

В экспресс-справочнике даны методические рекомендации студентам вузов по подготовке и сдаче экзамена по курсу «Педагогика» в соответствии с государственным образовательным стандартом по этой дисциплине, данный экспресс-справочник служит дополнением к справочнику Столяренко Л.Д. и Самыгин С.И. «100 экзаменационных ответов по психологии» в рамках единой учебной дисциплины «Психология и педагогика».

I. ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА	3
1. Объект и предмет педагогики	3
2. Задачи педагогической науки	4
3. Система педагогических наук	5
4. Связь педагогической науки с другими науками	6
5. Методы педагогических исследований	7
6. Основные категории педагогики.....	9
КРАТКИЙ ЭКСКУРС В ИСТОРИЮ ПЕДАГОГИКИ	11
7. Педагогика в Древней Греции	11
8. Педагогика в средние века и в эпоху Возрождения	12
9. Педагогика XVII века Ян Амос Коменский	13
10. Педагогика XVIII века Джон Локк и Жан-Жак Руссо	14
11. Педагогика XIX века. Иоганн Песталоцци, Иоганн Герbart, Адольф Дистервег	15
12. Становление педагогики в России	16
13. Дидактическая система К. Д. Ушинского.....	17
14. Школьное образование и педагогические идеи в России в 1920—1930 гг.....	17
15. Отечественная педагогика. Идеи П. П. Блонского, А.С.Макаренко, В. А. Сухомлинского	19
16. Современные отечественные исследователи в области педагогики	21
17. Современная зарубежная педагогика.....	22
18. Современные проблемы образования. Кризис образования.....	23
19. Проблемы высшей школы в России	24
20. Проблема гуманизации и гуманитаризации образования.....	25
II. ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ	26
21. Принятие цели воспитания	26
22. Гармоничность воспитания и образования. Воспитательные воздействия	27
23. Закономерности воспитания	29
24. Самовоспитание.....	30
III. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС И ЗАКОНЫ ДИДАКТИКИ	31
25. Общее понятие о дидактике.....	31
26. Структура педагогического процесса.....	32
27. Педагогические цели.....	34
28. Содержание образования	35
29. Теории образования	37
30. Сущность обучения	38
31. Педагогические принципы	39
32. Современные дидактические принципы высшей и средней школы	41
33. Методы обучения и воспитания	42
34. Педагогические средства и формы организации педагогического процесса.....	44
35. Дидактика и педагогическое мастерство	45
IV. СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	46
36. Методические структуры педагогической деятельности	46
37. Педагогический акт как организационно-управленческая деятельность	47
38. Самосознание педагога	48
39. Структура педагогической деятельности и педагогического мастерства.....	49
V. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ	51
40. Педагогическое проектирование	51
41. Педагогические системы.....	52
42. Педагогический процесс и педагогические ситуации	53
43. Этапы педагогического проектирования	53
44. Формы и принципы педагогического проектирования.....	54

45. Проектирование педагогического объекта.....	56
46. Виды педагогического творчества	57
47. Педагогические технологии и технология обучения	58
48. Проектирование технологии обучения.....	59
49. Основные дидактические концепции	60
50. Законы и закономерности обучения	61
51. Теория поэтапного формирования умственных действий	62
52. Этапы формирования умственного действия и типы учения	63
53. Стратегии экстерниоризации и проблематизации как средства развития способностей и знаний	65
54. Развивающее обучение	66
55. Интенсификация обучения	67
56. Групповые формы учебной деятельности как фактор интенсификации обучения.....	68
57. Сущность проблемного обучения.....	69
58. Мотивы обучения	70
59. Проблемные ситуации и задачи.....	71
60. Цели и условия успешного проблемного обучения.....	71
61. Основные формы проблемного обучения.....	72
62. Сущность деловой игры	73
63. Принципы организации учебных деловых игр	74
64. Структура и правила деловой игры	75
65. Разновидности и возможности использования деловых игр	76
66. Эвристика. Педагогическая эвристика	78
67. Учебная эвристическая деятельность	79
68. Методы эвристического поиска. «Мозговой штурм»	81
69. Совместная продуктивная деятельность.....	82
70. Модульное обучение.....	83
71. Виды рейтингового контроля при модульном обучении.....	85
72. Открытые системы интенсивного обучения.....	85
73. Информационные технологии	87
74. Инновационное обучение. Акмеологический подход	88
75. Традиционные технологии обучения.....	90
76. Программированное обучение. Основные принципы и достоинства	90
77. Производственно - профессиональное обучение. Формирование навыков	92
VI. ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ.....	93
78. Педагогическое общение и его стили.....	93
79. Этапы педагогического общения	95
80. Понятия «воспитание», «самовоспитание», «перевоспитание»	96
81. Характеристики закономерностей воспитания	97
82. Характеристика принципов воспитания	98
83. Зарубежные концепции воспитания. Технократическая педагогика	99
84. Гуманистическая педагогика	100
85. Классификация методов и форм воспитания	100
86. Направления воспитательной работы	102
87. Семейное воспитание. Принципы и содержание.....	103
88. Основные типы неправильного воспитания в семье	105
89. Нарушения поведения ребенка в семье.....	106
90. Воспитательный потенциал семьи.....	107
91. Основные параметры материнского отношения к ребенку в семье	109
92. Формы зависимого поведения ребенка в семье.....	111
93. Показатели родительского поведения.....	112
94. Причины неправильного родительского воспитания.....	114
95. Методы педагогического и психологического воздействия на личность.....	117
96. Упражнение, приучение и методы стимулирования	119
97. Межличностные отношения в коллективе.....	120
98. Структура и этапы формирования учебного коллектива	121
99. Методы психологического исследования межличностных отношений в коллективе	123
100. Обучение и воспитание в вузе как этап социализации	124

I. Педагогика как наука

1. Объект и предмет педагогики

Педагогическая отрасль знаний является едва ли не самой древней и по существу неотделима от развития общества. Общественный прогресс человечества стал возможен лишь потому, что каждое вступающее в жизнь новое поколение людей овладевало производственным, социальным и духовным опытом предков и, обогащая его, уже в более развитом виде передавало своим потомкам. Чем больше развивалось и усложнялось производство, чем больше накапливалось научных знаний, тем более важное значение приобретала специальная подготовка подрастающих поколений к жизни, тем острее становилась необходимость в их **специально организованном воспитании в целенаправленной передаче им опыта человечества.**

Образование и воспитание превратилось в объективную потребность общества и стали важнейшим предпосылкой его развития. На определенной ступени развития человеческого общества, в частности в поздний период рабовладельческого строя, когда производство и наука достигли значительного развития, **воспитание выделяется в особую общественную функцию, т.е. возникают специальные воспитательные учреждения, появляются лица, профессией которых становится обучение и воспитание детей.**

Из античной Греции ведет свое происхождение и термин **педагогика, который закрепился в качестве названия науки о воспитании.**

В Древней Греции педагогами назывались рабы, которым аристократы поручали присматривать за детьми, сопровождать их в школу. Греческое слово *пейдагогос (пейда - ребенок, гогос - вести)* обозначает **детоводитель**. Впоследствии педагогами стали называть людей, которые занимались обучением и воспитанием детей. От этого слова и получила свое название наука о воспитании - педагогика. Как особая наука педагогика впервые была выделена из системы философских знаний в начале XVII в.

ОБЪЕКТ познания в педагогике — **человек, развивающийся в результате воспитательных отношений. Предмет педагогики — воспитательные отношения, обеспечивающие развитие человека.**

Педагогика — это наука о воспитательных отношениях, возникающих в процессе взаимосвязи воспитания, образования и обучения с самовоспитанием, самообразованием и самообучением и направленных на развитие человека. Педагогику можно определить как науку перевода опыта одного поколения в опыт другого.

Педагогика — это наука о том, как воспитывать человека, как помочь ему стать духовно богатым, творчески активным и вполне удовлетворенным жизнью, найти равновесие с природой и обществом.

Педагогика иногда рассматривается как наука и как искусство. Когда речь идет о воспитании, то необходимо иметь в виду, что оно имеет два аспекта — теоретический и практический. Теоретический аспект воспитания является предметом научно-педагогического исследования. В этом смысле педагогика выступает как наука и представляет собой совокупность теоретических и методических идей по вопросам воспитания. Другое дело — практическая воспитательная деятельность. Ее осуществление требует от педагога овладения соответствующими воспитательными умениями и навыками, которые могут иметь различную степень совершенства и достигать уровня педагогического искусства. С семантической точки зрения необходимо различать педагогику как теоретическую науку и практическую воспитательную деятельность как искусство.

ПРЕДМЕТОМ педагогики является исследование сущности формирования и развития человеческой личности и разработка на этой основе теории и методики воспитания как специально организованного педагогического процесса.

Педагогика исследует следующие проблемы:

- изучение сущности и закономерностей развития и формирования личности и их влияние на воспитание;
- определение целей воспитания;
- разработка содержания воспитания;
- исследование и разработка методов воспитания.

2. Задачи педагогической науки

Следует различать научные и практические задачи педагогики. Задачи педагогической науки — вести исследования, а практические задачи школы, вуза — осуществлять воспитание, образование школьников, студентов.

Приоритетной задачей педагогической науки является **задача вскрытия закономерностей в областях воспитания, образования, управления образовательными и воспитательными системами**. Закономерности в педагогике трактуются как связи между преднамеренно созданными или объективно существующими условиями и достигнутыми результатами. В качестве результатов выступают обученность, воспитанность, развитость личности в конкретных ее параметрах.

В состав постоянных задач педагогической науки входит и **задача изучения и обобщения практики, опыта педагогической деятельности**. Профессиональная образовательно-воспитательная работа является творческой, поэтому любой педагог-практик накапливает рациональные средства эффективного влияния на учащихся. Многие педагоги создают оригинальные педагогические технологии. Однако любые образцы творчества учителей не могут найти своего места в системе педагогических ценностей без теоретического обоснования и научной интерпретации. Роль науки состоит в том, чтобы проникнуть в сущность находок, выявить то, что соответствует индивидуальности педагога-новатора, неповторимо, а что поддается генерализации и может превратиться в общее достояние.

В числе задач науки о воспитании важное место занимают **задачи разработки новых методов, средств, форм, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами**. В словаре педагогики появилось новое понятие — педагогическая **инноватика**. В связи с тем, что в нашей стране не существует законов, закрепляющих авторские права за разработчиками педагогических открытий, моделей, предпринимаются попытки создания условий для перехода к легитимизации авторства на продукты педагогического творчества.

К важным постоянным задачам педагогической науки принято относить **прогнозирование образования на ближайшее и отдаленное будущее**. Без научных прогнозов невозможно управлять педагогической политикой, экономикой образования, усовершенствованием собственно педагогической деятельности, системами управления. Педагогическая система характеризуется двумя параметрами: она функционирует и одновременно развивается. **Отсюда возникает необходимость управления функционированием педагогической системы и управления ее развитием**.

Одной из важных задач педагогической науки является и **задача внедрения результатов исследований в практику**.

Задача педагогической науки — разработать теоретические, методологические основы инновационных процессов, рациональных связей теории и практики, взаимопроникновения исследовательской и практической деятельности.

Таков ряд постоянных задач педагогической науки. Всегда наука будет изучать закономерности,

разрабатывать все новые, более совершенные модели обучения, анализировать педагогический опыт, искать кратчайшие пути внедрения появляющихся научных разработок, прогнозировать образовательные структуры будущего.

Гораздо богаче и разнообразнее те задачи, которые возникают оперативно под влиянием потребностей практики и самой науки. Многие из них не поддаются предвидению, но требуют быстрого нахождения решения. Примерами таких задач могут быть: создание библиотек электронных учебников, разработка стандартов педагогического профессионализма, выявление факторов выбора школьниками профессии, анализ природы типовых конфликтов в отношениях учитель-ученик и т.п.

3. Система педагогических наук

Об уровне развития любой науки судят по степени дифференцированности ее исследований и по тому многообразию связей данной науки с другими, благодаря которому и возникают пограничные научные дисциплины.

В систему педагогических наук входят:

1. Общая педагогика, исследующая основные закономерности воспитания.
2. История педагогики, изучающая развитие педагогических идей и воспитания в различные исторические эпохи.
3. Сравнительная педагогика, исследующая закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходств и отличий.
4. Возрастная педагогика, изучающая особенности воспитания человека на различных возрастных этапах. В зависимости от возрастной характеристики различают преддошкольную, дошкольную педагогику, педагогику средней школы, педагогику среднего специального образования, педагогику высшей школы, педагогику профессионально-технического образования, педагогику взрослых (андрологию).
5. Специальная педагогика, разрабатывающая теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и образования человека (детей и взрослых), имеющих отклонения в физическом развитии. Специальная педагогика (дефектология) распадается на ряд отраслей: вопросами воспитания и образования глухонемых и глухих детей и взрослых занимается сурдопедагогика, слепых и слабовидящих — тифлопедагогика, умственно отсталых — олигофренопедагогика, детей и взрослых с расстройством речи — логопедия.
6. Методики преподавания различных дисциплин содержат специфические частные закономерности обучения конкретным дисциплинам (языку, физике, математике, химии, истории и др.), накапливают технологический инструментарий, позволяющий оптимальными методами и средствами усваивать содержание той или иной дисциплины, овладевать опытом предметной деятельности, оценочными отношениями.
7. Профессиональная педагогика изучает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, технологии воспитания и образования человека, ориентированного на конкретно профессиональную сферу действительности. Профессиональная подготовка отличается от общеобразовательной подготовки тем, что в ходе ее осуществляется развитие личностного трудового потенциала человека. Личностный трудовой потенциал рабочего — это степень его общего и профессионального развития, определяющая успешность совершения трудовой деятельности по определенной профессии (специальности). Развитие личностного потенциала рабочего достигается посредством профессионального воспитания, профессионального

образования и обучения.

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

Производственная педагогика изучает закономерности обучения работающих, переориентации их на новые средства производства, повышения их квалификации, переучивание на новые профессии.

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

9. Исправительно-трудовая педагогика содержит теоретические обоснования и разработки практики перевоспитания лиц, находящихся в заключении за совершенные преступления.

10. Сравнительная педагогика исследует закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходств и различий.

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

4. Связь педагогической науки с другими науками

Исследование многих педагогических проблем требует междисциплинарного подхода, данных других наук о человеке, что в совокупности обеспечивает наиболее полное знание изучаемого.

Органичными связями педагогика связана с психологией. Существует несколько наиболее важных узлов связи между ними. Главный из них — предмет исследования этих наук. Психология изучает законы развития психики человека, педагогика разрабатывает законы управления развитием личности. Воспитание, образование, обучение человека есть не что иное, как целенаправленное развитие психики (мышления, деятельности). Следующий важный момент — общность методов исследований педагогики и психологии. Многие научные инструменты психологического поиска с успехом служат решению собственно педагогических проблем (психометрия, парное сравнение, психологические тесты, психологические анкеты и др.).

О наличии взаимосвязи педагогики и психологии свидетельствуют и базовые понятия психологии, которые, будучи использованы в педагогической лексике, способствуют более точному определению явлений, фактов воспитания, образования, обучения, помогают выявить и определить сущностное в исследуемых проблемах.

Как научная дисциплина педагогика пользуется психологическим знанием для выявления, описания, объяснения, систематизации педагогических фактов. Так, результаты педагогической деятельности изучаются с помощью психологических диагностик (тестов, анкет и т.д.).

Своеобразным мостом между педагогической и психологической науками выступает педагогическая и возрастная психология, психология профессиональной педагогической деятельности, психология управления педагогическими системами и многих психологических исследований других областей образования.

Педагогика тесно связана с физиологией. Для понимания механизмов управления физическим и психическим развитием обучаемых особенно важно знать закономерности жизнедеятельности организма в целом и отдельных его частей, функциональных систем. Знание закономерностей функционирования высшей нервной

деятельности позволяет педагогике конструировать развивающие, обучающие технологии; инструментарий, способствующий оптимальному развитию личности.

Данные социологии содействуют более глубокому осмыслению проблемы социализации личности. Результаты социологических исследований являются базой для решения педагогических проблем, связанных с организацией студенческого досуга, профессиональной ориентацией, и многих других. Будучи наукой об обществе как целостной системе, отдельных ее составляющих, о процессах функционирования и развития общества, социология в область своих теоретических и практико-прикладных исследований включает проблемы образования и воспитания. В структуре социологической науки плодотворно развиваются такие направления, как социология образования, социология воспитания, социология студенчества и т.д.

Исходное значение для педагогической науки имеет философское знание. Оно является базой для осмысления целей воспитания и образования в современный период развития педагогического знания. Теория познания позволяет опосредованно, благодаря общности законов, определить закономерности учебно-познавательной деятельности и механизмы управления ею. Философские категории необходимости и случайности, общего, единичного и особенного; законы взаимосвязи и взаимозависимости, развития и его движущие силы и др. способствуют развитию исследовательского педагогического мышления. В связи с углубленным осмыслением феномена образования на современном этапе педагогического знания интенсивное развитие получает одно из философских направлений — философия образования.

Новые, дополнительные возможности для исследования процессов воспитания и обучения открывает перед педагогикой кибернетика. Используя ее данные, педагогическая наука разрабатывает закономерности, способы и механизмы управления учебным процессом.

Завершая обзор межнаучных связей педагогики, отметим, что в педагогических исследованиях активно используются данные и многих других наук: юриспруденции, экономики, информатики, статистики, экологии, этнографии, этнологии, истории, технических наук

5. Методы педагогических исследований

В настоящее время педагогические исследования осуществляются с помощью целой системы разнообразных методов. К ним относятся: *педагогическое наблюдение, исследовательская беседа, изучение школьной документации и продуктов деятельности учащихся, педагогический эксперимент, изучение и обобщение передового педагогического опыта, социологические методы исследования (анкетирование, рейтинг, метод компетентных оценок), методы математической статистики, теоретический анализ педагогических идей и др.* Попытаемся кратко рассмотреть сущность этих методов.

Педагогическое наблюдение. Этот метод применяется практически в процессе любого педагогического исследования, что вполне естественно. Изучение педагогических явлений требует от исследователя их непосредственного наблюдения, накопления и фиксации фактического материала, относящегося к педагогической работе.

Исследовательская беседа. С помощью этого метода ученый выясняет мнение и отношение как воспитателей, так и воспитуемых к тем или иным педагогическим фактам и явлениям и тем самым пытается составить более глубокое представление о сущности и причинах этих явлений.

Изучение школьной документации и продуктов деятельности учащихся. При исследовании многих педагогических явлений большое значение имеет изучение школьной документации и продуктов деятельности учащихся. Так, изучая стимулирующую роль оценки знаний учащихся для их успеваемости, нельзя обойтись без

анализа классных журналов, ведомостей успеваемости за прошедшие годы обучения.

Педагогический эксперимент. Сущность эксперимента (от лат. Experimentum — проба, опыт) как метода исследования заключается в специальной организации педагогической деятельности учителей и учащихся с целью проверки и обоснования заранее разработанных теоретических предложений, или гипотез. Когда гипотеза или предположение находит свое подтверждение на практике, исследователь делает соответствующие теоретические обобщения и выводы.

В зависимости от целевых установок различают следующие виды экспериментов: *констатирующий, созидательно-преобразующий и контрольный*. В чем их сущность?

Констатирующий эксперимент проводится обычно в начале исследования и имеет своей задачей выяснение дел в школьной практике по той или иной изучаемой проблеме.

Созидательно-преобразующий эксперимент. Сущность его заключается в том, что ученый разрабатывает гипотезу исследования, или, иначе говоря, теоретические основы и конкретные методические меры по решению исследуемой проблемы. Он создает новую психологическую ситуацию с тем, чтобы *преобразовать* состояние дел в лучшую сторону. Если результаты оказываются эффективными, а гипотеза подтверждается, полученные данные подвергаются дальнейшему теоретическому анализу и делаются необходимые выводы.

Дальнейшим этапом исследования этой проблемы является проверка полученных выводов и разработанной методики в массовой школьной практике. Эта задача решается с помощью *контрольного эксперимента*, сущность которого заключается в применении апробированной методики в работе других школ и учителей. Если он подтверждает сделанные выводы, исследователь обобщает полученные результаты, которые и становятся теоретическим и методическим достоянием педагогики.

Особое место в методике педагогических исследований занимает *естественный эксперимент*, создателем которого является известный русский психолог А. Ф. Лазурский (1874— 1917). Суть его состоит в том, что исследователь, анализируя те или иные педагогические явления, стремится создавать педагогические ситуации таким образом, чтобы они не нарушали привычного хода деятельности учащихся и учителей и в этом смысле носили естественный характер.

Изучение и обобщение передового педагогического опыта. Этот метод основан на изучении и теоретическом осмыслении практики работы лучших школ и учителей, успешно осуществляющих обучение и воспитание. Речь идет о том, что эмпирически (от греч. empirio — опыт), т.е. опытным путем, учителя нередко подходят к важным методическим улучшениям, которые зачастую не были известны в педагогике. Если эти новшества не будут обобщены и под них не будет подведена теоретическая основа, они так и останутся достоянием одиночек.

Нередко возникает необходимость провести массовое изучение тех или иных вопросов. Когда, например, нужно выяснить, как используют школьники свободное время, правомерно провести *анкетирование* и предложить им ответить на несколько специально подобранных вопросов. Таким образом можно сравнительно быстро изучить эту проблему и опросить большое количество учащихся.

Рейтинг — метод исследования, когда испытуемому предлагается, например, оценить важность тех или иных нравственных качеств в развитии личности. Близким к нему является метод *компетентных оценок*. Суть его состоит в том, что оценка поведения, характера и других качеств учащихся дается компетентными лицами (учителями, классными руководителями, администрацией школы и т.д.); на основании этой оценки исследователь делает соответствующие выводы.

Методы математической статистики используются для количественного анализа полученного в

процессе исследования фактического материала.

Теоретический анализ педагогических идей позволяет делать глубокие научные обобщения по важнейшим вопросам обучения и воспитания и находить новые закономерности там, где их нельзя выявить с помощью эмпирических (опытных) способов исследования.

6. Основные категории педагогики

К категориям относятся наиболее емкие и общие понятия, отражающие сущность науки, ее устоявшиеся и типичные свойства. В любой науке категории выполняют ведущую роль, они пронизывают все научное знание и как бы связывают его в целостную систему.

Воспитание — социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения общественно-исторического опыта новым поколением с целью подготовки его к общественной жизни и производительному труду. Категория «воспитание» — одна из основных в педагогике. Характеризуя объем понятия, выделяют воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на личность общества в целом, и воспитание в узком смысле — как целенаправленную деятельность, призванную сформировать систему качеств личности, взглядов и убеждений. Воспитание часто трактуется в еще более локальном значении — как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание определенных черт характера, познавательной активности и т.д.). Таким образом, **воспитание — это целенаправленное формирование личности на основе формирования: 1) определенных отношений к предметам, явлениям окружающего мира; 2) мировоззрения; 3) поведения (как проявление отношений и мировоззрения). Можно выделить виды воспитания (умственное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое и т. д.).**

Педагогика исследует сущность воспитания, его закономерности, тенденции и перспективы развития, разрабатывает теории и технологии воспитания, определяет его принципы, содержание, формы и методы.

Воспитание — конкретно-историческое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным уровнем общества и государства.

Развитие каждого человека человечество обеспечивает через воспитание, передавая опыт свой собственный и предшествующих поколений.

Развитие — это объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека. Можно выделить физическое развитие, психическое, социальное, духовное. Развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов.

В процессе воспитания человека идет его развитие, уровень которого затем влияет на воспитание, изменяет его. **Образование — это специально организованная система внешних условий, создаваемых в обществе для развития человека.** Специально организованная образовательная система — это учебно-воспитательные заведения, учреждения повышения квалификации и переподготовки кадров. В ней осуществляется передача и прием опыта поколений согласно целям, программам, структурам с помощью специально подготовленных педагогов. Все образовательные учреждения в государстве объединены в единую систему образования, посредством чего идет управление развитием человека.

Образование в буквальном смысле означает создание образа, некую завершенность воспитания в соответствии с определенной возрастной ступенью. Поэтому **образование трактуют как процесс и результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, отношений.**

В образовании выделяются процессы, которые обозначают непосредственно акт передачи и приема опыта. Это ядро образования — обучение.

Обучение — конкретный вид педагогического процесса, в ходе которого под руководством специально подготовленного лица (педагога, преподавателя) реализуются общественно обусловленные задачи образования личности в тесной взаимосвязи с ее воспитанием и развитием.

Обучение — процесс непосредственной передачи и приема опыта поколений во взаимодействии педагога и учащихся. Как процесс обучение включает в себя две части: преподавание, в ходе которого осуществляется передача (трансформация) системы знаний, умений, опыта деятельности; и учение (деятельность ученика), как усвоение опыта через его восприятие, осмысление, преобразование и использование

Но человек не сосуд, куда «сливается» опыт человечества, он сам способен этот опыт приобретать и творить что-то новое. Поэтому основными душевными факторами развития человека являются самовоспитание, самообразование, самообучение, самосовершенствование.

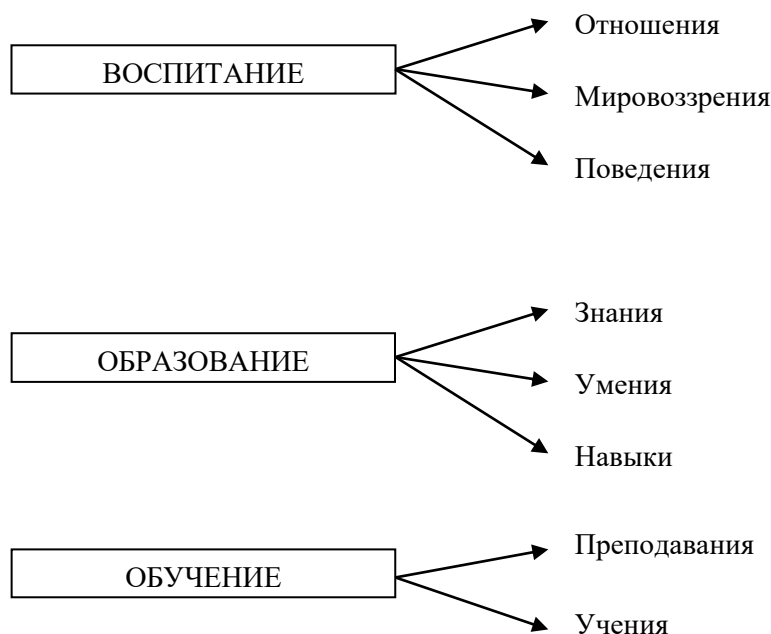
Самовоспитание — это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие

Осуществляя воспитание, образование, обучение, люди в обществе вступают между собой в определенные отношения — это воспитательные отношения. **Воспитательные отношения есть разновидность отношений людей между собой, направленных на развитие человека посредством воспитания, образования, обучения**

Воспитательные отношения — это микроклеточка, где факторы внешние (воспитание, образование, обучение) сходятся с внутренними человеческими (самовоспитанием, самообразованием, самообучением). В результате такого взаимодействия происходит развитие человека, формируется личность.

РАЗВИТИЕ	
ВОСПИТАНИЕ	САМОВОСПИТАНИЕ
ОБРАЗОВАНИЕ	САМООБРАЗОВАНИЕ
ОБУЧЕНИЕ	САМООБУЧЕНИЕ
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ	

Рис. Система основных педагогических категорий



Краткий экскурс в историю педагогики

7. Педагогика в Древней Греции

Как только воспитание стало выделяться в самостоятельную общественную функцию, люди начали задумываться над обобщением опыта воспитательной деятельности. На одном из древнеегипетских папирусов запечатлено изречение: «Уши мальчика на его спине, он слушает тогда, когда его бьют». Это была уже своеобразная педагогическая идея, определенный подход к воспитанию. Уже в трудах древнегреческих философов — Фалеса из Милета (ок. 625 — ок. 547 г. до н. э.), Гераклита (ок. 530—470 г. до н. э.), Демокрита (460 — нач. IV в. до н. э.), Сократа (469—399 гг. до н. э.), Платона (427—347 гг. до н. э.), Аристотеля (384—322 гг. до н. э.), Эпикура (341—270 гг. до н. э.) и других содержалось немало глубоких мыслей по вопросам воспитания. Из античной Греции ведет свое происхождение и термин педагогика, который закрепился в качестве названия науки о воспитании.

Надо сказать, что из Древней Греции ведут свое происхождение и многие другие педагогические понятия и термины, например *школа* (*schole*), что означает досуг, *гимназия* (от греч. *gymnasion* — гимнасий) — общественная школа физического развития, а впоследствии просто средняя школа, и др.

Родоначальником педагогики Древней Греции считается Сократ. Сократ учил своих учеников вести диалог, полемику, логически мыслить. Сократ побуждал своего ученика развивать последовательно спорное положение и приводил его к осознанию абсурдности этого исходного утверждения, а затем наталкивал собеседника на правильный путь и подводил к выводам. Этот метод искания истины и обучения получил название «сократовский». Главное в методе Сократа — это вопросно-ответная система обучения, сутью которой является обучение логическому мышлению.

Ученик Сократа, философ Платон основал собственную Школу, где читал ученикам лекции. Эта школа получила название платоновской академии (слово «академия» происходит от имени мифического героя Академа, в честь которого была названа местность вблизи Афин, где Платон основал свою школу). В педагогической теории Платона выражалась идея: восторг и познание — единое целое, поэтому познание должно приносить радость, и само слово «школа» в переводе с латинского означает «досуг», а досуг связан всегда с чем-то приятным, поэтому важно делать познавательный процесс приятным и полезным во всех отношениях.

Педагогические идеи Платона реализовал и развил его ученик, известный философ Аристотель, который создал свою школу, ликей («лицей»), так называемую перипатетическую школу (от греческого слова «перипатео» — прохаживаюсь). Аристотель имел обыкновение во время чтения лекций прогуливаться в ликее со своими слушателями. Аристотель написал трактаты по философии, психологии, физике, биологии, этике, социальной политике, истории, искусству поэзии и риторике, педагогике. В его школе речь шла прежде всего об общей культуре человека. Он внес много в педагогику: ввел возрастную периодизацию, рассматривал воспитание как средство укрепления государства, считал, что школы должны быть государственными и все граждане должны получать одинаковое воспитание. Семейное и общественное воспитание он рассматривал как части целого. Он сформулировал принцип образования — принцип природосообразности, природолюбия. Сегодня, в XX в., мы ратуем за экологизацию всего процесса воспитания, стремимся, чтобы чувство природы закладывалось в каждом еще со школьных лет. Но у Аристотеля это уже было.

Большое внимание Аристотель уделял нравственному воспитанию, считал, что «из привычки так или иначе сквернословить развивается склонность к совершению дурных поступков». В целом он рассматривал воспитание как единство физического, нравственного и умственного, причем, по его мнению, «физическое

воспитание должно предшествовать интеллектуальному». Иной подход к воспитанию сформировался в Спарте, где главный акцент делался на физическом воспитании.

«Спартанское» воспитание предполагало, что все дети воспитывались с 7 лет вне родительской семьи, в суровых условиях выживания: физические испытания, тренировочные бои и сражения, физические наказания и требование беспрекословного послушания. Обучали лишь начальным навыкам чтения и письма, практически не уделяя внимания изучению наук, искусству. В обучении и воспитании преследовалась одна цель: сформировать беспрекословное послушание, выносливость и наука побеждать.

8. Педагогика в средние века и в эпоху Возрождения

В средние века проблемы воспитания разрабатывались философами-богословами, педагогические идеи которых имели религиозную окраску и были пронизаны церковной догматикой. В эпоху феодализма главенствующую роль играло сословие светских феодалов-дворян, а в духовной жизни общества господствующее положение занимала религия, церковь, в силу чего воспитание носило преимущественно богословский характер. Однако воспитания детей отдельных сословий, в зависимости от их положения в феодальной иерархии, различалось по своему содержанию и характеру.

Дети светских феодалов получали так называемое рыцарское воспитание. Его программа сводилась к овладению «семью рыцарскими добродетелями»: умением ездить верхом, плавать, метать копьё, фехтовать, охотиться, играть в шашки, слагать и петь стихи в честь сюзерена и «дамы сердца». Как видим, в систему подготовки рыцаря овладение грамотой не входило. Недаром в некоторых средневековых документах можно прочесть: «За неграмотного в силу его рыцарского звания расписался монах такой-то...» В средние века даже многие короли были неграмотны. В дальнейшем, однако, жизнь потребовала давать и светским феодалам определенную общеобразовательную подготовку с тем, чтобы они могли занимать командные государственные и церковные должности.

Поскольку в каждую историческую эпоху разрабатывались свои специфические взгляды и подходы к воспитанию, постольку можно говорить о *педагогике феодального общества*.

В период средневековья античная идея о всестороннем развитии личности была предана забвению. В соответствии с господствовавшей в этот период идеологией на первый план в воспитании стала выступать проповедь религиозного аскетизма, умерщвления плоти и духовного порабощения личности как средства поддержания религиозного благочестия.

В эпоху Возрождения (XV—XVI вв.) идея о всестороннем развитии личности как цели воспитания начала разрабатываться вновь. Но она трактовалась только как освобождение человека от идеологических и политических оков феодализма. Томас Мор и Томмазо Кампанелла, а также их более поздние последователи, мечтая о создании нового общества, ставили вопрос о необходимости всестороннего развития личности, причем связывали его осуществление с ***воссоединением образования и воспитания с производительным трудом***.

Дальнейшее развитие педагогическая мысль получила в трудах мыслителей эпохи Возрождения (XVI—XVII вв.), когда происходило разложение феодализма и начиналось развитие буржуазного общества.

Педагогические работы появлялись в рамках философии, теологии, художественной литературы.

Виднейшие деятели этой эпохи: итальянский гуманист Витторино да Фельтре (1378—1446), испанский философ и педагог Хуан Вивес (1442—1540), нидерландский мыслитель Эразм Роттердамский (1469—1536), французский писатель Франсуа Рабле (1494—1553), французский философ Мишель Монтень (1533—1592) и другие выдвигали немало оригинальных и прогрессивных для своего времени педагогических идей. Они

критиковали средневековую схоластику и механическую зубрежку, процветавшие в обучении, выступали за гуманное отношение к детям, за освобождение личности от оков феодального угнетения и религиозного аскетизма.

9. Педагогика XVII века Ян Амос Коменский

Как особая наука педагогика впервые была вычленена из системы философских знаний в начале XVII в. Английский философ и естествоиспытатель Фрэнсис Бэкон (1561—1626) в 1623 г. издал трактат «О достоинстве и увеличении наук». В нем он сделал попытку классифицировать науки и в качестве отдельной отрасли научного знания назвал педагогику, под которой понимал «руководство чтением». В этом же столетии статус педагогики как самостоятельной науки был закреплен трудами и авторитетом выдающегося чешского педагога **Яна Амоса Коменского** (1592—1670), теоретические идеи которого получили широкую известность и мировое признание и до сих пор сохраняют свое научное значение. В своем знаменитом труде «Великая дидактика» Коменский разработал основные вопросы теории и организации учебной работы с детьми. Большое внимание он уделял нравственному воспитанию детей, а в книге «Материнская школа» детально изложил свои взгляды на семейное воспитание.

Ян Амос Коменский, чешский мыслитель-гуманист, философ, выдающийся педагог, создал стройную педагогическую систему, прогрессивную по своему содержанию и актуальную до сих пор. Над своим капитальным трудом «Великая дидактика» Коменский работал с 1627 по 1638 г. Правда М.Шагинян, что многое возникло в современной жизни из его дидактики: «современная школа, всеобщее образование (без различий наций, классов, пола), метод наглядного обучения, звуковой метод, преимущество родного языка перед иностранным, режим и порядок школьного образования, значение физических упражнений, обязательность музыки в числе школьных предметов, чередование занятий и отдыха, сад или площадка при школе и целый ряд других практических вещей — все это выросло из дидактики Коменского, всем этим человечество обязано ему».

Метод обучения, который предлагал Коменский, в отличие от схоластической школы, не отвращал детей от занятий, а должен был возбуждать в них радость, превращая овладение знаниями в приятное занятие, позволяя пройти путь к вершинам науки без скуки, окриков и побоев, как бы шутя и играя (он предлагал учебные игры, учебные пьесы, написал книги «Школа-театр», «Школа-игра»). Школа, по Коменскому — дом радости. Его дидактика построена на принципе целесообразности и природосообразности

Его девиз: никакого насилия над человеком! Он писал: «Академические учебные работы будут продвигаться вперед легко и успешно, если каждый посвятит себя тому виду занятий, к которому, как это можно заключить по верным признакам, его предназначила природа. Ибо по природным дарованиям один является музыкантом, поэтом, оратором, физиком и т.д., в то время как другие более склонны к богословию, медицине, юриспруденции».

Коменский выдвинул идею непрерывности образования, (учить через всю жизнь), разработал систему дошкольного и школьного обучения и воспитания, говорил о том, что в каждом государстве должны быть академии — высшие школы для молодежи с 18 до 24 лет, а также «школы зрелого возраста». Коменский высоко поднимал значимость нравственного воспитания, он писал: «Надо следить за тем, чтобы академии воспитывали только трудолюбивых, честных и способных людей. Они не должны терпеть лжестудентов, которые, подавая другим вредный пример бездействия и роскоши, расточают отцовское имущество и губят свои годы. Ведь слово студент в переводе с латинского «усердно занимающийся»».

В плане совершенствования обучения Коменский первый ввел принцип наглядного обучения, издав

иллюстрированный учебник «Мир чувственных вещей в картинках». Он создал пансофическую школу (кабинеты физики, механики, естественноисторических наук, кабинет биологии и пришкольный сад). Важна и актуальна до сих пор его идея: «Сообщить ученикам не отдельные, разрозненные знания, а систему знаний, энциклопедию, которая могла бы связно удержаться в памяти, снабдить сведением о самом основном в каждой науке и сделать учащегося универсально образованным человеком». Он писал: «Если из наших знаний исключить то, что менее необходимо, то у нас было бы в распоряжении по меньшей мере вдвое больше времени и мы затрачивали бы вдвое меньше труда. Надо уметь отбирать только нужное». Коменский считал, «что все имеющее между собой связь должно быть преподаваемо одновременно, параллельно друг с другом» (сравни с современной идеей межпредметных связей).

Удивительно, что идеи Коменского, высказанные 350 лет назад, так актуальны и полезны в наше время. По праву его считают гениальным педагогом-провидцем.

10. Педагогика XVIII века Джон Локк и Жан-Жак Руссо

Вслед за Коменским в историю западноевропейской буржуазной педагогики вошли имена таких ее виднейших деятелей, как Джон Локк (1632—1704) в Англии, Жан-Жак Руссо (1712—1778) во Франции, Генрих Песталоцци (1746—1827) в Швейцарии, Иоганн Герbart (1776—1841) и Адольф Дистервег (1790—1866) в Германии.

В своем труде «Мысли о воспитании» **Джон Локк** уделял большое внимание психологическим основам воспитания, а также нравственному формированию личности. Отрицая наличие врожденных качеств детей, он уподоблял ребенка «чистой доске» (*tabula rasa*), на которой можно писать что угодно, указывая тем самым на большую силу воспитания. **Жан-Жак Руссо**, напротив, исходил из идеи природного совершенства детей. По его мнению, воспитание не должно мешать развитию этого совершенства, а потому следует предоставлять детям полную свободу, приспособляясь к их склонностям и интересам. Эти идеи Руссо положили начало разработке теории «свободного воспитания» и педоцентризма в педагогической науке, согласно которым воспитание должно следовать исключительно за интересами и желаниями детей и способствовать их развитию.

Жан-Жак Руссо изложил педагогические воззрения в книге «Эмиль, или О воспитании». Руссо критикует книжный характер обучения, оторванный от жизни, предлагает учить тому, что ребенку интересно, чтобы ребенок был сам активен в процессе его обучения и воспитания, надо доверять ребенку его самовоспитание. Руссо был поборником развития у детей самостоятельного мышления, настаивая на активизации обучения, его связи с жизнью, с личностным опытом ребенка, особое значение придавал трудовому воспитанию.

Педагогические принципы Ж.-Ж. Руссо

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

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

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

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

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

11. Педагогика XIX века. Иоганн Песталоцци, Иоганн Герbart, Адольф Дистервег

Идеи Руссо получили дальнейшее развитие и практическое воплощение в трудах швейцарского педагога **Иоганна Генриха Песталоцци** (1746—1827 гг.), который утверждал, что цель обучения — в формировании человечности, в гармоническом развитии всех сил и способностей человека. Он считал, что воспитание должно быть природосообразным: оно призвано развивать присущие человеческой природе духовные и физические силы в соответствии со свойственным ребенку стремлением к всесторонней деятельности. Главная заслуга Песталоцци в том, что он — один из основоположников дидактики начального обучения. Его теория элементарного образования включает умственное, нравственное, физическое и трудовое образование, которое осуществляется в тесной связи и взаимодействии, чтобы в итоге получить гармоническое развитие человека. Его идею развивающего обучения К.Д.Ушинский называл великим открытием. Песталоцци разработал методику обучения детей счету, измерению и речи, расширил элементарные сведения обучения, включив в него сведения из геометрии, географии, а также рисование, пение и гимнастику.

Генрих Песталоцци в своем сочинении «Лингард и Гертруда» развивал идеи о гуманном характере воспитания, доброжелательном отношении к детям, привитии им сочувствия и сострадательности к людям как основы их нравственного развития. В практической педагогической деятельности Песталоцци пытался соединить обучение и воспитание детей с организацией их посильного труда, использовал воспитательную роль детского сообщества, получившего впоследствии название воспитательного коллектива, для нравственного формирования своих питомцев.

Педагогические принципы Г. Песталоцци

1. Всякое обучение должно основываться на наблюдении и опыте и лишь затем подниматься к выводам и обобщениям.
2. Процесс обучения должен строиться путем последовательного перехода от части к целому.
3. Основой обучения является наглядность. Без применения наглядности нельзя добиться правильных представлений, развития мышления и речи.
4. Необходимо бороться с вербализмом, «словесной рассудочностью образования, способной формировать только пустых болтунов».
5. Обучение должно способствовать накоплению знаний и в то же время развивать умственные способности, мышление человека.

Заметную роль в разработке педагогических основ воспитания сыграл **Иоганн Герbart** (1776—1841), хотя частично его идеи носили консервативный характер. Именно с этих позиций он считал необходимым подавлять в детях «дикую резвость», используя для этого физические наказания, а также осуществлять неослабный надзор за их поведением и записывать их проступки в особый журнал — кондуит.

С прогрессивно-демократических позиций разрабатывал педагогическую теорию немецкий педагог **Адольф Дистервег** (1790—1866). Особенно полезными являются его идеи об активизации учебной деятельности учащихся, усилении их самостоятельной работы.

Он был последователем Песталоцци и основными принципами воспитания считал природосообразность, культуросообразность и самодеятельность.

Под природосообразностью он понимал возбуждение врожденных задатков ребенка в соответствии с заложенным в нем стремлением к развитию. Выдвинутый им **принцип культуросообразности** означал, что воспитание должно считаться не только с природой ребенка, но и с уровнем культуры данного времени и страны. Самодеятельность Дистервег считал решающим фактором, определяющим личность человека, все его поведение.

Он дополнил идею Песталоцци о развивающем обучении, сформулировал 33 закона и правила.

12. Становление педагогики в России

Активно разрабатывались идеи воспитания в российской педагогике. Необходимо отметить, что в России с давних времен открывались школы. Сохранились сведения об открытии школы на 300 детей в Новгороде в 1030 г.

Весьма плодотворной была теоретическая и практическая деятельность в области педагогики выходца из Белоруссии **Симеона Полоцкого** (1629—1680). В 1664 году им была открыта при Спасском монастыре в Москве школа славяно-греко-латинских языков. В 1667 г. он был назначен воспитателем царских детей и обучал царевичей Алексея, Федора и царевну Софью. Под его наблюдением воспитывался Петр I. С.Полоцкий составил проект Славяно-греко-латинской академии, которая была открыта в 1687 году уже после его смерти и значительно расширила высшее образование в Российском государстве. С.Полоцкий считал главными факторами воспитания пример родителей и учителей, а также окружающую среду. Он выступал против теории «врожденных идей», которыми якобы определяется развитие детей, и придавал большое значение воспитанию, которое, по его мнению, должно направляться на формирование чувств и разума человека.

Большой вклад в развитие российской педагогической мысли внес **М. В. Ломоносов** (1711—1765). Он создал ряд учебных книг: «Риторику» (1748), «Российскую грамматику» (1755) и др.

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

С XVIII в. начинается профессиональная подготовка учителей. В 1732 г., в частности, открывается первая учительская семинария в Германии (г. Штеттин). В 1779 г. учреждается педагогическая (учительская) семинария при Московском университете, а с 1804 г. началось открытие в России педагогических институтов. Становится необходимым преподавание педагогики как особой научной дисциплины, а в 1840 г. в Главном педагогическом институте открывается кафедра педагогики.

Оригинальные педагогические идеи выдвигал **Л. Н. Толстой**, который в своем имении Ясная Поляна организовал начальную школу для детей крестьян и воплощал там свои мысли об обучении и воспитании. Большое внимание он обращал на развитие творческой самостоятельности детей, стремился к воплощению теории «свободного воспитания», создал учебник для начальной школы «Азбука».

13. Дидактическая система К. Д. Ушинского

В России цельную дидактическую систему разработал педагог **Константин Дмитриевич Ушинский** (1824—1870). Стержнем его педагогической системы стали требования демократизации образования и обучения, идея народности воспитания признания творческой силы трудового народа и его права образование. Ушинский отмечал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях». Он показал, что знать человека во всех отношениях — это значит изучить его физические и психические особенности. Ушинский мечтал о таком времени, когда педагог будет не только учителем, но и психологом. В своем капитальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868—1869) он дал анализ психологических механизмов внимания, интереса, памяти, воображения, эмоций, воли, мышления, обосновал необходимость их учета в процессе обучения. Особое внимание обратил на влияние непреднамеренного воспитания, влияния общественной среды, «духа времени», специфики культуры и передовых общественных идеалов определенного социума в конкретно-исторический период. Цель воспитания, по Ушинскому, — формирование активной и творческой личности, подготовка человека к физическому и умственному труду как высшей форме человеческой деятельности. Считая роль религии в формировании общественной морали положительной, он выступал в то же время за независимость науки и школы от религии, выступал против руководящей роли духовенства в школе.

Проблемы нравственного воспитания представлены у Ушинского как общественно-исторические. В нравственном воспитании он отводил одно из главных мест патриотизму, который исключает шовинизм, требует воспитания гражданского долга «высказать смелое слово истины» против гнета и насилия. Его система нравственного воспитания ребенка исключала авторитарность, она строилась на силе положительного примера, на Разумной деятельности ребенка. Он требовал от учителя развития активной любви к человеку, создания атмосферы товарищества. (Вот где корни педагогики сотрудничества.)

Новой педагогической идеей Ушинского была постановка перед учителем задачи научить учеников учиться: «...следует передать ученику не только те или иные познания, но развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания».

Ушинский утвердил принцип воспитывающего обучения, который представляет собой единство обучения и воспитания: «Воспитание должно действовать не на одно увеличение запаса знаний, но и на убеждения человека». Таким образом, К. Д. Ушинский по праву считается основоположником научной педагогики в России.

Педагогические принципы К. Д. Ушинского

1. Обучение должно строиться с учетом возрастных и психологических особенностей развития ребенка. Оно должно быть посильным и последовательным.
2. Обучение должно строиться на основе принципа наглядности
3. Ход обучения от конкретного к абстрактному, отвлеченному, от представлений к мысли — естественен и основывается на ясных психологических законах человеческой природы.
4. Обучение должно развивать умственные силы и способности учеников, а также давать необходимые в жизни знания.

14. Школьное образование и педагогические идеи в России в 1920—1930 гг.

В послереволюционной России строительство системы школьного образования шло в течение почти десятилетия. В декабре 1917 г. специальным постановлением Совета народных комиссаров все учебные заведения были переданы одному комиссариату просвещения. В его деятельности большую роль сыграли А. В.

Луначарский и Н. К. Крупская.

В 1920 г. Наркомпрос опубликовал учебный план единой советской школы, который имел отличительные особенности по сравнению с учебными планами в дореволюционной России:

- разносторонний состав учебных предметов, включающий гуманитарные, физико-математические и естественные науки;
- большое количество учебных часов на язык и литературу, математику и естественные науки;
- значительное количество часов на физическое воспитание.

В дальнейшем учебные планы советской школы многократно перерабатывались, однако эти характерные черты оставались неизменными. В середине 20-х гг. были попытки введения комплексных программ — весь объем знаний был преподнесен в виде единого комплекса сведений о природе, труде и человеческом обществе. Таким образом пытались заполнить разрыв между различными школьными предметами и соединить обучение с жизнью и практикой. Вводились новые методы и приемы обучения. Школа имела две ступени: начальную и среднюю, которые в разные годы имели разную продолжительность.

В 1930 г. было объявлено о всеобщем обязательном начальном обучении. Ряд постановлений ЦК ВКП(б) в 30-е гг. четко определил требования к общеобразовательной школе: обеспечить высокий уровень знаний, политехническое обучение в тесной взаимосвязи с прочным усвоением основ наук. Было указано, что основной формой организации учебной работы Должен стать урок «с данной группой учащихся со строго определенным расписанием занятий и твердым составом учащихся» при четком определении продолжительности и структуры учебного года.

Школа была ориентирована на образование информационного типа, продуцирующее знания, умения, навыки. С помощью образования решались острые социальные проблемы: сначала обучение всех граждан грамоте, затем — повышение уровня образованности населения, подготовка профессиональных кадров для всех отраслей производства и культурной сферы.

Школе был четко сформулирован социальный заказ: воспитание человека определенного типа, что определило жесткую нормативно-охранительную систему воспитания: введение единой детской организации (пионерской), идеологизация воспитательной и учебной работы.

Педагогическая теория 1920—1930-х гг. в России имела ряд характерных особенностей: основная педагогическая идея того времени — идея трудовой школы, основанной на принципах политехничности и индустриализации.

Политехнический принцип заключается в том, что трудовые занятия любого специального вида являются средством изучения общих основ производства. Наибольшее развитие принцип политехничности получил в трудах Н. К. Крупской. «Трудовая школа» — есть орудие выработки нового человека и новой культуры пролетариата, основанной на условиях общественного труда», — писал П. П. Блонский, обосновывая принцип индустриализации, понимаемый как тесная связь школы непосредственно с производством. Эти идеи нашли отражение в создании нового типа школ, так называемых ФЗУ. Школы фабрично-заводского ученичества ставили своей целью подготовку квалифицированных рабочих для промышленности и транспорта. В учебные планы ФЗУ наряду со специальными дисциплинами включали общеобразовательные дисциплины и учащиеся получали образование в объеме школы-семилетки.

Трудовое воспитание считали важнейшей частью педагогической практики.

С. Т. Шацкий отмечал: «центром, основой педагогической работы является детский труд, существенно отличающийся от взрослого тем, что он должен быть общеобразовательным». Вопросы трудового воспитания

рассматривались в трудах А. С. Макаренко.

Другой важной проблемой педагогической теории были организация и воспитание детского коллектива. Чувство коллективизма — по мнению Н. К. Крупской — основа нравственного воспитания. Общественно полезная работа детей в коллективе должна и может стать эффективным средством воспитания при условии хорошей организации, соответствия работы знаниям и умениям детей. Вопросы формирования детского коллектива и творческой целеустремленной личности разрабатывались в трудах практически всех крупных ученых-педагогов того времени.

15. Отечественная педагогика. Идеи П. П. Блонского, А.С.Макаренко, В. А. Сухомлинского

Павла Петровича Блонского (1884-1941) часто называют «советским Песталоцци», он оказал большое влияние на менталитет педагогов 20-х годов. Он сформулировал основополагающие педагогические идеи: обучение и воспитание должно осуществляться на основе знаний закономерностей развития ребенка; уважение личности ребенка, его потребностей и интересов, разностороннее развитие личности ребенка (умственное, нравственное, эстетическое, трудовое). Исследования Блонского основывались на двух главных принципах: идее развития и целостном подходе к изучению ребенка. Он попытался дать полную картину жизни ребенка, рассматривая его как «естественное целое». В учебнике «Педология» (1936) Блонский дал представление о своеобразии разных возрастных периодов и связанных с ним особенностей воспитания и обучения. Блонский выдвинул оригинальную теорию памяти, рассматривая различные ее виды как ступени развития мнемической функции, высказал гипотезу о происхождении внутренней речи у ребенка; изучая эмоциональную сферу, считал ее фундаментом поведения человека. Блонский сформулировал принцип индустриализации — тесной связи школы с производством, трудовым профессиональным обучением.

Блонский — автор первого учебного пособия по педагогике в советской России.

Антон Семенович Макаренко (1888—1939) — один из виднейших отечественных педагогов, всю свою научную деятельность связывал с воспитательной практикой (практически осуществлял воспитательную работу в колонии для малолетних преступников, преобразовав ее в коммуну, — этот педагогический опыт Макаренко описал в литературных произведениях: «Педагогическая поэма» и «Флаги на башнях»). Макаренко смог разработать систему воспитания, которая могла отвечать задачам строительства нового общества. Он создал теорию воспитательного коллектива как формы педагогического процесса, в котором формируются присущие объединению людей нормы, стиль жизни, отношения. Макаренко разработал вопросы строения и организации коллектива, методов воспитания в нем, методику формирования сознательной дисциплины, создания воспитывающих традиций. Опыт творческого развития личности в коллективе по методике Макаренко принципиально важен для современной педагогической науки. Его педагогические находки: разновозрастные отряды, советы командиров, самоуправление, создание мажорного оптимистического тона в жизни коллектива и др. — имеют свое значение до сих пор. «... В краткой формуле сущность моего педагогического опыта можно сформулировать так: как можно больше требовательности к человеку и как можно больше уважения к нему», — писал Макаренко.

Макаренко подчеркивал решающее влияние социальной среды, условий труда и отдыха, быта на формирование мировоззрения и нравственности личности. Он писал: «Дети не готовятся к труду и жизни,.. а живут и трудятся, мыслят и переживают и к ним надо относиться как к товарищам и гражданам, видеть и уважать их права и обязанности, включая право на радость и обязанность ответственности. Воспитание личности в

коллективе и через коллектив — главная задача воспитательной работы. Настоящий коллектив должен иметь общую цель, заниматься разнообразной деятельностью, в нем должны быть органы, направляющие его жизнь и работу. Для детского коллектива необходима бодрая, радостная, мажорная атмосфера. Макаренко научно обосновал требования, которым должен отвечать педагогический коллектив воспитательного учреждения, и правила его взаимоотношений с коллективом воспитанников.

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

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

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

Василий Александрович Сухомлинский (1918—1970) является крупнейшим педагогом нашего столетия, его педагогические работы переведены на 40 языков народов мира, он рассматривал практически все аспекты теории и практики воспитания, дидактики и школоведения.

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

Основное внимание Сухомлинский уделял воспитанию у подрастающего поколения гражданственности. Он продолжил развитие учения о воспитательном процессе в коллективе, разработал методику работы с отдельным учеником в коллективе. Детский коллектив — сообщество детей, в котором есть идейная, интеллектуальная, эмоциональная и организаторская общность. Путь к богатству духовной жизни коллектива сложен: от индивидуального вклада каждого воспитанника — к общему «богатству» коллектива, а от него к влиянию на индивида и вновь к увеличению частного «вклада» в общий фонд, и так до бесконечности, т.е. устанавливаются двусторонние глубокие связи. Сухомлинский вводит новое понятие «коллективная духовная жизнь», «интеллектуальный фон класса». Взаимодействие разнообразных интересов и увлечений, обмен духовными приобретениями, знаниями повышает «интеллектуальный фон», повышает общий уровень развития

детей, вызывает стремление больше узнать и тем самым помогает в главном — в учении, а ведь учение — главный совместный труд в школьном коллективе. Глубоко и оригинально разработаны Сухомлинским вопросы воспитательного воздействия традиций, фольклора, природы.

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

16. Современные отечественные исследователи в области педагогики

В конце 70 — начале 80-х гг. на арену общественно-педагогической жизни вышел большой отряд педагогов-новаторов, педагогов-практиков. «Творчество учителя — творчество ученика» — таков их девиз. Увлеченность своим предметом, умение построить урок так, чтобы все ученики участвовали в учебном труде, любовь к детям, уважение к личности ребенка с того самого дня, когда он переступил порог школы — это то, что отличает настоящего учителя.

Издательство «Педагогика» с 1979 г. стало выпускать серию «Педагогический поиск: опыт, проблемы, находки». В числе первых вышли книги, рассказывающие о педагогическом опыте В. Ф. Шаталова, Е. И. Ильина, С. И. Лысенковой, Ш. Амонашвили, И. П. Волкова.

Педагогика сотрудничества, которую развивают педагоги-новаторы, основывается на воспитательном подходе к обучению: судить о ребенке следует не по знаниям, а по его отношению к труду, к людям, нравственным ценностям и качествам.

Индивидуальный подход **В. Ф. Шаталова** рассчитан на всех учеников одновременно: он возбуждает атмосферу коллективной, увлеченной и творческой работы. Шаталов борется за избавление детей от унижающего их достоинства страха перед двойкой, вселяет в них оптимизм, дает возможность ощутить свой успех в учебе. Для этого Шаталов использует такие приемы: объясняет учебный материал максимально четко, логично, используя наглядные блок-схемы, отражающие логические связи учебного материала, ученики отвечают, опираясь на блок-схему, дома первоначально решают те же задачи, которые рассматривались на уроке — в результате даже «слабые», но желающие учиться ученики могут добиться успеха. По мере освоения материала учебной темы, ученики имеют право творчески выбирать любые задания из набора предложенных, находить свои творческие варианты решения, при проверке исправляются ошибки, но оценки не ставятся. Оценивание знаний производится после усвоения темы каждым учеником.

Шаталов утверждает, что главные методические инструменты учителя — это чуткость, понимание внутреннего мира ребенка, его переживаний, сомнений, слабостей.

Индивидуальное воздействие на личность ребенка через Работающий, созидающий, творящий коллектив характерно для многих педагогов-новаторов. Учитель труда и черчения **И. П. Волков** считал, что для развития склонностей и способностей учащихся необходимы возможности попробовать свои силы в различных видах деятельности. В его «свободной мастерской» собраны всевозможные инструменты и материалы, каждый может выбрать дело по душе, при этом нет ограничения инициативы школьника. Существует лишь одно правило: «Научился сам — научи товарища».

В своем творчестве педагоги-новаторы стремились преодолеть замкнутость школьного классного мира, отрыв обучения от жизни. **Е. И. Ильин**, например, убежден, что уроки литературы должны стать уроками человековедения, средством глубокого творческого восприятия литературы и как учебного предмета, и как учебника жизни.

Идеи, предложенные педагогами-новаторами, например, идеи обучения «крупными блоками», идеи опережающего обучения (Лысенкова С. И.) (когда несколько минут на уроке уделяется знакомству с новыми понятиями, которые будут изучаться в недалеком будущем) приносят практическую пользу в учебном процессе.

Активный вклад в современную отечественную педагогику вносят педагоги-теоретики. Приведем несколько фамилий. **В. В. Краевский** (род. в 1926 г.) — виднейший современный педагог, доктор педагогических наук, работает в области методологии и теории педагогики. Им была разработана концепция связи педагогической науки и практики, методологической рефлексии в научной и педагогической деятельности, он описал систему методологических характеристик педагогического исследования и его логику. Как специалист в области дидактики, он наметил состав, функции, структуру, методологические условия научного обоснования обучения. Рассматривая содержание общего среднего образования как модель требований общества к образованию, он наметил принципы и уровни его формирования.

Ф. А. Фрадкин (1933—1993) крупнейший специалист в области истории педагогики, старался осмыслить судьбу отечественной педагогики, исследовал каждый шаг в развитии педагогики, максимально пытаясь охватить огромный массив фактов, скрытых в архивах и спецхранах. Ученого интересовала проблема связи эпохи, биографии и идей талантливых педагогов России. Особенно привлекала Фрадкина личность П. П. Блонского, крупнейшего педагога и психолога 20—30-х гг. Фрадкин показал неиссякаемую силу идей Блонского для педагогики наших дней.

17. Современная зарубежная педагогика

Современная зарубежная педагогика представлена следующими наиболее заметными, концепциями: традиционалистической, рационалистической моделью, феноменологическим направлением.

Представители традиционизма (Ж. Махсо, Л. Крои, Ж. Капель (Франция), Г. Кэвелти, Д. Равич, Ч. С. Финн (США) и др.) намерены дать новую жизнь систематическому академическому образованию, как ретранслятору культуры прошлого.

Разработчики рационалистической модели образования (П. Блум, Р. Ганье, Б. Скиннер и др.) концентрируют усилия на проблемах усвоения знаний и практической адаптации молодежи к существующему обществу через образование.

Представители феноменологического направления (А. Маслоу) исповедуют гуманистическую направленность образования.

По-прежнему заметна **традиция социальной педагогики** во Франции (П. Бурдые, Ж. Капель, Ш. Фурастье).

Психологическая парадигма воспитания (А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс) в центр воспитания и обучения ставит интересы, психику, индивидуальные особенности детей. Главный их тезис — бережное отношение к личности ребенка.

Влиятельные **идеи нового воспитания** во Франции (Р. Галь, А. Медичи, А. Фабр и др.) формулируются в главном постулате: личность — это прежде всего биологическое существо с природной рефлексией.

Экзистенциальная педагогика как веление дня рассматривает гуманизацию воспитания, обучения, школы, т.е. поворот к личности ребенка.

В целом можно отметить существование в современной зарубежной педагогике 5 основных парадигм:

1 — традиционалистическая, или «знаниевая», парадигма — главная цель обучения и воспитания — дать человеку глубокие, прочные разносторонние академические знания. 'Плохой» ученик — это незнающий ученик.

Основная цель — Дать знания любой ценой.

.2 — технократическая прагматическая парадигма — главная цель педагогического процесса — дать человеку те знания и навыки, которые практически будут полезны и необходимы в жизни и профессиональной деятельности человека в современном обществе, помогут правильно взаимодействовать с современной техникой, и пр.; общеобразовательная школа превращается в политехническую.

3 — бихевиоральная поведенческая парадигма — главная цель педагогического процесса — сформировать правильные формы социального поведения людей, адекватного выполнения социальных ролей, соблюдения норм морали и норм поведения в обществе;

4 — гуманистическая парадигма — главная цель педагогического процесса — способствовать развитию способностей человека, развитию его личности, его духовному росту, его нравственности и самосовершенствованию, самореализации. Ученик может многого не знать (учебные знания и успеваемость — это не главное), но важно, чтобы сформировался по-настоящему духовно развитый нравственный человек, способный к саморазвитию и самосовершенствованию; в центре образования — ученик, человек со всеми его слабостями и достоинствами.

5 — теологическая парадигма — основное направление педагогического процесса состоит в развитии религиозных чувств и нравственных основ человека. Теологическая парадигма в ряде стран может трансформироваться в эзотерическую парадигму — когда главной целью образования является познание Великой Истины, смысла жизни, приобщения к тайнам нашего существования.

Системы образования и воспитания разных стран опираются на парадигмы, из числа перечисленных.

18. Современные проблемы образования. Кризис образования

И зарубежные, и отечественные ученые отмечают, что система образования не удовлетворяет современным требованиям и вследствие этого находится в состоянии кризиса.

Суть мирового кризиса образования видится прежде всего в обращенности сложившейся системы образования (так называемое «поддерживающее обучение») в прошлое, ориентированности ее на прошлый опыт, в отсутствии ориентации на будущее.

Современное развитие общества требует новой системы образования — «инновационного обучения», которое сформировало бы у обучаемых способность к проективной детерминации будущего, ответственность за него, веру в себя и в свои профессиональные способности влиять на это будущее.

В нашей стране кризис образования имеет двойную природу. Во-первых, он является проявлением глобального кризиса образования. Во-вторых, он происходит в обстановке и под мощным воздействием кризиса государства, всей социально-экономической и общественно-политической системы. Система российского образования, особенно высшего, имеет свои достоинства и недостатки. Перечислим положительные «наработки» российской высшей школы:

— она способна осуществлять подготовку кадров практически по всем направлениям науки, техники и производства;

— по масштабам подготовки специалистов и обеспеченности кадрами она занимает одно из ведущих мест в мире;

— она отличается высоким уровнем фундаментальной подготовки, в частности по естественнонаучным дисциплинам;

— она традиционно ориентирована на профессиональную деятельность и имеет тесную связь с

практикой;

Таковы преимущества российской образовательной системы (ВШ).

Однако четко осознается и тот факт, что реформирование высшей школы в нашей стране — настоятельная необходимость. Происходящие в обществе изменения все более объективируют недостатки отечественного высшего образования:

— в современных условиях стране требуются такие специалисты, которые не только не выпускаются на сегодняшний день, но для которых наша образовательная система еще не подготовила научно-методическую базу;

— бесплатная подготовка специалистов и несоизмеримо низкая оплата их труда девальвировали ценность высшего образования, его элитарность в плане развития интеллектуального уровня личности, снизился социальный статус специалистов, долженствующий обеспечить личности определенную социальную роль и материальное обеспечение;

— чрезмерное увлечение профессиональной подготовкой шло в ущерб общему духовному и культурному развитию личности;

— усредненный подход к личности, валовой выпуск «инженерной продукции», невостребованность десятилетиями интеллекта, таланта, нравственности, профессионализма привела к деградации нравственных ценностей, к деинтеллектуализации общества, падению престижа высокообразованного человека.

— тоталитарное управление образованием, сверхцентрализация, унификация требований подавляли инициативу и ответственность преподавательского корпуса;

— вследствие милитаризации общества, экономики и образования сформировалось технократическое представление о социальной роли специалистов, неуважение к природе и человеку;

— изолированность от мирового сообщества — с одной стороны, и работа многих отраслей промышленности по зарубежным образцам, импортные закупки целых заводов и технологий — с другой, исказили главную функцию инженера — творческую разработку принципиально новой техники и технологии;

— экономический застой, кризис переходного периода повлекли за собой резкое снижение и финансового, и материального обеспечения образования, высшего в частности.

19. Проблемы высшей школы в России

Следует отметить ряд количественных характеристик, подчеркивающих кризисное состояние высших школ в России:

- наблюдается устойчивая тенденция сокращения численности студентов (за 10 лет число студентов сократилось на 200 тыс. человек);

- существующая система высшего образования не обеспечивает населению страны одинаковых возможностей для обучения в вузах;

- отмечено резкое сокращение преподавательского корпуса высшей школы (только в 1990 г. из вузов уволилось свыше 2 тыс. преподавателей). В настоящее время идет постепенное сокращение педагогических кадров — уменьшается число высших учебных заведений, снижается уровень финансирования, ухудшается их материально-учебная база.

Необходимо подчеркнуть, что Правительством России предпринимаются немалые усилия, направленные на успешное реформирование высшей школы. В частности, главное внимание уделяется перестройке системы управления высшим образованием, а именно:

- широкое развитие форм самоуправления;
- прямое участие вузов в выработке и реализации государственной образовательной политики;
- предоставление вузам более широких прав во всех сферах их деятельности;
- расширение академических свобод преподавателей и студентов.

В интеллектуальных кругах России все яснее осознаются возможные последствия происходящего исподволь свертывания образования и снижения социальной защищенности студентов и педагогов. Приходит понимание того, что неправомерное распространение на сферу образования рыночных форм деятельности, игнорирование специфической природы образовательного процесса может привести к утрате наиболее уязвимых слагаемых общественных богатств — научно-методического опыта и традиций творческой деятельности.

Итак, основные задачи реформирования системы вузовского образования сводятся к решению как проблемы содержательного, так и организационно-управленческого характера, выработке взвешенной государственной политики, ее ориентации на идеалы и интересы обновляемой России. И все же, в чем главное звено, основа вывода российского образования из кризиса?

Ведь очевидно, что проблема долговременного развития высшего образования не может быть решена только за счет реформ организационно-управленческого и содержательного характера.

В связи с этим все настойчивее встает вопрос о необходимости смены парадигмы образования.

Концепция, разработанная учеными Международной академии наук высшей школы (АНВШ) В. Е. Шукшуновым, В. Ф. Взятыхевым и др., показывает, что научные истоки новой образовательной политики следует искать в трех сферах: в философии образования, в науках о человеке и обществе и в «теории практики».

Философия образования должна дать новое представление о месте человека в современном мире, о смысле его бытия, о социальной роли образования в решении ключевых проблем человечества.

Науки о человеке и обществе (психология образования, социология и другие) нужны, чтобы иметь современное научное представление о закономерностях поведения и развития человека, а также модель взаимодействий между людьми внутри образовательной системы и самой системы образования — с обществом.

«Теория практики», включающая современную педагогику, социальное проектирование, менеджмент системы образования и др., даст возможность представить облик новой системы образования: определить цели, структуры системы, принципы ее организации и управления. Она же явится инструментом реформирования и адаптации системы образования к изменяющимся условиям жизни.

Итак, обозначены фундаментальные основы развития образования. Предлагаемую методологию можно назвать гуманистической, так как в центре ее оказывается человек, его духовное развитие, система ценностей.

20. Проблема гуманизации и гуманитаризации образования

Новая методология, положенная в основу образовательного процесса, ставит задачу формирования нравственных и волевых качеств, творческой свободы личности.

В связи с этим вполне отчетливо осознается проблема гуманизации и гуманитаризации образования, которая при новой методологии приобретает гораздо более глубокий смысл, чем просто приобщение человека к гуманитарной культуре.

Смысл в том, что необходимо гуманизировать деятельность профессионалов. А для этого необходимо:

- во-первых, пересмотреть смысл понятия «фундаментализация образования», вложив в него новый смысл и включив в основную базу знаний науки о человеке и обществе. В России — это далеко не простая проблема;

— во-вторых, формирование системного мышления, единого видения мира без разделения на «физиков» и «лириков», потребует встречного движения и сближения сторон. Техническую деятельность необходимо гуманизировать. Но и гуманитариям следует сделать шаги в сторону освоения общечеловеческих ценностей и знаний, накопленных в научно-технической сфере. Именно разрыв технической и гуманитарной подготовки привел к обеднению гуманитарного содержания учебно-воспитательного процесса, снижению творческого и культурного уровня специалиста, к экономическому и правовому нигилизму, а в конечном счете — к снижению потенциала науки и производства. Известный психолог В.П. Зинченко так определил опустошающее воздействие на человеческую культуру технократического мышления: «Для технократического мышления не существует категорий нравственности, совести, человеческого переживания и достоинства».

Обычно, говоря о гуманитаризации инженерного образования, имеют в виду только увеличение доли гуманитарных Дисциплин в учебных планах вуза. При этом предлагают студентам различные искусствоведческие и другие гуманитарные Дисциплины, что редко бывает непосредственно связано с будущей деятельностью инженера. Но это — так называемая внешняя гуманитаризация технического образования. Подчеркнем, что в среде научно-технической интеллигенции господствует технократический стиль мышления, который «впитывают» в себя студенты с самого начала обучения в вузе. Поэтому они относятся к изучению гуманитарных дисциплин как к чему-то второстепенному, проявляя иногда откровенный нигилизм.

Напомним еще раз, что сущность гуманитаризации образования видится прежде всего в формировании культуры мышления, творческих способностей студента на основе глубокого понимания истории культуры и цивилизации, всего культурного наследия. Вуз призван выпустить специалиста, готового к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию, и чем богаче будет его натура, тем ярче она проявится в профессиональной деятельности. Если эта задача не будет решена, то, как писал русский философ Г.П. Федотов в 1938 г., «... есть перспектива индустриальной, могущественной, но бездушной и бездуховной России... Голая бездушная мощь — это самое последовательное выражение каиновой, проклятой Богом цивилизации».

Итак, главными направлениями реформы российского образования должны стать поворот к человеку, обращение к его духовности, борьба со сциентизмом, технократическим снобизмом, интеграция частных наук.

При этом российская программа развития образования должна содержать механизмы, гарантирующие:

- единство федерального образовательного пространства;
- открытое восприятие и понимание всей палитры мирового культурно-исторического и образовательного опыта;
- приоритет фундаментальных прав и свобод личности;
- восстановление первичных духовно-нравственных идеалов, присущих преподаванию и исследованию.

II. ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ

21. Принятие цели воспитания

Важной проблемой педагогики является разработка и определение целей воспитания. Цель — это то, к чему стремятся, что надо осуществить.

Под целью воспитания следует понимать те заранее определяемые (прогнозируемые) результаты в подготовке подрастающих поколений к жизни, в их личностном развитии и формировании, которых стремятся достигнуть в процессе воспитательной работы. обстоятельное знание целей воспитания дает педагогу четкое представление о том, какого человека он должен формировать и, естественно, придает его

работе необходимую осмысленность и направленность.

Из философии известно, что цель неизбежно определяет способ и характер деятельности человека. В этом смысле *цели и задачи воспитания имеют непосредственное отношение к определению содержания и методики воспитательной работы.* Например, когда-то в старой русской школе одной из целей воспитания было формирование религиозности, послушания, беспрекословного исполнения установленных правил поведения. Вот почему много времени отводилось изучению религии, широко практиковались методы внушения, взысканий и даже наказаний, вплоть до физических. ***Сейчас же целью воспитания является формирование личности, которая высоко ставит идеалы свободы, демократии, гуманизма, справедливости и имеет научные взгляды на окружающий мир,*** что требует совсем иной методики воспитательной работы. В современной школе основным содержанием обучения и воспитания является овладение научными знаниями о развитии природы и общества, а методика приобретает все более демократический и гуманистический характер, ведется борьба с авторитарным подходом к детям, методы взысканий и наказаний используются все реже (Физическое наказание в современной школе недопустимо).

Различные цели воспитания по-разному определяют и его содержание, и характер его методики. Между ними существует органическое единство. *Это единство выступает как существенная закономерность педагогики.*

Формирование всесторонней и гармонично развитой личности не только выступает как объективная потребность, но и становится основной целью (идеалом) современного воспитания.

Что же имеют в виду, когда говорят о всестороннем и гармоничном развитии личности? Какое содержание имеет это понятие?

В развитии и формировании личности большое значение имеет прежде всего *физическое воспитание*, укрепление сил и здоровья, выработка правильной осанки и санитарно-гигиенической культуры. Нужно иметь в виду, что в народе недаром сложилась поговорка: в здоровом теле — здоровый дух.

Ключевой проблемой в процессе всестороннего и гармоничного развития личности является умственное воспитание. Не менее существенной составной частью всестороннего и гармоничного развития личности выступает техническое обучение или приобщение ее к современным достижениям техники.

Велика роль и моральных принципов в развитии и формировании личности. И это понятно: прогресс обществ могут обеспечивать только люди с совершенной моралью, добросовестным отношением к труду и собственности. Вместе с тем огромное значение придается духовному росту членов общества, приобщению их к сокровищам литературы, искусства, формированию у них высоких эстетических чувств и качеств. Все это, естественно, требует эстетического воспитания.

Можно сделать вывод об основных структурных компонентах всестороннего развития личности и указать на его важнейшие составные части. В качестве таких составных частей выступают: ***умственное воспитание, техническое обучение, физическое воспитание, нравственное и эстетическое воспитание, которые должны сочетаться с развитием склонностей, задатков и способностей личности и включением ее в производственный труд.***

22. Гармоничность воспитания и образования. Воспитательные воздействия

Воспитание должно быть не только всесторонним, но и гармоничным (от греч. harmonia — согласованность, стройность). Это означает, что *все стороны личности должны формироваться* в тесной связи

между собой.

Первостепенное значение имеет создание в школе условий для овладения основами современных наук о природе, обществе и человеке, придание учебно-воспитательной работе развивающего характера.

Не менее важной задачей является и то, чтобы в условиях демократизации и гуманизации общества, свободы мнений и убеждений молодежь усваивала знания не механически, а глубоко перерабатывала их в своем сознании и **сама делала выводы**, необходимые для современной жизни и образования.

Неотъемлемой частью образования и обучения подрастающих поколений является их нравственное воспитание и развитие. Всесторонне развитый человек должен вырабатывать у себя принципы общественного поведения, милосердия, стремление служить людям, проявлять заботу об их благополучии, поддерживать установленный порядок и дисциплину. Он должен преодолевать эгоистические наклонности, выше всего ценить гуманное отношение к человеку, владеть высокой культурой поведения.

Важнейшее значение во всестороннем развитии личности имеет **гражданское и национальное воспитание**. Оно включает в себя воспитание чувства патриотизма и культуры межнациональных отношений, уважения к нашим государственным символам, сохранение и развитие духовных богатств и национальной культуры народа, а также стремление к демократии как форме участия всех граждан в решении вопросов государственной важности.

Органической частью всестороннего формирования личности является воспитание *экологической сознательности, приобщение к богатствам национальной и мировой эстетической Культуры*. Оно включает также физическое развитие школьников и укрепление их здоровья. *Его неотъемлемым элементом должно быть трудовое воспитание, техническое обучение, знакомство с рыночной экономикой*.

Воспитательные воздействия

Когда речь идет о специально организованной воспитательной деятельности, то обычно эта деятельность ассоциируется с определенным *воздействием, влиянием* на формируемую личность. Вот почему в некоторых пособиях по педагогике воспитание традиционно определяется как специально организованное педагогическое воздействие на развивающуюся личность с целью формирования у нее определяемых обществом социальных свойств и качеств.

Само по себе внешнее воспитательное воздействие не всегда ведет к желаемому результату: оно может вызывать у воспитуемого как положительную, так и отрицательную реакцию или же быть нейтральным. Вполне понятно, что *только при условии, если воспитательное воздействие вызывает у личности внутреннюю положительную реакцию (отношение) и возбуждает ее собственную активность в работе над собой, оно оказывает на нее эффективное развивающее и формирующее влияние*.

Под воспитанием следует понимать целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования разнообразной деятельности формируемой личности по овладению общественным опытом: знаниями, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями.

Указанный подход к трактовке развития личности получил название **деятельностно-отношенческой концепции воспитания**. Сущность этой концепции, как показано выше, состоит в том, что **только включая растущего человека в разнообразные виды деятельности по овладению общественным опытом и умело стимулируя его активность (отношение) в этой деятельности, можно осуществлять его действительное воспитание**. Без организации этой деятельности и формирования положительного отношения к ней воспитание невозможно. Именно в этом состоит глубинная сущность данного сложнейшего процесса.

23. Закономерности воспитания

Что же следует понимать под закономерностями воспитания? *Это понятие означает устойчивые, повторяющиеся и общественные связи в воспитательном процессе, реализация вторых позволяет добиваться эффективных результатов в развитии и формировании личности.*

1. *Характер воспитания на всех исторических этапах определяется объективными потребностями производства и интересами правящих классов общества*, что, безусловно, является его существенной закономерностью.

2. Следует указать и другую важную закономерность: *единство целей, содержания и методов воспитания.*

3. *Неразрывное единство обучения и воспитания (в узком смысле)* в целостном педагогическом процессе, которое также следует считать одной из закономерностей воспитания.

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

5. *Воспитание есть стимулирование активности формируемой личности в организуемой деятельности.* Указанная закономерность — и это также показано выше — обусловливается тем, что эффективное развитие и формирование личности происходит только при условии, если она проявляет высокую активность в организуемой деятельности. Если же человек участвует в организуемой деятельности без желания, или, как говорят, спустя рукава, эта деятельность практически не развивает его. И человека, как отмечал Л. В. Занков, нельзя силой заставить впитывать знания, овладевать культурой.

Первопричиной активности человека являются те внутренние противоречия между достигнутым и необходимым уровнем развития, которые он переживает в различных жизненных обстоятельствах и которые побуждают его к деятельности и к работе над собой.

Искусство воспитания в этом случае состоит в том, чтобы учитель умел создавать педагогические ситуации для возбуждения у учащихся подобных внутренних противоречий и таким образом стимулировал их активность в различных видах деятельности. На основе переживания этих внутренних противоречий у личности формируются *потребности, мотивы и установки как стимулы ее активной деятельности.*

Только развивая **потребностно-мотивационную сферу личности и создавая необходимые условия для формирования у нее здоровых потребностей, интересов и мотивов деятельности (поведения)**, представляется возможным стимулировать ее активность и добиваться **надлежащего воспитательного эффекта.**

6. *В процессе воспитания необходимо проявлять гуманность и уважение к личности в сочетании с высокой требовательностью.* Психологической основой этой закономерности является то, что характер отношений педагога и воспитуемой личности вызывает у последней определенные внутренние (эмоционально-чувственные) переживания и непосредственно сказывается на ее деятельности и развитии. Если эти отношения проникнуты взаимным уважением, доверием, доброжелательностью и демократизмом, носят гуманный характер,

то воспитательное влияние педагога, как правило, будет вызывать у учащихся положительную реакцию и стимулировать их деятельность.

В тех же случаях, когда отношения между педагогом и воспитанником несут на себе печать негативности, авторитарности, воспитательное влияние педагога вызовет у последнего отрицательные переживания и не будет иметь положительного воспитательного эффекта.

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

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

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

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

10. Воспитание должно осуществляться в коллективе и через коллектив.

Важной целью школьного воспитания является формирование личности в духе коллективизма, развития у нее товарищеских черт и качеств. Естественно, что указанная цель может быть достигнута только при условии, что личность будет воспитываться в хорошо организованном и здоровом в социальном и духовном отношении коллективе.

11. В процессе воспитания необходимо добиваться единства и согласованности педагогических усилий учителей, семьи и общественных организаций

12. В процессе воспитания необходимо побудить ребенка к осуществлению самовоспитания.

Рассмотренные выше закономерности воспитания выступают как основополагающие принципы или требования, на основе которых необходимо осуществлять учебно-воспитательную работу.

24. Самовоспитание

В процессе воспитания необходимо побудить ребенка к осуществлению самовоспитания.

Сам ребенок активен уже с рождения, он рождается со способностью к развитию. Он не сосуд, куда «сливается» опыт человечества, он сам способен этот опыт приобретать и творить что-то новое. Поэтому основными душевными факторами развития человека являются самовоспитание, самообразование, самообучение, самосовершенствование.

Самовоспитание — это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие. Воспитание, если оно не насилие, без самовоспитания невозможно. Их следует рассматривать как две стороны одного и того же процесса. Осуществляя

самовоспитание, человек может самообразовываться.

Самообразование — это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие. **Самообучение** — это процесс непосредственного получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и им самим выбранных средств.

В понятиях «самовоспитание», «самообразование», «самообучение» педагогика описывает внутренний духовный мир человека, его способность самостоятельно развиваться. Внешние факторы — воспитание, образование, обучение — лишь условия, средства пробуждения внутренних сил, способностей ребенка к развитию, приведения их в действие. Вот почему философы, педагоги, психологи утверждают, что именно в душе человека заложены движущие силы его развития.

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

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

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

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

К методам самовоспитания относятся: самопознание, самообладание, самостимулирование.

Самопознание включает: самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самосравнение.

Самообладание опирается на: самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение.

Самостимулирование предполагает: самоутверждение, самоободрение, самопоощрение, самонаказание, самоограничение.

III. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС И ЗАКОНЫ ДИДАКТИКИ

25. Общее понятие о дидактике

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

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

Дидактика — теоретическая и одновременно нормативно-прикладная наука.

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

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

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

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

Рассмотрим базовые понятия дидактики.

Обучение — это целенаправленное, заранее спроектированное общение, в ходе которого осуществляются образование, воспитание и развитие обучаемого, усваиваются отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания.

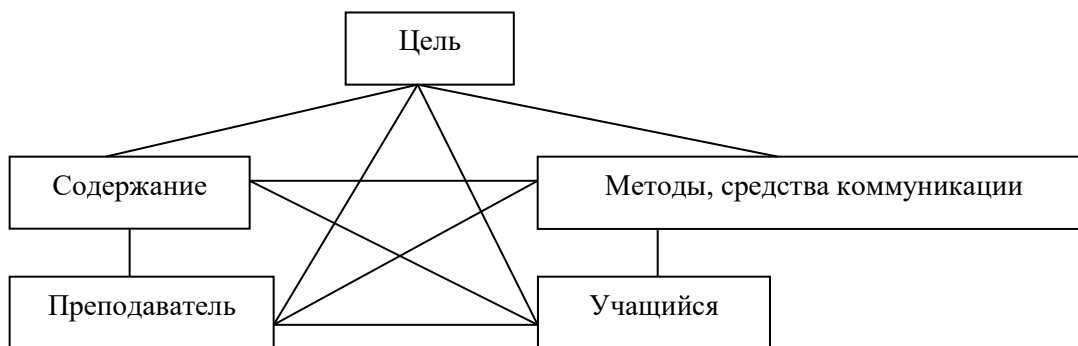
Обучение как процесс характеризуется совместной деятельностью преподавателя и обучаемых, имеющей своей целью развитие последних, формирование у них знаний, умений, навыков, т.е. общую ориентировочную основу конкретной деятельности. Преподаватель осуществляет деятельность, обозначаемую термином «преподавание», обучаемый включен в деятельность учения, в которой удовлетворяются его познавательные потребности. Процесс учения в значительной мере порождается мотивацией.

Содержание образования — специально отобранная и признанная обществом (государством) система элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной сфере.

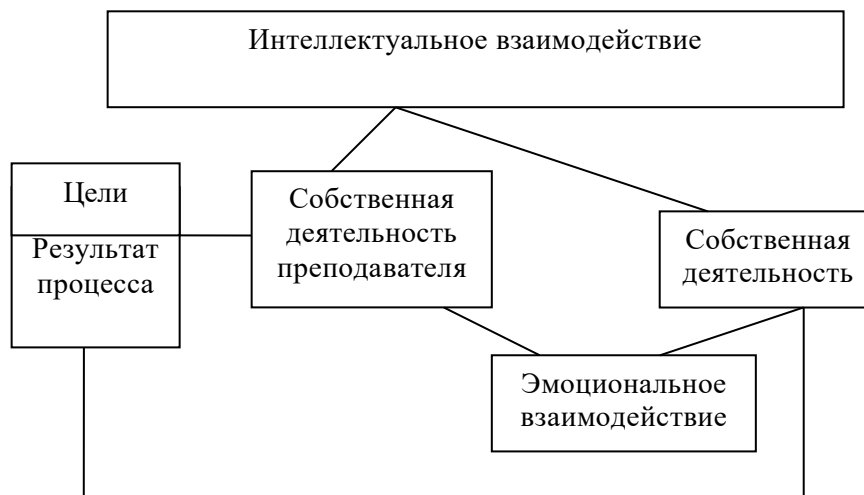
Содержание образования — тот конечный результат, к которому стремится учебное заведение, тот уровень и те достижения, которые выражаются в категориях знаний, умения навыков, личностных качеств.

26. Структура педагогического процесса

Педагогический процесс представляют как систему из пяти элементов (Кузьмина Н.В.): 1) цель обучения (Ц) (для чего учить); 2) содержание учебной информации (С) (чему учить); 3) методы, приемы обучения, средства педагогической коммуникации (М) (как учить?); 4) преподаватель (П); 5) учащийся (У). Как всякая большая система, она характеризуется пересечением связей (горизонтальных, вертикальных и пр.):



Педагогическая система (по Н.В. Кузьминой) В. Я. Свирский представляет педагогическую систему так:



Е. Л. Белкин представляет педагогический процесс как педагогическую систему — часть социальной системы. Его педагогическая система состоит из шести элементов и представлена в виде перевернутого дерева (все элементы взаимосвязаны):

1. Цели обучения и воспитания
2. Содержание обучения и воспитания
3. Технология обучения и воспитания (методы, приемы, формы)
4. Организационные формы
5. Педагог
6. Учащийся

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС - есть способ организации воспитательных отношений, заключающийся в целенаправленном отборе и использовании внешних факторов развития участников. Педагогический процесс создается педагогом. Где бы ни протекал педагогический процесс, каким бы педагогом ни создавался, он будет иметь одну и ту же структуру:

ЦЕЛЬ—ПРИНЦИПЫ—СОДЕРЖАНИЕ—МЕТОДЫ—СРЕДСТВА—ФОРМЫ.

Цель отражает тот конечный результат педагогического взаимодействия, к которому стремятся педагог и ученик. Принципы предназначены для определения основных направлений достижения цели. Содержание — это часть опыта поколений, которая передается учащимся для достижения поставленной цели согласно выбранным направлениям. Методы — это действия педагога и учащегося, посредством которых передается и принимается содержание. Средства как материализованные предметные способы «работы» содержанием используются в единстве с методами. Формы организации педагогического процесса придают логическую завершенность, законченность.

Динамичность педагогического процесса достигается за счет взаимодействия трех его структур:

педагогической, методической и психологической. Педагогическую структуру мы уже подробно рассмотрели. Но педпроцесс имеет и свою методическую структуру. Для ее создания цель разбивается ряд задач, в соответствии с которыми определяются последовательные этапы деятельности педагога и учащихся. Например, методическая структура экскурсии включает в себя подготовительный инструктаж, движение к месту наблюдения, наблюдение объекта, фиксацию увиденного, обсуждение итогов. Педагогическая и методическая структура педагогического процесса органично взаимосвязаны. Кроме этих двух структур педагогический процесс имеет еще более сложную структуру — **психологическую**: 1) процессы восприятия, мышления, осмысления, запоминания, усвоения информации; 2) проявление учащимися интереса, склонностей, мотивации учения, динамика эмоционального настроя; 3) подъемы и спады физического и нервно-психического напряжения, динамика активности, работоспособности и утомления. Таким образом, в психологической структуре урока можно выделить три психологические подструктуры: 1 — познавательные процессы, 2 — мотивация учения, 3 — напряжение.

Чтобы педагогический процесс «заработал», «пришел в Движение», необходим такой компонент, как управление. **Педагогическое управление есть процесс перевода педагогических ситуаций, процессов из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели.**

Процесс управления состоит из следующих компонентов: Постановка цели → Информационное обеспечение (диагностирование особенностей учащихся) → формулировка задач в зависимости от цели и особенностей учащихся → проектирование, планирование деятельности по достижению цели (планирование содержания, метод, средств, форм) → реализация проекта → контроль за ходом выполнения → корректировка → подведение итогов.

27. Педагогические цели

Педагогический процесс создается преподавателем для осуществления воспитания, образования и обучения учащихся. Но у каждого учащегося есть своя цель обучения, свои методы и средства учения. Цели преподавателя и учащегося даже в течение одного занятия могут расходиться. Чем ближе внешний процесс преподавания и внутренний процесс учения, тем успешнее идет педагогический процесс, лучше строятся воспитательные отношения.

Цель — категория философская, приведем одно из определений: цель — это идеальное предвидение результата деятельности, опережающее отражение событий в сознании человека

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

Виды педагогических целей многообразны. Можно выделить нормативные государственные цели образования, общественные цели, инициативные цели самих педагогов и учащихся.

Нормативные государственные цели — это наиболее общие Цели, определяющиеся в правительственных документах, в государственных стандартах образования. Параллельно существуют **общественные цели** — как цели различных слоев общества, отражающие их потребности, интересы и запросы по профессиональной подготовке. Например, к особым целям относятся цели работодателя. Эти запросы учитывают педагоги, создавая различные типы специализаций, разные концепции обучения. **Инициативные цели** — это непосредственные цели, разрабатываемые самими педагогами-практиками и их Учениками с учетом типа учебного заведения, профиля специализации и учебного предмета, с учетом уровня развития Учащихся,

подготовленности педагогов. Каждая цель имеет свой Предмет, т.е. то, что предполагается развить у воспитанника. На основе этого выделяются три группы целей:

— **группа А — цели формирования знаний, навыков, умений**, т. е. цели формирования сознания и поведения;

— **группа В — цели формирования отношений к самым различным сторонам жизни:** обществу, труду, теме урока, профессии, друзьям, родителям, искусству и т.п.

— **группа С — цели формирования творческой деятельности, развитие способностей, задатков, интересов учащихся.**

Организационные цели ставятся педагогом в области его управленческой функции. Например, может быть цель — использовать самоуправление в организации учебной деятельности учащихся, расширить функции учащихся в оказании взаимопомощи в ходе занятия.

Методические цели связаны с преобразованием технологии обучения и внеучебной деятельности учащихся, например: изменить методы преподавания, внедрить новые формы организации учебного процесса.

Функции педагога состоят в том, чтобы сформировать у учащихся процедуры целеполагания; изучать и знать цели каждого из них, способствовать реализации полезных целей. Цели учащихся должны войти в педагогический процесс наравне с целями, поставленными преподавателем. Совпадение целей педагога и учащихся — важнейшее условие успеха педагогического процесса.

Разработка цели — процесс логико-конструктивный, суть его заключается в том, чтобы:

- А) сравнить, обобщить определенную информацию;

- Б) сделать выбор наиболее значимой информации;

- В) на ее основе сформулировать цель, т.е. определить объект цели, предмет цели и необходимые конкретные действия. Объект педагогической цели — конкретный ученик или группа учеников в определенных ролевых позициях. Предмет педагогической цели — это та сторона личности воспитанника (его качества, особенности деятельности), которая должна быть преобразована в данном педагогическом процессе;

- Г) принять решение о достижении цели, осуществлять реализацию цели.

28. Содержание образования

Обучение — процесс социально обусловленный, вызванный необходимостью воспроизводства человека как субъекта общественных отношений. Отсюда важнейшая социальная функция обучения заключается в формировании личности, отвечающей социальным требованиям. Строительным материалом, источником «создания» личности служит мировая культура — духовная и материальная, отражающая все богатство накопленного человечеством опыта. Каков же состав человеческой культуры, тех источников, которые наполняют содержание личности, а следовательно, определяют и содержание обучения и ведут к пониманию его сущности? В отечественной дидактике наиболее признана концепция И. Я. Лернера, который, собственно, выделил элементы этого содержания:

1. Знания.

2. Установленные и выведенные в опыте способы деятельности.

3. Опыт творчества.

4. Эмоционально-ценностное отношение к изучаемым объектам и к реальной действительности, в том числе и отношения к другим людям и к самому себе, потребности и мотивы общественной, научной, профессиональной деятельности.

Исходя из этого можно определить, что **процесс обучения в своей сущности есть целенаправленный, социально обусловленный и педагогически организованный процесс развития («создания») личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, отражающими состав духовной и материальной культуры человечества.**

Потребности общества выступают в качестве объективного фактора, влияющего на определение содержания образования. Изменения в развитии науки и техники также влияют на содержание обучения.

Под содержанием образования следует понимать ту систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения, это та часть общественного опыта поколений, которая отбирается в соответствии с поставленными целями развития человека и в виде информации передается ему.

Можно выделить следующие составные части общественного опыта: опыт физического развития человека, опыт эстетического отношения к жизни, опыт трудовой и профессиональной деятельности, опыт познавательной и научной деятельности, опыт нравственных отношений. Соответственно выделяются основные направления содержания воспитания и образования: физическое воспитание, эстетическое воспитание, трудовое воспитание, умственное воспитание, нравственное воспитание.

Составные части каждого направления содержания воспитания:

ЗНАНИЯ, НАВЫКИ, УМЕНИЯ, ОТНОШЕНИЯ, ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

Знание в педагогике можно определить как понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить и применять основные факты науки и теоретические обобщения. *Любое знание выражено в понятиях, категориях, принципах, законах, закономерностях, фактах, идеях, символах, концепциях, гипотезах, теориях.*

Навыки состоят из простых приемов деятельности и совмещенных приемов, из приемов контроля и приемов регулирования. Навык рассматривается как составной элемент умения, как автоматизированное действие, доведенное высокой степени совершенства.

Умения — это владение способами (приемами, действиями) применения усваиваемых знаний на практике. Умения включают в себя знания и навыки. Формирование знания умений, навыков зависит от способностей человека. Под способностями принято понимать такие развивающиеся в процессе обучения психические свойства личности, которые выступают, с одной стороны, как результат ее активной учебно-познавательной деятельности, а с другой — обуславливают высокую степень легкости, быстроты и успешности владения и выполнения этой деятельности.

- **Отношения** включают в себя оценочные суждения эмоциональные отношения к различным сторонам жизни деятельности. **Творческая деятельность** обеспечивает рождение новых знаний, навыков, умений и отношений. **Содержание образования на всех его ступенях должно быть направлено на осуществление основной цели воспитания — формирования всесторонне и гармонично развитой личности, т.е. обеспечивать и умственное развитие, и техническую, и трудовую подготовку и физическое, и нравственное, и эстетическое воспитание. Содержание образования должно строиться на строго научной основе, включать только твердо устоявшиеся в науке факты и теоретические положения, учебный материал должен соответствовать современному состоянию науки, способствовать формированию жизненной позиции.**

- Содержание образования по каждому учебному предмету должно соответствовать логике и системе той или иной науки, а также на основе взаимосвязи между отдельными учебными предметами.

- В содержании образования теория должна соединяться с практикой, обучение — с производительным трудом.

- Содержание образования должно соответствовать возрастным возможностям учащихся.

- Общее образование в школе должно сочетаться с техническим и трудовым обучением, способствовать профессиональной ориентации учащихся. Общее образование имеет своей целью овладение основами важнейших наук о природе и обществе, развитие мировоззрения и нравственно-эстетической культуры. Техническое образование знакомит учащихся в теории и на практике с основными отраслями современного промышленного производства и формирует умения и навыки обращения с наиболее распространенными средствами труда.

Дидакты С. Г. Шаповаленко и М. Н. Скаткин считали, что в процессе технического обучения учеников необходимо ознакомить с электрификацией, механизацией, автоматизацией, химизацией, компьютеризацией производства, со способами получения новых видов материалов и технологией их обработок, с различными способами повышения производительного труда. Профессиональное образование направлено на подготовку человека к определенной профессиональной деятельности, на усвоение необходимой системы знаний и профессиональных практических навыков.

Содержание образования фиксируется в учебных планах, учебных программах, учебниках и учебных пособиях. Учебные программы могут строиться по концентрическому и линейному принципам. При концентрическом способе построения программ материал данной ступени обучения в более усложненном виде проходят на последующих ступенях обучения.

Сущность линейного способа построения учебных программ состоит в том, что материал каждой последующей ступени обучения является логическим продолжением того, что изучалось в предыдущие годы или в предыдущих учебных курсах.

29. Теории образования

На содержание школьного образования оказывают большое влияние методологические позиции ученых-педагогов. Рассмотрим теории образования, которые влияли в прошлом на содержание школьного образования. **Теория формального образования** (Локк, Песталоцци, Кант, Герbart) ставила целью не столько овладение учениками фактическими знаниями, сколько развитие их ума, их способностей к анализу, синтезу, логическому мышлению, а лучшим средством для этого считалось изучение греческого и латинского языков, математики.

Теория материального образования (Спенсер) доказывала, что обучать надо преимущественно естественнонаучным знаниям, критерием отбора учебного материала должна быть степень его пригодности для жизни, для непосредственной практической деятельности учащихся в будущем.

Весьма аргументировано критиковал теории формального и материального образования К.Д.Ушинский. Он отмечал, что так называемое «формальное развитие», оторванное от усвоения знаний, есть пустая выдумка, надо не только развивать учащихся, но и вооружать их знаниями, которые были бы полезными в дальнейшей деятельности. В то же время нельзя сводить обучение лишь к утилитарной пригодности, поскольку знания, связанные с жизнью опосредованно не менее важны, чем прикладные знания. Например, древняя история не может быть непосредственно приложима к практической деятельности людей, но, тем не менее, необходима для обогащения кругозора людей, для формирования миропонимания, уяснения закономерностей исторического развития человечества.

Известный представитель прагматизма в педагогике Джон Дьюи внедрял идею о необходимости положить в основу школьного образования организацию практической деятельности детей, вооружив их умениями и навыками в различных сферах жизни. Он утверждал: «Материал обучения нужно брать из опыта

ребенка», «Ребенок должен определять как качество, так и количество обучения», «Заранее составленные курсы не нужны». Его последователь У. Килпатрик в 20-е гг. XX в. разработал «проектную систему обучения», когда дети, исходя из своих интересов, проектировали вместе с учителем решение какой-либо практической задачи, например сооружение игрушечного домика, включались в практическую деятельность и в ходе ее овладевали теми или иными сведениями по языку, математике и другим предметам. Не трудно понять, что эта теория способствовала снижению уровня образования в массовой школе.

30. Сущность обучения

Обычно обучение характеризуют так: это передача человеку определенных знаний, умений и навыков. Но знания нельзя просто передать и «получить», они могут получиться только в результате активной деятельности самого ученика. Если нет его личной активности, то никаких знаний, умений у него не появляется. Следовательно, отношение «педагог—ученик» не может быть сведено к отношению «передатчик—приемник». Необходимы активность и взаимодействие обоих участников учебного процесса. Французский физик Паскаль верно подметил: «Ученик — это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь». **Обучение можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания и умения на основе его собственной активности.** А педагог создает для активности обучаемого необходимые условия, направляет ее, контролирует, предоставляет для нее нужные средства и информацию. Функция обучения состоит в максимальном приспособлении знаковых и вещественных средств для формирования у людей способности к деятельности. **Обучение есть целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов.**

Если педагогу не удастся возбудить активность учащихся в овладении знаниями, если он не стимулирует их учение, то никакого обучения не происходит, а учащийся может лишь формально отсиживать на занятиях. **В процессе обучения необходимо решить следующие задачи:**

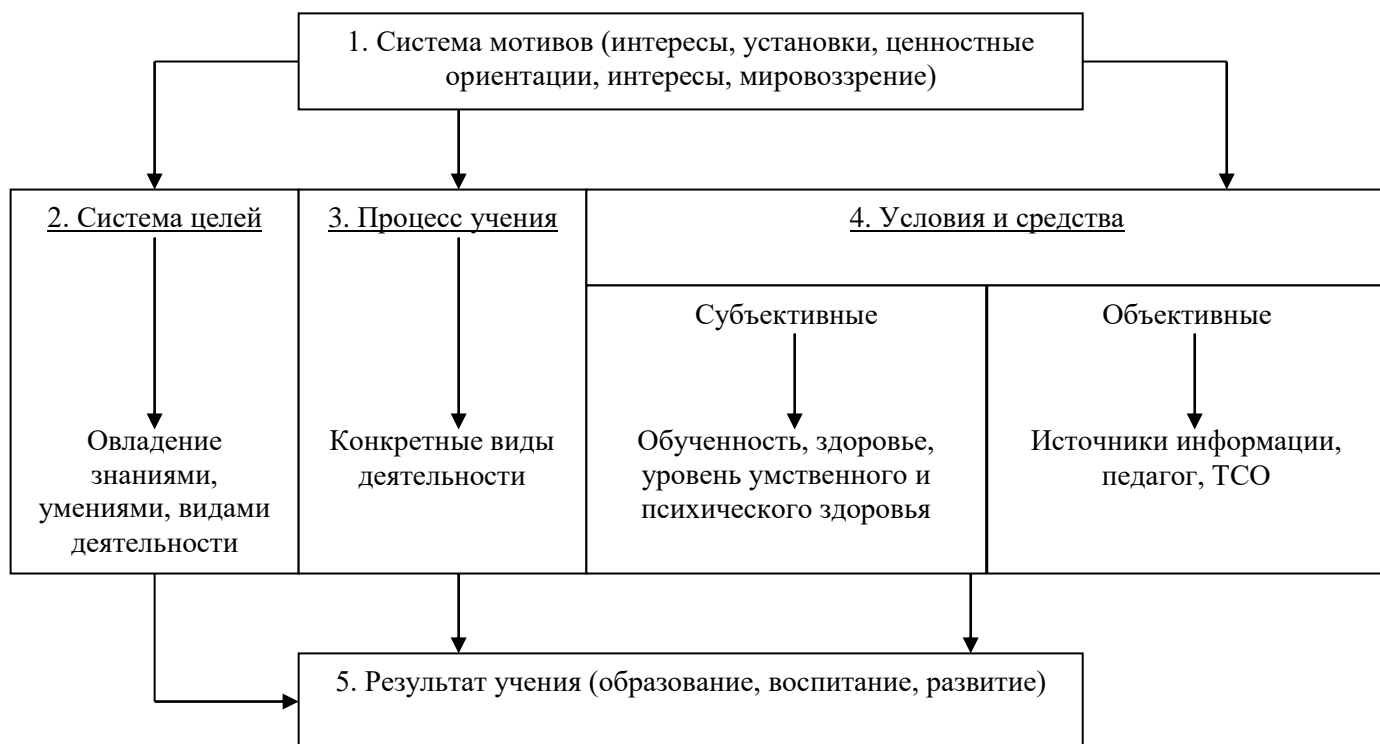
- стимулирование учебно-познавательной активности обучаемых;
- организация их познавательной деятельности по овладению научными знаниями и умениями;
- развитие мышления, памяти, творческих способностей;
- совершенствование учебных умений и навыков;
- выработка научного мировоззрения и нравственно-эстетической культуры.

Организация обучения предполагает, что педагог осуществляет следующие компоненты: постановка целей учебной работы — формирование потребностей учащихся в овладении изучаемым материалом — определение содержания материала подлежащего усвоению учащимися —> организация учебно-познавательной деятельности по овладению учащимися изучаемым материалом, —> придание учебной деятельности учащихся эмоционально-положительного характера —> регулирование и контроль за учебной деятельностью учащихся —> оценивание результатов деятельности учащихся.

Параллельно учащиеся осуществляют учебно-познавательную деятельность, которая в свою очередь состоит из соответствующих компонентов: осознание целей и задач обучения —> развитие и углубление потребностей и мотивов учебно-познавательной деятельности —> осмысление темы нового материала и основных вопросов, подлежащих усвоению, —> восприятие, осмысление, запоминание учебного материала, применение знаний на практике и последующее повторение —> проявление эмоционального отношения и

волевых усилий в учебно-познавательной деятельности → самоконтроль и внесение корректив в учебно-познавательную деятельность → самооценка результатов своей учебно-познавательной деятельности.

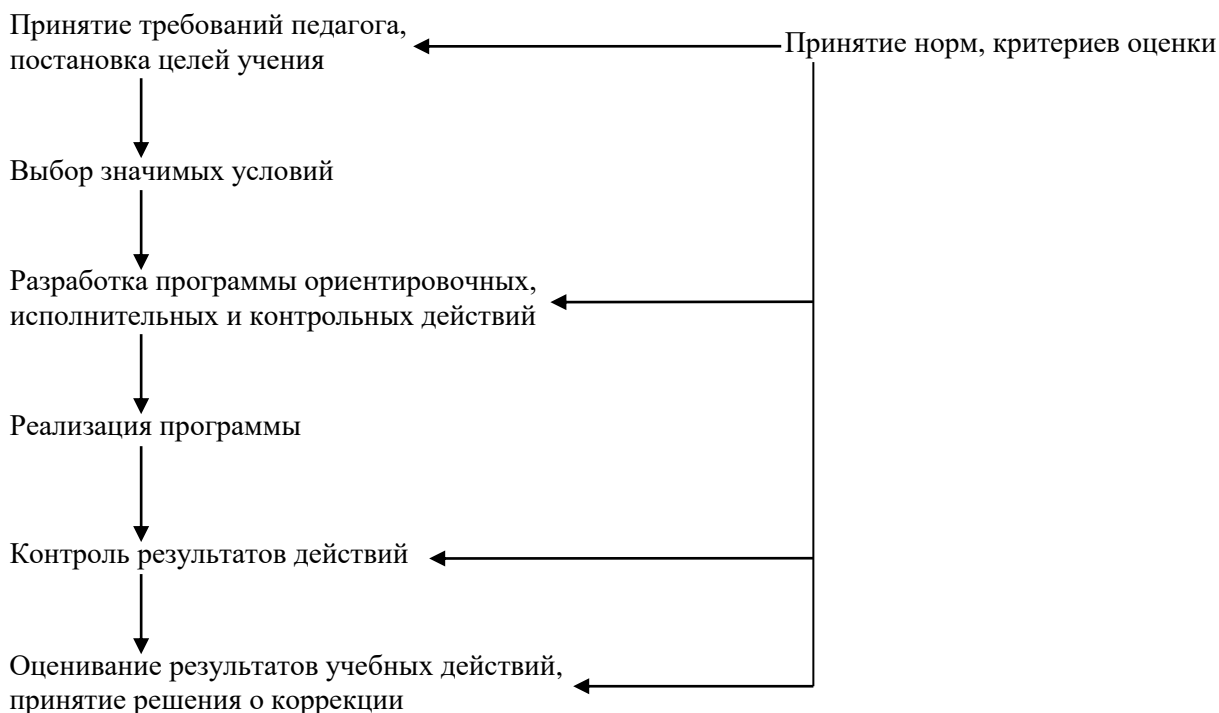
Статическая модель учения



Функциональная модель учения:

Система мотивов

Условия, средства



31. Педагогические принципы

Принципы — основные исходные положения какой-либо теории, науки в целом, это основные

требования, предъявляемые к чему-либо. Педагогические принципы — это основные идеи, следование которым помогает наилучшим образом постигать поставленных педагогических целей.

Рассмотрим педагогические принципы формирования воспитательных отношений.

Принцип природосообразности — один из старейших педагогических принципов.

Правила осуществления принципа природосообразности:

— педагогический процесс следует строить согласно возрастным и индивидуальным особенностям учащихся;

— знать зоны ближайшего развития, определяющие возможности учащихся, опираться на них при организации воспитательных отношений;

— направлять педагогический процесс на развитие самовоспитания, самообразования, самообучения учащихся.

Принцип гуманизации может быть рассмотрен как принцип социальной защиты растущего человека, как принцип очеловечивания отношений учащихся между собой и с педагогами, когда педагогический процесс строится на полном признании гражданских прав воспитанника и уважении к нему.

Принцип целостности, упорядоченности означает достижение единства и взаимосвязи всех компонентов педагогического процесса. **Принцип демократизации** означает предоставление участникам педагогического процесса определенных свобод для саморазвития, саморегуляции и самоопределения, самообучения и самовоспитания. **Принцип культуросообразности** предполагает максимальное использование в образовании культуры той среды, в которой находится конкретное учебное заведение (культуры нации, страны, региона). **Принцип единства и непротиворечивости действий учебного заведения и образа жизни учащегося** направлен на организацию комплексного педагогического процесса, установление связей между всеми сферами жизнедеятельности учащихся, обеспечение взаимной компенсации, взаимодополнения всех сфер жизнедеятельности. **Принцип профессиональной целесообразности** обеспечивает отбор содержания, методов, средств и форм подготовки специалистов с учетом особенностей выбранной специальности, с целью формирования профессионально важных качеств, знаний и умений. **Принцип политехнизма** направлен на подготовку специалистов и рабочих широкого профиля на основе выявления и изучения инвариантной научной основы, общей для различных наук, технических дисциплин, технологий производства, что позволит учащимся переносить знания и умения из одной области в другую.

Все группы принципов тесно связаны между собой, но в то же время каждый принцип имеет свою зону наиболее полного осуществления, например, для занятий по гуманитарным дисциплинам принцип профессиональной целесообразности неприменим.

Принципы обучения выступают как основной ориентир в преподавательской деятельности. Мостом, соединяющим теоретические представления с педагогической практикой, служат принципы обучения.

Принципы обучения всегда отражают зависимости между объективными закономерностями учебного процесса и целями, которые ставятся в обучении. Иными словами, это методическое выражение познанных законов и закономерностей, знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм педагогической практики.

В современной дидактике принципы обучения рассматриваются как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей учебного процесса

32. Современные дидактические принципы высшей и средней школы

Можно сформулировать современные дидактические принципы высшей и средней школы следующим образом:

1. Развивающее и воспитывающее обучение.
2. Научность и доступность, посильная трудность.
3. Сознательность и творческая активность учащихся при руководящей роли преподавателя.
4. Наглядность и развитие теоретического мышления.
5. Системность и систематичность обучения.
6. Переход от обучения к самообразованию.
7. Связь обучения с жизнью и практикой профессиональной деятельности.
8. Прочность результатов обучения и развитие познавательных способностей учащихся.
9. Положительный эмоциональный фон обучения.
10. Коллективный характер обучения и учет индивидуальных способностей учащихся.
11. Гуманизация и гуманитаризация обучения.
12. Компьютеризация обучения.
13. Интегативность обучения, учет межпредметных связей.
14. Инновативность обучения.

Наиболее важными **дидактическими принципами** являются следующие:

- обучение должно быть научным и иметь мировоззренческую направленность;
- характеризоваться проблемностью;
- быть наглядным;
- быть активным и сознательным;
- быть доступным;
- быть систематическим и последовательным;
- в процессе обучения в органическом единстве необходимо осуществлять образование, развитие и воспитание учащихся;

В 60—70-е гг. Л. В. Занков сформулировал новые дидактические принципы: обучение должно осуществляться на высоком уровне трудности;

- в обучении необходимо соблюдать быстрый темп в рождении изучаемого материала;
- преобладающее значение в обучении имеет овладение теоретическими знаниями.

В дидактике высшей школы выделяются принципы обучения, отражающие специфические особенности учебного процесса в ней: обеспечение единства научной и учебной деятельности студентов (И. И. Кобыляцкий); профессиональная направленность (А. В. Барабанщиков); профессиональная мобильность (Ю. В. Киселев, В. А. Лисицын, и др.); проблемность (Т. В. Кудрявцев); эмоциональность и мажорность всего процесса обучения (Р. А. Низамов, Ф. И. Науменко).

В последнее время высказываются идеи о выделении группы принципов обучения в высшей школе, которые бы синтезировали все существующие принципы:

- ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста;
- соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);
- оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в

вузе;

— рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов;

— соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечение их конкурентоспособности.

33. Методы обучения и воспитания

Термин «метод» происходит от греческого слова «methodos», что означает путь, способ продвижения к истине.

В педагогической литературе нет единого мнения относительно роли и определения понятия «метод обучения». Так, Ю. К. Бабанский считает, что «методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования».

Т. А. Ильина понимает под методом обучения «способ организации познавательной деятельности учащихся».

В истории дидактики сложились различные классификации методов обучения.

Остановимся на одной классификации — на классификации методов по характеру (степени самостоятельности и творчества) деятельности обучаемых. Эту весьма продуктивную классификацию еще в 1965 г. предложили И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин. Они справедливо отметили, что многие прежние подходы к методам обучения основывались на различии их внешних структур или источников. Поскольку же успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, от характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества и должны служить важным критерием выбора метода. И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин предложили выделить пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает.

1. Объяснительно-иллюстративный метод. Учащиеся получают знания на лекции, из учебной или методической литературы, через экранное пособие в «готовом» виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, студенты остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. В вузе данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации.

2. Репродуктивный метод. К нему относят применение изученного на основе образца или правила. Деятельность обучаемых носит алгоритмический характер, т.е. выполняете по инструкциям, предписаниям, правилам в аналогичных сходных с показанным образцом, ситуациях.

3. Метод проблемного изложения. Используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Студенты как бы становятся свидетелями и соучастниками научного поиска. И в прошлом, и в настоящем такой подход широко используется.

4. Частично-поисковый, или эвристический метод. Заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими учащимися на основе работы над программами (в том числе и компьютерными) и учебными пособиями. Такой метод, одна из разновидностей которого — эвристическая беседа — проверенный способ активизации мышления,

возбуждения интереса к познанию на семинарах и коллоквиумах.

5. Исследовательский метод. После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования.

В процессе обучения метод выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся по достижению определенных учебно-воспитательных целей, как способ организации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Распространенная классификация методов построена на основе выделения источников передачи содержания. Это **словесные практические и наглядные методы.**

СЛОВЕСНЫЕ МЕТОДЫ	Рассказ, беседа, инструктаж и др.
ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ	Упражнение, тренировка, самоуправление и др.
НАГЛЯДНЫЕ МЕТОДЫ	Иллюстрирование, показ, предъявление материала

Классификация методов по источникам познания

Другая классификация методов воспитания построена на основе учета структуры личности: методы формирования сознания, поведения и чувств.

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЗНАНИЯ	Рассказ, беседа, инструктаж, показ, иллюстрирование и др.
МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОВЕДЕНИЯ	Упражнение, тренировка, самоуправление
МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧУВСТВ (стимулирования)	Одобрение, похвала, порицание, контроль и др.

Ю. К. Бабанский все многообразие методов обучения подразделил на три большие группы:

- а) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- б) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- в) методы контроля и самоконтроля за эффективностью Учебно-познавательной деятельности.

Классификация М. А. Данилова, Б. П. Есипова исходит из того, что если методы обучения выступают как способы организации упорядоченной учебной деятельности учащихся по достижению дидактических целей и решению познавательных задач, то их следует разделить на следующие группы:

- а) методы приобретения новых знаний;
- б) методы формирования умений и навыков по применению знаний на практике;
- в) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков.

В. Ф. Харламов методы обучения подразделяет на 5 групп-

а) методы устного изложения знаний педагогом и активизации познавательной деятельности учащихся: рассказ объяснение, лекция, беседа, метод иллюстрации и показа при устном изложении материала;

б) методы закрепления изучаемого материала: беседа, работа с учебником;

в) методы самостоятельной работы учащихся по осмыслению и усвоению нового материала: работа с учебником, лабораторные работы;

г) методы учебной работы по применению знаний на практике и выработке умений и навыков: упражнения, лабораторные занятия;

д) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся: наблюдение за работой учащихся, устный опрос, контрольные работы, программированный контроль, проверка домашних заданий, и пр.

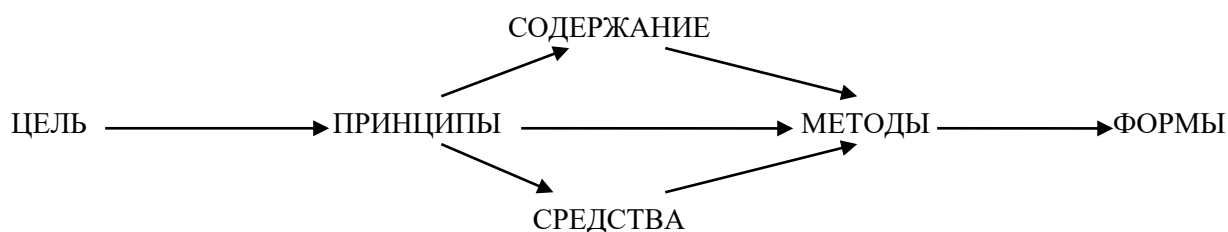
Выделяют также монологические (информационно-сообщающие методы обучения) — например, рассказ, лекция, объяснение и диалогические методы изложения учебного материала (беседа, проблемное изложение,

диспут).

34. Педагогические средства и формы организации педагогического процесса

Педагогические средства далеко не сразу стали обязательным компонентом педагогического процесса. Долгое время традиционные методы обучения базировались на слове, но «эпоха мела и разговора кончилась», в связи с ростом информации, технологизации общества, возникает необходимость использовать технические средства обучения. **Педагогические средства — это материальные объекты, предназначенные для организации и осуществления педагогического процесса.** К педагогическим средствам относятся: учебно-лабораторное оборудование, учебно-производственное оборудование, дидактическая техника, учебно-наглядные пособия, технические средства обучения и автоматизированные системы обучения, компьютерные классы, организационно-педагогические средства (учебные планы, экзаменационные билеты, карточки-задания, учебные пособия и пр.). Развитие дидактической техники и ЭВМ создало предпосылки для возникновения нового направления в педагогике — педагогической технологии. Суть ее состоит в применении технологического подхода к построению и осуществлению педагогического процесса. Педагогическая технология как бы сплавляет в единое целое дидактическую технику, традиционную методику обучения и участников педагогического процесса.

Педагогическая форма — это устойчивая завершенная организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов.



Место формы в педагогическом процессе

Все формы в педагогике подразделяются по степени сложности. Выделяют формы простые, составные и комплексные.

Простые формы построены на минимальном количестве методов и средств, посвящены, как правило, одной теме (содержанию). К ним относятся: беседа, экскурсия, викторина, зачет, экзамен, лекция, консультация, диспут, культпоход, «бой эрудитов», шахматный турнир, концерт и т.п. Составные формы строятся на развитии простых или на их разнообразных сочетаниях: это урок, конкурс профмастерства, праздничный вечер, трудовой десант, конференция, КВН. Например, урок может содержать в себе беседу, викторину, инструктаж, опрос, доклады и пр. Комплексные формы создаются как целенаправленная подборка (комплекс) простых и составных форм: это дни открытых дверей, дни, посвященные выбранной профессии, или защите детей, недели театра, книги, музыки, спорта.

В зависимости от принадлежности к направлениям содержания воспитания выделяют также формы физического, эстетического, трудового, умственного и нравственного воспитания.

Формы организации обучения: урок, лекция, семинар, зачет, консультация, практика и пр.

Выделяют формы индивидуальной, групповой и коллективной (фронтальной) деятельности учащихся. Можно выделить индивидуализированные формы (консультация, зачет, экзамен), формы взаимодействия

(субботник, групповые соревнования, смотры, диспуты), кооперативные формы (когда цель достигается путем распределения функций между учащимися, например, игры, хозрасчетный кооперативный труд, сборы и т.п.)

35. Дидактика и педагогическое мастерство

Дидактика призвана помочь педагогу найти ответы на четыре вопроса: кого учить, для чего учить, чему учить, как учить? Вопросы, несомненно, сложные, на которые нельзя дать однозначных ответов. Особенно труден вопрос: «Как учить?», ибо нельзя дать готового рецепта, найти обобщенного алгоритма в виду гибкости и подвижности учебного процесса в целом, отдельных его элементов, неповторимости и индивидуальности двух важнейших составляющих обучения — педагога и обучаемого.

Но вместе с тем, дидактика предлагает понимание сути и закономерности обучения, принципы и подходы, систему методов и средств, реализации поставленной задачи.

Дидактические знания помогают преподавателю анализировать зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучения, устанавливать на этой основе закономерности, действующие в сфере обучения, выбирать методы, организационные формы и средства обучения, наиболее эффективные для осуществления качественной подготовки специалистов.

Знания по дидактике и их творческое применение во многом направляют формирование педагогического мастерства преподавателя. Примечательно, но уже исторически сложилось так, что относительно роли дидактики в деятельности преподавателя имеются разные мнения. Одни считают, что дидактика должна вооружить преподавателя конкретными рекомендациями по конструированию учебного процесса, другие — что дидактика сковывает творческую самостоятельность преподавателя, поскольку все зависит от степени глубины его знаний по дисциплине, которую он преподает, от его педагогического опыта. Несомненно, преподаватель разрешает множество ситуаций, связанных с подготовкой будущих специалистов. Однако в чем сущность педагогического творчества? Как сочетать в педагогической деятельности требования учебных программ и творческий подход? Что необходимо, что бы труд преподавателя стал творческим в полном смысле этого слова?

Чтобы обоснованно ответить на все эти вопросы, необходимо сначала четко ответить на вопросы, связанные с творчеством и мастерством. Как известно, способность к творчеству предполагает совокупность общих и специальных способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью и уникальностью.

Творчество является результатом индивидуального труда.

Предположим, что все преподаватели имеют достаточно высокие способности и мотивы к педагогической деятельности, но все ли они смогут создать продукт — новую, оригинальную, уникальную методику обучения без специальных знаний сущности, структуры, принципов, методов обучения в высшей школе? Допустим, и это возможно. В процессе долгих педагогических поисков преподаватель накапливает интересные факты педагогической работы. Но и здесь полезно вспомнить К.Д. Ушинского: «Что такое педагогическая опытность? Это большее или меньшее количество фактов воспитания, пережитых педагогом? Но, конечно, если эти факты остаются только фактами, то они не дают опытности». Изучение, освоение и использования педагогического опыта других преподавателей — необходимое, но недостаточное условие педагогического творчества преподавателя. Кроме того, простое копирование даже самого уникального опыта без знания объективных закономерностей педагогического процесса может дать и отрицательные результаты.

Самым надежным путем совершенствования педагогического мастерства преподавателя является дидактическое осмысление им своего опыта работы и обращение к дидактике, как области знаний, являющейся

основным ориентиром в вопросах обучения.

IV. СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

36. Методические структуры педагогической деятельности

Педагогическая деятельность является сложно организованной системой ряда деятельностей: самая первая из них — **деятельность преподавателя, обучающего непосредственно. Педагог-предметник является отчужденным от функции и смысла целого**, он только выполняет извне заданные ему функции. Следующие деятельности являются рефлексивно надстроечными над первой (т.е. обслуживают ее). Такова деятельность обобщения опыта обучения, состоящая в сопоставлении процедур обучения и выделении наиболее эффективных приемов и способов обучения — **деятельность методиста, конструирующего приемы и методы обучения**. Третья деятельность — тоже **методическая, но направлена на построение учебных средств, учебных предметов**. Четвертая деятельность состоит в Увязывании учебных предметов в одно целое — **деятельность программирования, составления учебных программ**. Для осуществления такого программирования необходимо иметь более ясное представление о целях обучения, однако зачастую строят программу обучения, ориентируясь только на некоторые общие очертания цели. Такие цели ранее формулировались политиками, деятелями культуры, но не педагогами. Современная социокультурная ситуация и задачи образования требуют, чтобы описанием и проектированием целей обучения занимался педагог, педагог-методолог. Это необходимо, во-вторых, потому, что современная производственно-практическая деятельность ставит часто очень определенные цели, Дачи, которые могут решить только специально подготовленные люди. Во-вторых, современное методологическое мышление может проектировать очень эффективно учебные процессы, но оно требует от заказчика четких и определенных целей. В-третьих, современное технологическое общество быстро и интенсивно развивается и требует того же от систем обучения, т.е. требует слежения за профессиональным рынком сбыта, быстрого и систематического описания свойств человека, необходимого обществу, и оперативного проектирования под задачу учебных программ. В широком смысле, результатом такого телеологического мышления является проект человека, в более узком смысле — проект специалиста, т.е. должны быть описаны и соотнесены друг с другом совокупность интеллектуальных функций, знаний, способностей, которые должны наличествовать у будущего человека.

Обучение можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания и умения на основе его собственной активности. А педагог создает для активности обучаемого необходимые условия, направляет ее, контролирует, предоставляет для нее нужные средства и информацию. Функция обучения состоит в максимальном приспособлении знаковых и вещественных средств для формирования у людей способности к деятельности. Самый простой вариант обучения состоит в общении учителя (носителя профессиональной деятельности) и ученика, устремленного к воспроизведению деятельности своего учителя, учитель же квалифицирует деятельность ученика как правильную или неправильную. В этом случае проявляется непосредственность, нерасчлененность учебного процесса.

Одним из направлений объективизации деятельности является ее объективное описание в ясных и отчетливых знаковых средствах, позволяющих по такому описанию воспроизвести деятельность любому члену социальной общности, знающему такой язык описания. **Учебные знания возникают в тех условиях, когда деятельность не передается непосредственно и тогда они выполняют функцию опосредования передачи**

(трансляции) деятельности.

Развитие системы обучения состоит в членении сложных видов деятельности на простые и обучении вначале простым видом деятельности. Но такое развитие предполагает анализ сложной деятельности, выделение ее элементов.

Задача состоит в выделении из сложных профессиональных видов деятельности простых, элементарных, с целью следующей конструкции из таких простых деятельностей необходимых сложных. Таким образом, **первый принцип педагогической рефлексии состоит в выделении элементарных деятельностей и их трансляции. Второй принцип состоит в проектировании и трансляции знаковых средств, позволяющих построить (спроектировать) сложную деятельность из освоенных элементов.** Это знаковые средства являются средствами описания и проектирования деятельности.

С другой, процессуально-технологической, стороны, учебный процесс, система учебной деятельности описывается как последовательность ситуаций обучения, которые строятся таким образом, что предыдущие ситуации задают средства, материал и т.п. для последующих. То есть **система обучения строится как цепь технологического процесса, через который пропускается человек (с определенными начальными свойствами), и в конце выходит совершенно преобразованным, усвоив совокупность необходимых обществу социокультурных способностей.**

Таким образом, на методологическом языке система обучения может быть описана как система, которая развивается от ситуации обучения сложным деятельностью через рефлексивное расчленение деятельности к обучению вначале простым деятельностью, и затем из простых — построению ложных, удовлетворяющих условиям заданной задачи деятельности.

Можно рассматривать педагогическую активность: **1) как правленческую деятельность (т.е. средство управления учебной деятельностью) и 2) как понимание сознания ученика и организация понимания.**

Существенным моментом работы педагога является коммуникация и понимание состояния ученика. Понимание означает систематический переход педагога на внутреннюю точку зрения ученика, понимание изнутри другого человека, т. е. работа с сознанием. С другой стороны, педагог должен также организовать и понимание себя, донести до ученика что-то важное с его точки зрения, но понимание не передается прямо, его можно добиться только на осознании своего личного опыта (или организации такого опыта, если его не было). **Педагогический акт (действие), таким образом, является коммуникативным, диагностическим актом.**

37. Педагогический акт как организационно-управленческая деятельность

Применительно к учебному процессу управление представляет собой целенаправленное, систематическое воздействие преподавателя на коллектив учащихся и отдельного студента для достижения заданных результатов обучения.

Управлять — это не подавлять, не навязывать процессу ход, противоречащий его природе, а, наоборот, максимально учитывать природу процесса, согласовывать каждое воздействие на процесс с его логикой.

Отличительные черты управления учебным процессом заключаются в следующем:

- сознательное и планомерное воздействие, которое всегда предпочтительнее стихийной регуляции;
- наличие причинно-следственных связей между управляющей подсистемой (преподаватель) и объектом управления (обучаемый);
- динамичность, или способность управляемой подсистемы переходить из одного качественного

состояния в другое;

— надежность, т.е. способность системы управления выполнять заданные функции при определенных условиях протекания процесса;

— устойчивость — способность системы сохранять движение по намеченной траектории, поддерживать намеченный Режим функционирования, несмотря на различные внешние и внутренние возмущения;

— процесс управления выступает одновременно как циклический и непрерывный, что создается одновременным и последовательным выполнением многих циклов управления. Управленческий цикл начинается с постановки целей и определения задач, а завершается их решением, достижением поставленной цели. По достижении какой-то цели ставится новая и управленческий цикл повторяется. Цель — действие- результат — новая цель — такова схематичная картина непрерывного управленческого процесса. Она применима к научному и учебно-воспитательному процессам.

Эффективное управление процессом обучения возможно при выполнении определенных требований:

- 1) формирование целей обучения;
- 2) установление исходного уровня (состояния) управляемого процесса;
- 3) разработка программы действий, предусматривающей основные переходные состояния процесса обучения;
- 4) получение по определенным параметрам информации о состоянии процесса обучения (обратная связь);
- 5) переработка информации, полученной по каналу обратной связи, формирование и внесение в учебный процесс корректирующих воздействий.

Задача преподавателя в процессе управления заключается в изменении состояния управляемого процесса, доведении его до заранее намеченного уровня. Строго говоря, управление процессом обучения предусматривает определение места каждого участника этого процесса, его функций, прав и обязанностей, создание благоприятных условий для наилучшего выполнения им своих задач.

Управление представляет собой информационный процесс, характеризующийся замкнутым циклом передачи сигналов и включающий контроль за поведением объекта. От управляющего органа (преподаватель) к управляемому объекту (студент) поступает информация по цепи управления в виде сигналов управления, затем от объекта (ученика) к регулятору (преподаватель) цепь передачи должна замыкаться сигналами обратной связи, несущими сведения о фактическом состоянии управляемого объекта. Роль преподавателя заключается в переработке получаемой информации, ее осмыслении и выработке решения по внесению в учебный процесс коррективов.

38. Самосознание педагога

Педагог выполняет определенную функцию в обществе, это нормативно заданная функциональная определенность педагога в нашей культуре имеет тенденцию даже к упрощению, к сдвигу от собственно педагогической функции к функции трансляции культуры, передачи деятельности, т.е. к совершенно пассивной воспроизводящей деятельности. И это, конечно, плохо (для такой трансляции более подходящие средства — радио, телевидение и т.п.). Правда, у этого сдвига к сфере культуры (культурологический сдвиг) есть некоторые основания. Педагог действительно является носителем культуры, но он также выступает (по крайней мере, в лице лучших своих представителей) и живым образцом культуры. А это — очень трудная и, наверно, неразрешимая задача: быть живым образцом культуры. И такое представление о педагоге наиболее выражено в авторитарной культуре (самый яркий ее образец — средние века). Соответственно и общение так себя осознающего (как

образец) педагога оказывается возможным только в авторитарной форме. Современную же европейскую культуру называют «синкретической» или диалогической (или коммуникативной): есть много образцов, способов жизни и идей человека, и поэтому основная ценность состоит в диалоге и организации понимания. Центральная тяжесть в синкретической культуре все более падает на индивидуальность и индивидуальное сознание («Я думаю по-другому, но ты думаешь так, и я хочу это понять»). Это принципиально демократическая культура. Эти свойства нашей культуры так или иначе отражаются в педагогическом самосознании. Педагог теперь не образец, а индивидуальность, личность, которая чет, чтобы ее поняли, и применяет все возможные средства для этого. Но такая личность и сама хочет понимать других тоже как личностей, имеющих право на слово, на мышление. И это последнее как раз и является средством педагогической работы, управления, фактом самосознания.

Для эффективного выполнения педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, ее основные компоненты, педагогические профессионально важные умения и психологические качества (ПВУ и К), необходимые для ее реализации.

Основное содержание деятельности преподавателя включает выполнение нескольких функций — **обучающей, воспитательской, организаторской и исследовательской**. Эти функции проявляются в единстве, хотя у многих преподавателей одна из них доминирует над другими. Наиболее специфично для преподавателя вуза сочетание педагогической и научной работы. Исследовательская работа обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень знаний. В то же время педагогические цели часто побуждают к глубокому обобщению и систематизации материала, к более тщательному формулированию основных идей и выводов.

Всех вузовских преподавателей можно условно разделить на три группы: 1) преподаватели с преобладанием педагогической направленности (примерно 2/5 от общего числа); 2) с преобладанием исследовательской направленности (примерно 1/5) и с одинаковой выраженностью педагогической и исследовательской направленности (немного более трети).

Профессионализм преподавателя в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения. Заранее описать все многообразие ситуаций, своеобразной и быстро меняющейся. Поэтому одной из важнейших характеристик педагогической деятельности является ее творческий характер

39. Структура педагогической деятельности и педагогического мастерства

В структуре педагогических способностей и, соответственно педагогической деятельности выделяются следующие компоненты: **гностический, конструктивный, организаторский и коммуникативный**.

Гностический компонент — это система знаний и умений преподавателя, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность. К последним относятся умения строить и проверять гипотезы, быть чувствительным к противоречиям, критически оценивать полученные результаты. Система знаний включает мировоззренческий, общекультурный уровни и уровень специальных знаний.

К общекультурным знаниям относятся знания в области искусства и литературы, осведомленность и умение ориентироваться в вопросах религии, права, политики, экономики и социальной жизни, экологических проблемах; наличие содержательных увлечений и хобби. Низкий уровень их развития ведет к односторонности личности и ограничивает возможности воспитания учащихся.

Специальные знания включают владение предметом, а также знания по педагогике, психологии и методике преподавания.

Важной составляющей гностического компонента педагогических способностей являются знания и умения, составляющие основу собственно познавательной деятельности, т.е. Деятельности по приобретению новых знаний.

Если гностические способности составляют основу деятельности преподавателя, то определяющими в достижении высокого уровня педагогического мастерства выступают **конструктивные или проектировочные способности**. Именно от них зависит эффективность использования всех других знаний, которые могут или остаться мертвым грузом, или активно включиться в обслуживание всех видов педагогической работы. Психологическим механизмом реализации этих способностей служит мысленное моделирование воспитательно-познавательного процесса.

Проектировочные способности обеспечивают стратегическую направленность педагогической деятельности и проявляются в умении ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов, при планировании курса учитывать его место в учебном плане и устанавливать необходимые взаимосвязи с другими дисциплинами, и т.п. Такие способности развиваются лишь в процессе профессионального совершенствования по мере роста педагогического опыта и стажа.

Конструктивные способности обеспечивают реализацию тактических целей: структурирование курса, подбор конкретного содержания для отдельных разделов, выбор форм проведения занятий и т.п. Решать проблемы конструирования воспитательно-образовательного процесса в вузе приходится ежедневно каждому педагогу-практику.

Организаторские способности служат не только организации собственно процесса обучения студентов, но и самоорганизации деятельности преподавателя в вузе. Долгое время им приписывалась подчиненная роль; условия подготовки специалистов в вузах традиционно оставались неизменными, а в организации учебной деятельности студентов предпочтение отдавалось проверенным временем и хорошо освоенным формам и методам. Кстати, установлено, что организаторские способности, в отличие от гностических и конструктивных, снижаются с возрастом.

От уровня развития **коммуникативной способности** и компетентности в общении зависит легкость установления контактов преподавателя со студентами и другими преподавателями, а также эффективность этого общения с точки зрения решения педагогических задач. Общение не сводится только к передаче знаний, но выполняет также функцию эмоционального заражения, возбуждения интереса, побуждения к совместной деятельности и т.п.

Отсюда ключевая роль общения наряду с совместной деятельностью (в которой оно также всегда занимает важнейшее место) в воспитании учащихся. Преподаватели вуза должны теперь стать не столько носителями и передатчиками научной формации, сколько организаторами познавательной деятельности студентов, их самостоятельной работы, научного творчества.

Можно выделить несколько компонентов педагогического мастерства (Д. Аллен, К. Райн). Элементы этой микросхемы могут служить показателями уровня освоения педагогической деятельности.

1. Варьирование стимуляции учащегося (может выражаться в частности, в отказе от монологичной, монотонной манеры изложения учебного материала, в свободном поведении преподавателя в аудитории, и т.п.).

2. Привлечение интереса с помощью захватывающего начала, малоизвестного факта, оригинальной или парадоксальной формулировки проблемы и т. п.

3. Педагогически грамотное подведение итогов занятия или его отдельной части.
4. Использование пауз или невербальных средств коммуникации (взгляда, мимики, жестов).
5. Искусное применение системы положительных и отрицательных подкреплений.
6. Постановка наводящих вопросов и вопросов проверочного характера.
7. Постановка вопросов, подводящих учащегося к обобщению учебного материала.
8. Использование задач дивергентного типа с целью стимулирования творческой активности.
9. Определение сосредоточенности внимания, степени включенности студента в умственную работу по внешним признакам его поведения.
10. Использование иллюстраций и примеров.
11. Использование приема повторения.

Основными компонентами педагогической культуры являются: 1 — профессиональные знания и умения; 2 — личностные качества педагога; 3 — опыт творческой деятельности. Профессиональная компетентность педагога предполагает наличие у него широкого диапазона профессиональных знаний и умений:

профессиональные знания:

- методологические,
- теоретические,
- методические,
- технологические

профессиональные умения:

- информационные,
- организаторские,
- коммуникативные,
- прикладные,
- владение педагогическими техниками,
- постановка цели, анализа и самоанализа,
- воспитательной работы.

Можно выделить 3 уровня педагогической культуры: репродуктивный, профессионально-адаптивный, профессионально-творческий.

V. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

40. Педагогическое проектирование

Педагогическое проектирование — это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов.

Педагогическое проектирование является функцией любого педагога, не менее значимой, чем организаторская, гностическая (поиск содержания, методов и средств взаимодействия с учащимися) или коммуникативная.

Педагогическая технология — это последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников. Кратко остановимся

на истории развития теории и практики педагогического проектирования и технологии. История это непростая. Ее начало было положено в конструкторских дисциплинах: системотехнике, методах исследования операций, теории решений, сетевом планировании, эргономике, технической эстетике. Эти дисциплины построены на теории конструирования, связывающей так или иначе технику и человека.

А. С. Макаренко в отечественной педагогике по праву может считаться основоположником теории и практики педагогического проектирования. Воспитательный процесс он рассматривал как особым образом организованное «педагогическое производство». Он был противником стихийности процесса воспитания и выдвигал идею разработки «педагогической техники». Разрабатывая «советскую воспитательную технику» А. С. Макаренко на практике усовершенствовал «технику дисциплины», «технику разговора педагога с воспитанником», «технику самоуправления», «технику наказания». Продуманность действий, их последовательность были направлены на проектирование в человеке всего лучшего, формирования сильной, богатой натуры.

В 1989 г. появляется первый самостоятельный труд по педагогическому проектированию известного педагога В. П. Беспалько. Огромным стимулом в развитии педагогического проектирования является распространение вычислительной техники. С ее приходом в образование стала меняться методика обучения в направлении ее технологизации. Появились *информационные технологии* обучения. Но как бы сильно они были развиты, они всегда представляют собой лишь разновидность педагогических технологий, где далеко не всегда используется ЭВМ.

Педагогическое проектирование состоит в том, чтобы создавать предположительные варианты предстоящей деятельности и прогнозировать ее результаты.

Объектами педагогического проектирования могут быть: педагогические системы, педагогический процесс, педагогические ситуации.

41. Педагогические системы

Самым крупным объектом педагогического проектирования являются педагогические системы.

Педагогическая система — это целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека.

Педагогические системы как объекты проектирования — это сложные образования, состоящие из разнокачественных компонентов. Например, в системы входят люди — педагоги и учащиеся; материально-технические предметы ТСО, ЭВМ; функции, выполняемые каждым из них. Их природа, внутреннее строение, возможности — все различно. Каждый из компонентов, в свою очередь, представляет собой системное образование.

Педагогические системы бывают малыми, средними, большими и супербольшими. К малым системам относятся отдельные системы воспитания учащихся. Например, в ПТУ есть системы производственного обучения, внеучебной деятельности учащихся, профессиональной ориентации, правового воспитания.

К системам средней величины относятся системы деятельности учебного заведения в целом, его работы с учащимися и их родителями, предприятием, предпринимателем и т.п. Это системы с внешними связями и связями малых систем между собой.

К большим подсистемам относятся системы образования района, города, области. Это, как правило, большие социально-педагогические комплексы, куда входят помимо школ и училищ учреждения культуры, производства, сфера быта и бытового обслуживания, а также управление данным регионом.

Суперсистемы (сверхбольшие системы) создаются для крупных по размеру и целям регионов, республик в целом.

Каждая система имеет свое назначение (цель) и, следовательно, свой набор компонентов.

Значение компонентов при проектировании любых педагогических систем обязательно, хотя их полный набор не всегда обеспечивается деятельностью педагогов.

Подсистемы – это особые образования. Каждой из них присущи свои специфические признаки:

- они всегда имеют цель – развитие учащихся и педагогов и их защиту от негативных воздействий среды;
- ведущим звеном в этих системах всегда является учащийся (воспитанник);
- любая из них строится и действует как система открытая, т. е. способная измениться под влиянием внешних воздействий и даже принимающая эти воздействия, смягчающая, усиливающая или нивелирующая их.

42. Педагогический процесс и педагогические ситуации

Педагогический процесс есть главный для педагога объект проектирования.

Педагогический процесс есть объединение в единое целое тех компонентов (факторов), которые способствуют развитию учащихся и педагогов в их непосредственном взаимодействии.

Педагогическая ситуация как объект проектирования всегда существует в рамках какого-либо педпроцесса, а через него — в рамках определенной подсистемы.

Педагогическая ситуация — составная часть педпроцесса, характеризующая его состояние в определенное время и в определенном пространстве.

Ситуации всегда конкретны, они создаются или возникают в процессе проведения урока, экзамена, экскурсии и, как правило, разрешаются тут же. Проектирование педситуации входит в проектирование самого процесса.

Значение педситуации огромно. Собственно, через них проявляется педпроцесс. Эта клеточка концентрирует в себе все достоинства и недостатки педпроцесса и подсистемы в целом. Выражаясь как конкретные воспитательные отношения, педситуации реализуют их возможности.

Структура педситуации внешне проста. В нее входят два субъекта деятельности (педагог и учащийся) и способы их взаимодействия. Но эта простота обманлива. Взаимодействие участников педситуации строится как реализация их сложного внутреннего мира, их воспитанности и обученности.

Педситуации могут возникать стихийно или предварительно проектироваться. Но и те, что возникли стихийно, разрешаются продуманно, с предварительным проектированием выхода из них.

Феномен педагогической ситуации состоит в том, что, будучи интегративной по сути, она одна и даже набор ситуаций не могут заменить ни форму, ни систему в педагогике. Нельзя из ситуаций создать форму, как нельзя из форм создать педагогическую систему.

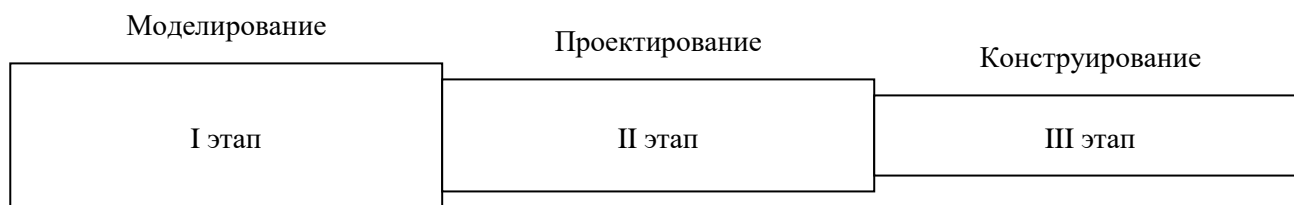
Проектирование педагогических ситуаций происходит как процесс «подгонки» педагогического процесса под конкретных людей, оперативного учета реальной обстановки в ее мельчайших звеньях.

Любой педагог участвует в проектировании трех типов объектов: педагогических систем, процессов и ситуаций.

43. Этапы педагогического проектирования

Проектирование педагогических систем, процессов или ситуаций — сложная многоступенчатая деятельность. Эта деятельность, кем бы она ни осуществлялась и какому объекту ни была бы посвящена, имеет

много общего. Совершается она как ряд последовательно следующих друг за другом этапов, приближая разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям. Выделяют три этапа (ступени) проектирования:



Этапы педагогического проектирования

Педагогическое моделирование (создание модели) — это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения.

Педагогическое проектирование (создание проекта) — дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования.

Педагогическое конструирование (создание конструкта) — это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными Участниками воспитательных отношений.

Дадим краткую характеристику этапам педагогического проектирования. Любая педагогическая деятельность, как мы знаем, начинается с цели. В качестве цели может быть идея, взгляд и даже убеждение, в соответствии с которыми далее строятся педагогические системы, процессы или ситуации. Поставленная цель заставляет задуматься о том, где и когда воспитываемые у учащихся качества будут востребованы, в каких условиях и как реализованы. Например, мастер производственного обучения поставил цель сформировать у будущих токарей техническое мышление. Эта цель рождает идеи о путях ее достижения в конкретных условиях урока производственного обучения. Мастер определяет некоторые теоретические основы формирования технического мышления: вспоминает теорию поэтапного формирования умственных действий, основные признаки технического мышления, методы его диагностики. Отсюда он берет идеи, соответствующие поставленной цели, и мысленно создает свой *целевой идеал, т. е. модель своей деятельности с учащимися*. На создание такой мысли влияет и личный опыт мастера, его понимание учащихся. Данная модель позволяет спрогнозировать педагогический процесс.

Следующая ступень проектирования — *создание проекта*. Практически на этой ступени производится работа с созданной моделью, она доводится до уровня использования для преобразования педагогической действительности. Поскольку в педагогике модель составляется преимущественно мысленно и выполняет функцию установки, постольку проект становится механизмом преобразования учебно-воспитательного процесса и среды.

Третий этап проектирования — это *конструирование*. Конструирование еще более детализирует проект, конкретизирует его и приближает к реальным условиям деятельности. Конструирование учебной и педагогической деятельности — это уже методическая задача.

44. Формы и принципы 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 изложение 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.

Так строятся концепции для школьной, профессионально-технической и вузовской систем.

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.

Педагогическое проектирование есть механизм разработки технологии в педагогической теории и практике.

Принципы педагогического проектирования.

1. Принцип человеческих приоритетов как принцип ориентации на человека — участника подсистем, процессов или ситуаций — является главным.

Подчиняйте проектируемые подсистемы, процессы, ситуации реальным потребностям, интересам и возможностям своих воспитанников.

Не навязывайте учащимся выполнение своих проектов, конструкторов, умейте отступить, заменить их другими.

Жестко и детально не проектируйте, оставляйте учащимся и себе возможность для импровизации.

При проектировании педагогу рекомендуется ставить себя на место учащегося и мысленно прогнозировать его поведение, чувства, возникающие под влиянием создаваемой для него системы, процесса или ситуации.

2. Принцип саморазвития проектируемых систем, процессов, ситуаций означает создание их динамичными, гибкими, способными по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению.

Не останавливайтесь на одном проекте, имейте в запасе еще один два проекта, тоже обеспечивающих достижение цели.

Жизнь всегда разнообразнее и неожиданнее любых проектов. Особенно это проявляется в педагогике. Нельзя допустить, чтобы какой-либо план, пособие, сценарий оказывали насильственное влияние на

воспитанника, ломали его волю. Педагог располагает достаточным количеством методов, средств, форм» а также разнообразным содержанием, чтобы выбрать именно то, что нужно его воспитанникам, помогает им расти и развиваться

45. Проектирование педагогического объекта

Охарактеризуем каждое действие по проектированию педагогического объекта.

1. Анализ объекта проектирования требует прежде всего определить, что именно мы проектируем: систему, процесс или ситуацию?

Анализ объекта проектирования предполагает прежде всего рассмотрение его структур, состояние каждой из них в отдельности, а также связей между ними. В ходе анализа выясняются слабые стороны, недостатки объекта с точки зрения общественно-государственных и личностных требований к нему. В результате анализа выявляется противоречие, т.е. наиболее существенное несоответствие между компонентами объекта или состоянием его в целом и требованиями к нему. Именно этот узел затем будет подвергаться изменениям в ходе проектирования.

2. Теоретическое обеспечение проектирования — это поиск информации: а) об опыте деятельности подобных объектов в других местах; б) об опыте проектирования подобных объектов другими педагогами; в) о теоретических и эмпирических исследованиях влияния на человека педагогических систем и процессов и того или иного решения педситуаций.

3. Методическое обеспечение проектирования включает создание инструментария проектирования: заготовление схем, образцов документов и т.д. Хорошо иметь несколько вариантов каждого документа для выбора наиболее удобной и целесообразной структуры. Сюда входит и содержательное обеспечение проектирования педпроцессов или ситуаций. Например, рекомендуется иметь поурочные папки. В них преподаватель накапливает разнообразный материал по отдельной теме для учебной группы, имеющей конкретную специальность.

4. Пространственно-временное обеспечение проектирования связано с тем, что любой проект только тогда получает реальную ценность и способен быть реализован, если при его разработке учитываются конкретное время и определенное пространство. Урок по информатике и вычислительной технике, проведенный в компьютерном классе или в обычном кабинете, — это разные уроки.

Реализация проекта зависит от размера учебных площадей, их оборудования, внешнего вида и многого другого.

Временное обеспечение проектирования — это соотношение проекта со временем по его объему, т.е. вмещающейся в определенный срок деятельности, по темпу реализации, по ритму, последовательности, скорости и т.д.

Каждый метод по-своему трудоемкий, содержание тоже требует определенного времени для своей передачи и усвоения. Каждая форма рассчитана на определенную продолжительность.

5. Материально-техническое обеспечение предоставляет педагогическую технику и средства для осуществления непосредственно самой деятельности по проектированию.

Можно выделить **пять эпох развития педагогической деятельности:**

I — эпоха «индивидуального педагога», работающего «вручную»;

II — эпоха учебной книги;

III — эпоха аудиовизуальных средств;

IV — эпоха простых средств автоматизации управления обучением;

V — эпоха адаптивных средств автоматизации управления обучением на базе современных ЭВМ.

6. Правовое обеспечение проектирования — это создание юридических основ или их учет при разработке деятельности учащихся и педагогов в рамках систем, процессов или ситуаций. Ни один педагогический проект не может нарушить конституции страны и республики, законов и указов верховной власти и сферы непосредственного управления образованием.

7. Выбор системообразующего фактора необходим для создания целостного проекта во взаимосвязи всех его составных частей. Эта процедура требует выделения главного звена, в зависимости от которого определяются все другие связи. Это ведущее звено называется системообразующим. Системообразующий компонент — это тот, который способен объединять все другие компоненты в целостное единство.

8. Установление связей и зависимостей компонентов является центральной процедурой проектирования. Существует множество видов связей между компонентами в системе, процессе или ситуации. Основные из них: связи происхождения (порождения), построения, содержания и управления.

9. Составление документа, как правило, проводится с учетом соответствующего общепринятого алгоритма, т.е. перечня обязательных разделов и их структурного построения.

10. Мысленное экспериментирование применения проекта — это проигрывание в уме созданного проекта, его самопроверка. Мысленно представляются все особенности его проявления на практике, особенности его влияния на участников, последствия этого влияния. Мысленное экспериментирование предполагает предварительную проверку поведения учащихся и педагогов в спроектированной системе, процессе, ситуации, прогнозирование результата в виде предлагаемого проявления индивидуальных качеств.

11 Экспериментальная оценка проекта — это проверка созданной формы проекта сторонними специалистами, а также людьми, заинтересованными в его реализации. С помощью сторонней экспертизы создается независимая характеристика проекта.

12. Корректировка проекта совершается после терпеливого экспериментирования и широкой экспертной оценки. Получив замечания, определив недостатки, создатели проекта еще раз пересматривают его, редактируют, выправляют, обогащают. Все это и есть корректировка.

13. Принятие решения об использовании проекта — завершающее действие проектирования. После него начинается применение на практике.

46. Виды педагогического творчества

Дидактическое творчество — это деятельность в сфере обучения по изобретению различных способов отбора и структурирования учебного материала, методов его передачи и усвоения учащимися.

Дидактическое творчество — самое распространенное и доступное для педагога и учащегося. Вариаций здесь великое множество: комбинирование действий учащихся, использование взаимопереходов, дополнений, изобретений новых приемов. Использование фоновой и цветомузыки, оценки знаний родителями, самооценки, игровых автоматов, справочных устройств в учебных целях — это и есть дидактическое творчество. Опыт показывает, что оно безгранично.

Технологическое творчество — это деятельность в области педагогической технологии и проектирования, когда осуществляются поиск и создание новых педсистем, педпроцессов и учебных педситуаций, способствующих повышению результативности воспитания учащихся.

Это самый сложный вид педагогического творчества. Он охватывает деятельность педагога и учащихся

целиком. К такому виду творчества относится создание интегративного урока, бригадной формы производственного обучения учащихся, лицеев, колледжей, информационных технологий обучения и т.д.

Организаторское творчество — это творчество в сфере управления и организаторской деятельности по созданию новых способов планирования, контроля, расстановки сил, мобилизации ресурсов, связи со средой, взаимодействию учащихся и педагогов и т.д.

Организаторское творчество обеспечивает НОТ — научную организацию труда, рациональное использование всех факторов, способствующих достижению цели более экономным путем.

Как видим, педагогу есть где проявить творчество.

47. Педагогические технологии и технология обучения

Понятие «педагогические технологии» пробивалось в педагогическую науку несколько десятилетий. С внедрением техники в учебный процесс на Западе заговорили о технологии обучения, связывая ее поначалу именно с ТСО. В России расширили понятие «технология обучения» до термина «педагогические технологии», понимая под этим *содержательную технику учебно-воспитательного процесса*.

Само слово «технология» (от греч. «техне» — искусство, ремесло, наука, + «логос» — понятие, учение) означает «совокупность знаний о способах и средствах проведения производственных процессов». Совокупность знаний о способах и средствах проведения учебно-воспитательного процесса можно назвать «технологией учебного процесса». Но в чем тогда разница между дидактикой (она занимается содержанием, способами и средствами образования, деятельностью педагога и обучаемого) и педагогическими технологиями? Коротко можно сказать так: *дидактика — это теория образования в целом, а педагогическая технология — это конкретное научно обоснованное, специальным образом организованное обучение для достижения конкретной, реально выполнимой цели обучения, воспитания и развития обучаемого*. При разработке технологии обучения прогнозируется совершенно конкретная деятельность преподавателя и обучаемого с использованием ТСО или без них.

В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

С одной стороны, технология обучения — это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, а с другой, — наука о способах воздействия преподавателя на учащихся в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств.

Термин «**образовательные технологии**» — более емкий, чем «технологии обучения», ибо он подразумевает еще и воспитательный аспект, связанный с формированием и развитием, личностных качеств обучаемых

Поскольку технология обучения зависит от определенного набора содержательных и процессуальных характеристик, информатизация образования обусловила расширение и сдвиг понятия в сторону проектирования и системного анализа процесса обучения.

Наиболее емко смысл термина «технология обучения» передает следующее определение:

Технология обучения — это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей.

Итак, в технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и

взаимообусловленности. Педагогическое мастерство преподавателя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными педагогическими задачами.

48. Проектирование технологии обучения

Процесс разработки конкретной педагогической технологии можно назвать процессом педагогического проектирования. Последовательность его шагов будет следующей:

- выбор содержания обучения, предусмотренного учебным планом и учебными программами;
- выбор приоритетных целей, на которые должен быть ориентирован преподаватель: какие профессиональные и личностные качества будут сформированы у обучаемых в процессе преподавания проектируемой дисциплины;
- выбор технологии, ориентированной на совокупность целей или на одну приоритетную цель;
- разработка технологии обучения.

Проектирование технологии обучения предполагает проектирование содержания дисциплины, форм организации учебного процесса, выбор методов и средств обучения.

Содержание технологии обучения мыслится как содержание и структура учебной информации, предъявляемой студентам, и комплекс задач, упражнений и заданий, обеспечивающих формирование учебных и профессиональных навыков и умений, накопление первоначального опыта профессиональной деятельности.

При этом важную роль играют формы организации учебных занятий, направленные на овладение знаниями, навыками и умениями, их соотношение по объему, чередование, а также формы контроля, способствующие закреплению полученных знаний.

Технология обучения — системная категория, структурными составляющими которой являются:

- цели обучения,
- содержание обучения,
- средства педагогического взаимодействия (средства преподавания и мотивация), организация учебного процесса,
- студент, преподаватель,
- результат деятельности (в том числе и уровень профессиональной подготовки).

Таким образом, технология обучения предполагает организацию, управление и контроль процесса обучения. Причем все стороны этого процесса взаимосвязаны и влияют друг друга. Стоит одному звену дать сбой, как тут же это скажется на всех остальных. Для успешного функционирования всей системы нужна тщательная и продуманная отладка всех ее составляющих.

На сегодняшний день нет четко зафиксированной классификации технологий обучения, однако, выделено две градации — традиционные и инновационные.

Традиционное обучение опирается на объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы, и основная его сущность сводится к процессу передачи готовых известных знаний учащимся.

Новые образовательные технологии зарождаются не как дань моде, а как результат научных исследований, обусловленных научными открытиями. Так, развитие кибернетики и вычислительной техники обусловило развитие программированного обучения; результаты исследований закономерностей развития человеческого мышления привели к развитию проблемного обучения; деятельностный подход возник на основе исследований психологов и философов в области человеческой деятельности. Формирование новых технологий

должно осуществляться в следующей последовательности:

- определение возможностей с помощью фундаментальных исследований;
- определение эффективности с помощью прикладных исследований;
- анализ потребностей и спроса среди преподавателей и студентов;
- разработка документации, программных и методических средств; обучение преподавателей;
- тиражирование и распространение программных средств.

Выпадение каких-то элементов цепочки в процессе разработки порождает трудности, возникающие при внедрении технологий.

49. Основные дидактические концепции

Процесс обучения базируется на психолого-педагогических концепциях, которые называются часто также дидактические системами. Дидактическая система составляет совокупность элементов, образующих единую цельную структуру и служащую достижению целей обучения. Можно выделить три дидактические концепции: традиционную, педоцентристскую и современную систему дидактики.

Разделение концепций на три группы производится на основе того, как понимается процесс обучения. В традиционной системе обучения доминирующую роль играет преподавание, деятельность учителя. Ее составляют дидактические концепции таких педагогов, как Я. Коменский, И. Песталоцци, И. Гербарт. Дидактику Гербарта характеризуют такие слова, как управление, руководство учителя, регламентации, правила, предписания. Структура обучения традиционно состоит из 4 ступеней: изложение, понимание, обобщение, применение. Логика процесса обучения состоит в движении от представления материала через объяснение к пониманию, обобщению, применению знаний.

Гербарт стремился организовать и систематизировать деятельность учителя, что было важно для дидактики.

К началу XX в. эта система подверглась критике за авторитарность, книжность, оторванность от потребностей и интересов ребенка и от жизни, за то, что такая система обучения лишь передает ребенку готовые знания, но не способствует развитию мышления, активности, творчества, подавляет самостоятельность ученика. Поэтому в начале XX в. рождаются новые подходы.

Среди новых подходов выделяют педоцентрическую концепцию, в которой главная роль отводится учению — деятельности ребенка. В основе этого подхода лежит система американского педагога Д. Дьюи, трудовая школа Г. Кершенштейна, В. Лая. Название «педоцентрическая» концепция носит потому, что Дьюи предлагал строить процесс обучения исходя из потребностей, интересов и способностей ребенка, стремясь развивать умственные способности и разнообразные Умения детей, обучая их в «школе труда, жизни», когда учеба носит самостоятельный, естественный, спонтанный характер, а получение знаний учениками происходит в ходе их спонтанной деятельности, т.е. «обучение через делание».

Структура обучения выглядит так: ощущение трудности в процессе деятельности, формулировка проблемы и сути затруднения, выводы и новая деятельность в соответствии с полученным знанием. Этапы процесса обучения воспроизводят исследовательское мышление, научный поиск. Разнообразная деятельность детей — сочинения, рисунки, театр, практические работы («педагогика действия») — активизируют познавательную деятельность, развивают мышление, способности и, умения. Однако абсолютизация такой дидактики, распространение ее на все предметы, приводит к переоценке спонтанной деятельности детей, к утрате систематичности обучения, к случайному отбору материала, к большой трате времени, к снижению уровня

обучения.

Современная дидактическая система исходит из того, что обе стороны — преподавание и учение — составляют процесс обучения. Современную дидактическую концепцию создают такие направления, как программированное, проблемное обучение, развивающее обучение (П. Гальперин, Л. Занков, В. Давыдов), гуманистическая психология (К. Роджерс), когнитивная психология (Брунер), педагогическая технология, педагогика сотрудничества.

Цели обучения в этих современных подходах предусматривают не только формирование знаний, но и общее развитие учащихся, их интеллектуальных, трудовых, художественных умений, удовлетворение познавательных и духовных потребностей учеников. Учитель руководит учебно-познавательной деятельностью учеников, одновременно стимулируя их самостоятельную работу, активность и творческий поиск. Педагогическое сотрудничество — это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и педагогов на основе взаимопонимания, проникновения в духовный мир друг друга, коллективного анализа хода и результатов этой деятельности. Уроки сотрудничества, сотворчества — это длительный процесс перестройки мышления обучаемых от схемы «услышал—запомнил—пересказал» к схеме «познал (путем поиска вместе с учителем и одноклассниками)—осмыслил—сказал—запомнил».

50. Законы и закономерности обучения

Законы дидактического учебно-воспитательного процесса выражают устойчивые внутренние связи, отражающие функционирование и развитие процесса воспитания, обучения. Можно выделить следующие основные законы:

- Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения раскрывает объективный процесс влияния общественных отношений, социального строя и социального заказа на формирование всех элементов воспитания и обучения.

- Закон воспитывающего и развивающего обучения раскрывает соотношение овладения знаниями, способами деятельности и всестороннего развития личности.

- Закон обусловленности обучения и воспитания характером деятельности учащихся раскрывает соотношение между способами организации обучения, деятельностью учеников и результатами обучения.

- Закон целостности и единства педагогического процесса — раскрывает необходимость гармонического единства рационального, эмоционального, содержательного, операционного, мотивационного компонентов педагогического процесса.

- Закон единства и взаимосвязи теории и практики в обучении.

- Закон единства и взаимообусловленности индивидуальной и коллективной организации учебной деятельности

Закономерности обучения — это объективные, существенные, устойчивые связи между составными компонентами процесса обучения, но эти связи, зависимости носят преимущественно вероятностно-статистический характер, проявляются как тенденция, т. е. не в каждом отдельном случае, а в некотором множестве случаев.

Выделяются внешние закономерности процесса обучения и внутренние. Первые характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий, от социальной и политической ситуации, уровня культуры и пр.

К внутренним закономерностям процесса обучения относятся связи между его компонентами: между

целями, содержанием, методами, средствами, формами. Назовем ряд закономерностей, проявляющихся в обучении при наличии определенных условий:

- обучающая деятельность преподавателя носит и воспитывающий характер (но в зависимости от условий это воспитательное воздействие может иметь большую или меньшую силу, может быть положительным и отрицательным);

- зависимость между взаимодействием педагога и ученика и результатами обучения (чем интенсивнее, сознательнее учебно-познавательная деятельность ученика, тем выше качество обучения);

- зависимость, что прочность усвоения учебного материал; зависит от систематического повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и в новый материал;

- зависимость развития умений учащихся от применения поисковых методов, проблемного обучения;

- зависимость формирования понятий в сознании обучаемых от специальной познавательной деятельности по выделению существенных признаков, явлений, по сопоставлению различных понятий.

51. Теория поэтапного формирования умственных действий

Обучение и воспитание можно рассматривать как процесс интериоризации — как процесс преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность, в способности, знания, умения человека. Проблема в том, как оптимально управлять этим процессом. Теория Гальперина о поэтапном формировании умственных действий указывает условия, обеспечивающие формирование умственных действий с заранее намеченными свойствами. Для этого на первом этапе надо ознакомить обучаемого с целью обучения, сформировать мотивацию. На втором этапе надо осваиваемую *деятельность подвергнуть объективному описанию (анализу), в процессе которого необходимо выделить совокупность условий (знаний, являющихся условием правильного выполнения действия, объективных ориентиров)*, выполнение деятельности. Эти условия соответствуют заданию полной ориентировочной основы деятельности. На третьем этапе в ходе материального выполнения действий ориентировочная деятельность свертывается, автоматизируется, обобщается, переводится во внутренний план — формируются новые знания, умения, способности и психические свойства. Такую стратегию называют стратегией интериоризации (переноса во внутренний план). При этом внешнее, материальное действие, прежде чем стать умственным, проходит ряд этапов, на каждом из которых претерпевает существенные изменения и приобретает новые свойства. Принципиально важно, что исходные формы внешнего, материального действия требуют участия других людей (родителей, учителей), которые дают образцы этого действия, побуждают к совместному его использованию и осуществляют контроль за правильным его протеканием. Позже и функция контроля интериоризируется, превращаясь в особую деятельность внимания.

Внутренняя психологическая деятельность имеет такой же орудийный, инструментальный характер, как и деятельность внешняя. В качестве этих орудий выступают системы знаков (прежде всего, язык), которые не изобретаются индивидом, а усваиваются им. Они имеют культурно-историческое происхождение и могут передаваться другому человеку только в ходе совместной (вначале обязательно внешней, материальной практической) деятельности.

Приложение этой теории к практике реального обучения показало возможность формировать знания, умения и навыки с заранее заданными свойствами, как бы проектируя будущие характеристики психической деятельности.

1. Всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей:

ориентировочная (управляющая), исполнительная (рабочая) и контрольно-корректировочная. Ориентировочная часть действия обеспечивает отражение совокупности объективных условий, необходимых для успешного выполнения данного действия. Исполнительная часть осуществляет заданные преобразования в объекте действия. Контрольная часть отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительных частей действия. Именно контрольная функция действия трактуется автором концепции как функция внимания.

В различных действиях перечисленные выше части имеют разную сложность и как бы разный удельный вес. При отсутствии хотя бы одной из них действие разрушается. Процесс обучения направлен на формирование всех трех «органов» действия, но наиболее тесно связан с его ориентировочной частью.

2. Каждое действие характеризуется определенным набором параметров, которые являются относительно независимыми и могут встречаться в разных сочетаниях.

а) **Форма совершения действия** — *материальная* (действие с конкретным объектом) или материализованная (действие с материальной моделью объекта, схемой, чертежом); *перцептивная* (действие в плане восприятия); *внешнеречевая* (громкоречевая) (операции по преобразованию объекта проговариваются вслух); *умственная* (в том числе и внутриречевая).

б) **Мера обобщенности действия** — степень выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных. Мера обобщенности определяется характером ориентировочной основы действия и вариаций конкретного материала, на котором идет освоение действия. Именно мера обобщенности определяет возможность выполнения его в новых условиях.

в) **Мера развернутости действия** — полнота представленности в нем всех, первоначально включенных в действие операций. При формировании действия его операционный состав постепенно уменьшается, действие становится свернутым, сокращенным.

г) **Мера самостоятельности** — объем помощи, которую оказывает учащемуся преподаватель в ходе совместно-разделенной действительности по формированию действия.

д) **Мера освоения действия** — степень автоматичности и быстрота выполнения.

Иногда выделяются также вторичные качества действия — разумность, сознательность, прочность, мера абстракции. Разумность действия является следствием его обобщенности и развернутости на первых стадиях выполнения; сознательность зависит от полноты усвоения в громкоречевой форме; прочность определяется мерой освоения и количеством повторений, мера абстракции (способность выполнять действие в отрыве от чувственно-наглядного материала) требует как можно большего разнообразия конкретных примеров, на которых отрабатываются исходные формы действия.

52. Этапы формирования умственного действия и типы учения

Полноценное формирование действия требует последовательного прохождения шести этапов, два из которых являются предварительными и четыре основными.

I этап — мотивационный. Лучше всего, если мотивация овладения действием базируется на познавательном интересе, поскольку познавательная потребность обладает свойством ненасыщаемости. Такая познавательная мотивация часто пробуждается с помощью проблемного обучения. Если учащийся приходит на занятие со сложившимся мотивом, то никакой специальной работы на этом этапе не требуется; в противном случае необходимо с помощью внешней или внутренней мотивации обеспечить включение учащегося в

совместную деятельность с преподавателем.

II этап — ориентировочный. Он включает в себя предварительное ознакомление с тем, что подлежит освоению, составление схемы ориентировочной основы будущего действия. Главным результатом на этом этапе является понимание. Глубина и объем понимания зависят от типа ориентировки или типа учения, о которых будет сказано несколько позже.

III этап — материальный или материализованный (начиная с третьего этапа их названия совпадают с названием форм действия). На этом этапе учащийся усваивает содержание действия, а преподаватель осуществляет объективный контроль за правильностью выполнения каждой операции, входящей в состав действия. Это позволяет гарантировать усвоение действия всеми учащимися.

IV этап — внешнеречевой. На этом этапе все элементы действия представлены в форме устной или письменной речи. Это обеспечивает резкое возрастание меры обобщения действия благодаря замене конкретных объектов их словесным описанием.

V этап — беззвучной устной речи (речь про себя) отличается от предыдущего этапа только большей скоростью выполнения и сокращенностью.

VI этап — умственного или внутриречевого действия. На этом этапе действие максимально сокращается и автоматизируется, становится абсолютно самостоятельным и полностью освоенным.

В наибольшей степени качество действия зависит от способа построения ориентировочного этапа, а именно, от типа ориентировочной основы действия (ООД) или типа учения.

Типология ориентировочной основы действия зависит от трех критериев: *степени полноты* ООД — имеется в виду полнота отражения объективных условий, необходимых для успешного выполнения действия (полная, неполная, избыточная); *меры обобщенности* ООД (обобщенная — конкретная) и *способа получения* (построена самостоятельно или получена в готовом виде от преподавателя).

Теоретически может быть выделено 8 типов ориентировочной основы действия. В настоящее время выделено и изучено 3 из них, которые часто называются типами учения.

Первый тип характеризуется неполной ориентировочной основой, ее конкретностью (низкой обобщенностью), самостоятельным ее построением путем проб и ошибок. При такой ориентировочной основе процесс формирования действия идет медленно, с большим количеством ошибок. Выполнение действия страдает при малейшем изменении внешних условий.

Во втором типе учения ориентировочная основа является полной, в ней находят свое отражение все условия, необходимые для успешного выполнения действия. Но эти условия даются учащемуся в готовом виде (а не выделяются самостоятельно) и в конкретной форме (на примере одного частного случая). Действие в этом варианте формируется быстро и безошибочно. Сформированное действие достаточно устойчиво, но плохо переносится в новые, измененные условия.

Для третьего типа учения должна быть построена полная ориентировочная основа. При этом она дается в обобщенном виде, характером для целого класса явлений. Составляется ориентировочная основа учащимся самостоятельно в каждом конкретном случае с помощью общего метода, который ему дается преподавателем. Полученное на основе этого типа учения Действие, характеризуется не только быстротой и безошибочностью, но также большой устойчивостью и широтой переноса в новые условия.

Четвертый тип учения также характеризуется полнотой, обобщенностью и самостоятельностью построения ориентировочной основы. Однако в этом случае учащийся сам должен открыть общий метод построения ориентировочной основы, что представляет из себя подлинно творческое действие, доступное не

всякому ученику и лишь при определенных условиях.

Особенности использования метода планомерного формирования знаний, умений при работе со студентами или лицами с высшим образованием заключается в следующем (С. Д. Смирнов):

1. Некоторые из этапов формирования умственных действий и понятий (в частности, материальный, а иногда и громкоречевой) могут быть пропущены или работа на них может быть существенно редуцирована. Возможности для этого открывает наличие уже готовых крупных блоков из отдельных элементов действий или целых действий, которые прошли поэтапную отработку в ходе стихийного или направленного формирования действия и могут обеспечить быстрый перевод относительного нового действия с одного уровня на другой.

Но если речь идет о формировании принципиально новых действий или навыков, пропуск этапов может негативно сказаться на таких параметрах действия, как его обобщенность, освоенность и особенно прочность.

2. На первом этапе при формировании мотивации действия первостепенное значение приобретает актуализация профессиональных интересов студентов, включение формулируемой задачи в контекст будущей профессиональной деятельности.

3. Чаще используются самые высокие типы построения ориентировочной основы действия (или типы учения) — третий и даже четвертый, когда учащийся самостоятельно открывает принцип осуществления ориентировки.

Исключительно важной частью работы преподавателя при применении метода планомерного формирования умственных действий и понятий в вузовском обучении становится содержательный анализ материала с целью выделения таких инвариантов в конкретной области знания, которые позволяют значительно (иногда во много раз) уменьшить объем подлежащей усвоению информации.

53. Стратегии экстерииоризации и проблематизации как средства развития способностей и знаний

Для того, чтобы описать (и организовать) развитие, необходимо как интериоризация, так и обратный процесс — экстерииоризация (перенесение психического содержания изнутри вовне). Ситуация экстерииоризации — ситуация коммуникации, когда возникает необходимость раскрытия свернутой мысли (чувства и т.п.), структурирования ее для того, чтобы мысль была понята. Процессы понимания как раз и организуют экстерииоризацию, слушающий задает определенные требования к высказываемым мыслям, суждениям.

Процесс экстерииоризации — это объективизация мысли (т.е. представление мысли в форме социально воспроизводимой структуры, таким образом, мысль становится не только моим достоянием, но и достоянием других).

Мысль объективируется и становится доступной для рефлексии и критики (сначала со стороны другого, а затем и со стороны самого субъекта). Это та же самая мысль, только изменяющая свою форму (а в ходе критики и содержание).

Итак, экстерииоризация является не только механизмом развития, но и началом мышления. Мышление возникает в коммуникации и в своем развитом виде имитирует структуру коммуникации (диалогизм мышления).

Цикл развития и состоит в последовательности интериоризации и экстерииоризации (усвоения чего-то и последующего выражения, исследования, критики и т.п. этого «чего-то»).

Стратегия проблематизации и рефлексии

Важнейшей педагогической задачей является конструирование особых базовых деятельностей, проблемных ситуаций в их функционировании и организации рефлексии. И такой путь обучения часто

оказывается единственным, поскольку многому нельзя обучить прямо.

В проблемной ситуации привычные способы действий не позволяют решить задачу, в результате осознается необходимость рефлексии, осмысления неудач. *Рефлексия направлена на поиск причины неудач и затруднений, в ходе чего осознается, что используемые средства не соответствуют задаче, формируется критическое отношение к собственным средствам*, затем к условиям задачи применяется более широкий круг средств, выдвигаются догадки, гипотезы, происходит интуитивное решение (на неосознаваемом уровне) данной проблемы (т.е. находится решение в принципе), а затем уже происходит логическое обоснование и реализация решения.

Процессы осознания присутствуют в условиях каждой проблемной ситуации, и сознательное постижение проблемы только и открывает ее для последующего мышления.

В этом смысле осознание противоположно рефлексии. Если *осознание есть постижение целостности ситуации, то рефлексия, напротив, членит это целое (например, ищет причину затруднений, осуществляет анализ ситуации в свете цели деятельности)*. Таким образом, осознание является условием рефлексии и мышления, поскольку оно дает понимание ситуации в целом.

Когда человек входит в проблемную ситуацию и затем в рефлексивное ее исследование, появляется новый навык, новая способность, причем объективно необходимая, а не как нечто случайным образом заданное к выполнению или усвоению. Наконец, развитие рефлексивных навыков значительно повышает общий интеллектуальный и личностный уровень человека. *Обучение и развитие осуществляется через практическую деятельность, — затруднения, фиксируемые через проблемные ситуации, — акты осознания затруднений и проблемных ситуаций, — последующую рефлексия, критику действий, проектирование новых действий и реализацию (выполнение) их*. Только так организованное обучение обеспечивает развитие сознания обучаемого, развитие творческого мышления.

Одна особенность способностей имеет большое значение для педагогики. В развитии каждой частной или специальной способности существует период, когда оно может протекать наиболее быстро и успешно. Эти периоды называются сензитивными. Иногда сензитивные периоды бывают критическими. Для способности к эмоциональному общению — это первые месяцы жизни, для речевой способности — первые годы жизни, для музыкальных способностей — возраст 5 лет, для способности к чтению — 5—7 лет, для **абстрактного мышления — 11—12 лет, для творческого профессионального мышления — 20—25 лет.**

54. Развивающее обучение

Развивающее обучение — это ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и на их реализацию. Теория развивающего обучения берет свое начало в работах И. Г. Песталоцци, А. Дистервега, К. Д. Ушинского, Л. С. Выготского, Л. В. Занкова, В. В. Давыдова и др. Обучение — ведущая движущая сила психического развития ребенка, становления у него новых качеств мышления, внимания, памяти и других способностей. Продвижение в развитии становится условием глубокого и прочного усвоения знаний. Работа с опорой на зону ближайшего развития ребенка помогает полнее и ярче раскрыться его потенциальным возможностям. Зона ближайшего развития ребенка характеризует ту область действий и задач, которые еще не может ребенок выполнить самостоятельно, но может с ними справиться при помощи, поддержке и объяснении взрослого. Но то, что ребенок выполняет сегодня с помощью взрослого, завтра становится уже внутренним достоянием ребенка, его новой способностью, умением, знанием. Так обучение стимулирует развитие ребенка. Регулирующую роль в системе развивающего обучения выполняют такие дидактические принципы, как обучение

на высоком уровне трудности, принцип ведущей роли теоретических знаний, обучение быстрыми темпами, осознание ребенком процесса учения и др.

Структура развивающего обучения представляет собой цепь усложняющихся предметных задач, которые вызывают у учащегося потребность в овладении специальными знаниями и навыками, в создании новой схемы решения, новых способов действия. На первый план выступает не только актуализация ранее усвоенных знаний и способов действия, но и выдвижение гипотезы, поиск идей и разработка оригинального плана решения задачи, отыскание способа проверки решения путем использования самостоятельно подмеченных новых связей и зависимостей между известным и неизвестным. В процессе «добывания» знаний и создания новых способов выполнения действия ученик получает конкретный результат в виде новых фактов. Таким образом, уже в самом процессе обучения ученик поднимается на новые ступени интеллектуального и личностного развития.

Основная задача педагога в процессе развивающего обучения — организация учебной деятельности, направленной на формирование познавательной самостоятельности, развитие и формирование способностей, активной жизненной позиции.

Развивающее обучение осуществляется в форме вовлечения учащегося в различные виды деятельности, использование в преподавании дидактических игр, дискуссий, а также методов обучения, направленных на обогащение творческого воображения, мышления, памяти, речи. Вовлекая ученика в учебную деятельность, педагог конструирует педагогические воздействия на основе учета ближайшей зоны развития ребенка и имеющихся у него знаний и навыков.

Центральное технологическое звено развивающего обучения — это самостоятельная учебно-познавательная деятельность ребенка, основанная на способности ребенка регулировать в ходе обучения свои действия в соответствии с осознаваемой целью.

Суть развивающего обучения состоит в том, что ученик не только усваивает конкретные знания и навыки, но и овладевает способами действий, обучается конструировать и управлять своей учебной деятельностью.

55. Интенсификация обучения

Интенсификация обучения — это передача большего объема учебной информации обучаемым при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний.

Для успешной интенсификации учебного процесса следует разрабатывать и внедрять научно обоснованные методы руководства познавательным процессом, мобилизующие творческий потенциал личности.

Повышение темпов обучения может быть достигнуто путем совершенствования:

- содержания учебного материала;
- методов обучения.

Рассмотрим вкратце параметры, способствующие оптимизации содержания учебной дисциплины.

Совершенствование содержания предполагает как минимум:

- рациональный отбор учебного материала с четким выделением в нем основной базовой части и дополнительной, второстепенной информации; соответствующим образом должна быть выделена основная и дополнительная литература;

- перераспределение по времени учебного материала с тенденцией изложения нового учебного материала в начале занятия, когда восприятие обучаемых более активно;

- концентрацию аудиторных занятий на начальном этапе освоения курса с целью наработки задела знаний, необходимого для плодотворной самостоятельной работы;

— рациональную дозировку учебного материала для многоуровневой проработки новой информации с учетом того, что процесс познания развивается не по линейному, а по спиральному принципу;

— обеспечение логической преемственности новой и уже усвоенной информации, активное использование нового материала для повторения и более глубокого усвоения пройденного;

— экономичное и оптимальное использование каждой минуты учебного времени.

Совершенствование методов обучения обеспечивается путем:

— широкого использования коллективных форм познавательной деятельности (парная и групповая работа, ролевые и деловые игры и др.);

- выработки у преподавателя соответствующих навыков организации управления коллективной учебной деятельностью студентов;

- применения различных форм и элементов проблемного обучения;

- совершенствования навыков педагогического общения, мобилизирующих творческое мышление обучаемых;

- индивидуализации обучения при работе в студенческой группе и учет личностных характеристик при разработке индивидуальных заданий и выборе форм общения;

- стремления к результативности обучения и равномерному продвижению всех обучаемых в процессе познания независимо от исходного уровня их знаний и индивидуальности); способностей;

- знания и использования новейших научных данных в области социальной и педагогической психологии;

- применения современных аудиовизуальных средств, ТСО, а при необходимости — информационных средств обучения.

Интенсификацию обучения можно считать одним из перспективных направлений активизации учебной деятельности. Процессы интенсификации базируются на взаимодействии индивидуально-психологических и коллективно-психологических факторов в учебной деятельности.

56. Групповые формы учебной деятельности как фактор интенсификации обучения

Теоретические исследования и практический опыт показывают, что знание предмета оказывается более прочным, когда предмет учебной деятельности выступает как средство общения. В этой ситуации в процессе обучения возникают отношения учащихся между собой по поводу предмета, т. е. по схеме: субъект (студент) — объект (предмет) — субъект (студент). При этом в ходе обучения знания должны быть получены учащимися более или менее самостоятельно. Правильное соотношение деятельности и общения позволяет органично сочетать обучающую и воспитывающую функции учебного процесса. Преимущества индивидуально-групповой формы обучения особенно наглядно проявляются при умело разработанной методике интенсивного обучения иностранному языку с использованием игровых ситуаций и ролевых игр.

При групповом интенсивном обучении возникает учебный коллектив, благотворно влияющий на становление личности каждого. Чисто индивидуальная работа по схеме «преподаватель — учащийся» лишает учебный процесс важнейшего звена — межличностного общения и межличностного взаимодействия через обучение. Межличностный контекст порождает в группе особую ауру, которую А. С. Макаренко называл атмосферой «ответственной зависимости». Без нее немислимы активизация личностных качеств учащихся и плодотворная воспитательная работа преподавателя.

Учебную группу следует прежде всего рассматривать как коллектив, занимающийся совместной учебной

деятельностью, а процессы общения в группе во время занятий — как процессы, формирующие межличностные отношения в этом творческом коллективе.

При интенсивном групповом обучении общение становится необходимым атрибутом учебной деятельности, а предметом общения являются ее продукты: учащиеся непосредственно в процессе усвоения знаний обмениваются результатами познавательной деятельности, обсуждают их, дискутируют. Межличностное общение в учебном процессе повышает мотивацию за счет включения социальных стимулов: появляется личная ответственность, чувство удовлетворения от публично переживаемого успеха в учении. Все это формирует у обучаемых качественно новое отношение к предмету, чувство личной сопричастности общему делу, каким становится совместное овладение знаниями.

При организации коллективной работы учащихся возникает ряд трудностей организационного, педагогического и социального плана. Чтобы групповая работа по добыванию новых знаний была по-настоящему продуктивной, нужно предложить учащимся совместную деятельность — интересную, лично и социально значимую, общественно полезную, допускающую распределение функций по индивидуальным способностям.

К понятию «интенсификация обучения» примыкает понятие «активизация обучения». **Под активизацией учебной деятельности понимается целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование таких форм, содержания, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, творческой активности студента в усвоении знаний, формировании умений, навыков их практическом применении, а также формировании способностей прогнозировать производственную ситуацию и принимать самостоятельные решения.**

Одним из наиболее перспективных направлений развития творческих способностей личности, столь необходимых современному специалисту, является проблемное обучение.

57. Сущность проблемного обучения

Главная задача современного образования видится в оснащении специалистов методологией творческого преобразования мира. Процесс творчества включает в себя прежде всего открытие нового: новых объектов, новых знаний, новых проблем, новых методов их решения. В связи с этим проблемное обучение как творческий процесс представляется как решение нестандартных научно-учебных задач нестандартными же методами. Если тренировочные задачи предлагаются учащимся для закрепления знаний и отработки навыков, то проблемные задачи — это всегда поиск нового способа решения.

Суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, но ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения. Проблема сама прокладывает путь к новым знаниям и способам действия.

Принципиально важен тот факт, что новые знания даются не для сведений, а для решения проблемы или проблем. При традиционной педагогической стратегии — от знаний к проблеме — учащиеся не могут выработать умений и навыков самостоятельного научного поиска, поскольку им даются для усвоения его готовые результаты. Решение проблемы требует включения творческого мышления. Репродуктивные психические процессы, связанные с воспроизведением усвоенных шаблонов, в проблемной ситуации просто не эффективны.

Проблемное обучение — не абсолютно новое явление в педагогике, в прошлом с ним связаны такие известные имена, как Сократ, Руссо, Дистервег, Ушинский и др. «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить» (Дистервег.)

Если человека постоянно приучать усваивать знания и умения в готовом виде, можно и притупить его

природные творческие способности: «разучить» думать самостоятельно. В максимальной степени процесс мышления проявляется и развивается при решении проблемных задач.

Психологический механизм происходящих процессов при проблемном обучении следующий: сталкиваясь с противоречивой, новой, непонятной проблемой («проблема — сложный теоретический или практический вопрос, содержащий в себе скрытое противоречие, вызывающий разные, порой противоположные позиции при его решении»), у человека возникает состояние недоумения, удивления, возникает вопрос: в чем суть? Далее мыслительный процесс происходит по схеме: выдвижение гипотез, их обоснование и проверка. И человек либо самостоятельно осуществляет мыслительный поиск, открытие неизвестного, либо с помощью преподавателя.

Активизации творческого мышления способствуют субъект-объект-субъектные отношения, возникающие при коллективном решении проблемы.

Важнейшей чертой содержательного аспекта проблемного обучения является отражение объективных противоречий, закономерно возникающих в процессе научного знания, учебной или любой другой деятельности, которые и есть источник движения! и развития в любой сфере. Именно в связи с этим проблемное обучение можно назвать развивающим, ибо его цель — формирование знания, гипотез, их разработки и решений. При проблемном обучении процесс мышления включается лишь с целью разрешения проблемной ситуации, оно формирует мышление, необходимое для решения нестандартных задач

58. Мотивы обучения

В ситуации обучения существуют три группы мотивов, некоторые психологи придерживаются разделения мотивов на две группы. В обоих случаях деление происходит в зависимости от того, что лежит в основе мотивации, побуждение или потребность познания. Три группы мотивов, приводимые ниже, связаны с традиционными и активными формами обучения, в связи с чем авторы считают целесообразным предложить вниманию читателя трехчастную классификацию.

При традиционном обучении у обучаемых формируется две группы побуждающих мотивов:

I — непосредственно побуждающие мотивы. Они могут возникнуть у студентов за счет педагогического мастерства преподавателя, формируя интерес к данному предмету. Эти внешние факторы отражают скорее заинтересованность, но не мотивацию познавательного плана.

II — перспективно побуждающие мотивы. Так, например, преподаватель объясняет студентам, что без усвоения данного конкретного раздела нельзя освоить следующий раздел, либо у студентов формируется мотив к обучению, поскольку впереди экзамен по дисциплине; или нужно отлично сдать сессию, чтобы получать повышенную стипендию. В этом случае познавательная деятельность является лишь средством достижения цели, находящейся вне самой познавательной деятельности.

При активных формах обучения и, в частности, проблемном обучении возникает совершенно новая группа мотивов:

III — познавательно-побуждающие мотивы бескорыстного поиска знания, истины. Интерес к обучению возникает в связи с проблемой и развертывается в процессе умственного труда, связанного с поисками и нахождением решения проблемной задачи или группы задач. На этой основе возникает внутренняя заинтересованность, которую, выражаясь словами А. И. Герцена, можно назвать «эмбриологией знания».

Итак, познавательно-побуждающая мотивация появляется при применении активных методов обучения и, возникнув, превращается в фактор активизации учебного процесса и эффективности обучения. Познавательная мотивация побуждает человека развивать свои склонности и возможности, оказывает определяющее влияние на

формировании личности и раскрытие ее творческого потенциала.

Но формирование мотивов — лишь одна из сторон задач проблемного обучения. Его успешность определяется логикой и содержанием деятельности учащихся

59. Проблемные ситуации и задачи

Примерами проблемных ситуаций, в основу которых положены противоречия, характерные для познавательного процесса, могут служить:

— Проблемная ситуация как следствие противоречий между школьными знаниями и новыми для учащихся фактами, разрушающими теорию.

— Понимание научной важности проблемы и отсутствие теоретической базы для ее решения.

— Многообразии концепций и отсутствие надежной теории для объяснения данных фактов.

— Практически доступный результат и отсутствие теоретического обоснования.

— Противоречие между теоретически возможным способом решения и его практической нецелесообразностью.

— Противоречие между большим количеством фактических данных и отсутствием метода их обработки и анализа.

Все указанные противоречия возникают из-за дисбаланса между теоретической и практической информацией, избытком одной и недостатком другой, или наоборот.

Проблемная ситуация имеет педагогическую ценность лишь в том случае, когда она позволяет разграничить известное и неизвестное и наметить пути решения, когда человек, столкнувшись с проблемой, точно знает, что именно ему неизвестно.

Проблемная ситуация на основе анализа преобразуется в проблемную задачу. Проблемная задача ставит вопрос или вопросы: «Как разрешить это противоречие? Чем это объяснить?» Серия проблемных вопросов трансформирует проблемную задачу в модель поисков решения, где рассматриваются различные пути, средства и методы решения. **Итак, проблемный метод предполагает следующие шаги: проблемная ситуация > проблемная задача > модель поисков решения > решение.**

В классификации проблемных задач выделяют задачи с неопределенностью условий или искомого, с избыточными, противоречивыми, частично неверными данными. Главное в проблемном обучении — сам процесс поиска и выбора верных, оптимальных решений, т. е. путьпроходческая работа, а не мгновенный выход на решение. Хотя преподавателю с самого начала известен кратчайший путь к решению проблемы его задача — ориентировать сам процесс поиска, шаг за шагом приводя студентов к решению проблемы и получению новых знаний.

Некоторые авторы определяют **проблемное обучение как ряд проблемных задач, последовательное решение которых ведет к достижению поставленной дидактической цели.**

Проблемные задачи выполняют тройную функцию:

— они являются начальным звеном процесса усвоения новых знаний;

— обеспечивают успешные условия усвоения;

— представляет собой основное средство контроля для выявления уровня результатов обучения.

60. Цели и условия успешного проблемного обучения

Выделены четыре главных условия успешности проблемного обучения:

- обеспечение достаточной мотивации, способной вызвать интерес к содержанию проблемы;
- обеспечение посильности работы с возникающими на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного);
- значимость информации, получаемой при решении проблемы, для обучаемого;
- необходимость диалогического доброжелательного общения педагога с учащимися, когда с вниманием и поощрением относятся ко всем мыслям, гипотезам, высказанным учащимися.

Главные психолого-педагогические цели проблемного обучения:

- развитие мышления и способностей учащихся, развитие творческих умений,
- усвоение учащимися знаний, умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем, в результате эти знания, умения более прочные, чем при традиционном обучении,
- воспитание активной творческой личности учащегося, умеющего видеть, ставить и разрешать нестандартные проблемы,
- развитие профессионального проблемного мышления — в каждой конкретной деятельности имеет свою специфику.

Не каждый учебный материал подходит для проблемного изложения. Проблемные ситуации легко создавать при ознакомлении учащихся с историей предмета науки. Гипотезы, решения, новые данные в науке, кризис традиционных представлений на поворотном этапе, поиски новых подходов к проблеме — вот далеко не полный перечень тем, подходящих для проблемного изложения. Овладение логикой поиска через историю открытий — один из перспективных путей формирования проблемного мышления. Успешность перестройки обучения с традиционного на проблемное зависит от «уровня проблемности», который определяется двумя следующими факторами:

- степень сложности проблемы — выводимой из соотношений известного и неизвестного студентом в рамках данной проблемы;
- долей творческого участия обучаемых в разрешении проблемы, как коллективного, так и личного.

61. Основные формы проблемного обучения

В отечественной педагогике различают **три основные формы проблемного обучения:**

— **проблемное изложение** учебного материала в монологическом режиме лекции, либо диалогическом режиме семинара; проблемное изложение учебного материала на лекции, когда преподаватель ставит проблемные вопросы, выстраивает проблемные задачи и сам их решает; учащиеся лишь мысленно включаются в процесс поиска решения. Например, в начале лекции «О жизни растений» ставится проблема: «Почему корень и стебель растут в противоположные стороны?», но лектор не дает готового ответа, а рассказывает, как наука шла к этой истине, сообщает о гипотезах и опытах, которые делались для проверки гипотез о причинах этого явления;

— **частично-поисковая деятельность** при выполнении эксперимента, на лабораторных работах; в ходе проблемных семинаров, эвристических бесед. Преподаватель продумывает систему проблемных вопросов, ответы на которые опираются на имеющуюся базу знаний, но при этом не содержатся в прежних знаниях, т.е. вопросы должны вызывать интеллектуальные затруднения учащихся и целенаправленный мыслительный поиск. Преподаватель должен придумать возможные «косвенные подсказки» и наводящие вопросы, он сам подытоживает главное, опираясь на ответы учеников. Частично-поисковый метод обеспечивает продуктивную деятельность 3-го и 4-го уровня (применение, творчество) и 3-й, 4-й уровень знаний (знания-умения, знания-трансформации) в отличие от традиционного объяснительного и репродуктивного обучения, когда формируются

лишь знания-знакомства и знания-копии;

— **самостоятельная исследовательская деятельность**, когда учащиеся самостоятельно формулируют проблему и решают ее (в курсовой или дипломной работе, НИРС) с последующим контролем преподавателя, что обеспечивает продуктивную деятельность 4-го уровня — творчество и 4-й уровень наиболее эффективных и прочных «знаний-трансформаций».

Проблемный семинар можно провести в форме теоретической игры, когда небольшие рабочие группы, организованные на базе группы (класса) учащихся, доказывают друг другу преимущества своей концепции, своего метода. Решение серии проблемных задач может быть вынесено на практическое занятие, посвященное проверке или оценке определенной теоретической модели или методики, степени их пригодности в данных условиях. Наибольшая эффективность проблемного подхода реализуется через НИРС, при выполнении которой студент проходит все этапы формирования профессионального мышления, в то время как на отдельной лекции, семинаре или практическом занятии преследуется одна цель или ограниченная группа целей проблемного обучения. Но в любом случае основная его цель — развитие творческих умений и навыков, формирование творческого профессионально ориентированного мышления. Принцип проблемности содержания обучения может быть реализован в форме учебных деловых игр.

62. Сущность деловой игры

Деловая игра представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого.

С помощью знаковых средств (язык, речь, графики, таблицы, документы) в деловой игре воспроизводится профессиональная обстановка, сходная по основным сущностным характеристикам с реальной. Вместе с тем в деловой игре воспроизводятся лишь типичные, обобщенные ситуации в сжатом масштабе времени.

ДИ воссоздает *предметный контекст*-обстановку будущей профессиональной деятельности (условной практики) и *социальный контекст*, в котором учащийся взаимодействует с представителями других ролевых позиций. Таким образом, в деловой игре реализуется целостная форма коллективной учебной деятельности на целостном же объекте — на модели условий и диалектики производства, профессиональной деятельности.

В деловой игре обучающийся выполняет квазипрофессиональную деятельность, сочетающую в себе учебный и профессиональный элементы. **Знания и умения усваиваются им не абстрактно, а в контексте профессии, налагаясь на канву профессионального труда.** В контекстном обучении знания усваиваются не впрок, для будущего, а обеспечивают игровые действия учащегося в реальном процессе деловой игры. Одновременно обучаемый наряду с профессиональными знаниями приобретает специальную компетенцию — навыки специального взаимодействия и управления людьми, коллегиальность, умение руководить и подчиняться, следовательно, ДИ воспитывает личностные качества, ускоряет процесс социализации. Но эта «серьезная» профессиональная деятельность реализуется в игровой (частично азартной) форме, что позволяет обучаемым интеллектуально и эмоционально «раскрепоститься», проявлять творческую инициативу.

В процессе игры осваиваются:

нормы профессиональных действий;

нормы социальных действий — т. е. отношений в коллективе производственников. При этом каждый ее участник находится в активной позиции, взаимодействует с партнерами соотнося свои интересы с партнерскими и, таким образом, через взаимодействие с коллективом познавая себя.

Моделируя или имитируя условия и динамику производства, действия и отношения специалистов, ДИ служит средством актуализации, применения и закрепления знаний и средством развития практического мышления. Этот эффект достигается через взаимодействие участников игры в заданной конкретной ситуации или системе производственных ситуаций. Деловая игра реализуется на имитационной модели как совместная деятельность по постановке и решению игровых учебных задач, подготовке и применению индивидуальных и совместных решений. Правила и нормы совместной деятельности, язык имитации и связи задаются заранее и вырабатываются в процессе игры. **ДИ проводится в режим диалогического общения, она является двуплановой деятельностью, поскольку направлена на достижение двух целей: игровой педагогической, которая, будучи приоритетной, не должна довлеть над первой.**

63. Принципы организации учебных деловых игр

Принципы организации учебных ДИ

Для достижения поставленных учебных целей на этапе разработки в деловую игру следует заложить 5 психолого-педагогических принципов:

- принцип имитационного моделирования ситуации;
- принцип проблемности содержания;
- принцип ролевого взаимодействия в совместной деятельности;
- принцип диалогического общения;
- принцип двуплановости игровой учебной деятельности.

1. Принцип имитационного моделирования предполагает разработку: а) имитационной модели производства, б) игровой модели профессиональной деятельности. Наличие этих двух моделей необходимо для создания предметного и социального контекстов будущего труда.

2. Принцип проблемности содержания игры и ее развертывания означает, что в предметный материал игры закладываются учебные проблемы, выстроенные в виде системы игровых заданий, в которых содержится тот или иной тип противоречий, разрешаемых студентом в процессе игры, что приводит к выходу из проблемной ситуации.

3. Принцип совместной деятельности основывается на имитации производственных функций специалистов через их ролевое взаимодействие. Игра предполагает общение, основанное на субъект-субъектных отношениях, при которых развиваются психические процессы, присущие мышлению специалистов.

4. Принцип диалогического общения и взаимодействия партнеров в игре есть необходимое условие переживания и разрешения проблемной ситуации. Участники игры задают друг другу вопросы. Система рассуждений каждого из партнеров обуславливает их взаимное движение к совместному решению Проблемы. Люди неоднозначно реагируют на одинаковую информацию, что порождает диалог, обсуждение и согласование позиций, интересов.

5. Принцип двуплановости игровой учебной деятельности дает возможность внутреннего раскрепощения личности, проявления творческой инициативы. Суть его в том, что «серьезная» деятельность, направленная на обучение и развитие специалиста, реализуется в «несерьезной» игровой форме.

Эти взаимообусловленные принципы составляют определенную концепцию деловой игры и должны соблюдаться как на этапе разработки, так и на этапе реализации. Несоблюдение или недостаточная проработка хотя бы одного из них отрицательно скажется на результатах ДИ. У деловых игр есть свои достоинства и недостатки и определенные области применения. Деловую игру как форму контекстного обучения следует

выбирать прежде всего для решения следующих педагогических задач:

формирование у обучаемых целостного представления о профессиональной деятельности и ее динамике;
приобретение проблемно-профессионального и социального опыта, в том числе и принятия индивидуальных и коллективных решений;

развитие теоретического и практического мышления в профессиональной сфере;

формирование познавательной мотивации, обеспечение условий появления профессиональной мотивации.

Таким образом, не любое содержание профессиональной деятельности подходит для игрового моделирования, а лишь то, которое содержит в себе проблемность и не может быть усвоено индивидуально.

64. Структура и правила деловой игры

Разработку деловой игры начинают с создания двух моделей — имитационной и игровой, которые будут встроены в ее сценарий. Таким образом, первый принцип ДИ реализуется на начальном этапе ее разработки. Имитационная модель — это прототип модели, она задает предметный контекст деятельности специалиста в учебном процессе.

Игровая модель задает социальный контекст и представляет собой работу участников ДИ с имитационной моделью.

Имитационная модель получает свое воплощение в следующих структурных компонентах: цели, предмет игры, графическая модель взаимодействия участников, система оценивания. **Компоненты игровой модели** — сценарий, правила, цели, роли и функции игроков.

Объектом имитации обычно выбирается наиболее типичный фрагмент профессиональной деятельности, требующей системного применения разнообразных умений и навыков, которыми должен овладеть учащийся за период, предшествующий игре.

Игровая модель имеет игровые цели. **Педагогическая модель** имеет две группы целей — обучающие или дидактические и воспитательные. Предмет игры — это предмет деятельности участников игры, он зависит от модели специалиста и представляет собой перечень процессов или явлений, требующих профессионально компетентных действий. Важный элемент сценария — способ генерирования событий, определяющий динамику и характер развития игрового процесса.

Различают три способа: детерминированный, спонтанный, смешанный. Последний из них, сочетающий алгоритмизацию с учетом вероятностного характера событий, наиболее присущ деловой игре.

Графическая модель ролевого взаимодействия участников отражает количественный и качественный состав участников, их связи, взаимодействия, пространственное расположение игроков и оказывает большую помощь ведущему и участникам игры.

Комплект ролей и функций игроков должен адекватно отражать профессиональные и социально-личностные отношения, характерные для того фрагмента профессиональной деятельности, который моделируется в игре. Иногда для стимулирования игровой ситуации вводятся игровые роли (скептик, энтузиаст и т.д.). Чем выше профессиональный уровень разработчика, тем удачней будет комплект ролей. Сложным моментом в разработке игры является четкое определение функций игроков. Их нужно составлять обобщенно и дополнять их инструкциями, в которых в словесной форме, с помощью таблиц или в виде алгоритма даются права, обязанности и возможные действия игроков.

Правила игры отражают характеристики реальных процессов и явлений, существующих в прототипах

моделируемой реальности в упрощенном варианте. Кроме того, существует второй план игры — правила чисто игрового характера, если их не соблюдать, игра перестанет быть игрой, превратившись в занятие тренажерного типа.

Требования к правилам игры сводятся к следующим положениям:

— правила содержат ограничения, касающиеся технологии игры, регламента игровых процедур или их элементов, ролей и функций преподавателей-ведущих, системы оценивания;

— правил не должно быть слишком много, не более 5—10, они должны быть представлены аудитории на плакатах или с помощью технических средств;

— характер правил должен обеспечивать воспроизведение реального и делового контекстов игры;

— правила должны быть связаны с системой стимулирования и инструкциями игрокам.

Как перечень основных правил можно привести соблюдение регламента, использование носителей информации, применение активных форм представлений информации, вопросы дискуссионного характера.

Система оценивания обеспечивает контроль принимаемых решений и самоконтроль, предполагает содержательную оценку, обеспечивает соревновательный характер игры, позволяет оценивать деятельность и личностные качества участников игры, а также успешность работы игровых групп. Система должна строиться прежде всего как система самооценки играющих, а затем — как система оценки преподавателем-ведущим.

Разбор игры преподавателем и рефлексия ее участников по поводу их навыков на заключительном обсуждении несут основную обучающую и воспитательную нагрузку. Заключительная часть игры — это не столько подведение итогов, сколько анализ причин, обусловивших фактически ее результаты.

Методическое обеспечение игры предполагает наличие следующих материалов: проспект и параметры игры, набор реальной и игровой документации. Степень детализации методических рекомендаций зависит от сложности объекта имитации, контингента и других причин.

Техническое обеспечение ДИ. Различают ручные и машинные игры, однако между ними нет четкой грани, речь идет о степени использования ЭВМ в игровом процессе. Однако, в сценарии должны быть четкие указания о применении ЭВМ и ТСО. Технические средства выбираются в зависимости от целей и содержания игры и выполняют только функции, без которых нельзя обойтись или которые выполняются вручную хуже и медленнее.

65. Разновидности и возможности использования деловых игр

Учебные деловые игры (цель которых сформировать определенные навыки и умения учащихся в их активном творческом процессе) по уровню сложности можно разделить на разновидности:

1) имитационные упражнения — они отличаются от деловой игры меньшим объемом и ограниченностью решаемых задач (например, кто лучше может пользоваться едиными нормами и расценками?) Цель имитационных упражнений — предоставить возможность учащимся в творческой обстановке закрепить те или иные навыки, акцентировать внимание на каком-либо важном понятии, категории.

2) «анализ конкретных производственных ситуаций» — обучаемые знакомятся с ситуацией, с совокупностью взаимосвязанных фактов и явлений, характеризующих конкретное событие, возникающее перед специалистом в его профессиональной практике и требующее от него соответствующего решения, учащиеся предлагают свои решения в той или иной ситуации, которые коллективно обсуждаются.

3) «разыгрывание ролей» — учащиеся получают исходные данные по ситуации, а затем берут на себя исполнение определенных ролей. Исполнение ролей происходит в присутствии других членов учебной группы,

которые потом оценивают действия участников ситуации, принимаемые ими самостоятельные решения в зависимости от условий сценария, действий других исполнителей и в зависимости от ранее принятых собственных решений, т.е. при разыгрывании ролей нельзя полностью предсказать ситуации, в которых оказывается тот или иной исполнитель. Этот метод обучения используется для выработки практических профессиональных и социальных навыков.

4) полномасштабная деловая игра, имитирующая комплексно профессиональную деятельность и последствия принимаемых профессиональных решений (часто с использованием ЭВМ для расчета и анализа близких и отдаленных последствий принимаемых решений).

Положительное в применении учебных деловых игр:

— как правило, учащиеся испытывают удовольствие, есть высокая мотивация, эмоциональная насыщенность процесса обучения;

— происходит подготовка к профессиональной деятельности, формируются знания-умения, т.е. учащиеся учатся применять свои знания;

— послеигровое обсуждение способствует закреплению знаний;

— достигаются комплексные педагогические цели: познавательные, воспитательные, развивающие.

Познавательная эффективность: в процессе деловой игры учащиеся знакомятся с диалектическими методами исследования вопроса (проблемы), углубляют знания, осваивают профессиональные функции на личном примере.

Воспитательная функция: в процессе проведения деловой игры формируется сознание принадлежности коллективу, закрепляются взаимосвязи при решении коллективных задач, а коллективное обсуждение общих вопросов формирует критичность, сдержанность, уважение к другому мнению, внимание к коллегам.

Развивающая эффективность: в процессе деловой игры развиваются логическое мышление, способность поиска ответов на поставленные вопросы, речь и речевой этикет, умение участвовать в дискуссии и эффективно общаться.

Отрицательные моменты в проведении учебных деловых игр:

— высокая трудоемкость подготовки к занятию (для преподавателя);

— не все преподаватели владеют умением проводить деловые игры;

— большая напряженность для преподавателя, так как он сосредоточен на непрерывном творческом процессе и должен быть одновременно и актером (обладать актерскими данными) и режиссером в течении всей игры;

— сами студенты могут быть не готовы к работе с использованием деловой игры;

— требуют много времени и порой специализированного изменения учебного расписания занятий.

Можно сделать следующие выводы:

1. Деловые игры следует использовать только там, где они действительно необходимы. Это получение целостного опыта будущей профессиональной деятельности, развернутой во времени и пространстве.

2. К разработке игры следует подходить системно и учитывать ее влияние на другие виды работы со студентами, а также реакцию других преподавателей, которая может быть неадекватной.

3. В деловой игре нужны предметная и социальная компетентность участников, поэтому следует начинать подготовку к ДИ с анализа конкретных производственных ситуаций и разыгрывания ролей. Следует также до игры формировать у студентов культуру дискуссии.

4. Структурные компоненты ДИ должны сочетаться таким образом, чтобы она не стала ни тренажером,

ни азартной игрой.

5. Игра должна строиться на принципах саморегулирования. Преподаватель действует перед игрой, до начала учения, и в конце и при анализе игры. Это требует большой подготовительной работы, теоретических и практических навыков конструирования ДИ.

6. Режим работы студентов в процессе ДИ не укладывается в рамки традиционного поведения их на занятии и должен быть подчинен логике моделируемого производственного процесса.

7. В вузе наиболее приемлемы компактные ДИ, рассчитанные на 4 часа практических занятий. Их лучше проводить на последних часах последнего дня учебной недели, учитывая их эмоциональный заряд.

66. Эвристика. Педагогическая эвристика

Эвристика (греч. — обнаруживаю, отыскиваю, открываю) — наука, изучающая закономерности построения новых действий в новой ситуации, т.е. организацию продуктивных процессов мышления, на основе которых осуществляется интенсификация процесса мышления, на основе которых осуществляется интенсификация процесса генерирования идей (гипотез) и последовательное повышение их правдоподобности (вероятности, достоверности).

С самого зарождения эвристики наряду с анализом процессов эвристической деятельности исследовались и возможности целенаправленного обучения этой деятельности, т.е. эвристика соприкасалась с педагогикой. Постепенно ярко обозначилось одно из направлений в развитии эвристики — **педагогическая эвристика, которая помогает ответить на вопрос: как обучать эвристической деятельности? Она рассматривает принципиальные вопросы организации мыслительной деятельности в процессе обучения, т.е. в процессе освоения тех учебных предметов, которые составляют систему профессиональных знаний.**

Истоки эвристики обнаруживаются в Древней Греции, где слово эвристика обозначало метод обучения, применявшийся Сократом («сократическая беседа»). Структура такой беседы состояла из системы вопросов, наводящих обучаемого на правильное решение поставленной перед ним проблемы. Роль педагога заключалась в управлении познавательной деятельностью обучаемого с целью направления его по оптимальному пути к новому для него знанию. Задача обучаемого — прийти к правильному решению на основе логически правильных ответов на вопросы педагога. Таким образом, обучаемый достигал цели благодаря детализированным вопросам педагога, которые четко вели по пути правильного решения. Разумеется, такая беседа требовала в большей степени интеллектуального напряжения педагога, чем обучаемого.

Вопросно-ответная форма обучения при наличии в ней элементов поиска помогала осуществлять элементарную эвристическую деятельность. Функции вопроса при этом разнообразны. Вопрос мог прямо подводить к достижению цели и не оставлять для обучаемого возможности рассуждать. Вопрос мог подсказывать направление, в котором необходимо искать решение. Вопрос мог отдаленно наводить на путь достижения цели, не исключая при этом возможные альтернативы и необходимость рассуждений по обоснованию выбираемых способов и средств.

В настоящее время под **эвристикой начинают понимать:**

1. Специальные методы решения задач (эвристические методы), которые обычно противопоставляются формальным методам решения, опирающимся на точные математические модели. Использование эвристических методов сокращает время решения задач по сравнению с методом полного ненаправленного перебора возможных альтернатив; применение эвристических методов не всегда обеспечивает достижение поставленной цели.

2. Организацию процесса продуктивного творческого мышления (эвристическая деятельность). В

этом случае эвристика понимается как совокупность присущих человеку механизмов, с помощью которых порождаются процедуры, направленные на решение творческих задач

3. Науку, изучающую эвристическую деятельность; специальный раздел науки о мышлении. Ее основной объект — творческая деятельность человека; важнейшие проблемы, связанные с моделями принятия решений. Эвристика как наука развивается на стыке психологии, теории искусственного интеллекта, структурной лингвистики, теории информации.

4. Специальный метод обучения или коллективного решения проблем.

Эвристическая деятельность представляет собой сложный, многоплановый, многоаспектный вид человеческой деятельности. **Под эвристикой понимается наука, изучающая закономерности построения новых действий в новой ситуации.** Новая ситуация — это никем не решенная задача или не изобретенное техническое устройство, необходимость которого выявлена (новой будет и ситуация, когда обучаемый встречается с нестандартной задачей своего уровня). Попадая в новую ситуацию, человек ищет пути и способы решения этой ситуации, пути, которые он раньше в своей практике не встречал и которые ему пока неизвестны. Если же ситуация не нова, то действия человека носят алгоритмический характер, т.е. он вспоминает их последовательность, которая обязательно приведет к цели. В этих действиях нет элементов эвристического мышления в отличие от новой ситуации, когда результат должен быть объективно или субъективно новым. Объективно — когда результат получен впервые, субъективно — когда результат является новым для человека, его получившего.

67. Учебная эвристическая деятельность

Эвристические функции мышления развиваются и реализуются в учебном процессе, т.е. в процессе освоения тех или иных учебных дисциплин. Представляя учебный процесс как сложную организованную деятельность по решению учебных задач, становится понятным, что от обучаемого требуются вполне определенные специальные умения и навыки организации поиска решения таких задач. Наиболее оптимальной деятельностью, в которой развиваются продуктивные способы мышления, умения достигать цели и получать результат решения задачи, является эвристическая деятельность.

Учебная эвристическая деятельность представляет собой деятельность, в ходе которой целенаправленно развиваются способности:

- понимать пути и методы продуктивной учебно-познавательной деятельности, творчески копировать их и обучаться при этом на своем и заимствованном опыте;
- систематизировать, т.е. упорядочивать учебную информацию в межпредметные комплексы и оперировать ею в эвристическом поиске при выполнении конкретных действий;
- адаптироваться к изменяющимся видам учебной деятельности и предвидеть ее результаты;
- планировать и прогнозировать интеллектуальную деятельность на основе эвристических и логических операций и стратегий;
- формировать и принимать решения по организации сложных видов учебной деятельности на основе правдоподобных рассуждений, эвристических операций и стратегий с последующей их логической проверкой.

Эвристическая деятельность без развитого и осознанного навыка ее проведения характеризуется многими не оптимальными чертами. Так, хорошо известны случаи, когда некоторые обучаемые, особенно на начальных этапах, пытаются найти решение задачи простым манипулированием ее данными, т.е. пытаются найти решение «наугад», на основе не направленных, не осознанных, не контролируемых действий, хотя именно здесь должна

начинаться деятельность, которую называют эвристической.

Назовем некоторые факторы, способствующие ее успешному осуществлению.

Чрезвычайно важны способность и умения *проводить оценочные мыслительные действия одного из вариантов решения до его практической проверки*. Оценочные действия сопровождают процесс эвристического поиска от начала до завершения.

Рациональность действий помогает *объединять вновь воспринимаемую информацию с ранее известной, включать ее в систему имеющихся знания*, группировать и перегруппировывать данные задачи различными способами, останавливаясь на наиболее оптимальном варианте. Это обеспечит предпосылку развития способности генерировать рациональные идеи.

Основной *принцип экономии действий* выражается правилом: не делайте при помощи большего то, что можно сделать при помощи меньшего. Необходимо тщательно исследовать возможность привлечения наиболее необходимого материала, более близкого к рассматриваемой задаче. Однако полезно вспомнить и еще одно правило: *в своем поиске держитесь к задаче возможно ближе, но будьте готовы отойти от нее настолько далеко, насколько вынуждают обстоятельства*.

Эвристический поиск будет продуктивным, если он сопровождается *настойчивым желанием найти решение, достичь цели*. Оно мобилизует интеллектуальные ресурсы решающего задачу. Неудача не должна приводить к пессимизму. Нужно помнить, что изучать вопрос нужно до тех пор, пока не иссякнет надежда на появление какой-нибудь плодотворной мысли.

Одной из основных характеристик настойчивости является способность к доведению до конца. Имеется в виду не просто настойчивость, собранность, волевой настрой на завершение работы, а именно *способность к доработке деталей, к настойчивому поиску наиболее рациональных способов решения, к совершенствованию первоначального замысла*.

Необходимым дополнением настойчивости является *гибкость, которая проявляется в способности быстро и легко переходить от одного аспекта задачи к другому, от одной гипотезы к более совершенной*. Здесь особенно уместно подчеркнуть, что способность вовремя отказаться от непродуктивной гипотезы, а это трудно сделать, если она «своя», может повлиять на результат эвристического поиска.

Одним из источников эвристической деятельности является информация (опыт), накопленная в памяти решающего. Во время эвристического поиска он извлекает нужную ему информацию, которая будет способствовать решению задачи. Этот сложный *мыслительный акт извлечения актуальной информации называют актуализацией, приспособление извлеченной информации к решаемой задаче — ее организация*. Механизм актуализации и организации информации при эвристически направленном поиске может быть различным. Один из них основан на распознавании в задаче знакомых элементов, которые уже встречались при решении других задач. Использование способов их решения может приблизить решаемого к результату. Назовем другие механизмы актуализации и организации информации: изоляция элементов, деталей задачи друг от друга, комбинация их в нужном для эвристического поиска направлении. Изоляция и комбинация, дополняя друг друга, продвигают процесс решения задачи. Разлагая целое на составные части, что способствует более пристальному изучению каждой из них, а затем воссоединяя их в различных комбинациях, мы заставляем эволюционировать наше понимание задачи, переходя к более перспективной ситуации.

Основным предметом учебной эвристической деятельности является учебная задача.

Учебная задача — определенно сформулированная информационная система, в которой есть информационная несогласованность между ее частями, что вызывает потребность в ее преобразовании и

согласовании.

Учебная задача предполагает необходимость сознательного поиска, направленного на достижение результата.

Организация целенаправленного обучения элементам эвристической деятельности является основной проблемой педагогической эвристики.

68. Методы эвристического поиска. «Мозговой штурм»

Системные методы эвристического поиска принципиально новых решений задач различного характера начали создаваться и применяться в 40—60 гг. нашего столетия. Было разработано множество различных методов и их модификаций. Практика показала, что ряд методов имеют высокую эффективность и необходимость их дальнейшего развития не вызывает сомнения.

Метод «мозгового штурма», его модификация

«Мозговой штурм» относится к эффективным методам активизации коллективной творческой деятельности. Идея метода основана на том, что критика и боязнь тормозят мышление, сковывают творческие процессы. Учитывая это, было предложено разделить во времени выдвижение гипотез и их критическую оценку. Проводить эти два процесса должны разные люди.

Решением задачи в ходе применения данного метода управляет руководитель. Он обеспечивает выполнение всех правил «мозгового штурма», а именно:

1. Условие задачи формулируется перед «штурмом» в общих чертах.
2. Группа «генераторов идей» за отведенное время (20—30 мин) выдвигает максимальное количество гипотез. Выдвигаются любые гипотезы: фантастические, явно ошибочные, шуточные. Идеи должны следовать непрерывно, дополняя и развивая друг друга. Регламент на каждую идею отводится в пределах 2 мин, доказательств не требуется. Все идеи протоколируются или записываются на магнитофон. На этом этапе запрещена любая критика, в том числе скрытая, в виде скептических улыбок, жестов, мимики. Для повышения продуктивности «мозгового штурма» полезно предварительно ввести его участников в состояние мышечной и психической релаксации, снять у них психическую напряженность и мышечные зажимы тела.
3. Группа экспертов выносит суждение о ценности выдвинутых гипотез. Экспертиза и отбор гипотез должны проводиться тщательным образом, оцениваются несерьезные и нереальные гипотезы.
4. Не решенная в процессе «штурма» задача может быть предложена тому же коллективу, но в несколько измененном виде, формулировке.
5. Для активизации процесса генерирования идей в ходе «штурма» рекомендуется использовать некоторые приемы: инверсия (сделай наоборот), аналогия (сделай так, как это сделано в другом решении); эмпатия (считай себя частью задачи, выясни при этом свои чувства, ощущения), фантазия (сделай нечто фантастическое).
6. Гипотезы оцениваются по 10-балльной системе и выводится средний балл по оценкам всех экспертов.

Модификации мозгового штурма

Письменный «мозговой штурм». Состоит в том, что задача формулируется письменно. Отсутствие влияния участников друг на друга благоприятно сказывается на всех этапах «мозгового штурма». Организационно проходит аналогично.

Индивидуальный «мозговой штурм» представляет процесс генерирования и оценки гипотез одним лицом. Генерирование идей происходит в течение 10—15 мин с их записью, а оценка через 3—5 дней.

Допускается оценка гипотез одним лицом.

Обратный «мозговой штурм» основан на максимальной критике для раскрытия противоречий, недостатков высказанной гипотезы.

Синектический метод

Синектика (греч. — совмещение разнородных элементов) — система методов интенсивной психологической активизации процессов нахождения решения проблемы. Методика представляет собой логическое развитие «мозгового штурма». Отличие состоит в том, что последний проводится с людьми, и которые могут не иметь опыта творческой деятельности. Синектика же предполагает создание постоянных групп, которые в процессе своей деятельности накапливают опыт, разнообразные приемы и т. д.

Синектические группы представляют собой объединение людей различных специальностей, научных дисциплин, возраста и т.д. Оптимальная численность группы — 5—7 человек. В течение 8—12 месяцев группу готовят к работе. Подготовка ведется в общенаучном, профессиональном и психологическом направлении. Целью деятельности таких объединений является попытка нахождения творческого решения проблемы. Реализуется она на сессии синекторов.

Сессии синекторов, как правило, начинаются не с точной постановки задачи, а с обсуждения ее признаков. Затем руководитель сессии переключает внимание на обсуждение более конкретных вопросов, постепенно направляя дискуссию в нужное русло. Таким образом, проблема сначала формулируется в общем виде. Сессия синекторов решает задачу вместе со специалистами в области обсуждаемых проблем. Постепенно участники подходят к пониманию проблемы и формулировке ее в понимании синекторов.

Для решения сформулированной проблемы проводится «экскурсия» по различным научным областям с целью выявления возможных решений, проблем в них. В процессе экскурсии используют 4 вида аналогий (прямую, личную, символическую, фантастическую), с помощью которых производится перенос новых гипотез на проблему, выявляют состоятельность гипотез. Большое значение придается анализу магнитофонных записей заседания.

69. Совместная продуктивная деятельность

В последние годы в связи с достижениями психологии общения акцент смещается на проектирование способов учебного диалога: диалог между преподавателем и студентом, студентов друг с другом, группы студентов и преподавателя призван улучшить усвоение, влиять на мотивационную сферу познавательной деятельности учащихся и на контрольно-оценочную. Этим усиливается тенденция планировать обучение как творческий процесс, не сводимый к освоению готовых правил решения разнообразных задач. **Концепцию совместной продуктивной деятельности преподавателя со студентами и студентов друг с другом (сокращенно СПД)** разработал профессор В. Я. Ляудис. В качестве единицы проектирования учебной ситуации В. Я. Ляудис выделяет четыре взаимосвязанные переменные: *содержание учебного предмета*, структурированное в соответствии с целями обучения; *условия*, организующие усвоение учебного содержания и обобщенных способов учебной деятельности; *систему учебных взаимодействий преподавателя со студентами и студентов друг с другом*, изменяющихся в определенной логике по мере освоения новой деятельности; динамику указанных переменных в их взаимосвязи на протяжении всего процесса обучения. **Организация ситуации СПД предполагает четыре основных требования:**

1) включение участников с самого начала обучения в творческую продуктивную деятельность; 2) совместное планирование учащимися и преподавателями системы промежуточных задач (творческих и

репродуктивных), необходимых для движения к намеченному продукту, т.е. умение преподавателя направлять совместную деятельность не только на выполнение технологической работы, но и прежде всего на совместное формирование мотивационно-смысловой сферы; 3) такое сотрудничество в учебной деятельности, в котором каждый, ориентируясь прежде всего на смысловую ее сторону, мог бы определять свой вклад в эту деятельность; 4) закономерная перестройка по ходу обучения исходных взаимодействий по этапам: введение в деятельность; действия, разделенные между преподавателем и учащимися; имитируемые действия; поддержанные действия; саморегулируемые, а затем самопобуждаемые действия. **Нацеливание не на собственное умение, а на совместно достигаемый результат** деятельности приносит немедленное эмоциональное принятие задачи студентами. Добившись этого, педагог уже не боится идти на конфликтные ситуации, когда студенты (или значимая их часть) выбирают, к какого рода действиям они присоединяются (к новым, только что намеченным, или старым, апробированным в предыдущем опыте); будут ли они вместе с педагогом искать способы решения задач или примут пассивную позицию объекта управления; будут ли они действовать как партнеры, помогая друг другу, или индивидуально. Разумеется, здесь преподаватель применяет такие приемы, как поощрение, внимание, активизация сокровенных чувств и надежд, доверие, моральная поддержка и т.п. Таким образом, основным объектом усилий преподавателя выступает не столько освоение учебного содержания, сколько развивающаяся учебно-профессиональная позиция студентов. Увязывая на всех этапах учебные и профессиональные цели (свои и студентов), цели овладения деятельностью в учебно-профессиональном партнерстве и усвоения норм социального взаимодействия, преподаватели обогащают план своей работы целями разных аспектов.

Концепция СПД органично вписывается в «педагогику сотрудничества», основные идеи которой представлены ниже.

Основные идеи педагогика сотрудничества

1. Идея трудной цели. Нужно ставить перед студентами более сложную цель, указывать на ее исключительную трудность и внушать уверенность в том, что цель будет достигнута, тема хорошо усвоена.

2. Идея опоры. Это не схема, а набор ключевых слов, знаков и других опорных сигналов, особым образом расположенных и показывающих логику изучаемого материала в виде компактной образной (иногда разноцветной) опорной схемы, которая сильно облегчает запоминание и понимание материала и полностью исключает возможность зубрежки.

3. Идея свободного выбора. Шаталов дает ученикам 100 задач, чтобы они сами выбирали для решения любые из них и в любом количестве. Свобода выбора — самый простой путь к развитию творческой мысли.

4. Идея крупных блоков. Материал сводится в крупные блоки, можно увеличить объем изучаемого материала, легче установить логические связи, выделить ведущую мысль, тенденцию.

5. Идея диалогических размышлений. Диалог преподавателя со студентами, доброжелательное и внимательное отношение к высказываниям студентов, поощрение идей, мыслей студентов, даже неудачных и неверных, поощрение активности студентов, сотрудничество преподавателя со студентами в поиске решения учебных проблем, задач способствует развитию умственных способностей.

70. Модульное обучение

Модуль — это логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений учащихся. Основой для формирования модулей служит рабочая программа дисциплины. Модуль часто совпадает с темой дисциплины или блоком взаимосвязанных тем. Однако, в отличие от темы, в модуле все измеряется, все оценивается: задание, работа, посещение учащимся занятий, стартовый,

промежуточный и итоговый уровень учащихся. В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровни изучения данного модуля, названы навыки и умения, которыми должен овладеть обучаемый. В модульном обучении все заранее запрограммировано: последовательность изучения учебного материала, перечень основных понятий, навыков и умений, которыми необходимо овладеть, уровень усвоения и контроль качества усвоения. Число модулей зависит как от особенностей самого предмета, так и от желаемой частоты контроля обучения. Модульное обучение неразрывно связано с рейтинговой системой контроля. Чем крупнее или важнее модуль, тем большее число баллов ему отводится. **Понятие базисного содержания дисциплины неразрывно связано с понятием учебного модуля, в котором базисные содержательные блоки логически связаны в систему.**

При проектировании содержания дисциплины в последнее время наметилась тенденция выделять из базиса дисциплины ее понятийную базу — тезаурус, — в котором должны быть представлены основные смысловые единицы.

Для естественнонаучных дисциплин это должны быть:

- термины;
- понятия-явления, свойства, модели, величины;
- приборы и устройства;
- классические опыты.

Следует особо выделить математический аппарат, необходимый для описания механизмов протекания явлений.

Базис дисциплины, представленный в виде таких перечней, усваивается обучаемым как система знаний. Наличие понятийной базы упрощает составление единых требований ко всем формам контроля и облегчает разработку требований к междисциплинарному экзамену.

На основании тезауруса составляются вопросы и задачи, охватывающие все виды работ по модулю и выносятся на контроль (обычно в тестовой форме) после изучения модуля. После изучения каждого модуля по результатам тестового контроля преподаватель дает учащимся необходимые рекомендации. По количеству набранных баллов из возможных ученик сам может судить о степени своей успешности в овладении учебным материалом.

Модуль содержит познавательную и учебно-профессиональную части. Первая формирует теоретические знания, вторая — профессиональные умения и навыки на основе приобретенных знаний. Соотношение теоретической и практической частей модуля должно быть оптимальным, что требует профессионализма и высокого педагогического мастерства преподавателя.

В основу модульной интерпретации учебного курса должен быть положен принцип системности, предполагающий:

системность содержания, то есть то необходимое и достаточное знание (тезаурус), без наличия которого ни дисциплина в целом, ни любой из ее модулей не могут существовать;

чередование познавательной и учебно-профессиональной частей модуля, обеспечивающее алгоритм формирования познавательно-профессиональных умений и навыков;

системность контроля, логически завершающего каждый модуль, приводящая к формированию способностей обучаемых трансформировать приобретенные навыки систематизации в профессиональные умения анализировать, систематизировать и прогнозировать инженерные решения.

При модульной интерпретации учебной дисциплины следует установить число и наполняемость модулей, соотношение теоретической и практической частей в каждом из них, их очередность, содержание и формы

модульного контроля, содержание и формы итогового контроля

71. Виды рейтингового контроля при модульном обучении

В рамках каждого модуля студент всегда имеет дело как с предметными знаниями, так и с видами деятельности, связанными с получением и использованием этих знаний. Все зависит от варианта занятий. Соответственно, **контроль по модулю может быть: содержательным, деятельностным, либо содержательно-деятельностным (изучение материала, выполнение эксперимента, решение задач)**. Целью создания каждого модуля является достижение заранее планируемого результата обучения. Итоги контроля по модулю характеризуют в равной мере и успешность учебной деятельности студента, и эффективность педагогической технологии, выбранной преподавателем

Несомненные преимущества рейтинговой формы контроля заключаются в следующем:

- осуществляются предварительный, текущий и итоговый контроль;
- текущий контроль является средством обучения и обратной связи;
- развернутая процедура оценки результатов отдельных звеньев контроля обеспечивает его надежность;
- контроль удовлетворяет требованиям содержательной и конструктивной валидности (соответствие форм и целей);
- развернутый текущий контроль реализует мотивационную и воспитательную функции;
- развернутая процедура контроля дает возможность развивать у студентов навыки самооценки работы и формировать навыки и умения самоконтроля в профессиональной деятельности.

Рейтинговая форма контроля проста в применении. С самого начала изучения дисциплины каждый студент получает памятку, ориентирующую его в работе по рейтингу. В этой памятке содержатся перечень выполняемых заданий и шкала баллов по трем уровням исполнения. Учитываются такие поощрительные и штрафные (за нарушение сроков) баллы. В памятке сообщается об установленном диапазоне рейтинга, в пределах которого студент получает зачет или обеспечивает себе «3», «4», «5» за экзамен по дисциплине.

Для разработки рейтингового контроля СРС необходимо решить две группы задач:

По содержанию: проанализировать содержание, выделить темы, разделы, основные законы и понятия, знание которых обязательно для целостного восприятия предмета, а также — уровни усвоения содержания. Для каждого уровня указать конкретное содержание и степень владения им.

По деятельности: проанализировать каждый вид деятельности, представить его как совокупность последовательных операций. Установить три уровня исполнения каждой операции и сформулировать критерии оценки каждого уровня и представления результатов, соответствующих этим уровням.

72. Открытые системы интенсивного обучения

Инновационные технологии обучения следует рассматривать как инструмент, с помощью которого новая образовательная парадигма может быть претворена в жизнь. Разработка этих технологий должна вестись в соответствии со следующими принципами, которые непосредственно связаны с указанными выше системными требованиями:

- принцип целостности технологии, представляющей дидактическую систему;
- принцип воспроизводимости технологии в конкретной педагогической среде для достижения поставленных педагогических целей;
- принцип нелинейности педагогических структур и приоритетности тех факторов, которые оказывают

непосредственное влияние на механизмы самоорганизации и саморегуляции соответствующих педагогических систем;

— принцип потенциальной избыточности учебной информации, создающий оптимальные условия для формирования обобщенных знаний.

Наиболее полно эти принципы могут быть реализованы в учебном процессе благодаря разработке и применению открытых систем интенсивного обучения. Эти системы дают студенту возможность выбора подходящей ему технологии обучения и разработки индивидуальной программы формирования и актуализации личности. **Но реализация синтеза открытых систем интенсивного обучения возможна лишь при соблюдении ряда условий.** Это:

— *всесторонний учет характеристик педагогической среды*, в которой будет проходить процесс обучения. Содержательные характеристики педагогической среды определяются знаниями, умениями и навыками; познавательным и культурным потенциалами; формами и методами организации обучения и самостоятельной работы студентов;

— *соблюдение принципа адаптации процесса обучения* к личности студента. Этот принцип реализуется на практике через нелинейное структурирование дисциплины (составление ее внешнего и внутреннего модулей) и составление разветвленной программы ее изучения студентами;

— *ускорение индивидуального освоения студентами общенаучных и специальных знаний благодаря проектированию «логического конструкта» дисциплины, в котором даны базовые знания в свернутом виде.*

Алгоритм проектирования обобщенного логического конструкта дисциплины включает следующие процедуры:

1. представление содержания в виде системы отдельных элементов;
2. проектирование матрицы взаимосвязей элементов содержания для выделения базисных знаний;
3. моделирование базисных знаний в символической, графической или иной форме;
4. преобразование модели базисных знаний, с целью выделения наиболее общих понятий и системных связей между ними;
5. формирование общих структур познавательной деятельности, характерных для данной области научного знания;
6. разработка системы частных задач, решаемых общими способами.

Усвоение студентами логического конструкта той или иной дисциплины требует познавательной деятельности, адекватной принципам его структурирования, а именно:

- выделения всеобщих отношений, ключевых принципов и идей данной области знаний;
- моделирования этих отношений;
- овладения процедурой перехода от общего к частному и наоборот, от модели к объекту и обратно.

Кроме того, интенсификация индивидуального познавательного процесса может быть достигнута за счет предельного увеличения плотности потока информации путем максимального профилирования общенаучных и общетехнических курсов. Учебный материал курса должен быть ориентирован на решение задач профессиональной подготовки будущего специалиста, вписываться в предлагаемую студентам систему научных знаний; содержание ключевых тем должно соответствовать передовым достижениям в области данной науки, на практических занятиях должны решаться прикладные профессиональные задачи.

Разработка и синтез открытых систем интенсивного обучения представляет одно из самых перспективных направлений развития образовательных технологий, способствующих не только

интенсификации обучения, но и самоорганизации, формированию и самоактуализации личности.

73. Информационные технологии

В последние года понятие «компьютерные технологии» обучения все чаще заменяют термином «информационные технологии». (НИТ—новые информационные технологии обучения). Все информационные технологии связаны с компьютерным обучением. Для их реализации требуется:

- создать технологические условия, аппаратные и программные средства, телекоммуникационные системы, обеспечивающие выполнение указанных условий;
- обеспечить индустриально-технологическую базу для производства в рамках международного разделения труда в национальных конкурентоспособных информационных технологий и ресурсов;
- обеспечить первоочередное развитие опережающего производства информации и знаний;
- подготовить квалификационные кадры;
- реализовать комплексное внедрение информационных технологий в сферу производства, управления, образования, науки, культуры, транспорта, энергетики.

Международные образовательные учреждения разрабатывают новые направления деятельности для создания условий перехода на информационные технологии:

- совершенствование базовой подготовки учащихся школ и студентов высших и средних учебных заведений по информатике и НИТ;
- переподготовка преподавателей в области НИТ;
- информатизация процесса обучения и воспитания;
- оснащение системы образования техническими средствами информатизации;
- создание современной национальной информационной среды и интеграция в нее учреждений образования;
- создание на базе НИТ единой системы дистанционного образования в России;

На повестке дня стоит интеграция России в мировую информационную систему и обеспечения доступа к современным информационным супермагистральям, к международным банкам данных в области образования, науки и промышленности, культуры и здравоохранения.

Наискорейший способ включения в мировую образовательную систему — создание учебным заведениям России условий для использования глобальной сети Интернет, считающейся моделью коммуникации в условиях глобального информационного общества.

Интернет создана в США в 70-е гг., сейчас с установлением мировой схемы адресов и обязательной системы распределения кодов Интернет получила широкое распространение в системе высшей школы и научно-исследовательских учреждений. Вплоть до начала 90-х гг. Интернет оставалась преимущественно компьютерной сетью, с помощью которой ученые обменивались результатами своих работ, а студенты различных университетов поддерживали связь друг с другом. В настоящее время Интернет позволяет использовать гипертекстовую информацию в средствах мультимедиа.

Гипертекстовые системы в компьютерных обучающих программах — одна из составляющих информационных технологий — применяется при разработке справочных систем, систем коллективного принятия решения, обучающих систем, систем электронной документации и диагностики. Применение гипертекстовой технологии в обучении привело к созданию нового класса программ учебного назначения: электронных книг, электронных энциклопедий.

Термин «гипертекст» введен в 1963 году для обозначения понятия — «комбинации текста на естественном языке со способностью компьютера осуществлять интерактивный выбор следующей порции информации или динамичного воспроизведения нелинейного текста, который не может быть напечатан обычным способом на листе бумаги», «гипертекст — способ хранения и манипулирования информацией, при котором она хранится в виде сети связанных между собой узлов». Гипертекстовый документ имеет связи между отдельными небольшими фрагментами (слово, фраза, часть рисунка, пиктограмма) одного кадра и другим кадром или определенным местом в кадре. Эти фрагменты на экране дисплея выделяются цветом или другими средствами и называются «опорными или выделенными фрагментами, кнопками». Выбор такой кнопки вызывает на экран содержание связанного с ней элемента (кадра, узла). Вызванный кадр также может содержать выделенные фрагменты. Читатель документа, таким образом, просматривает документ в интересующей его последовательности.

Первоначально понятие «гипертекст» относилось только к информации, представленной в виде текста. Однако сейчас оно распространилось и на информацию, представленную в графической форме. Применение гипертекстовой технологии к работе с информацией представлено не только в виде компьютерных, но и других сред — мультимедиа. Мультимедиа — это бурно развивающаяся область информатики. *Продукты мультимедиа применяют многообразные разновидности информации: компьютерные данные, теле- и видеоинформацию, речь и музыку.* Такое объединение ведет к использованию разнообразных технических устройств регистрации и воспроизведения информации, допускающей управление от компьютера телевизором, видеомагнитофоном, аудиосистемой, проигрывателем компакт-дисков СД, магнитофоном и электронными музыкальными инструментами.

Мультимедиа-средства по своей природе интерактивны, т. е. зритель и слушатель мультимедиа-продуктов не остаются пассивным, учебная информация может подаваться и письменным текстом, и речью, с видеосюжетом и музыкальным сопровождением, причем обучаемый сам активно определяет характер и объем получаемой информации.

С 1995 г. в России разрабатывается система дистанционного образования (СДО). Она не заменяет, а дополняет очную и заочную формы обучения. СДО — это гибкая, адаптивная, модульная технология обучения. Она ориентирована на потребителя, опирается на НИТ и коммуникационные технологии, считается экономически эффективной. Дистанционное образование незаменимо в рыночной экономике при высокой степени перепрофилирования и вынужденной миграции населения

Таким образом, информационные технологии способствуют формированию единого образовательного пространства в рамках всего мирового сообщества. Информационные технологии оказывают социализирующее воздействие на личность, способствуют развитию саморегуляции, стимулируют целепорождающую деятельность учащихся, что способствует повышению эффективности учебной работы вообще.

74. Инновационное обучение. Акмеологический подход

В настоящее время осознается необходимость смены образовательной парадигмы:

«Основное противоречие современной системы образования — это противоречие между быстрым темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения индивидом. Это противоречие заставляет педагогическую теорию отказаться от абсолютного образовательного идеала (всесторонне развитой личности) и перейти к новому идеалу — максимальному развитию способностей человека к саморегуляции и самообразованию»

Итак, **первое в инновационном обучении — это развитие способностей на основе образования и самообразования.**

Фундаментальность, наряду с целостностью и направленностью на удовлетворение интересов личности, образует основные черты новой парадигмы образования.

«Фундаментальное естественнонаучное и гуманитарное образование должно давать целостное представление о современной естественнонаучной картине мира, заложить научный фундамент для оценки последствий профессиональной деятельности, способствовать творческому развитию личности и верному выбору индивидуальной программы жизни на базе познания особенностей, потребностей и возможностей человека» (Меморандум международного симпозиума ЮНЕСКО).

Если в 60—80-е гг. была характерна формула образования «Знать все о немногом и немного обо всем», то 90-е гг. породили новую формулу — «Знать о сущности всего, чтобы познать новую сущность».

Познать сущность, самую суть из множества дисциплин и обилия информации в каждой дисциплине — вот цель современного учащегося, особенно студента.

СУЩНОСТНЫЙ подход предполагает синтез естественных, гуманитарных и технических наук.

Сущностный подход — это системный, синергетический подход («синергия» от греч. — содружественное совместное действие двух или несколько органов в одном и том же направлении), который означает, что все преподаватели должны действовать в одном направлении развития способностей студентов на основе формирования сущностных системных знаний с установлением межпредметных связей и целостных представлений.

Акмеологический подход тесно связан с сущностным подходом при организации инновационного образования. «Акмеология (от греческого «акме» — пик, вершина, высшая ступень чего-либо, цветущая сила) — новая область научного знания, комплекс научных дисциплин, объектом изучения которых является человек в динамике его саморазвития, самосовершенствования, самоопределения в различных жизненных сферах самореализации».

Предмет акмеологии — творческий потенциал человека, закономерности и условия достижения субъектом деятельности различных уровней раскрытия творческого потенциала, вершин самореализации. Задача акмеологии — вооружение субъекта деятельности знаниями и технологиями, обеспечивающими его возможность успешной самореализации в различных сферах деятельности, в том числе в области избранной профессии. «Акме» — вершина профессионализма — это стабильность высоких результатов работы, далее — надежность. Работать профессионально — значит не иметь срывов, грубых ошибок, промахов. Кроме того, творчество — необходимый компонент профессионализма, а также вдохновение и индивидуальный стиль деятельности. Саморазвитие — путь достижения вершин профессионализма. У всех учащихся необходимо выработать привычку саморазвития, самосовершенствования, самообразования и самоконтроля, ибо это основные факторы достижения состояния «акме». Однако для того, чтобы эти акмеологические факторы «сработали», необходимы сильные побудительные причины. Таковыми могут стать мотивы достижения». Задача преподавателя — помочь студентам в формировании их мотивов и потребностей.

Таким образом, инновационное образование включает в себя личностный подход, фундаментальность образования, творческое начало, сущностный и акмеологический подход, ПРОФЕССИОНАЛИЗМ, синтез двух культур (технической и гуманитарной), использование новейших информационных технологий

75. Традиционные технологии обучения

Традиционные технологии обучения используют:

1. Объяснительно-иллюстративный метод обучения (преподаватель объясняет, наглядно иллюстрирует учебный материал) — это осуществляется как лекция, рассказ, беседа, демонстрация опытов, трудовых операций, экскурсия и т.п. Деятельность студента направлена на получение информации и узнавание, в результате формируются «знания—знакомства». 2. Репродуктивный метод (преподаватель составляет задание для студентов на воспроизведение ими знаний, способов деятельности, решение задач, воспроизводство опытов и, таким образом, студент сам активно воспроизводит учебный материал: отвечает на вопросы, решает задачи и т.д., в результате формируются «знания-копии»).

Объяснительно-иллюстративный и репродуктивный — методы традиционного обучения, **основная сущность которого сводится к процессу передачи готовых известных знания студентам.**

Недостатки традиционного обучения многочисленны, например: 1) усредненный общий темп изучения материала, 2) единый усредненный объем знаний, усваиваемых студентами, 3) большой удельный вес знаний, получаемых студентами в готовом виде через преподавателя без опоры на самостоятельную работу по приобретению этих знаний, в результате студенты «разучиваются думать», 4) почти полное незнание преподавателем, усваиваются ли студентами сообщаемые знания, 5) преобладание словесных методов изложения материала, создающих объективные предпосылки рассеивания внимания, 6) затрудненность самостоятельной работы у студентов с учебником из-за недостаточной расчлененности учебного материала, 7) преобладание нагрузки на память студентов, так как надо по памяти воспроизводить учебный материал; у кого лучше память, тот успешнее воспроизводит, но в будущей профессиональной деятельности эти методы заучивания и точного по памяти воспроизведения информации не требуются, не применяются, и с другой стороны, студент не подготовлен к тем формам работы, которые встретятся в профессиональной практике (умение находить нужную информацию для определения производственного решения, умение находить самостоятельное творческое решение в сложных ситуациях). Таким образом, при традиционном обучении наблюдается разрыв между требованиями, которые предъявляются к человеку в процессе обучения, и теми, которые возникают в реальной профессиональной деятельности

76. Программированное обучение. Основные принципы и достоинства

Частично некоторые недостатки традиционного обучения устраняются с помощью программированного обучения, которое зародилось на стыке педагогики, психологии и кибернетики в 60-х гг.

В основе программированного подхода лежат три представления об обучении: 1) как процессе управления, 2) информационном процессе и 3) процессе индивидуализированном.

Программированное обучение учитывает законы научения, открытые в психологии бихевиористами: 1) закон эффекта (подкрепления) — если связь между стимулом и реакцией сопровождается состоянием удовлетворения, то прочность связей нарастает, и наоборот. Отсюда — вывод: в процессе обучения нужно больше положительных эмоций и необходимо сразу после каждой учебной реакции давать положительное подкрепление в случае правильного ответа и отрицательное подкрепление в случае неверного ответа; 2) закон упражнений — чем чаще повторяется связь между стимулом и реакцией, тем она прочнее

В основе программированного обучения лежит обучающая программа, в которой строго систематизируется 1) сам учебный материал, 2) действия учащегося по его усвоению, 3) формы контроля усвоения.

Учебный материал разбивается на небольшие по объему, логически завершенные учебные дозы, после усвоения каждой дозы студент отвечает на контрольные вопросы, выбирая правильный, по его мнению, ответ на некоторое число заранее заготовленных преподавателем-программистом ответов, либо с помощью заданных символов, букв, цифр конструирует ответ самостоятельно. Если дается правильный ответ, следует очередная учебная доза. Неверный ответ влечет за собой необходимость повторения учебной дозы и новую попытку ответа.

В основу технологии программированного обучения Скиннер (основоположник программированного обучения) положил два требования:

- 1) уйти от контроля и перейти к самоконтролю
- 2) перевести педагогическую систему на самообучение учащихся.

Могут использоваться линейные, разветвленные и адаптивные программы обучения. Скиннер разрабатывал линейные программы, в которых обучаемый знакомился с каждой порцией материала в заданной последовательности.

Другой представитель американской технологии программированного обучения Краудер разработал разветвленную программу. Краудер допускает, что обучающийся может допустить ошибку и тогда надо дать ему возможность уяснить эту ошибку, исправить ее, потренироваться для закрепления материала

Работая по разветвленной программе, каждый студент приходит к заданной цели обучения различным путем в зависимости от своих индивидуальных особенностей, так как после каждой учебной дозы в зависимости от характера ответа на контрольный вопрос студент переходит или к следующей учебной дозе, или на боковые «ветви» программы. Боковых ветвей может быть несколько, они содержат пояснение ошибок, дополнительные вспомогательные учебные материалы, восполняют «пробелы» знаний. После прохождения той или иной «ветви» студент возвращается на основной «ствол» программы. Наиболее сильные студенты движутся по основному стволу программы, более слабые — с заходом на боковые ветви.

Адаптивные программы предусматривают возможность перехода на менее или более трудные участки (ветви) программы, причем этот переход происходит на основе учета всех предыдущих ответов и ошибок студента. В адаптивную обучающую программу закладывается схема анализа ответов студентов, серия параллельных подпрограмм, в которых предусмотрена возможность изменения способа подачи информации, уровня трудности, глубины и объема изучаемого материала, характера вопросов и т.п. в зависимости от индивидуальных особенностей и ответов студента.

Разработанная обучающая программа может быть реализована с помощью машины — технического устройства, с помощью ЭВМ, либо с помощью программированных учебников, построенных по типу «перепутанные страницы» (в зависимости от своего ответа студент переходит к определенной странице учебника).

Основные принципы и достоинства программированного обучения: 1) дозированность учебного материала, 2) активная самостоятельная работа студента, 3) постоянный контроль усвоения, 4) индивидуализация темпа обучения, объема учебного материала, 5) возможность использования технических автоматизированных устройств обучения.

Таким образом, обучающая программа выполняет ряд функций преподавателя:

1. служит источником информации;
2. организует учебный процесс;
3. контролирует степень усвоения материала;
4. регулирует темп изучения предмета;

5. дает необходимые разъяснения;

6. предупреждает ошибки;

7. обеспечивает обратную связь: внутреннюю (к обучаемому — он сразу видит, верно или неверно он усвоил материал) и внешнюю (к преподавателю — преподаватель получает обобщенную информацию о ходе усвоения материала каждым учащимся и группой в целом).

Программированное обучение полезно в преподавании дисциплин, основанных на фактическом материале и повторяющихся операциях, имеющих однозначные, четкие формулы, алгоритмы действий. Главная задача программированного обучения — выработка автоматизированных навыков, крепких однозначных знаний и умений.

Программированное обучение стимулировало развитие и применение технических средств обучения. К техническим средствам обучения (ТСО) относятся различные приспособления, машины и системы в сочетании с учебно-дидактическими материалами, используемые с целью повышения эффективности учебного процесса. Выделяют: 1) информационные ТСО — технические средства предъявления информации (эпипроекторы, учебное кино, учебное телевидение и т.д.), 2) контролирующие ТСО, 3) обучающие ТСО — обеспечивают весь замкнутый цикл управления обучением, представленный обучающей программой, реализуют программированное обучение. Автоматизированные обучающие системы (АОС) могут реализовать линейные, реже — разветвленные программы. Автоматизация обучения успешнее реализуется с помощью ЭВМ. АОС на базе ЭВМ ведет процесс обучения в диалоговом режиме, где ЭВМ реализует последовательность учебных доз, контрольных заданий, дополнительных пояснений в зависимости от анализа ответов студентов на контрольные вопросы.

77. Производственно - профессиональное обучение. Формирование НАВЫКОВ

Сформированная профессиональная деятельность должна: 1) достигать намеченной цели — воспроизводить продукт заданного образца; 2) выполняться как последовательность действий и операций, реализующих требуемую технологию производственного процесса; 3) отвечать установленной норме производительности (количество продукта в единицу времени); 4) быть сознательной, т.е. разумно выполняться, вызываться и управляться сознательной целью; 5) выполняться легко, свободно, в быстром и равномерном темпе, с значительной мерой автоматизации навыков. Автоматизация освобождает сознание от контроля за осуществлением моторных, сенсорных и интеллектуальных операций, устойчиво повторяющихся при выполнении действий. Но в поле сознания остаются цели, ради которых выполняется действие, и условия, в которых оно протекает, а также его результаты. В основе образования навыков лежат пробные попытки. Без повторных практических попыток формирование навыков невозможно. Практические пробы протекают как сознательные попытки воспроизвести определенные действия. Различают два главных пути обучения навыкам. Первое направление за основу берет выработку **сенсорных дифференцировок, учит ориентирам действия и автоматизирует их восприятие**, формирует сознательную установку на овладение навыками, используя упражнения комплексного характера на осмысленных содержательных задачах, обучение трудовым навыкам происходит в процессе изготовления полезных вещей.

Второе направление за основу обучения берет **выработку моторных дифференцировок, тщательную отработку всех элементов действия**, используя упражнения аналитического характера на стандартных элементах, формальных задачах, их решению способствует знание результата и удовлетворение при его

достижении. Путь к этому — закрепление элементов Правильного действия и постепенное их объединение в целостном действии. Такую методику можно назвать **аналитической** в отличие от другой — синтетической. Трудно однозначно ответить, какой из подходов «лучше». При аналитическом подходе сначала дело идет быстрее и легче, навыки отличаются большой четкостью, правильностью и прочностью. Однако затем возникают трудности при объединении отдельных элементов в целостные действия. Учение замедляется, а сформированные навыки оказываются иногда шаблонными и негибкими. **При синтетической методике**, наоборот, сначала дело обычно идет медленно и с трудом, однако затем учение ускоряется, а навыки отличаются гибкостью и легкой приспособляемостью. Эффективно формирование навыков происходит в условиях формирования ориентировочной основы действия профессионального умения. **Под ориентировочной основой действия понимается совокупность отраженных человеком объективных условий, на которые он реально ориентируется при выполнении действий.**

Полное развернутое содержание ориентировочной деятельности как ее нормативный образец при формировании конкретного профессионального умения фиксируется в «учебной карте» (УК) (специально разработанный вид учебного пособия).

Учебная карта выполняет следующие функции: 1) фиксирует нормативное содержание деятельности, образец ее выполнения в процессе усвоения, что дает возможность контроля и коррекции — фактическое выполнение действий может сличаться с эталонным, 2) организует ориентировочную деятельность человека по анализу задания и процесса его выполнения. На первом этапе усвоения ученик, прочитывая очередной пункт УК, выполняет соответствующее действие, затем — следующий шаг и т.д. На следующем этапе ученик ориентируется указаниями УК в другой форме — карты у него уже нет, но перед тем как выполнить очередное действие, он должен вслух проговорить его, «дать отчет» другому человеку и если при этом он допускает неточности, то контролирующий его поправляет, возвращает к тексту УК. Позже ученик должен будет уже не подробно рассказывать о выполняемой деятельности, а только называть сначала действия, а потом обобщенное название функциональных систем действий. Таким образом, ориентировочная деятельность меняет свою форму от этапа к этапу, принимая в конце форму умственной деятельности (интериоризация). Исполнительная же сторона формируемого умения всегда остается практической.

Для анализа процесса обучения полезно использовать **математические модели обучаемости**. Показателями обучаемости могут быть время выполнения операций, количество ошибок, величина отклонения от эталонного образца и т.п. По мере повышения уровня подготовки студентов указанные показатели убывают и выражаются математической моделью обучаемости. С помощью математической модели обучаемости можно заранее оценить ожидаемый уровень подготовки студента в зависимости от времени, затрачиваемого на его подготовку, спрогнозировать необходимое время обучения студента требуемому навыку для достижения им заданного уровня подготовки.

VI. ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

78. Педагогическое общение и его стили

Педагогическое общение — специфическая форма общения, имеющая свои особенности, и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты.

Педагогическое общение — совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач

воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся.

Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения.

Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Для установления положительных взаимоотношений со студентами преподаватель должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из участников учебного процесса, быть сопричастным победам и поражениям, успехам и ошибкам обучаемых, сопереживать им.

Исследования показывают, что педагоги, акцентирующие собственно «Я», проявляют формализм в отношении к учащимся, поверхностную включаемость в ситуации обучения, авторитарность, подчеркивают собственное превосходство и навязывают свои способы поведения. У педагогов с центрацией на «другом» проявляется неосознанное подлаживание к учащимся, доходящее до самоуничтожения, крайне пассивное инициирование их активности.

У педагогов с центрацией «Я—другой» выявлено устойчивое стремление строить общение на равных началах и развивать его в диалогической форме.

Известный психолог В.А. Кан-Калик выделял следующие стили педагогического общения:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: «За ним дети (студенты) буквально по пятам ходят!» Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства. Особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации.

3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах, в обучении, со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании со ссылкой на жизненный опыт и возраст.

4. Общение-устрашение, негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет.

Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

В конечном итоге, именно стиль педагогического общения определяет характер взаимодействия между педагогом и учащимся, а следовательно эффективность учебно-воспитательного процесса.

Общение выступает как важнейший инструмент решения учебно-воспитательных задач. Без организации продуктивного общения преподавателя и ученического коллектива невозможно плодотворно реализовать дидактические и собственно воспитательные задачи педагога.

Общение имеет три аспекта и выступает:

во-первых, как средство решения учебных задач; во-вторых, — как система социально-психологического обеспечения воспитательного процесса; в-третьих, — как способ организации взаимоотношений преподавателей

и студентов, в котором сочетается обучение и воспитание, и как процесс воспитания личности и творческой индивидуальности.

Итак, преподаватель предстает как инициатор и руководитель процесса общения, суть которого составляют система, приемы и навыки взаимодействия педагога и учебного коллектива, содержание которого являются обмен информацией, учебно-воспитательное воздействие, организация взаимоотношений и трансляция личности педагога обучаемым.

79. Этапы педагогического общения

Этапы педагогического общения включают:

1) Прогностический этап: моделирование педагогом общения с группой, потоком в процессе подготовки к педагогической деятельности. 2) Начальный период общения: организация непосредственного общения с аудиторией, группой. 3) Управление общением в развивающемся педагогическом процессе. 4) Анализ осуществленной системы общения и моделирование общения в предстоящей деятельности.

Рассмотрим содержательные и процессуальные особенности выделенных творческих этапов общения.

Первый этап. В процессе моделирования общения осуществляется планирование коммуникативной структуры будущей деятельности, соответственно: а) педагогическим целям и задачам; б) общей педагогической и нравственно-психологической ситуации в аудитории; в) творческой индивидуальности самого педагога; г) индивидуальным особенностям учащихся; д) предлагаемой системе методов обучения и воспитания.

Все это, вместе взятое, представляет собой опережающую стадию педагогического общения. Эту стадию нужно хорошо продумывать. Методическая и содержательная структура занятий должна повлиять на возникновение эмоционального единства, создания атмосферы общения. «Учение — это не механическая передача знаний. Это сложнейшие человеческие взаимоотношения», — отмечал В.А. Сухомлинский.

Второй этап. Это начальный период общения, организация непосредственного взаимодействия с аудиторией, начало контакта, во многом определяющего успешность дальнейшего развития содержательного и социально-психологического аспекта педагогической деятельности.

Важнейшими элементами этого этапа являются: а) конкретизация спланированной модели общения, б) уточнение условий и структуры предстоящего общения, в) осуществление изначальной стадии непосредственного общения.

Преподаватель должен уточнить с первых мгновений общее настроение аудитории и возможности работы с помощью избранных на предварительном этапе методов работы.

Педагог выступает как инициатор общения: от того, как он организует переход от предкоммуникативной ситуации к ситуации непосредственного педагогического общения, зависит успех. Сумеет ли он настроить аудиторию, создать ауру притягательности, ощутить незримые флюиды эмоционального единства? Управление познавательным поиском на занятии осуществляется через верно спланированную и организованную систему общения.

Третий этап — управление развивающимся педагогическим процессом. Метод обучения и система общения должны быть адекватны. Только тогда будет эффективна совместная работа преподавателя и учащихся.

Следовательно, кроме дидактических и методических требований к лекции, существует ряд социально-психологических требований к ней. Важнейшие из них: 1) Установление психологического контакта с группой для передачи информации и ее личностного восприятия обучаемыми. 2) Разработка психологически обоснованной партитуры лекции, т.е. использование элементов беседы, риторических вопросов, ситуаций

размышления и т.п., наличие определенной логики в чередовании фактов и обобщений, ярких примеров и теоретического материала. Оптимальное сочетание таких приемов обеспечивает психологический контакт, а следовательно — реальное включение учащихся в процесс познания. 3) Создание через систему психологических средств обстановки коллективного поиска и совместных раздумий, что особенно важно для реализации всех видов проблемного обучения, которому необходимы, как никакому другому, коммуникативные компоненты. 4) Управление познавательной деятельностью учащихся. Стиль общения снимает психологический барьер возраста и опыта, способствует организации взаимоотношений на основе увлеченности совместной творческой деятельностью. 5) Единство делового и личностного аспектов, обеспечивающее не только информационный строй лекции, но и самовыражение личности педагога. Оно придает лекции мировоззренческую направленность, повышает эффективность любого вида учебной работы. 6) Целостная, педагогически целесообразная система взаимоотношений педагога и учащихся, которая обеспечивает настрой учащихся на общение с педагогом и вызывает интерес к преподаваемой дисциплине, повышает мотивацию обучения за счет социально-психологических резервов.

Таким образом, целесообразно организованное педагогическое общение выполняет не только функции устойчивой коммуникации, но и способствует формированию прогрессивной направленности и мировоззренческих позиций.

Четвертый этап. Преподаватель анализирует использованную им систему общения, уточняет возможные варианты организации общения в данном коллективе, анализирует содержание занятия и тем самым прогнозирует предстоящее общение с аудиторией. На четвертом этапе цикл общения заканчивается и осуществляется переход к первому этапу.

С целью формирования собственного стиля, навыков и умений оптимального педагогического общения в процессе подготовки может быть использован коммуникативный тренинг, решающий две тесно связанные между собой задачи:

- изучение, осмысление и освоение природы, структуры и закономерностей педагогического общения;
- овладение процедурой и «технологией» педагогической коммуникации, развитие коммуникативных способностей, формирование умений и навыков профессионально-педагогического общения, развитие педагогического воображения, интуиции, навыков импровизации, постановки и решения коммуникативных задач. В него входят многообразные задания на действие в типичных ситуациях (зачет, экзамен, семинар), включая специально инсценированные педагогические задачи.

80. Понятия «воспитание», «самовоспитание», «перевоспитание»

Понятие «воспитание» связано и в то же время отличается от понятий «становление», «формирование», «социализация». Социализация — процесс формирования личности в определенных социальных условиях, в ходе которого человек усваивает социальный опыт, вводит избирательно в свою систему поведения такие нормы и правила поведения, которые приняты в данном обществе или социальной группе. «Становление» — термин, отражающий достижение ребенком такого уровня развития, когда он становится способным самостоятельно жить в обществе, самостоятельно выстраивать свое поведение, осознавать свои отношения с миром и производить относительно устойчивый ценностный выбор. Сказать о том, что личность окончательно состоялась, так же невозможно, как невозможно представить застывший процесс. Вся динамика жизни и ход событий будет влиять на человека до самой смерти. И это значит, существует надобность в другом понятии, более широком и гибком, которое бы отразило бесконечность изменения личности человека под воздействием всей суммы жизненных и

социальных факторов. Таким понятием является «формирование». Формирование личности — процесс изменения личности в ходе взаимодействия ее с реальной действительностью, появления физических и социально-психологических новообразований в структуре личности.

Воспитание — целенаправленный процесс формирования личности с помощью специально организованных педагогических воздействий в соответствии с определенным социально-педагогическим идеалом. Воспитание как педагогическое понятие включает три существенных признака:

- 1 — целенаправленность, наличие какого-то образца, социально-культурного ориентира, идеала;
- 2 — соответствие хода процесса воспитания социально-культурным ценностям, как достижениям исторического развития человечества;
- 3 — наличие определенной системы организуемых воспитательных воздействий и влияний.

Хорошо организованное воспитание приводит к формированию способности человека к самовоспитанию — когда ребенок освобождается от зависимости от воспитывающих его взрослых и свое «Я» превращает в объект собственного восприятия и самостоятельного продуманного воздействия на самого себя в целях самосовершенствования, саморазвития. Самоанализ, самооценка, самоконтроль, саморегуляция, самоубеждение являются основными приемами самовоспитания.

Скрытый, невидимый характер, протекающих в личности процессов и длительность их завершающего формирования ставят как педагога, так и самого воспитанника, перед фактом появления неожиданных несоответствий личности общепринятым нормам и незрелости некоторых качеств, нужных для современной жизни. Стремление исправить, скорректировать, добавить, ликвидировать какие-либо качества и привычки поведения характеризуют процесс «перевоспитания». К понятию «перевоспитание» обращаются, когда речь заходит о социально неодобряемом поведении, о качествах личности, противоречащих человеческому общежитию, в том числе о противоправных деяниях. Ранее предполагалось, что отрицательные качества нужно «удалять, уничтожать, вытравливать», а положительные — вкладывать на место вытравленных, но ведь ребенок — это не магнитофон, в который педагог может вставить нужную кассету, а плохую кассету, с непристойными записями удалить.

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

81. Характеристики закономерностей воспитания

Педагогические закономерности воспитания — это адекватное отражение объективной действительности воспитательного процесса, обладающего общими устойчивыми свойствами при любых конкретных обстоятельствах.

Можно выделить следующие закономерности:

- **Воспитание ребенка** как формирование в структуре его личности социально-психологических новообразований **совершается только путем активности самого ребенка. Мера его усилий должна соответствовать мере его возможностей.**

Любая воспитательная задача решается через активные действия: физическое развитие — через

физические упражнения, нравственное — через постоянную ориентацию на самочувствие другого человека, интеллектуальное — через мыслительную активность, решение интеллектуальных задач.

- **Содержание деятельности** детей в процессе их воспитания определяется на каждый данный момент развития **актуальными потребностями ребенка**. Опережая актуальные потребности, педагог рискует встретить сопротивление и пассивность детей. Если не учитывать возрастные изменения потребностей ребенка, то процесс воспитания затрудняется и нарушается.

- **Соблюдение пропорционального соотношения усилий ребенка и усилий педагога в совместной деятельности:** на начальном этапе доля активности педагога превышает активность ребенка, затем активность ребенка возрастает и на заключительном этапе ребенок все делает сам под контролем педагога. Совместно — разделенная деятельность помогает ребенку ощутить себя субъектом деятельности, а это чрезвычайно важно для свободного творческого развития личности. Хороший педагог чувствует границы меры собственного участия в деятельности детей, умеет отойти в тень и признать полное право детей на творчество и свободный выбор.

- Только в условиях любви и защищенности ребенок свободно и вольно выражает свои отношения, благоприятно развивается. Поэтому воспитание включает в свое содержание демонстрацию любви в адрес ребенка, умение понять, помочь ребенку, простить его оплошности, защитить.

- Организуемая деятельность должна сопровождаться или венчаться ситуацией успеха, которую должен пережить каждый ребенок. Ситуация успеха — это субъективное переживание достижений, внутренняя удовлетворенность ребенка самим участием в деятельности, собственными действиями и полученным результатом. Положительное подкрепление — самое общее условие создания ситуации успеха.

- Воспитание должно носить скрытый характер, дети не должны чувствовать себя объектом приложения педагогических нравучений, не должны постоянно осознавать свою подверженность продуманным педагогическим влияниям. Скрытая позиция педагога обеспечивается совместной деятельностью, интересом педагога к внутреннему миру ребенка, предоставлением ему личностной свободы, уважительным и демократичным стилем общения.

- Целостность личности предписывает педагогам целостность воспитательных влияний.

82. Характеристика принципов воспитания

Принципы — общие руководящие положения, требующие последовательности действий при различных условиях и обстоятельствах.

Первый принцип воспитания, вытекающий из цели воспитания и учитывающий природу воспитательного процесса — **ориентация на ценностные отношения** — постоянство профессионального внимания педагога на формирующиеся отношения воспитанника к социально-культурным ценностям (человеку, природе, обществу, труду, познанию) и ценностным основам жизни — добру, истине, красоте. Условием реализации принципа ориентации на ценностные отношения выступают философская и психологическая подготовка педагога

- **второй принцип воспитания — принцип субъектности** — педагог максимально содействует развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для других людей и своей судьбы, производить осмысленный выбор жизненных решений. Принцип субъектности исключает жесткий приказ в адрес детей, а предполагает совместное с ребенком принятие решения, чтобы ребенок сам осмыслил: «Если ты сделаешь то-то, будет тебе..., будет другим... Ты этого хочешь? Это будет правильно?»

- Третий принцип воспитания вытекает из попытки согласовать социальные нормы, правила жизни и

автономность неповторимой личности каждого ребенка. Это принцип гласит — принятие ребенка как данность, признание за ребенком права на существование его таким, как он есть, уважение его истории жизни, которая сформировала его на данный момент именно таким, каков он есть, признание ценности его личности, сохранение по отношению к каждому ребенку, вне зависимости от его успехов, развития, положения, способностей, уважения к его личности. Границы принятия данности существуют: они отражены в двух «Нельзя» — «нельзя посягать на другого человека» и «нельзя не работать, не развивать себя» — эти запреты безусловны и категоричны для человека современной культуры

Союз трех принципов воспитания придает воспитанию гармонически сочетающиеся характеристики: философическую, диалогическую, этическую. Они не могут существовать одна без другой, точно так же, как реализация одного из названных принципов современного воспитания в оторванности от других невозможна.

83. Зарубежные концепции воспитания. Технократическая педагогика

В Европе, Америке, Японии имеется значительное разнообразие теорий и подходов к воспитанию. Первую группу составляют концепции, в которых воспитание рассматривается как более или менее жесткое руководство учащимися, формирование заданных обществом свойств личности. Это можно назвать авторитарной, технократической педагогикой. Воспитательным концепциям второй группы можно дать обобщенное название — гуманистическая школа. В общем, воспитательные системы Запада базируются свои теории на философии прагматизма, позитивизма, экзистенциализма. Психоанализ и бихевиоризм являются психологической основой большинства воспитательных концепций Запада.

Разработчики технократической авторитарной педагогики исходят из того, что задачей воспитательной системы школы и общества является формирование «функционального» человека — исполнителя, адаптированного к жизни в данной общественной системе, подготовленного к выполнению соответствующих социальных ролей. Так, в США эти роли были: гражданин, работник, семьянин, потребитель. Воспитание следует строить на рациональной научной основе, программируя поведение людей и управляя его формированием (Скиннер — создатель технократической педагогики). Советская педагогика пыталась строить воспитание именно как управляемый и контролируемый процесс, стремясь определить точные цели, задачи, содержание, методы и формы работы. Представители технократического подхода на Западе также исходят из того, что процесс формирования и воспитания личности должен быть строго направленным и приводить к проектируемым результатам. Однако в этом подходе таится угроза манипулирования личностью, опасность получить в итоге человека-функционера, бездумного исполнителя. Воспитание понимается как модификация поведения, как выработка «правильных» поведенческих навыков. В основе технократической педагогики лежит принцип модификации поведения учащихся в нужном направлении.

Формирование навыков поведения необходимо, но нельзя пренебрегать собственной волей личности, ее сознанием, свободой выбора, целями и ценностями, что и детерминирует собственно человеческое поведение.

Модификационная методика предполагает выработку желаемого поведения в различных социальных ситуациях с помощью «подкрепителей»: одобрения или порицания в разных формах. В модификационной методике нет ничего плохого, если имеется в виду воздействие на сознание, поведение, эмоции человека с целью его развития. Но если модификация поведения приводит к манипуляции личностью, пренебрегает ее интересами, служит внешней адаптации, не апеллируя к собственной воле и свободе, то это носит антигуманный характер. Крайним выражением технократического подхода является теория и практика психотропного воздействия на учащихся и взрослых. Воспитание с помощью фармакологических препаратов противоречит всем нравственным

и юридическим нормам.

84. Гуманистическая педагогика

Модель воспитания, в основе которой лежит направление гуманистической психологии, развивалась в 50—60-е гг. в США в трудах таких ученых, как Маслоу, Франк, Роджерс, Колли, Комбс и др.

Главными понятиями гуманистической педагогики являются «самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь». Каждый человек представляет собой цельное образование, неповторимую личность. Поведение личности определяется не подкреплением, поступающим из внешней среды, как учит бихевиоризм, а врожденным стремлением человека к актуализации — развитию своих природных способностей, поиску своего смысла и жизненного пути. Личность понимается как сложная автономная система, отличающаяся направленностью, волей к положительной деятельности и сотрудничеству. Самоактуализация — это реализация себя в деятельности, в отношениях с людьми, в полнокровной «хорошей» жизни на выбранном и изменяющемся жизненном пути. Это состояние означено у К. Роджерса понятием «полноценно функционирующий человек». В психотерапии и педагогике Роджерса психотерапевт и педагог должен возбудить собственные силы человека по решению его проблем, не решать за него. Не навязывать ему готового решения, а стимулировать его собственную работу по личностному изменению и росту, которые никогда не имеют пределов. Целью обучения и воспитания должно быть не приобретение знаний как набора знаний фактов, теорий и пр., а изменение личности учащегося в результате самостоятельного учения. Задача школы и воспитания — дать возможность развития, саморазвития личности, способствовать поиску своей индивидуальности, идти к самоактуализации.

Учение, в котором заинтересован ученик, где есть не просто накопление фактов, а изменение ученика, его поведения, его Я-концепции, Роджерс назвал «значимым для человека учением» и считал, что только такое оно и может быть. Он определял следующие условия, при которых оно может состояться:

1. Ученики решают в процессе учения проблемы, интересующие и значимые для них.
2. Педагог чувствует себя по отношению к ученикам конгруэнтно, т. е. проявляет себя таким человеком, как он есть, выражая себя свободно.
3. Педагог проявляет безусловное положительное отношение к ученику, принимает его таким, как он есть.
4. Педагог проявляет эмпатию к ученику. Способность проникать в его внутренний мир, понимать его, смотреть его глазами, оставаясь при этом самим собой.
5. Педагог обеспечивает средства учения учащихся: книги, учебники, инструменты материалы.

Педагог играет роль фасилитатора, помощника и стимулятора значимого учения, должен создать психологический комфорт и свободу ученика, т.е. учение должно быть центрировано на ученике, а не учебном предмете.

Воспитатель в рамках гуманистической педагогики должен побудить учащихся к нравственному выбору, предоставив материал для анализа. Методами воспитания являются дискуссии, ролевые игры, обсуждение ситуаций, анализ и разрешение конфликтов. Для родителей и педагогов ученые гуманистической школы предлагают такие приемы в общении с ребенком: Я-высказывание, активное слушание, безусловная любовь к ребенку, положительное внимание к нему, контакт глаз, физический контакт.

85. Классификация методов и форм воспитания

Методы воспитательного воздействия — это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение

воспитанников для решения педагогических задач в совместной деятельности, общении воспитанников с педагогом-воспитателем.

Выбор и осуществление методов осуществляется в соответствии с педагогическими целями (оперативными, тактическими, стратегическими), которые ставятся с учетом специфики общественно-воспитательной среды, возрастом, индивидуально-типологических особенностей учащихся, уровнем воспитанности конкретных коллективов. Методы воспитания следует отличать от средств воспитания, с которыми они связаны. Средствами воспитания являются прежде всего предметы материальной и духовной культуры, которые используются для решения педагогических задач. Метод воспитания реализуется через деятельность педагога-воспитателя, средство же (книга, кинофильм и пр.) может влиять и вне деятельности педагога, без педагога.

Для практической работы педагога больше всего подходит следующая классификация методов воспитания:

- методы убеждений, с помощью которых формируются взгляды, представления, понятия воспитуемых, происходит оперативный обмен информацией (внушение, повествование, диалог, доказательство, призывы, убеждение).

- методы упражнений (приручений), с помощью которых организуется деятельность воспитуемых и стимулируются позитивные ее мотивы (различные виды заданий на индивидуальную и групповую деятельность в виде поручений, требований, состязания, показа образцов и примера, создание ситуаций успеха).

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

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

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

В педагогической литературе единого подхода к классификации форм воспитательной работы нет. Наиболее распространенной является классификация организационных форм воспитания в зависимости от того, как организованы учащиеся: массовые формы (участие всего класса), кружковая-групповая, и индивидуальная. Заслуживает внимание подход к определению форм воспитательной работы, связанный с направлениями воспитательной деятельности, например для организации познавательно-развивающей деятельности учащихся более подходят такие формы, как викторина, аукцион знаний, конкурс знатоков «Что? Где? Когда?», конкурс проектов, деловые игры, научные конференции учащихся, конкурс изобретателей и фантазеров, и т. п.

При осуществлении задач нравственного воспитания могут применяться такие формы, как диспуты, круглый стол, беседа на этические темы, телемост, акции милосердия, литературно-музыкальные композиции и т. п. Выбор форм воспитательной работы определяется на основе научных принципов воспитания. Для каждого детского коллектива следует выбирать наиболее подходящие формы. Чем разнообразнее и богаче по содержанию формы организации воспитательного процесса, тем он эффективнее. В основе выбора форм воспитательной

работы должна находиться педагогическая целесообразность.

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

86. Направления воспитательной работы

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

Содержание физического воспитания включает:

- совершенствование организма человека предполагает развитие двигательной и костно-мышечной систем, нервной системы, пропорций тела при сохранении и укреплении здоровья человека. От физического состояния зависит успешность учебной, профессиональной деятельности, счастье всей жизни человека;

- просвещение учащихся в вопросах физической культуры и личной гигиены;

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

- разностороннее развитие конкретных спортивных умений и мастерства

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

- индивидуальная работа с физически одаренными ребятами с учетом их интересов и склонностей.

Содержание умственного (интеллектуального) воспитания:

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

- умственное просвещение учащихся в области наук, деятельности, общения;

- формирование механизма самоорганизации умственной деятельности;

- развитие индивидуальных интеллектуальных способностей и познавательных возможностей учащихся;

- развитие сознания и самосознания учащихся, их творческого потенциала;

- формирование профессионального мышления; умственное воспитание осуществляется прежде всего через образование и обучение;

Содержание нравственного воспитания составляет:

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

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

— патриотическое воспитание — формирование чувства любви и ответственности за свою Родину, формирование готовности встать на защиту Родины и своего народа;

— формирование чувства собственного национального достоинства и уважения к другим нациям и народам;

— политическое воспитание — формирование политического сознания.

В свою очередь, каждое из этих направлений включает:

— формирование духовных начал человека, его стремления к познанию себя и своего места на земле, в космосе;

— нравственное просвещение в вопросах морали, этики, политики (мораль представляет собой совокупность правил, норм поведения людей, их обязанности по отношению к себе, к другим людям, к обществу, критерии различения зла и добра, хорошего и плохого, достойного и позорного);

— развитие механизмов нравственного самовоспитания, саморегуляции поведения;

— воспитание чувства личной ответственности за свои поступки и деятельность;

— формирование не только взглядов и отношений, но и убеждений человека, требующих реализации в поведении и поступках человека.

Содержание трудового и профессионального воспитания:

— формирование потребности в труде, воспитание человека-труженика, способного к созданию материальных и духовных ценностей для себя и общества;

— формирование общетрудовых знаний, умений и навыков; положительного, сознательного и творческого отношения к труду;

— профессиональное просвещение в области труда и производственной деятельности, экономики и права;

— развитие механизма самообучения в сфере труда и профессиональной деятельности;

— профессиональная ориентация — подготовка молодежи к выбору профессии, формирование интереса к ней;

— профессиональное образование на основе профессионально-производственного труда учащихся;

— профессионально-правовое воспитание — передача учащимся сведений о законах и нормах, имеющих юридическую силу в области трудовых и производственных отношений;

Содержание эстетического воспитания:

— развитие эстетического восприятия окружающего мира и способности ценить и создавать прекрасное;

— развитие эстетических чувств и эмоций, развитие воображения;

— эстетическое просвещение учащихся в области искусства, культуры, объектов природы;

— индивидуальное эстетическое воспитание, направленное на развитие художественных задатков, способностей и склонностей учащихся;

— формирование механизма эстетического самообразования;

— формирование эстетических отношений, восприятия, чувств, вкуса и идеала.

87. Семейное воспитание. Принципы и содержание

Начальной структурной единицей общества, закладывающей основы личности, является семья. Она связана кровными и родственными отношениями и объединяет супругов, детей и родителей. Брак двух людей еще не составляет семью: она появляется с рождением детей. В воспроизводстве человеческого рода, в деторождении и воспитании заключены основные функции семьи.

Семья — это социально-педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в самосохранении (продолжении рода) и самоутверждении (самоуважении) каждого ее члена. Семья создает у человека понятие дома не как помещения, где он живет, а как чувства, ощущения, где ждут, любят, понимают, защищают. Семья — это такое образование, которое «охватывает» человека целиком во всех его проявлениях. В семье могут формироваться все личностные качества. Судьбоносная значимость семьи в развитии личности растущего человека общеизвестна.

Семейное воспитание — это система воспитания и образования, складывающаяся в условиях

конкретной семьи силами родителей и родственников.

Семейное воспитание — сложная система. На него влияют наследственность и биологическое (природное) здоровье детей и родителей, материально-экономическая обеспеченность, социальное положение, уклад жизни, количество членов семьи, место проживания (место дома), отношение к ребенку. Все это органично переплетается и в каждом конкретном случае проявляется по-разному.

Каковы **задачи семьи**? В общем, они состоят в том, чтобы:

- создать максимальные условия для роста и развития ребенка;
- стать социально-экономической и психологической защитой ребенка;
- передать опыт создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и отношения к старшим;
- научить детей полезным прикладным навыкам и умениям, направленным на самообслуживание и помощь близким;
- воспитать чувство собственного достоинства, ценности собственного «я».

Семейное воспитание имеет и свои принципы. Наиболее общие из них:

- гуманность и милосердие к растущему человеку;
- вовлечение детей в жизнедеятельность семьи как ее равноправных участников;
- открытость и доверительность отношений с детьми;
- оптимистичность взаимоотношений в семье;
- последовательность в своих требованиях (не требовать невозможного);
- оказание посильной помощи своему ребенку, готовность отвечать на вопросы.

Кроме этих принципов есть ряд частных, но не менее значимых для семейного воспитания: *запрещение физических наказаний, запрещение читать чужие письма и дневники; не морализировать, не говорить слишком много, не требовать немедленного повиновения, не потакать* и др. Все принципы, однако, сводятся к одной мысли: детям рады в семье не потому, что дети хорошие, с ними легко, а дети хорошие и с ними легко оттого, что им рады.

Содержание семейного воспитания охватывает все направления. *В семье осуществляется физическое, эстетическое, трудовое, умственное и нравственное воспитание детей, изменяясь от возраста к возрасту.* По мере сил родители и близкие в семье дают ребятам знания о природе, обществе, производстве, профессиях, технике; формируют опыт творческой деятельности; вырабатывают некоторые интеллектуальные навыки; наконец, воспитывают отношение к миру, людям, профессии, жизни.

Особое место в семейном воспитании занимает нравственное воспитание. И в первую очередь воспитание таких качеств, как доброжелательность, доброта, внимание и милосердие к людям, честность, открытость, трудолюбие. Иногда сюда относят послушание, но не все считают его добродетелью.

В ближайшие годы во многие семьи придет *религиозное воспитание* с его культом человеческой жизни и смерти, с уважением к общечеловеческим ценностям, со множеством таинств и традиционных обрядов.

Целью семейного воспитания является формирование таких качеств личности, которые помогут достойно преодолеть трудности и преграды, встречающиеся на жизненном пути. Развитие интеллекта и творческих способностей, первичного опыта трудовой деятельности, нравственное и эстетическое формирование, эмоциональная культура и физическое здоровье детей, их счастье — все это зависит от семьи, от родителей, и все это составляет задачи семейного воспитания. Именно родители — первые воспитатели — имеют самое сильное влияние на детей. Еще Ж.-Ж.Руссо утверждал, что каждый последующий воспитатель оказывает на ребенка меньшее влияние, чем предыдущий.

Семейному воспитанию присущи свои методы, а вернее, приоритетное использование некоторых из них. Это личный пример, обсуждение, доверие, показ, любовь, сопереживание, возвышение личности, контроль, юмор, поручение, традиции, похвала, сочувствие и т.д. Отбор идет сугубо индивидуально с учетом конкретных ситуативных условий

88. Основные типы неправильного воспитания в семье

Семейное воспитание начинается прежде всего с любви к ребенку. Педагогически целесообразная родительская любовь — это любовь к ребенку во имя его будущего, в отличие от любви во имя удовлетворения собственных сиюминутных родительских чувств, желания родителей «купить» детскую любовь «сюсюканьем», задариванием, щедрым субсидированием всех материальных желаний ребенка. Слепая, неразумная родительская любовь порождает у детей потребительство, пренебрежение к труду, притупляет чувство благодарности и любви к родителям.

Выделяют несколько **типов неправильного воспитания**:

Безнадзорность, бесконтрольность — встречается, когда родители излишне заняты своими делами и не уделяют должного внимания детям. В итоге дети предоставлены самим себе и проводят время в поиске увеселений, попадают под влияние «уличных» компаний.

Гиперопека — жизнь ребенка находится под бдительным и неустанным надзором, он слышит все время строгие приказания, многочисленные запреты. В результате становится нерешительным, безынициативным, боязливым, неуверенным в своих силах, не умеет постоять за себя, за свои интересы. Постепенно нарастает обида за то, что другим «все дозволено». У подростков все это может вылиться в бунт против родительского засилья: они принципиально нарушают запреты, убегают из дома. Другая разновидность гиперопеки — **воспитание по типу «кумира»** семьи. Ребенок привыкает быть в центре внимания, его желания, просьбы беспрекословно выполняются, им восхищаются, а в результате, повзрослев, он не в состоянии правильно оценить свои возможности, преодолеть свой эгоцентризм. В коллективе его не понимают. Глубоко переживая это, он обвиняет всех, только не себя, возникает истероидная акцентуация характера, приносящая человеку множество переживаний во всей дальнейшей жизни.

Воспитание по типу Золушки, т. е. в обстановке эмоциональной отверженности, безразличия, холодности. Ребенок чувствует, что отец или мать его не любят, тяготятся им, хотя посторонним может казаться, что родители достаточно внимательны и добры к нему. «Нет ничего хуже притворства доброты, — писал Л. Толстой, — притворство доброты отталкивает больше, чем откровенная злоба». Ребенок переживает особенно сильно, если кого-то другого из членов семьи любят больше. Такая ситуация способствует появлению неврозов, чрезмерной чувствительности к невзгодам или озлобленности детей.

«Жесткое воспитание» — за малейшую провинность ребенка сурово наказывают и он растет в постоянном страхе. К. Д. Ушинский указывал, что страх — самый обильный источник пороков (жестокость, озлобленность, приспособленчество, угодничество возникают на основе страха).

Воспитание в условиях повышенной моральной ответственности — с малых лет ребенку внушается мысль, что он обязательно должен оправдать многочисленные честолюбивые надежды родителей или же на него возлагаются недетские непосильные заботы. В итоге у таких детей появляются навязчивые страхи, постоянная тревога за благополучие свое и близких. Неправильное воспитание уродует характер ребенка, обрекает его на невротические срывы, на трудные взаимоотношения с окружающими.

Одним из самых недопустимых методов воспитания, используемых в семье, является метод физического

наказания, когда на детей действуют с помощью страха. *Физическое наказание вызывает физические, психические, нравственные травмы, которые в конечном итоге ведут к изменению поведения ребят. Так, у каждого второго наказываемого подростка возникают сложности в адаптации, приспособлении его к коллективу ребят, почти у всех этих детей пропадает охота к учебе.*

Ученые выделили это явление в особый феномен и назвали его СООСД — **синдром опасного обращения с детьми**. В разных странах в законодательствах есть пункты об ответственности лиц, знавших, но не сообщивших о СООСД.

Чаще всего физическому наказанию подвергаются мальчики. Впоследствии они сами нередко становятся жестокими. Им начинает нравиться унижать других, бить, издеваться.

Причины СООСД кроются в социально-экономическом статусе семьи и характере межличностных отношений. К физическим наказаниям чаще прибегают в семьях с низким статусом отца, со старыми «ременными» традициями, ущемленными матерями, с низкими заработками.

Наиболее благоприятный вариант взаимоотношений родителей с детьми, когда они испытывают устойчивую потребность во взаимном общении, проявляют откровенность, взаимное доверие, равенство во взаимоотношениях, когда родители умеют понять мир ребенка, его возрастные запросы. Поменьше приказов, команд, угроз, чтения морали, а побольше умения слушать и слышать друг друга, стремления к поиску совместных решений, доводов, наблюдений.

Достаточно хороший вариант взаимоотношений, когда родители стараются вникать в интересы детей и дети делятся с ними, но уже возможны некоторые «трещинки» во взаимоотношениях, если родители не обладают необходимой чуткостью и тактом, недостаточно бережно относятся к секретам детей, не успевают за динамизмом развития детей, «сфальшивят» в тоне разговора.

Распространен такой вариант отношений, когда родители хотят вникнуть в интересы и заботы детей, но дети этого не принимают, замыкаются в себе, потому что родители не умеют войти в детский мир без нажима, навязывания своих взглядов, критических замечаний «из-за желания добра», без нервозности и предубеждений. И вот парадоксальное следствие неудачных родительских усилий: «Дорогие родители, если вы будете меня воспитывать, я убегу из дома!»

Не редкость и следующий вариант отношений между родителями и детьми: родители чрезмерно заняты собой, работой, увлечениями или размолвками между собой, и в результате им не до душевного общения с детьми, что порождает у детей чувство обиды и одиночества

Часто жизненные стремления детей могут вызвать в семье конфликты, и справедливые огорчения родителей вызывают односторонние увлечения детей во вред учебе, появление вредных склонностей к курению, выпивке, наркотикам. И хотя родители правы, но их дети обычно убеждены, что правы не родители, а они сами лучше знают, как им жить. Родителям важно разобраться в мотивах, стремлениях детей, проявляя достаточно уважения к их доводам и аргументам и убедительно раскрывая свои аргументы.

Конфликты между родителями и детьми могут быть и по причинам обоюдной неправоты. Педагогическая несостоятельность родителей, жестокие, варварские методы воспитания, либо чрезмерная избалованность детей может приводить к полному взаимному отчуждению, враждебности между детьми и родителями.

89. Нарушения поведения ребенка в семье

Родителям следует знать и о **типичных детских реакциях нарушения поведения**:

Реакция отказа (от игр, пищи, от контакта) возникает в ответ на резкое изменение привычного образа

жизни, например, когда «домашний ребенок» начинает посещать детсад, когда семья лишается кого-то из близких, и т. п.

Реакция оппозиции заключается в том, что ребенок противодействует попыткам заставить его заниматься нелюбимым делом (убегает из дома, со школьных занятий и т. п.).

Реакция непомерного подражания кому-либо (реальному человеку, персонажу кино, книги) проявляется в копировании одежды, манеры, речи, суждений, поступков. И беда, если кумиром оказывается отрицательный субъект.

Реакция компенсации проявляется в том, что ребенок всеми силами пытается затушевать или устранить какие-либо свои слабости. Так, неудачи в учебе восполняются достижениями в спорте, а учеба под объективным предлогом «занятости» отодвигается на задний план. Или физически слабый мальчик, стремясь не уступить более крепким сверстникам, с поразительным упорством занимается боксом; чтобы доказать свою храбрость, ныряет с высокого моста в реку. Особенно часто возникают конфликты родителей с подростками. Им присуща эмоциональная неустойчивость, вспыльчивость, перепады настроения, сочетание противоречивых свойств и стремлений (застенчивость — развязность, самостоятельность — нерешительность, мягкосердечность — черствость, зависимость от авторитетов — борьба с ними, излишняя самоуверенность — острая потребность в одобрении). **В подростковом возрасте** проявляются следующие поведенческие реакции: 1) **реакция эмансипации** (освобождения) проявляется в желании вырваться из-под опеки родителей, учителей, взрослых с их порядком, законами, стандартами и ценностями; стремление поступить по-своему, наперекор родителям и даже здравому смыслу; не воспринимают даже справедливую критику в свой адрес со стороны других; 2) **реакция группирования** со сверстниками; выделяют: смешанные неустойчивые группы в зависимости от увлечения, обстоятельств; стабильные группы с постоянным

лидером, иерархией; такие группы обладают «своей территорией», свободное время проводят в стычках с подобными объединениями; 3) **реакция увлечения** — хобби — реакция может быть столь сильной, что целиком захватывает подростка, снижает интерес к учебе; увлечение может быть интеллектуальным (музыка, рисование, стихотворчество, радиотехника), телесным (спорт, культуризм, вождение мотоцикла, рукоделие), лидерским (поиск ситуаций, компаний, где можно предводительствовать), накопительским (коллекционирование), эгоцентрическим (выделиться модной одеждой, внешностью; изучением, к примеру, японского языка; увлечение литературным или философским течением), азартным (пари, карты, ситуация риска), коммуникативным (болтовня, сплетничание и т. п.); 4) **реакция гиперсексуальности** — повышенный интерес к другому полу, сексуальной литературе, порнографии; влюбленность и ухаживание подчас сопровождаются петтингом (интимные ласки), онанизмом, ранней половой жизнью. Если родители не были готовы к закономерным подростковым реакциям эмансипации, группирования, сексуальным и др., с негодованием их воспринимают, то конфликт неизбежен. Перестройка отношения к повзрослевшим детям на основе большой тактичности и терпимости — вот путь к ликвидации конфликта.

90. Воспитательный потенциал семьи

Существует классификация семей не только по составу, но и по характеру взаимоотношений в них. Ю. П. Азаров делит семьи на три типа: идеальная, средняя, негативная или скандально-раздражительная. М. И. Буянов различает такие типы семьи: гармоничная, распадающаяся, распавшаяся, неполная. Выделяют также семьи благополучные, псевдоблагополучные и неблагополучные, в которых имеются явные дефекты воспитания. Как правило, в неблагополучных семьях дети больные, так как за постоянную напряженность и отверженность в

семье ребенок расплачивается невротами и другими болезнями, тесно связанными между собой.

Вместо абстрактного противопоставления «благополучных» и «неблагополучных» семей социологи и криминологи различают семьи с разным воспитательным потенциалом. Г. М. Миньковский выделяет по этому признаку 10 типов семьи:

- 1) воспитательно-сильные;
- 2) воспитательно-устойчивые;
- 3) воспитательно-неустойчивые;
- 4) воспитательно-слабые с утратой контакта с детьми и контроля над ними;
- 5) воспитательно-слабые с постоянно конфликтной атмосферой;
- 6) воспитательно-слабые с агрессивно-негативной атмосферой;
- 7) маргинальные: с алкогольной, сексуальной деморализацией и т. д.;
- 8) правонарушительские;
- 9) преступные;
- 10) психически отягощенные.

В семьях первого типа, доля которых во всем контингенте обследованных Г. М. Миньковским семей составляет 15—20%, воспитательная обстановка близка к оптимальной. Главный ее признак — высокая нравственная атмосфера семьи в целом. Это важнее, чем формальная полнота семьи, хотя вероятность противоправного поведения подростков из неполных семей в 2-3 раза выше, чем из семей с обычной структурой.

Второй тип семьи (35—40% выборки) создает в целом благоприятные возможности для воспитания, а возникающие в семье трудности и недостатки преодолеваются с помощью других социальных институтов, прежде всего школы.

Для третьего типа семьи (10% выборки) характерна неправильная педагогическая позиция родителей (например, гиперопека и т. п.), которая, тем не менее, выравнивается благодаря сравнительно высокому общему воспитательному потенциалу семьи.

Четвертый тип (15—20% выборки) объединяет семьи, где родители по разным причинам (плохое здоровье, перегруженность работой, недостаток образования или педагогической культуры) не в состоянии правильно воспитывать детей, утратили контроль за их поведением и интересами, уступив свое влияние обществу сверстников.

Остальные типы (10—15% выборки) являются с социально-педагогической точки зрения отрицательными, а то и криминогенными. Риск правонарушений несовершеннолетних, воспитывающихся в обстановке постоянных и острых конфликтов и в психически отягощенных семьях, в 4-5 раз, а в семьях, где царят агрессивность и жестокость, в 9-10 раз выше, чем у тех, кто растет в педагогически сильных и устойчивых семьях. Дело не только в безнадзорности, с которой связано 80% преступлений (в 20—50% случаев безнадзорным оказывался и потерпевший подросток), но и в том, что дети воспринимают поведение старших членов семьи как нормальное, обычное, эмоционально отождествляются с родителями и воспроизводят стереотипы их поведения, не задумываясь над тем, насколько они правильны с точки зрения общества. Исследования свидетельствуют, что современные молодые родители не умеют воспитывать своих собственных детей. Причин этому много. А. П. Ситник называет такие:

— однодетность и малодетность в городских условиях уже во многих поколениях приводит к тому, что люди не получают практических навыков по уходу и воспитанию за своими братьями и сестрами, не имеют опыта семейных отношений;

— жизнь порознь со старшим поколением лишает молодые семьи возможности пользоваться мудростью старших в вопросах воспитания детей;

— основательно утрачены традиции народной педагогики;

— если ранее в условиях деревни, где все друг друга знали, родителям было стыдно иметь невоспитанных детей, а детям совестно вести себя недостойно, то в условиях города усилилась анонимность общения детей и взрослого населения;

— возрастающие социальные и экономические трудности, низкая зарплата и задержка ее выплаты, полная или частичная безработица и необеспеченность в семьях снижает уровень внутрисемейного эмоционального настроя, повышает конфликтность в семье, ухудшает семейные отношения и воспитание; в отношениях членов семьи повысился уровень взаимной психологической эксплуатации, когда члены семьи стремятся проявить свой характер и статус, сорвать на других членах семьи свое раздражение и агрессию, возникшую в служебной обстановке и бытовой суете.

Дисгармоничная семья является фактором риска для неблагоприятного развития личности ребенка. Выделяют несколько вариантов психологического неблагополучия: семьи, где один из членов страдает нервно-психическим расстройством или химической зависимостью (например, алкоголизмом); собственно дисгармоничные семьи, в которых основной проблемой являются отношения между членами семьи. В литературе выделены различные типы дисгармоничных семей: *собственно дисгармоничная, деструктогенная, распадающаяся и распавшаяся семьи как ступени перехода от гармонии к полному распаду, а также ригидная псевдосолидарная семья (А. Е. Личко), семья-«театр», «санаторий», «крепость», «Вулкан», «маскарад» (А. С. Спиваковская); семьи, в которых практикуется неправильный тип воспитания; «трудные» семьи, где социальная ситуация развития ребенка непредсказуема, не подвластна ему и чревата неприятными неожиданностями, когда ребенок никогда не может быть уверен, что сможет получить поддержку родителей, когда ему это потребуется. У детей, растущих в таких семьях, возможно появление следующего ряда личностных черт: низкая самооценка, которая нередко маскируется перфекционизмом, т.е. навязчивым стремлением к совершенству во всех делах, контролированием других, проявлением презрения к людям, появлением чувства вины, стыда; сама способность выражать собственные чувства и понимать чувства других людей у них снижена. Дети из трудных семей не склонны верить в то, что к ним испытывают симпатию, дружеское расположение, любовь; не могут быть искренними в отношениях со сверстниками. Вынужденные скрывать многое из своей семейной жизни, они привыкают автоматически лгать, когда ложь не служит достижению каких-либо выгод, а говорится как бы по инерции. Страх отвержения и потери отношений с другими, низкая самооценка, неуверенность в себе, болезненное реагирование на внезапные изменения ситуации придают детям из трудных семей невротические черты и делают более вероятным возникновение у них неврозов.*

91. Основные параметры материнского отношения к ребенку в семье

Родительско-детское взаимодействие в значительной мере зависит от материнского отношения к ребенку, т.е. «репертуар», «тональность» действий матери, адресуемых ребенку, порождают у него соответствующие ответные действия и переживания. Структура родительско-детского взаимодействия насыщает субъективный опыт ребенка, формирует базисный слой, эмоциональную сферу ребенка, подкрепляя одни переживания и ослабляя, даже угнетая другие. Эмоции ребенка начинают, в свою очередь, опосредовать его связи с окружающим миром, они задают тип эмоционального поведения, динамику и избирательность его поведения в детской и даже последующей взрослой жизни.

Материнское отношение как сложное, системно организованное качество поведения матери является результатом взаимодействия многочисленных мотивационных отношений:

1) совокупность ранее сложившихся у матери установок и ценностных ориентации как устойчивых конструктов сознания в отношении ребенка (ребенок как самоценность или отношение к нему занимает подчиненное положение в иерархии других мотивационных отношений — профессиональных, престижных и т.д.);

2) особенности структуры личности матери, ее преобладающих черт (например, рационализм или эгоистичность, или эмпатийность, чувствительность, внушаемость и т.д.);

3) система мотивационных отношений как результат конкретных способов взаимодействия между ребенком и родителями.

Можно выделить параметры взаимодействия:

— характер действий матери, адресованных ребенку, и соответственно характер ответных действий ребенка;

— характер эмоциональных переживаний матери, вызванных взаимодействием с ребенком и соответственно ответные эмоциональные проявления в поведении ребенка;

Параметры материнского отношения:

— выраженность в поведении матери эмоций, адресованных ребенку и их модальные характеристики (поддержка, подавление, отвержение, или агрессия);

— эмоциональность матери в целом (неэмоциональная, эмоциональная, но уравновешена, аффективная, конфликтная);

— психологическая дистанция между матерью и ребенком (эмоциональная дистанция, пространственно-физическая дистанция и пр.);

— доминирующие реакции реального взаимодействия (вербальный контакт, тактильный и зрительный контакт, игровое взаимодействие и т.п.);

— способность матери к поддержанию комфортного состояния ребенка в условиях стресса (умеет ли защитить при столкновении с опасностью, агрессивной средой).

Возможно выделение 4 типов материнского отношения:

— эмоционально поддерживающее и принимающее;

— эмоционально подавляющее;

— эмоционально отвергающее;

— жестко агрессивное.

По характеру доминирующих эмоций в каждом из типов поведения материнского отношения могут быть выделены разные варианты:

— в эмоционально поддерживающем отношении могут быть варианты — оптимистическое, спокойное и уравновешенное отношение; либо с проявлениями пессимизма, депрессии; либо аффективное, неуравновешенное, взрывчатое;

— в эмоционально подавляющем отношении возможны варианты — рациональное, форсированно развивающее отношение; либо тревожное, депрессивное; либо с повышенной моральной ответственностью, с гиперсоциальной ориентацией;

— в эмоционально отвергающем отношении возможны варианты: властно-авторитарное, либо властно-подавляющее, либо безучастно-равнодушное, либо конфликтное;

— в жестко агрессивном отношении возможны варианты — пренебрегающее, принижающе-уничтожающее отношение; либо с садистскими тенденциями, либо с проявлениями насилия.

92. Формы зависимого поведения ребенка в семье

Исследования Сирса показали, что поведение и воспитательный стиль родителей влияет на формирование различных форм зависимого поведения ребенка. Сирс выделяет 5 форм зависимого поведения:

- «Поиск негативного, отрицательного внимания» — ребенок привлекает внимание с помощью ссор, неподчинения указаниям родителей и требованиям, проявляет агрессивность. Эта форма поведения ребенка возникает, если проявляется: прекращение внимания к ребенку со стороны матери («занятая мать» в отличие от «внимательной матери»); слабость ограничительных требований; сильное участие в воспитании отца, поскольку он не доверяет матери; такое поведение может проявляться у «папиных дочек», которые привязаны к отцу и разлука с ним вызывает у них проявления зависимости агрессивного типа. Снисходительность родителей и слабое расположение отца к сыну, пренебрежение к сыну — обуславливают агрессивно-зависимое поведение мальчиков.

- «Поиск постоянного подтверждения» — извинения, просьбы, обещания, поиск защиты, утешения, помощи или руководства со стороны родителей. Эта форма зависимого поведения связана с высокими требованиями достижений со стороны обоих родителей. Если отец для девочки более значимая фигура, чем мать, если девочка чувствует ревность к матери и сталкивается с высокими требованиями матери, и с высокими стандартами достижений, предъявляемыми отцом, то иждивенчески-зависимое поведение ярко проявляется у девочек. У мальчика подобный стиль поведения возникает, если мать холодна, выдвигает ограничительные требования, не поощряет самостоятельность и зависимость ребенка.

- «Поиск позитивного внимания» — поиск похвалы, включает усилия, направленные на получение одобрения от окружающих людей. Указанная форма зависимого поведения формируется, если мать проявляет терпимость по отношению к поведению дочери, поощряет зависимость «от поиска похвалы» у дочери и считает, что она на нее похожа, если мать мало участвует в уходе за дочерью, но показывает строгость к проявлениям агрессивности и сексуальности дочери; указанное поведение у мальчиков является следствием длительной фрустрации. А самостоятельность у мальчиков формируется при отсутствии условий для зависимости от похвалы, вследствие терпимости родителей, их редких наказаний ребенка.

- «Пребывание поблизости» — постоянное присутствие ребенка возле другого ребенка, или группы детей, либо взрослых. У девочек эта форма поведения возникает при отсутствии ограничительных требований и малом ожидании родителями зрелого поведения у дочери. Если мать оценивает сына как менее зрелого, проявляет недостаточные требования в отношении чистоплотности, строго следит за проявлением агрессивности у сына, невысоко оценивает мужа, не доверяет ему потому, что он действует в противоположном направлении, то это приводит к инфантилизации мальчика из-за неопределенности для него, какое именно поведение заслуживает поощрения.

- «Прикосновение и удержание» — обнимание, прикосновение, удерживание других ребенком; такая форма зависимого поведения проявляется, если мать и отец лишены тревожности и требовательности и наблюдается атмосфера инфантилизации.

Успех каждого метода воспитания, подчеркивает Сирс, зависит от умения родителей найти средний путь. Правилom должны стать: ни слишком сильная, ни слишком слабая зависимость, ни слишком сильная, ни слишком слабая идентификация. В школьные годы зависимость ребенка от семьи уменьшается, а от учителя и

группы сверстников — возрастает, но эти изменения определяются прежним опытом ребенка, сформировавшимися формами зависимого поведения. В целом ребенок ведет себя так, как он был воспитан своими родителями. По Сирсу, детское развитие — зеркало практики воспитания ребенка

93. Показатели родительского поведения

Выделяют следующие показатели родительского поведения (Эйдемиллер):

1. **Уровень протекции в процессе воспитания.** Речь идет о том, сколько сил, внимания, времени родители уделяют воспитанию подростка. Наблюдаются два отклонения уровня протекции: чрезмерная (гиперпротекция) и недостаточная (гипопротекция). О гиперпротекции говорим тогда, когда родители уделяют подростку крайне много сил, времени, внимания, когда его воспитание стало центральным делом в жизни родителей, основным, чему посвящена жизнь. Гипопротекция — случай крайне пониженного уровня протекции. Подросток при этом оказывается на периферии внимания родителей, до него «руки не доходят», родителю «не до него». За него берутся лишь время от времени, когда случается что-то серьезное

2. **Степень удовлетворения потребностей подростка** — в какой мере деятельность родителей настроена на удовлетворение потребностей подростка, как материально-бытовых (в питании, одежде, предметах развлечения), так и духовных (и прежде всего — в его общении с родителями и их любви и внимании). Так называемое «спартанское воспитание» — пример высокого уровня протекции (родитель много занимается воспитанием, уделяет ему большое внимание) и низкого удовлетворения потребностей подростка. В степени удовлетворения потребностей также возможны два отклонения: во-первых, потворствовании говорят в том случае, когда родители стремятся к максимальному удовлетворению любых потребностей подростка. Они «балуют» его. Любое его желание для них — закон. Объясняя необходимость такого воспитания, родители приводят аргументы, являющиеся типичной рационализацией: «слабость» ребенка, его исключительность, желание дать ему то, чего в свое время был лишен сам родитель; то, что подросток растет один, без отца; и т. п.; во-вторых, игнорирование потребностей подростка. Данный стиль воспитания характеризуется недостаточным стремлением родителя к удовлетворению потребностей подростка. Чаще страдают при этом духовные потребности, особенно потребности в эмоциональном контакте, общении с родителями, в их любви.

3. **Количество требований к подростку в семье.** Требования к подростку — неотъемлемая часть воспитательного процесса. Это и «обязанности» подростка, т. е. задания, которые подросток выполняет (учеба, уход за собой, участие в организации быта, помощь другим членам семьи). Далее, это — требования-запреты (то, чего подросток не должен делать). Невыполнение требования подростком предусматривает санкции (от мягкого осуждения до сурового наказания). Формы нарушения системы требований к подростку различны. Рассмотрим нарушения в системе обязанностей подростка — в количестве этих обязанностей:

— Чрезмерность требований (обязанностей) — повышенная моральная ответственность. Требования к подростку в этом случае очень велики, непомерны, не соответствуют его возможностям, не только не содействуют развитию личности, а, напротив, ставят его под угрозу. Особенно важны два случая чрезмерности обязанностей. В одном на подростка перекладывается более или менее значительная часть обязанностей родителей (ведение хозяйства, уход за малолетними детьми). Такие родители, как правило, осознают, что подросток очень загружен, но не видят чрезмерности нагрузки. Они уверены, к тому же, что этого требуют обстоятельства, в которых семья находится в данный момент.

В другом случае от подростка ожидают значительных и не соответствующих его способностям успехов в учебе или других престижных занятиях (художественная самодеятельность, спорт и т. п.).

— Недостаточность обязанностей подростка (в этом случае подросток имеет минимальное количество обязанностей в семье, трудно привлечь подростка к какому-нибудь делу по дому).

4. Количество требований-запретов. Требования-запреты, т. е. указания на то, что подростку делать нельзя, определяют, прежде всего, степень самостоятельности подростка, возможность самому выбирать способ поведения. И здесь возможны два отклонения: чрезмерность и недостаточность требований-запретов.

Чрезмерность требований-запретов (доминирование) (в этом случае подростку «все нельзя»). Перед ним ставится огромное количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность. Такое положение стимулирует у стеничных подростков развитие реакции эмансипации (протеста против родителей и любого авторитета), у менее стеничных провоцирует развитие черт сензитивной и психастенической акцентуаций. Родители стремятся подавить даже самостоятельность мысли подростка).

Недостаточность требований-запретов к подростку (в этом случае подростку все можно. Даже если и существуют какие-то запреты, подросток легко нарушает их. Он сам определяет время возвращения вечером домой, круг друзей, вопрос о курении и употреблении спиртных напитков. Он ни за что не отчитывается перед родителями. Родители при этом не хотят или не могут установить какие-либо рамки в его поведении. Такое воспитание стимулирует развитие подростка по гипертимному и, особенно, неустойчивому типам).

5. Строгость санкций. Чрезмерность санкций (жесткий стиль воспитания). Для этих родителей характерна приверженность к строгим наказаниям, чрезмерная реакция даже на незначительные нарушения.

Минимальность санкций. Родители склонны обходиться без наказаний или применяют их редко. Они уповают на поощрения, сомневаются в результате любых наказаний.

6. Неустойчивость стиля воспитания. Резкая смена стиля воспитания (смена воспитательных приемов) — переход от очень строгого к либеральному и, наоборот, переход от значительного внимания к подростку к его эмоциональному отвержению — относительно часто встречается в семьях подростков с отклонениями характера. Такой стиль, по наблюдению немецкого психиатра К. Леонгарда, содействует формированию таких черт, как упрямство, склонность противостоять любому авторитету. Родители таких подростков, как правило, признают значительные колебания в воспитании подростка, однако недооценивают размах и частоту этих колебаний.

Негативные особенности родительского поведения являются причиной формирования отклоняющегося поведения и невротичного состояния детей. Например, потворствующая гиперпротекция (потворствование + повышенная протекция).

Подросток в центре внимания семьи, и семья стремится к максимальному удовлетворению его потребностей. Этот тип воспитания содействует развитию истероидных и гипертимных черт характера у подростка.

Доминирующая гиперпротекция (доминирование + гиперпротекция). Подросток в центре внимания родителей, которые отдают ему массу сил и времени, в то же время лишая его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты. У гипертимных подростков такое воспитание усиливает реакцию эмансипации. При психастенической, сензитивной, астеноневротической акцентуации характера оно усиливает астенические черты.

Эмоциональное отвержение образуется сочетанием пониженной протекции, игнорированием потребностей ребенка и нередко проявляется в жестоком обращении с подростком. В крайнем варианте — это воспитание по типу Золушки. При таком типе воспитания усиливаются черты эпилептоидной акцентуации характера, а у подростков с эмоционально-лабильной, сензитивной и астеноневротической акцентуациями характера могут формироваться процессы декомпенсации и невротические расстройства.

Повышенная моральная ответственность образуется сочетанием высоких требований к подростку с пониженным вниманием к нему родителей, меньшей заботой о нем. Этот тип воспитания стимулирует развитие черт психастенической акцентуации характера.

Безнадзорность. Пониженная протекция + пониженный уровень удовлетворения потребностей + пониженный уровень требований к подростку + пониженное число запретов. Подросток предоставлен сам себе, родители не интересуются им и не контролируют его. Такое воспитание особенно неблагоприятно при акцентуациях по гипертимному, неустойчивому и конформному типам.

94. Причины неправильного родительского воспитания

Причины неправильного воспитания весьма различны. Порой — это определенные обстоятельства в жизни семьи, чаще — низкая педагогическая культура родителей. В этих случаях может помочь разъяснительная работа и разумная терапия. Нередко основную роль играют нарушения в личности самих родителей. При этом особый интерес для специалиста представляют две группы причин (Э. Г. Эйдемиллер):

1) отклонение характера самих родителей. Отклонения характера и психопатии нередко приводят к определенным нарушениям в воспитании. При неустойчивой акцентуации характера родитель чаще склонен проводить воспитание, характеризующееся пониженным уровнем требований к ребенку. Эпилептоидная акцентуация родителей чаще других обуславливает жестокий стиль воспитания, доминирование. Стиль доминирования может вызываться либо сензитивным, либо конформным характером родителей. Истероидная акцентуация у родителя приводит к противоречивому стилю воспитания: демонстративная забота и любовь к ребенку при зрителях и эмоциональное отвержение в их отсутствии. В этих случаях необходимо выявить отклонение характера родителей, убедиться, что именно оно играет решающую роль в возникновении нарушений в воспитании. На осознание родителями взаимосвязи между особенностями своего характера, стилем воспитания и нарушениями в поведении подростка направляется в этом случае основное внимание психотерапевта, школьного психолога и педагога.

2) Личностные проблемы родителей, решаемые за счет подростка. В этом случае в основе нарушений воспитания лежит какая-то чаще всего неосознаваемая потребность. Ее-то родитель и пытается удовлетворить за счет воспитания подростка. В этом случае объяснения родителю неправильности его поведения и уговоры изменить стиль воспитания оказываются безрезультатными. Перед психотерапевтом встает нелегкая задача выявить личную проблему родителя, помочь ему осознать ее, снять действие защитных механизмов, препятствующих такому осознанию. Именно эти случаи, как показывает практика, представляют особую трудность для диагностики и коррекции.

Расширение сферы родительских чувств. Обуславливаемое нарушение: повышенная протекция (потворствующая или доминирующая). Данный источник нарушения воспитания возникает чаще всего тогда, когда в силу каких-либо причин супружеские отношения между родителями оказываются нарушенными: супруга нет (умер, в разводе), либо отношения с ним не удовлетворяют родителя, играющего основную роль в воспитании (эмоциональная холодность, несоответствие характеров). Нередко при этом мать (реже отец), сами того не осознавая, хотят, чтобы ребенок, а позднее подросток, стал для них чем-то большим, нежели просто ребенком. Они хотят, чтобы он удовлетворял хотя бы часть потребностей, которые в обычной семье должны быть удовлетворены в ходе супружеских отношений (взаимная исключительная привязанность, частично эротические потребности). Отношения с ребенком, а позднее подростком, становятся исключительно важными для родителя. Мать нередко отказывается от повторного замужества. Появляется стремление отдать сыну «все чувства», «всю

любовь». В детстве стимулируются эротические отношения к матери (ревность, детская влюбленность). В подростковом возрасте у родителя возникает страх перед нарастающей самостоятельностью подростка. Появляется стремление удержать его с помощью потворствующей или доминирующей гиперпротекции.

Стремление к расширению именно супружеских отношений, как правило, не осознается самой матерью (оно строго табуировано). Это желание проявляется косвенно, в частности, в высказываниях о том, что ей никто не нужен, кроме сына, в характерном противопоставлении идеализированных отношений с сыном с не удовлетворяющим отношением с мужем. Иногда такие матери осознают свою ревность к подругам сына, хотя чаще они рационализируют ее в виде многочисленных придирок к ним.

Предпочтение в подростке детских качеств. Обусловливаемые нарушения в воспитании: потворствующая гиперпротекция. В этом случае у родителей наблюдается стремление игнорировать повзросление детей, стимулировать у них детские качества (детскую импульсивность, непосредственность, игривость). Для таких родителей подросток все еще «маленький». Нередко они открыто признают, что маленькие им вообще нравятся больше, что с большими уже не так интересно.

Рассматривая подростка как «еще маленького» родители снижают уровень требований к нему, создавая потворствующую гиперпротекцию, стимулируя развитие психического инфантилизма.

Воспитательная неуверенность родителей. Обусловливаемое нарушение в воспитании: потворствующая гиперпротекция либо пониженный уровень требований. В этом случае из-за каких-то психологических особенностей родителей происходит перераспределение власти в семье между родителем и подростком. Родитель идет на поводу у подростка, уступает даже в вопросах, в которых, по собственному же мнению, уступать нельзя. Это происходит потому, что ребенок сумел найти к этому родителю подход, нащупать его «слабое место» и использует это, чтобы добиться ситуации «минимум требований — максимум прав». Типичная комбинация в этом случае: бойкий, уверенный в себе подросток, смело ставящий требования, и нерешительный, винящий себя во всех неудачах с подростком родитель. Один из вариантов «слабого места» связан с психастеническими особенностями родителя. Определенную роль в формировании этой особенности могли сыграть отношения родителя с его собственными родителями. В определенных условиях дети, воспитанные требовательным и, эгоцентрическими родителями, став взрослыми, видят в своих детях тех же требовательных эгоцентрических существ, испытывают по отношению к ним то же чувство «неоплатного долга», какое испытывали ранее по отношению к собственным родителям. Характерная черта высказываний таких родителей — признание массы ошибок, совершенных в воспитании. Такие родители боятся упрямства, сопротивления своих детей и находят довольно много поводов уступить им.

Фобия утраты ребенка. Обусловливаемое нарушение: гиперпротекция (потворствующая или доминирующая). «Слабое место» — повышенная неуверенность родителей, боязнь ошибиться, преувеличение представлений о хрупкости «ребенка», его болезненности — все это могло развиваться в связи с историей рождения ребенка (его долго ждали, обращения к врачам ничего не давали, родился хрупким и болезненным, с большим трудом удалось выходить, и т. п.). Другой источник — перенесенные тяжелые заболевания ребенка, особенно, если они были длительными. Отношения родителей к подростку в этом случае формируются под воздействием накопленного страха утраты ребенка. Этот страх заставляет одних родителей тревожно прислушиваться к каждому пожеланию подростка и спешить с его выполнением (потворствующая гиперпротекция), других — докучно опекать его (доминирующая гиперпротекция).

Неразвитость родительских чувств. Обусловливаемые нарушения воспитания: гипопротекция, эмоциональное отвержение, «повышенная моральная ответственность», жестокое обращение. Воспитание

становится адекватным лишь тогда, когда родителями движут какие-либо достаточно сильные мотивы: чувство долга, симпатия, любовь к ребенку, потребность реализовать себя в детях, продолжить себя. Слабость, неразвитость родительских чувств нередко встречается у родителей подростков с отклонениями характера. В то же время это явление очень редко осознается, а еще реже признается такими родителями. Внешне оно проявляется в нежелании иметь дело с подростком, в плохой переносимости его общества, в поверхностном интересе к его делам. Причиной неразвитости родительских чувств может быть отвержение самого родителя в детстве его родителями, то, что он сам в свое время не испытал родительского тепла. Другой причиной могут быть особенности характера родителя, например шизоидность. Родительские чувства нередко значительно слабее у очень молодых родителей, усиливаясь с возрастом (любящие бабушка и дедушка). При трудных, напряженных условиях жизни на подростка часто перекладывается значительная часть родительских обязанностей («повышенная моральная ответственность»), либо к нему возникает раздражительно-враждебное отношение. Типичные высказывания таких родителей содержат жалобы на утомительность родительских обязанностей, сожаление, что эти обязанности отрывают от чего-то более важного и интересного. Для женщин с неразвитым родительским чувством довольно характерны эмансипационные устремления.

Проекция на подростка собственных нежелательных качеств. Обусловливаемое нарушение воспитания: эмоциональное отвержение, жестокое воспитание. Причиной такого воспитания подростка нередко является то, что и в подростковом возрасте родитель видит черты, которые чувствует, но не признает в самом себе. Это может быть агрессивность, склонность к лени, тяга к алкоголю, те или иные сексуальные склонности, чрезмерная тяга к сопротивлению, протесту, несдержанности. Ведя борьбу с такими же истинными или мнимыми качествами у подростка, родитель (чаще отец) извлекает из этого эмоциональную выгоду для себя. Борьба с нежелательным качеством в ком-то другом помогает ему верить, что у него самого этого качества нет. Эти родители много и охотно говорят о своей непримиримости и постоянной борьбе с отрицательными чертами и слабостями подростка, о мерах и наказаниях, которые они в связи с этим применяют. В высказываниях родителей сквозит неверие в сына, нередки инквизиторские интонации с характерным стремлением в любом поступке выявить «истинную», т. е. «плохую» причину. Этой причиной чаще всего бывает качество, с которым родитель неосознанно борется.

Внесение конфликта между супругами в сферу воспитания. Обусловливаемые нарушения воспитания: противоречивый стиль воспитания — соединение потворствующей гиперпротекции одного родителя с отвержением либо доминирующей гиперпротекцией другого. Конфликтность во взаимоотношениях между супругами — нередкое явление даже в относительно стабильных семьях. Нередко воспитание превращается в «поле битвы» конфликтующих родителей. Здесь они получают возможность наиболее открыто выражать недовольство друг другом, руководствуясь «заботой о благе ребенка». При этом разница во мнениях родителей чаще бывает диаметральной: один настаивает на весьма строгом воспитании (по типу доминирующей гиперпротекции), другой же родитель склонен «жалеть» подростка. Он тяготеет к стилю воспитания по типу потворствующей гиперпротекции. Характерное проявление — выражение недовольства воспитательными методами другого супруга. При этом легко обнаруживается, что каждого интересует не столько то, как воспитывать подростка, сколько то, кто прав в воспитательных спорах.

Сдвиг в установках родителя по отношению к подростку в зависимости от пола подростка. Обусловливаемое нарушение воспитания — гиперпротекция, эмоциональное отвержение. Нередко отношение родителя к подростку обуславливается не действительными особенностями подростка, а теми чертами, которые родитель приписывает его полу, т. е. «вообще мужчинам» или «вообще женщинам». Так, при наличии

предпочтения женских качеств наблюдается неосознаваемое неприятие подростка мужского пола. В этих случаях типичны стереотипные отрицательные суждения о мужчинах вообще: «Мужчины в основном грубы, неопрятны. Они легко поддаются животным побуждениям, они агрессивны и чрезмерно сексуальны, склонны к алкоголизму. Человек же — и мужчина и женщина — должен стремиться к противоположным качествам: быть нежным, деликатным, опрятным, сдержанным в чувствах». Пример проявления — отец, видящий массу недостатков у сына и считающий, что таковы все его сверстники. В то же время этот отец «без ума» от младшей сестры подростка, видит в ней одни достоинства. В данном случае в отношении подростка мужского пола формируется стиль эмоционального отвержения. Возможен и противоположный перекокс — с выраженной антифеминистской установкой, пренебрежением к матери подростка, его сестрам. В этих условиях по отношению к самому подростку формируется стиль потворствующей гиперпротекции.

95. Методы педагогического и психологического воздействия на личность

Методы воздействия на личность в педагогически-воспитательных целях разнообразны. Для должного функционирования педагогического процесса нужно как минимум 6 групп методов воздействий на личность:

1. убеждение;
2. внушение и заражение, «личный пример» и подражание;
3. упражнения и приручения;
4. обучение;
5. стимулирование (методы поощрения и наказания, соревнование);
6. контроль и оценка.

Прием воздействия — совокупность средств и алгоритм по их использованию. **Методы воздействия** — совокупность приемов, реализующих воздействие на: 1) потребности, интересы, склонности — т. е. **источники мотивации активности**, поведения человека; 2) на **установки, групповые нормы**, самооценки людей — т. е. на те факторы, которые регулируют активность; 3) на **состояния**, в которых человек находится (тревога, возбужденность или депрессивность и т.п.) и которые изменяют его поведение.

Например, беседа по душам, диспут, разъяснение, лекция — это примеры приемов убеждения

Одобрение, похвала, благодарность — приемы поощрения.

Убеждение — это воздействие на разум, логику человека, предполагает систему доказательств на основе жизненных примеров, логических выводов и обобщений.

Но чаще всего педагог обращается одновременно к разуму и чувствам воспитанника, сочетая убеждение и внушение, заражая воспитанника своей убежденностью и верой в успех. Но наиболее весомо можно убедить, когда воздействует слово, чувство, дело и личный пример педагога. Эффективность методов убеждения зависит от соблюдения следующих педагогических требований:

1. Высокий авторитет педагога у воспитанников (логически грамотные, убеждающие речи неуважаемого человека вызывают лишь раздражение слушателей и желание поступать наоборот, но, с другой стороны, и авторитет не поможет, если в речи наблюдаются логические неточности, противоречия в рассуждениях, подтасованные примеры).

2. Опора на жизненный опыт воспитанников.
3. Искренность, логическая четкость, конкретность и доступность убеждения.
4. Сочетание убеждения и практического приучения.

5. Учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

1) **Методы воздействия на источники активности** направлены на **формирование новых потребностей или изменение побудительной силы имеющихся мотивов поведения**. Чтобы сформировать новые потребности у человека, применяются следующие приемы и средства: **вовлекают его в новую деятельность**, используя желания человека воздействовать с каким-то определенным лицом. При этом, вовлекая человека в новую для него, пока еще безразличную деятельность, полезно обеспечить **минимизацию** усилий человека по ее выполнению — если же новая деятельность для человека слишком обременительна, то человек теряет желание и интерес к этой деятельности.

Для того чтобы **изменить поведение** человека, нужно **изменить его желания, мотивы** (хочет уже того, чего раньше не хотел, либо перестал хотеть, стремиться к тому, что раньше привлекало), т. е. произвести изменения в **системе иерархии мотивов**. Один из приемов, который позволяет это сделать, — **регрессия**, т. е. объединение мотивационной сферы, актуализация мотивов более низкой сферы (безопасность, выживание, пищевой мотив и пр.) осуществляется в случае неудовлетворения основных витальных потребностей человека (этот прием осуществляется и в политике, чтобы «сбить» активность многих слоев общества, создав им достаточно трудные условия для пропитания и выживания).

2) Чтобы изменилось поведение человека, требуется **изменить его взгляды, мнения, установки**: создать новые установки или изменить актуальность существующих установок, или их разрушить. Если установки разрушены, деятельность распадается. Условия, которые этому способствуют: фактор неопределенности — чем выше уровень субъективной неопределенности, тем выше тревожность, и тогда пропадает целенаправленность деятельности. **Метод создания неопределенных ситуаций** позволяет ввести человека в состояние «разрушенных установок», «потери себя», и если потом показать человеку путь выхода из этой неопределенности, он будет готов воспринять эту установку и реагировать требуемым образом, особенно если будут произведены внушающие маневры: апелляция к мнению большинства, обнародование результатов общественного мнения в сочетании с вовлечением в организуемую деятельность. Таким образом, метод создания неопределенности позволяет произвести изменение целевых, смысловых установок и последующее коренное изменение его поведения и целей. **Метод ориентирующих ситуаций**, когда практически каждый человек какое-то время побывал в одной и той же роли, в одной и той же ситуации, испытал одинаковые требования к себе и к своей деятельности, как и все остальные люди из его окружения или группы, — это позволяет всем выработать одинаковое требуемое отношение к этой ситуации, изменить свое поведение в данной ситуации в требуемом направлении.

Требуемая социальная установка формируется у человека: 1) если он периодически включается в соответствующую деятельность; 2) многократно получает соответствующую информацию; 3) если его включают в престижную, значимую для него группу, в которой эта позиция, эта установка поддерживается (например, лидеров детского движения выдвигают в актив, на престижный пост, после чего они довольно быстро усваивают требуемые администрацией установки и позиции — этот прием известен с древности и назывался «**кооптация**»).

С целью формирования установки на требуемое отношение или оценки того или иного события, используется метод **ассоциативного** или **эмоционального переноса**: включить этот объект в один контекст с тем, что уже имеет оценку, или вызвать моральную оценку, либо определенную эмоцию по поводу этого контекста.

Для того чтобы усилить, **актуализировать требуемую установку**, но способную вызвать

эмоциональный или моральный протест человека, часто используется прием «совмещения стереотипных фраз с тем, что хотят внедрить», поскольку стереотипные фразы снижают внимание, эмоциональное отношение человека на какой-то момент, достаточный для срабатывания требуемой установки. Для изменения эмоционального состояния и отношения человека к текущим событиям эффективен прием «воспоминания горького прошлого» (обостренно вспоминая прошлые тяготы, более положительно воспринимают настоящее и будущее, возможно, кажется более оптимистичным).

96. Упражнение, приучение и методы стимулирования

Упражнение — это планомерно организованное выполнение воспитанниками различных действий, практических дел с целью формирования и развития их личности. Приучение — это организация планомерного и регулярного выполнения воспитанниками определенных действий в целях формирования хороших привычек.

Привычки, как отмечал К. Д. Ушинский, укореняются путем повторения какого-либо действия до тех пор, пока «не установится склонность к этому действию». «Нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество — все равно в чем, — в сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости, в смелости» (А. С. Макаренко). В практике воспитательной работы применяются в основном три типа упражнений:

- упражнения в полезной деятельности;
- режимные упражнения;
- специальные упражнения.

Упражнения в разнообразной полезной деятельности имеют целью выработать привычки в труде, в общении. Главное, чтобы польза этих упражнений осознавалась воспитанниками. Режимные упражнения — это эффект воздействия оптимального режима организации жизнедеятельности воспитанников в семье или учебном заведении, когда происходит синхронизация психофизиологических реакций организма с внешними требованиями, что благотворно сказывается на здоровье, физических и интеллектуальных возможностях воспитанника, на результатах его деятельности. Специальные упражнения — это упражнения тренировочного характера, имеющие цель выработать и закрепить умения и навыки (например, приучение к выполнению правил поведения, к формированию каких-то качеств либо преодолению недостатков: нарушителя дисциплины назначают ответственным за порядок, неопрятному поручают обязанности санитара).

Методы стимулирования (стимулировать — значит побуждать, давать импульс, толчок мысли, чувству и действию). Метод соревнования побуждает людей достигать лучших результатов. Главная задача педагога — не дать соревнованию выродиться в жесткую конкуренцию и в стремление к первенству любой ценой. Соревнование должно быть проникнуто духом товарищеской взаимопомощи и доброжелательности.

Поощрение за правильное действие вызывает чувство удовлетворения у воспитанника, подъем энергии, уверенность в своих силах, сопровождается высокой старательностью и результативностью, желанием и впредь действовать правильно. Но поощрение не должно быть слишком частым и одинаковым, чтобы не привести к обесцениванию, ожиданию награды за малейший успех. Важнейшее условие педагогической эффективности поощрения — принципиальность, объективность, понятность для всех, поддержка общественным мнением, учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

Наказание — хотя это один из старейших методов воспитания, но жестокие методы наказания калечат психику и судьбу человека, принося вред, а не пользу. Лишь разумная система взысканий корректирует

поведение человека, направлена на устранение неправильных форм поведения. Но наказание не должно причинять человеку морального унижения или физического страдания. Педагогические требования к применению мер наказания следующие: нельзя наказывать за неумышленные поступки; нельзя наказывать наспех, без достаточных оснований, по подозрению; важно, чтобы человек понял, за что и почему его наказывают, т.е. наказание должно сочетаться с убеждением и другими методами воспитания; необходимо соблюдать педагогический такт, не оскорбляя личности учащегося; следует учитывать возрастные и индивидуальные особенности воспитанника; по возможности не применять наказание при посторонних свидетелях, учитывать общественное мнение по оценке того или иного поступка.

Анализируя роль наказания и поощрения в семейном воспитании, следует вспомнить выводы бихевиористов: Скиннер отмечал, что дети будут охотнее вести себя правильно, если их хорошее поведение будет замечаться и одобряться родителями, т.е. положительное подкрепление оказывает длительное позитивное влияние на ребенка. А вот наказание не имеет устойчивого эффекта: суровое наказание может прекратить нежелательное поведение, но оно возобновится, когда наказание будет отсрочено, отдалено. Наказание может дать быстрый, но непродолжительный эффект. Поэтому наказание быстро входит в привычку того, кто наказывает, но не имеет длительного влияния на провинившегося. Что же может заменить наказание в воспитании? Игнорирование нежелательного поведения, ведущее к его угасанию: нежелательные действия не нужно подкреплять. Но процесс угасания длится долго, требует большого терпения и может способствовать развитию агрессивного поведения. Поэтому, не обращая внимания на плохое поведение, Скиннер советовал, акцентировать внимание на хорошем и тем самым закреплять его. Но другие ученые сомневаются, что социализация ребенка возможна без наказания, часть представителей авторитарной педагогики стремятся доказать, что наказание — один из лучших приемов воспитания, приводит к послушанию и исправлению плохого поведения. Исследования Аронфрида показали, что время подачи наказания имеет важное значение: если порицание, наказание было перед началом нежелательного проступка, то эффект был выше, чем когда наказывали уже после проступка.

97. Межличностные отношения в коллективе

Мощное социализирующее и воспитательное воздействие на личность учащегося оказывает сама ученическая (студенческая) среда, особенности учебной группы, в которую входит человек, особенности других референтных групп. Как известно, поведение людей в группе имеет свою специфику по сравнению с индивидуальным поведением; происходит как унификация, рост схожести поведения членов группы за счет формирования и подчинения групповым нормам и ценностям на основе механизма внушаемости, конформизма, подчинения власти, так и рост возможностей оказывать свое ответное влияние на группу. В учебной группе происходят динамичные процессы структурирования, формирования и изменения межличностных (эмоциональных и деловых) взаимоотношений, распределения групповых ролей и выдвижения лидеров и т.п. (см. схемы). Все эти групповые процессы оказывают сильное влияние на личность учащегося, на успешность его учебной деятельности и профессионального становления, на его поведение. Преподаватель-куратор должен знать и понимать закономерности групповых процессов, оказывать благотворное воздействие на их становление.

Такие индивидуальные особенности преподавателя как его психосоциотип, характер, стиль руководства может существенно влиять на характер взаимоотношений куратора со студенческой группой и на само функционирование ученического (студенческого) коллектива, способствуя или препятствуя росту его сплоченности.

Такая особенность студенческой группы, как однородность возрастного состава (разница в возрасте обычно не более 5 лет) обуславливает возрастное сходство интересов, целей, психологических особенностей, способствует сплочению группы. Основным видом деятельности студенческой группы — учение, а факторы учебного сплочения слабее, чем производственные, поэтому порой сплоченный коллектив не складывается: каждый сам по себе. Студенческие группы функционируют как на основе самоуправления через систему формальных и неформальных лидеров, так и подвергаются определенным управляющим воздействиям со стороны преподавателя-куратора. В студенческой группе проявляются такие социально-психологические явления, как «коллективные переживания и настроения» (эмоциональная реакция коллектива на события в коллективе, в окружающем мире; коллективное настроение может стимулировать или угнетать деятельность коллектива, приводя к конфликтам, может возникать настроение оптимистическое, безразличное или неудовлетворенности), «коллективные мнения» (сходство суждений, взглядов по вопросам коллективной жизни, одобрение или порицание тех или иных событий, поступков членов группы), явления подражания, внушаемости или конформизма, явления соревнования (форма взаимодействия людей, которые эмоционально ревностно относятся к результатам своей деятельности, стремятся добиться успеха). Студенческая группа может развиваться от типа «ассоциация» к уровню «коллектив» либо изменяться к типу «корпорация».

Ассоциация — группа, в которой взаимоотношения опосредуются только лично значимыми целями (группа друзей, приятелей).

Кооперация — группа, отличающаяся реально действующей организационной структурой, межличностные отношения носят деловой характер, подчиненный достижению требуемого результата в выполнении конкретной задачи в определенном виде деятельности.

Коллектив — устойчивая во времени организационная группа взаимодействия людей со специфическими органами управления, объединенных целями совместной общественно-полезной деятельности и сложной динамикой формальных (деловых) и неформальных взаимоотношений между членами группы.

98. Структура и этапы формирования учебного коллектива

Учебный коллектив имеет двойственную структуру: во-первых, он является объектом и результатом сознательных и целенаправленных воздействий педагогов, кураторов, которые определяют многие его особенности (виды и характер деятельности, число членов, организационную структуру и т.д.); во-вторых, учебный коллектив — это относительно самостоятельное развивающееся явление, которое подчиняется особым социально-психологическим закономерностям. Учебный коллектив, образно говоря, социально-психологический организм, требующий индивидуального подхода. То, что «срабатывает» по отношению к одной учебной группе, оказывается совершенно неприемлемым — к другой. Опытные педагоги хорошо знают это «таинственное явление»: две или несколько параллельных учебных групп постепенно как бы индивидуализируются, приобретают свое лицо, в результате появляется довольно резкое отличие между ними. В качестве причины этих различий педагоги указывают, что «погоду» в учебной группе делают определенные студенты, которые едва ли являются официальными руководителями учебного самоуправления. Очень важно руководителю, педагогу, куратору ясно видеть структуру межличностных взаимоотношений в коллективе, чтобы уметь найти индивидуальный подход к членам коллектива и влиять на формирование и развитие сплоченного коллектива. Настоящий сплоченный коллектив не возникает сразу, а формируется постепенно, проходя ряд этапов.

На первом организационном этапе группа учащихся вуза не представляет собой коллектив в полном смысле слова, поскольку она создана из поступающих в вуз учащихся, имеющих различный жизненный опыт,

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

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

Знание структуры неформальных взаимоотношений, того, на чем они основываются, облегчает понимание внутригрупповой атмосферы и позволяет находить наиболее рациональные пути воздействия на эффективность групповой работы. В этой связи большое значение приобретают специальные методы исследования, позволяющие выявлять структуру межличностных взаимоотношений в группе, выделять ее лидеров.

Позиция педагога, куратора в студенческой группе специфична: с одной стороны, он проводит с ребятами достаточно много времени и как бы является членом их коллектива, их руководителем, но, с другой стороны, студенческая группа в значительной степени существует и развивается независимо от педагога, выдвигая своих лидеров и «заводил». Педагогу мешают стать полноправным членом студенческого коллектива разница в возрасте, различия в социальном статусе, жизненный опыт, наконец. Педагог не может быть полностью равным студенту. Но, может быть, к этому и не надо стремиться, студенты чутко реагируют на фальшь заявлений о «полном равенстве». Такое положение педагога затрудняет его оценку ситуации внутри группы, поэтому куратору нелегко быть экспертом в вопросах взаимоотношений студентов его группы.

Вовлечение членов коллектива в разнообразные виды совместной деятельности (труд, учебу, спорт, отдых, путешествия и т.п.), постановка перед коллективом интересных и усложняющихся целей, задач, привлекательных для многих участников, установление дружеских и требовательных отношений, ответственной зависимости между людьми — вот это способствует укреплению и развитию коллектива на втором этапе.

Однако на втором этапе развития коллектив еще не является в полном смысле сплоченной группой единомышленников, наблюдается значительная неоднородность взглядов. Свободный обмен мнениями, дискуссии, внимание педагога — руководителя к настроению и мнениям членов коллектива, демократический коллегиальный способ принятия решений и управления создает основу для создания сплоченного коллектива.

На третьем этапе развития коллектив достигает высокого уровня сплоченности, сознательности,

организованности, ответственности членов коллектива, что позволяет коллективу самостоятельно решать разнообразные задачи, перейти на уровень самоуправления. Далеко не каждый коллектив достигает этого высшего уровня развития.

Для высокоразвитого коллектива характерно наличие сплоченности — как ценностно-ориентационного единства, близости взглядов, оценок и позиций членов группы по отношению к объектам (лицам, событиям, задачам, идеям), наиболее значимым для группы в целом. Индексом сплоченности служит частота совпадения взглядов членов группы в отношении нравственной и деловой сферы, в подходе к целям и задачам совместной деятельности. Для высокоразвитого коллектива характерно наличие положительного психологического климата, доброжелательного фона взаимоотношений, эмоционального сопереживания, сочувствия друг к другу.

99. Методы психологического исследования межличностных отношений в коллективе

Выделяют следующие методы: 1) социометрический, 2) референтометрический, 3) изучения мотивационного ядра межличностных выборов, 4) изучения сплоченности коллектива.

Социометрическая методика.

Слово «социометрия» буквально означает «социальное измерение». Методика разработана американским психологом Дж. Морено и предназначена для оценивания межличностных отношений неформального типа: симпатий и антипатий, привлекательности и предпочтительности.

Членам изучаемой группы предлагают перечислить в порядке предпочтения тех товарищей по группе, с которыми они хотели бы вместе работать, отдыхать и т. п. Вопросы о желании человека совместно с кем-либо участвовать в определенной деятельности называются критериями выбора. Различают слабые и сильные критерии выбора. Чем важнее для человека намечаемая деятельность, чем более длительное и тесное общение она предполагает, тем сильнее критерий выбора. Обычно в исследовании сочетаются вопросы разных типов. Они подбираются так, чтобы выявить стремление человека к общению с членами группы в различных видах деятельности (труде, учении, досуге, доверительной дружбе и т. д.).

1. Кого из членов вашей группы пригласили бы вы на день рождения?

2. С кем из членов вашей группы вы охотно стали бы выполнять совместное задание (учебное или производственное)?

3. С кем из членов группы вы могли бы поделиться своими личными переживаниями?

Результаты, получаемые при помощи социометрической методики, могут быть представлены в форме матриц, социограмм, специальных числовых индексов.

Число выборов, полученных каждым человеком, является мерилем положения его в системе личных отношений, измеряет его «социометрический статус». Люди, которые получают наибольшее количество выборов, пользуются наибольшей популярностью, симпатией, их именуют «звездами». Обычно

к группе «звезд» по числу полученных выборов относятся те, кто получает 6 и более выборов (если при условиях опыта каждый член группы делал 3 выбора). Если человек получает среднее число выборов, его относят к категории «предпочитаемых», если меньше среднего числа выборов (1—2 выбора), то к категории «пренебрегаемых», если не получил ни одного выбора, то к категории «изолированных», если получил только отклонения — то к категории «отвергаемых».

Для каждого члена группы имеет значение не столько число выборов, сколько удовлетворенность своим положением в группе:

$K_{уд}$ = числу взаимных выборов/число выборов, сделанных данным человеком.

Так, если индивид хочет общаться с тремя конкретными людьми, а из этих троих никто не хочет общаться с этим человеком, то $K_{уд} = 0/3 = 0$.

Коэффициент удовлетворенности может быть равен 0, а статус (количество полученных выборов) равен, например, 3 у одного и того же человека — эта ситуация свидетельствует о том, что человек взаимодействует не с теми, с кем ему хотелось бы. В результате социометрического эксперимента руководитель получает сведения не только о персональном положении каждого члена группы в системе межличностных взаимоотношений, но и обобщенную картину состояния этой системы. Характеризуется она особым диагностическим показателем — уровнем благополучия взаимоотношений (УБВ). УБВ группы может быть высоким, если «звезд» и «предпочитаемых» в сумме больше, чем «пренебрегаемых» и «изолированных» членов группы. Средний уровень благополучия группы фиксируется в случае примерного равенства («звезды» + «предпочитаемые») = («пренебрегаемые» + «изолированные» + «отверженные»). Низкий УБВ отмечается при преобладании в группе лиц с низким статусом, а диагностическим показателем считается «индекс изоляции» — процент людей, лишенных выборов в группе.

100. Обучение и воспитание в вузе как этап социализации

Период обучения в вузе — важнейший период социализации человека. Социализация — это процесс формирования личности в определенных социальных условиях, процесс усвоения социального опыта, в ходе которого человек преобразует его в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны, которые приняты в данной группе и обществе. Процесс социализации включает освоение культуры человеческих отношений и общественного опыта, социальных норм, социальных ролей, новых видов деятельности и форм общения. В студенческом возрасте используются все механизмы социализации: это и освоение социальной роли студента, и подготовка к овладению социальной ролью «профессионального специалиста», и механизмы подражания, и механизмы социального влияния со стороны преподавателей и студенческой группы. Явления внушаемости и конформизма также выражены в студенческой среде.

Понятие социализации более широкое, чем понятие «воспитание». Социализация не равна воспитанию, ибо воспитание — это намеренное формирование личности в соответствии с принятым идеалом под влиянием сознательно направляемых различных воздействий (внушения, убеждения, эмоциональное заражение, личный пример, вовлечение в определенные виды деятельности и др. приемы психолого-педагогического воздействия) со стороны педагогов, родителей (порой эти воздействия являются неадекватными, или неэффективными, или даже пагубными для личности воспитуемого, а индивид при этом может играть пассивную роль).

При социализации индивид играет активную роль, сам выбирает определенный идеал и следует ему, а круг людей, которые оказывают социализирующее воздействие — широк и очерчивается неопределенно. Студенческий возраст, как отмечалось, характеризуется именно стремлением самостоятельно и активно выбирать тот или иной жизненный стиль и идеал. Таким образом, вузовское обучение является мощным фактором социализации личности студента, и этот процесс социализации идет в ходе самой жизнедеятельности студентов и преподавателей. Но встает вопрос, требуется ли целенаправленные воспитательные воздействия на студентов со стороны преподавателей и эффективны ли они?

Нет, пожалуй, более спорной проблемы в педагогике и психологии высшей школы, чем проблема воспитания студентов: «Надо ли воспитывать взрослых людей?» Ответ на эти вопросы зависит от того, как

понимать воспитание. «Если его понимать как воздействие на личность с целью формирования нужных воспитателю, вузу, обществу качеств, то ответ может быть только отрицательным. Если как создание условий для саморазвития личности в ходе вузовского обучения, то ответ должен быть однозначно положительным» (С. Д. Смирнов).

Традиционный подход к воспитанию базируется на том, что воспитание студентов — это воздействие на их психику и деятельность с целью формирования личностных свойств и качеств — направленности, способностей, сознательности, чувства долга, дисциплинированности, умения работать с людьми, самокритичности и др.

Свойства и качества — это целостное выражение личности, включающее познавательные, мотивационные, эмоциональные и волевые компоненты в своеобразном сочетании их как по содержанию, так и по форме проявления. Так, например, самостоятельность складывается из понимания, соответствующей оценки ситуации и выбора способа поведения.

Зная природу и психологическую структуру того или иного качества, можно более успешно использовать воспитательные возможности различных предметов и условий вуза в целом. Началом формирования качества является понимание факта, явления, события. Далее идет усвоение и выработка положительного отношения к усвоенному, уверенности в его истинности. Затем происходит синтез интеллектуальных, эмоциональных, волевых и мотивационных процессов, превращение в устойчивое образование — качество. Например, в высшей школе воспитание интереса и любви к избранной профессии достигаются путем выработки у студентов правильного представления об общественном значении и содержания работы в предстоящей деятельности, о закономерностях ее развития:

— формирования у каждого студента убеждения в своей профессиональной пригодности, а также ясного понимания необходимости овладения всеми дисциплинами, видами подготовки, предусмотренными учебным планом данного вуза;

— умения направлять все самовоспитание на пользу работе, постоянно пополняя свои знания.

В этой связи надо подчеркнуть, что было бы неправильным сводить формирование того или иного качества только к овладению знаниями, навыками, умениями. Это необходимо, но недостаточно. Нужны еще мобилизация мотивов, воздействие на отношение к действительности, создание необходимых психических состояний, учет противоречий в развитии личности студента. Например, нельзя не считаться с тем, что первокурснику присуще обостренное чувство собственного достоинства, максимализм, категоричность и однозначность нравственных требований, оценок, фактов, событий, своего поведения. Этому возрасту свойственен рационализм, нежелание принимать все на веру, что создает излишнее недоверие к старшим, в том числе к преподавателям вуза. Однозначность оценок, иногда необдуманый нигилизм как своеобразная форма утверждения, требуют гибкости в подходе к воспитанию молодежи, умения использовать и развивать лучшие стороны ее психики, направлять по нужному руслу ее поведение, умение помочь сохранить юношеское горение, стремление к высоким нравственным идеалам, поступкам.

Конечный результат воспитания студентов достигается путем решения частных, повседневных, постоянно изменяющихся и приобретающих самое различное выражение воспитательных задач, встающих перед преподавателями. Причем всегда важно определить ближайшие и более отдаленные задачи в развитии у каждого студента его профессионально важных качеств. Общеизвестно, что формирование личности человека происходит на протяжении всей жизни, но именно в вузе закладываются основы тех качеств специалиста, с которыми он затем вступит в новую для него атмосферу деятельности и в которой произойдет дальнейшее его развитие как

личности.

Чтобы воспитуемые имели поведение, соответствующее общественным идеалам, необходимо, чтобы воспитуемые имели приемлемые для этого межличностные отношения, складывающиеся целенаправленными усилиями воспитателя (воспитания) посредством организации определенной деятельности, т.е. самостоятельности, с уяснением ее идейной и нравственной сути. Эту формулу можно назвать важнейшим алгоритмом всего воспитательного процесса, социализации личности. Как известно, достоинством человека становится то, что он сам совершил и в процессе деятельности чувственно-эмоционально и рационально пережил.

Изменения личности, в свою очередь, происходят не только в процессе извне организованной деятельности. Но, во-первых, личность может самоизменяться, порождая новые качества, а во-вторых, и внешние влияния не сводятся только к тем, которые являются результатами деятельности. Не меньшее влияние, чем деятельность, на формирование личности оказывает общение.

Общение и складывающиеся межличностные отношения на основе привязанностей, желания совместного общения и совместной деятельности в процессе практического разрешения острых проблем коллективной жизнедеятельности являются действенным средством воспитания и развития личности студента. Поэтому студенческое самоуправление может выступать как мощный фактор воспитательного процесса.

Следует придерживаться принципа, что службы университета и педагоги ни в коем случае не должны предпринимать попытки навязывать свое мнение органам студенческого самоуправления по тем вопросам, которые решением ректора были отнесены к ведению самоуправления.

В ходе работы органа самоуправления полезно придерживаться совета А. С. Макаренко не допускать «присвоения» кем-либо или группой определенных руководящих функций, периодически перебрасывая их с одного вида деятельности на другой. Помимо прочего это дает возможность приобщать активистов к разнообразной деятельности.

Другое принципиальное требование к организации процесса воспитания (как в качестве составляющей любого обучения, так и в форме простого общения, совместной деятельности или специальных «воспитательных мероприятий») состоит в неизменно уважительном отношении к личности воспитуемого как полноценного и равноправного партнера любой совместной деятельности. Идея равенства, партнерства и взаимного уважения друг к другу лежит в основе так называемой педагогики сотрудничества, принципы которой совершенно неоспоримы в вузовском обучении. Как утверждают многие крупные ученые и педагоги, основатели больших научных школ, наибольший учебный и воспитательный эффект достигается в таких ситуациях, когда учитель и ученик вместе решают задачу, ответ на которую не знает ни тот ни другой.

Самый главный прием воспитания — это принятие человека таким, какой он есть, без прямых оценок и наставлений. Только в этом случае будет сохраняться у воспитателя контакт с воспитуемым, что является единственным условием плодотворного взаимодействия обоих участников воспитательного процесса.

Означает ли это, что воспитатель должен занимать пассивную позицию в отношении тех выборов и принципиальных решений, которые принимает его воспитанник? Разумеется, нет. Главная задача воспитателя — раскрыть перед воспитуемым широкое поле выборов, которого часто не видит сам ребенок, подросток, юноша из-за своего ограниченного - жизненного опыта, недостатка знаний и неосвоенности всего богатства культуры. Раскрывая такое поле выборов, воспитатель не должен, да и не может скрыть своего оценочного отношения к тому или иному выбору. Следует только избегать слишком однозначных и директивных способов выражения этих оценок, всегда сохраняя за воспитанником право на самостоятельное принятие решения. В противном

случае ответственность за любые последствия принятых решений он с себя снимет и переложит на воспитателя.