



**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПОВОЛЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЙ И ИНФОРМАТИКИ**

Кафедра экономических и информационных систем

Кордонская И. Б.

Общая педагогика

Конспект лекций

Самара - 2015

Общая педагогика

Содержание

1. Предмет, задачи и методы педагогики.....	2
1.1 Педагогика-наука о воспитании. Возникновение и развитие.....	2
1.2 Основные категории.	2
1.3 Методы педагогических исследований.....	5
2. Общие закономерности развития личности	12
2.1 Процесс развития.....	12
2.2 Влияние среды.	13
2.3 Развитие и воспитание.....	15
2.4 Возрастные и индивидуальные особенности развития.....	16
2.5 Особенности воспитания обучаемых различных возрастных групп.....	19
2.6 Цели воспитания.....	22
3. Педагогический процесс	26
3.1 Целостность педагогического процесса.....	26
3.2 Закономерности и принципы.....	28
3.3 Этапы педагогического процесса.....	29
3.4 Педагогические инновации.....	31
4. Процесс обучения	33
4.1 Сущность и цели обучения.....	33
4.2 Мотивация учения.	36
4.3 Закономерности, принципы и правила обучения.	39
4.4 Методы, виды и форма обучения.....	45
4.5 Диагностика обучения.....	53
5. Процесс воспитания	56
5.1 Сущность и содержание процесса воспитания.....	56
5.2 Принципы, формы и методы воспитания.	58
5.3 Технология воспитания.....	62
5.4 Воспитание в коллективе.	63
5.5 Общественное и семейное воспитание.....	64
6. Управление педагогическими системами	66
6.1 Государственный характер управления системой образования.....	66
6.2 Функции и управленческая культура.....	69
6.3 Педагогический анализ, планирование и контроль как основные направления управления педагогическими системами.....	71
6.4 Роль организации в управлении.....	73
Источники информации	76

1. Предмет, задачи и методы педагогики

1.1 Педагогика-наука о воспитании. Возникновение и развитие.

Свое название педагогика получила от греческого слова «пайдагогос» (*paid* — дитя, *gogos* — веду), которое означает детоводство или дитяведение. В Древней Греции эта функция осуществлялась непосредственно. Педагогами первоначально назывались рабы, сопровождавшие детей своего господина в школу. Позже педагоги — это уже вольнонаемные люди, которые занимались наставлением, воспитанием и обучением детей. Кстати, на Руси (XII в.) первые учителя получили название «мастера». Это были свободные люди (дьячки или мирские), которые у себя или на дому учащихся стали обучать детей чтению, письму, молитвам или, как сказано в одном «Житии», «книги писати и учити ученики грамотные хитрости».

Педагогическая наука в отличие от житейских знаний в области воспитания и обучения обобщает разрозненные факты, устанавливает причинные связи между явлениями. Она не столько описывает их, сколько объясняет, отвечает на вопросы, почему и какие происходят изменения в развитии человека под влиянием обучения и воспитания. Научные знания необходимы, чтобы предвидеть и управлять педагогическим процессом развития личности. В свое время великий русский педагог К.Д.Ушинский предостерегал от эмпиризма в педагогике, справедливо отмечая, что недостаточно основываться только на личном, хотя бы и удачном, опыте воспитания. Педагогическую практику без теории он сравнивал со знахарством в медицине.

В то же время житейский педагогический опыт, несмотря на изустную форму своего существования, не исчезал, а передавался из века в век, выдерживал испытания, менял ориентиры и ценности, но в целом сохранялся в виде педагогической культуры народа, его педагогической ментальности, и сегодня составляет основу научного педагогического знания. Именно поэтому К.Д.Ушинский, выступая против эмпиризма в обучении и воспитании, не отождествлял его с народной педагогикой, а, напротив, утверждал, что, обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения. Если оно не хочет быть «бессильным, оно должно быть народным».

Для определения педагогики как науки важно установить границы ее предметной области или ответить на вопрос, что же она изучает. В свою очередь, ответ на этот вопрос предполагает осмысление ее объекта и предмета.

1.2 Основные категории.

А. С. Макаренко — ученый и практик, которого трудно обвинить в пропаганде «бездетной» педагогики, в 1922 г. сформулировал мысль о специфике объекта педагогической науки. Он писал, что многие считают объектом педагогического исследования ребенка, но это неверно. Объектом исследования научной педагогики является «педагогический факт (явление)». При этом ребенок, человек не исключаются из внимания исследователя. Напротив, являясь одной из наук о человеке, педагогика изучает целенаправленную деятельность по развитию и формированию его личности.

Следовательно, в качестве своего объекта педагогика имеет не индивида, его психику (это объект психологии), а систему педагогических явлений, связанных с его развитием. Поэтому *объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества.* Эти явления получили название образования. Оно и есть та часть объективного мира, которую изучает педагогика.

Предмет педагогики — это образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях). Педагогика в этом случае представляет собой науку, изучающую сущность, закономерности, тенденции и перспективы

развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни.

На этой основе педагогика разрабатывает теорию и технологию его организации, формы и методы совершенствования деятельности педагога (педагогическая деятельность) и различных видов деятельности учащихся, а также стратегий и способов их взаимодействия.¹

Основные педагогические понятия, выражающие научные обобщения, принято называть также педагогическими категориями. К основным педагогическим категориям относятся воспитание, обучение, образование. Наша наука широко оперирует также общенаучными категориями, такими, как развитие и формирование.

Воспитание — целенаправленный и организованный процесс формирования личности. В педагогике понятие «воспитание» употребляется в широком и узком социальном смысле, а также в широком и узком педагогическом значении.

В широком социальном смысле воспитание — это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим. Под опытом понимаются известные людям знания, умения, способы мышления, нравственные, этические, правовые нормы — словом, все созданное в процессе исторического развития духовное наследие человечества.

В узком социальном смысле под воспитанием понимается направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни.

В широком педагогическом смысле воспитание — это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс.

В узком педагогическом смысле воспитание — это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач.

Следующая основная категория педагогики — обучение. Это специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями. Основу обучения составляют знания, умения, навыки (ЗУН), выступающие со стороны преподавателя в качестве исходных (базовых) компонентов содержания, а со стороны учеников — в качестве продуктов усвоения. *Знания* — это отражение человеком объективной действительности в форме фактов, представлений, понятий и законов науки. Они представляют собой коллективный опыт человечества, результат познания объективной действительности. *Умения* — готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков. *Навыки* — компоненты практической деятельности, проявляющиеся при выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократного упражнения.

Сообщая обучаемым те или иные знания, педагоги всегда придают им необходимую направленность, формируя как бы попутно, а на самом деле весьма обстоятельно важнейшие мировоззренческие, социальные, идеологические, нравственные и многие другие установки. Поэтому обучение имеет воспитывающий характер. Точно так же мы должны признать, что в любом воспитании всегда содержатся элементы обучения. Обучая — воспитываем, воспитывая — обучаем. Области понятий «воспитание» и «обучение» частично перекрываются.

Образование — результат обучения. В буквальном смысле оно означает формирование образов, законченных представлений об изучаемых предметах. Образование

¹ Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 58-61

— это объем систематизированных знаний, умений, навыков, способов мышления, которыми овладел обучаемый. В XIX в. получение образования отождествлялось с формированием человека. Сейчас огромный объем знаний, накопленных человечеством, не позволяет утверждать, что человек когда-нибудь овладеет всеми ими в полном объеме даже после очень длительного обучения.

Формирование — процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов — экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и т. д. Воспитание — один из важнейших, но не единственный фактор формирования личности. Формирование подразумевает некую завершенность человеческой личности, достижение уровня зрелости, устойчивости.

Понятие «формирование» считается еще не установившейся педагогической категорией, несмотря на очень широкое его применение. Его смысл то чрезмерно сужается, то расширяется до безграничных пределов. В педагогической литературе прежних лет понятие «формирование» нередко употреблялось для обозначения неуправляемых, случайных воздействий на личность.

Неопределенны границы применения в педагогике еще одного общенаучного понятия — развитие. Синтезируя наиболее устоявшиеся определения, приходим к выводу, что развитие — это процесс и результат количественных и качественных изменений в организме человека. Оно связано с постоянными, непрекращающимися изменениями, переходами из одного состояния в другое, восхождением от простого к сложному, от низшего к высшему. В человеческом развитии проявляется действие универсального философского закона взаимоперехода количественных изменений в качественные и наоборот.²

1.3 Методы педагогических исследований

Методами педагогического исследования называют совокупность приемов и операций, направленных на изучение педагогических явлений и решение разнообразных научно-педагогических проблем.

По мнению Ю. К. Бабанского, по источникам накопления информации методы исследования можно подразделить на методы изучения теоретических источников и методы анализа реального педагогического процесса. К методам изучения педагогического процесса в естественных условиях он относит наблюдение, беседы, анкетирование, интервьюирование, анализ документов и продуктов деятельности, анализ опыта работы и др. К методам изучения процесса в специально проектируемых условиях можно отнести педагогический эксперимент. По способу обработки и анализа данных исследования выделяют методы качественного анализа и методы количественной обработки результатов исследования (статистической и нестатистической). Как правило, эти методы применяются во взаимосвязи, так как количественные методы не исключают необходимости качественного анализа результатов эксперимента. Структура всякого процесса познания, в том числе и познания педагогических явлений, включает в себя два уровня исследования — эмпирический и теоретический. В зависимости от этого решается вопрос о выборе методов исследования. Эмпирический уровень познания педагогических явлений и процессов означает накопление, отбор, сопоставление, количественную и качественную обработку полученных в ходе исследования педагогических фактов. Охарактеризуем методы педагогического исследования, используемые на этом уровне.

Педагогическое наблюдение. Ввиду кажущейся простоты этот метод наиболее распространенный. Сущность его заключается в том, что исследователь наблюдает систематически или периодически за определенными объектами, их поведением, за ходом педагогического процесса. Объектами наблюдения могут быть отдельные воспитанники, целые учебные коллективы, педагоги, руководители, родители, а также различные стороны

² Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 2003, Кн. 1, С. 24-29

процесса обучения и воспитания. Главной задачей метода наблюдения является сбор и фиксация необходимых фактов, в которых нуждается исследователь.³

При использовании этого метода исследователь должен решить следующие задачи: четко определить цель наблюдения и правильно выбрать объект наблюдения; в соответствии с целью наблюдения разработать подробную программу наблюдения; создать необходимые условия для наблюдения. Однако следует помнить, что оно проводится в ходе педагогического процесса без внесения изменений в его обычные условия и без вмешательства в его ход; оперативно вести отбор и фиксацию необходимых фактов, их анализ и обобщение.

Более распространенным является непосредственное наблюдение, когда исследователь наблюдает за объектом лично. Непосредственное наблюдение дает возможность исследователю видеть педагогический процесс таким, каков он есть на самом деле. Но присутствие в аудитории исследователя, так или иначе, влияет на поведение объектов исследования. Вот почему в последние годы широко применяется косвенное наблюдение при помощи телевизионных установок, скрытых камер и др. Например, можно вести записи фактов в виде протокола или дневника, стенографировать урок, лекцию или воспитательное мероприятие, записывать их на пленку магнитофона или видеоманитофона. Зафиксированные факты нужно классифицировать, отобрать из них существенные и характерные, обработать их. Метод педагогического наблюдения может широко применяться при изучении передового опыта работы отдельных преподавателей, воспитателей, целых коллективов.

Опрос. Исследователь, кроме наблюдения, может использовать опрос: письменный в виде анкеты и устный – интервью. Каждый из этих видов опроса имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Метод анкетирования дает возможность в ограниченное время опросить значительное количество людей и получить ответы (полные и развернутые) на многие вопросы, интересующие исследователя. Но анкетный опрос – это стандартизированный опрос, посредством которого можно получить ответы только на заданные вопросы или не получить их совсем. Устный опрос дает возможность выяснить интересующие вопросы более подробно, ибо он ставит исследователя и опрашиваемого (респондента), как говорится, «с глаза на глаз», но зато значительно ограничивает количество опрашиваемых, так как требует от исследователя большой затраты времени. Поэтому исследователи зачастую комбинируют анкетирование с интервью, проводя сначала массовый опрос анкетами, а затем выясняют детали у ограниченного количества респондентов путем устного их опроса. Исследователь должен тщательно подготовиться: определить ориентировочно количество лиц, которые будут подвергнуты опросу; тщательно сформулировать вопросы, их порядок в анкете; оформить анкету так, чтобы на нее легко и удобно было отвечать, размножить ее в нужном количестве; провести с опрашиваемыми беседу о цели опроса и о том, как оформить ответы; после опроса провести классификацию ответов и научный анализ полученных данных.

Анкеты могут быть именные (подписанные) и анонимные, простые и сложные. Вопросы в анкете могут быть трех типов: открытые, когда характер ответов на них, их форма заранее не предусмотрены; закрытые, когда респондент выбирает один или несколько ответов из ряда предложенных; полужакрытые, когда респондент может выбрать один или несколько из предложенных ему ответов и ему предоставляется возможность дать свободный ответ на поставленный вопрос.

Устный опрос (интервью) проводится также по заранее подготовленным вопросам, тщательно продуманным и сформулированным. При этом к каждому основному вопросу следует подготовить ряд дополнительных на тот случай, когда респондент не дает исчерпывающего ответа на основной. Исследователю необходимо помнить, что опрос дает богатый, но зачастую противоречивый материал, который трудно поддается математической

³ Педагогика /Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – С. 23

обработке. Поэтому данные, полученные при помощи опроса, необходимо проверять и уточнять другими методами.

Беседа. Этот метод имеет давнюю историю, но он не потерял своего значения и в настоящее время. В отличие от стандартизированного опроса беседа дает возможность исследователю в непринужденной обстановке выяснить многие вопросы работы педагога, учебы, труда и отдыха молодежи, их мнение о тех или иных фактах, явлениях и т. д. Беседы проводятся индивидуально или с группой людей по заранее намеченному плану. Эффективность беседы, так же как и опроса, во многом зависит от содержания и формы задаваемых вопросов, тактичного объяснения их цели и назначения. Рекомендуются, чтобы вопросы были сильными, однозначными, краткими, объективными, не содержали бы даже в скрытом виде внушения, вызывали бы интерес и желание отвечать на них.

Метод обобщения независимых характеристик. Его разработал известный психолог К. К. Платонов. Суть этого метода сводится к тому, что исследователь обрабатывает информацию об интересующем его человеке, поступившую из различных источников, например, от воспитателей, родителей, товарищей по учебе и т. д.

Разновидностью данного метода является метод «педагогического консилиума» (автор Ю. К. Бабанский). Он предполагает коллективное обсуждение педагогами результатов изучения воспитанности учащихся, студентов по определенной программе и по единым признакам, коллективное оценивание тех или иных качеств личности, выявление причин возможных отклонений в сформированности тех или иных черт, коллективную выработку путей преодоления обнаруживаемых у воспитанников недостатков

Монографическое изучение учащихся.

При изучении учебной и воспитательной работы важно определить как те или иные средства влияют на личность в целом и, наоборот, какое влияние оказывают особенности личности на действие педагогических средств. В связи с этим применяется монографическое изучение отдельных учащихся на протяжении конкретного отрезка времени. Для монографического изучения по намеченной программе обычно выделяется несколько учеников, представляющих определенные группы (например, хорошо и плохо успевающих, активных и пассивных в общественной жизни и т. д.). Исследователь (педагог) ведет дневник, в котором систематически отмечает развитие личности в целом, достижения и трудности каждого в учебно-воспитательной работе; особое внимание обращается на те стороны деятельности и развития учащихся, которые связаны с изучаемым вопросом. По итогам изучения исследователем определяются меры по коррекции их поведения.

Изучение работ учащихся и документации учебно-воспитательных учреждений. Ценный материал для исследователя может дать изучение продуктов деятельности учащихся: письменных, графических, творческих и контрольных работ, тетрадей по отдельным дисциплинам. Эти работы могут представить сведения об индивидуальности учащегося, о его отношении к учебе и достигнутом уровне умений и навыков в той или иной области знаний.

Теоретические методы исследования. К ним относятся сравнительно-исторический анализ, восхождение от абстрактного к конкретному, анализ и синтез, моделирование. Сравнительно-исторический анализ позволяет более разносторонне и глубоко изучать педагогические явления, проектировать конкретные меры по совершенствованию учебно-воспитательного процесса, используя успехи и предупреждая ошибки и недостатки прошлого, опираясь на передовой опыт решения возникающих проблем.

Восхождение от абстрактного к конкретному как теоретический метод. В педагогике в качестве абстракции выступают категории, принципы, теории, выделенные признаки процессов и явлений. Следовательно, любые обобщения есть абстракция. Конкретное выступает как чувственно-конкретное и как мысленно-конкретное. В педагогике конкретность проявляется в фактах и явлениях.

Опираясь на логику восхождения от абстрактного к конкретному при исследовании педагогического процесса, по мнению Ю. К. Бабанского, необходимо пройти следующие

этапы: целостно описать структуру педагогического процесса, состав его основных компонентов: целевой, содержательный, операционно-деятельностный, стимулирующе-мотивационный, контрольно-регулирующий, оценочно-аналитический. Также надо целостно описать условия, в которых он функционирует: гигиенические, морально-психологические, эстетические и др.; описать возможные виды связей между компонентами педагогического процесса; целостно описать структуру личности и структуру деятельности педагогов и воспитуемых; в возможной мере полно охарактеризовать взаимодействие педагогов и воспитуемых; рассмотреть связи педагогического процесса с внешними влияниями, оказываемыми на воспитуемых средствами массовой информации, микросредой и др.; выявить те или иные закономерные связи, чтобы затем учесть их при проектировании педагогического процесса.⁴

Анализ и синтез как теоретический метод.

Педагогическое исследование всегда связано с выяснением структуры, связей структурных элементов, их состояния, что требует анализа. Анализ предполагает расчленение целого на составные части, дифференциацию содержания или структуры педагогического явления или процесса. Синтез в научном исследовании позволяет: переносить знания с одного объекта на другой; по аналогии делать теоретические выводы, получать новые знания; сформулировать гипотезу, построить модель педагогического процесса; субординировать возникшие в ходе исследования проблемы и определить очередность их решения.

Моделирование. Модель в педагогическом исследовании рассматривается как идеализированное представление о реальном педагогическом процессе. Моделирование выступает в нескольких видах: как мысленное (математическое); как кибернетическое (структурно-функциональное), как схематическое (описательное). Методы моделирования усиливают эффективность применения теоретических методов исследования. Они позволяют наглядно-образно, в виде схем, чертежей, кратких словесных характеристик, описаний характеризовать изучаемый процесс. В отдельных случаях при моделировании описывают педагогическое явление в виде матриц, математических формул и др. На модели можно удачно отобразить взаимосвязи учебного заведения, семьи, средств массовой информации и других источников воспитательного влияния на обучаемых. С помощью моделей описываются различные виды обучения, типы учебных занятий.

В исследовании и организации педагогического процесса моделирование выполняет следующие функции: познавательную, связанную с раскрытием сущности конкретного явления; исследовательскую, включающую определение цели, гипотезы и задач; теоретическую, вскрывающую системные связи педагогического процесса; технологическую, раскрывающую основные условия функционирования педагогической системы; нормативную, определяющую содержание управления педагогическим процессом как системой.

Математические методы.

Математические методы помогают оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений. Наиболее распространенными математическими методами, применяемыми в педагогике, являются регистрация, ранжирование, шкалирование.

1). Регистрация – метод выявления наличия определенного качества у каждого члена группы и общий подсчет количества тех, у кого данное качество имеется или отсутствует (например, количество успевающих и неуспевающих, посещающих занятия без пропусков и допускающих их).

⁴ Садовский В. Н. Принцип системности, системный подход и общая теория систем // Системные исследования. Ежегодник. – М.: Наука, 1978. – С. 7. 2 Педагогика /Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – С. 27

2). Ранжирование (или метод ранговой оценки) – это расположение собранных данных в определенной последовательности (обычно в порядке убывания или нарастания каких-либо показателей) и соответственно определение места в этом ряду каждого из исследуемых показателей (например, составление списка студентов в зависимости от количества пропущенных ими занятий, от качества обучения и т. п.).

3). Шкалирование – этот метод исследования дает возможность ввести цифровые показатели в оценку отдельных сторон педагогических явлений. Для этой цели испытуемым задаются вопросы, отвечая на которые они должны указать оценку, выбранную из числа им предложенных (например, вопрос о занятии спортом с выбором ответов: а) занимаюсь регулярно (5); б) занимаюсь нерегулярно (4); в) не занимаюсь никаким видом спорта (2). Исследования с помощью шкалирования помогают определить сильные и слабые стороны в работе и принимать при необходимости своевременные меры по исправлению положения.

Математические методы применяются при обработке массового материала – определении средних величин полученных показателей: среднего арифметического, медианы – показателя середины ряда, подсчете степени рассеивания этих величин – дисперсии, то есть среднего квадратического отклонения, коэффициента вариации и др. Для проведения этих подсчетов имеются соответствующие формулы, применяются справочные таблицы. Результаты, обработанные с помощью этих методов, позволяют показать количественную зависимость в виде графиков, диаграмм, таблиц.

Педагогический эксперимент. Комплексным методом научного исследования, который предполагает одновременное использование эмпирических, теоретических и математических методов, является педагогический эксперимент. Педагогический эксперимент – это научно поставленный опыт в области учебной или воспитательной работы по изучению влияния какого-либо педагогического явления с целью выявления его действительности и эффективности.

К числу наиболее важных условий эффективного проведения эксперимента относятся следующие: предварительный тщательный теоретический и исторический анализ явления, изучение массовой практики для максимального сужения поля эксперимента и его задач; определение цели, объекта, предмета исследования и конкретизация гипотезы, выделения в ней новизны и противоречий, требующих экспериментального доказательства; четкая формулировка задач эксперимента, определение признаков, по которым будут изучаться явления, критериев оценки; определение минимально необходимого числа экспериментальных объектов.

По условиям организации различают эксперимент естественный (в условиях обычного образовательного процесса) и лабораторный (создание искусственных условий для проверки). Чаще всего используется естественный эксперимент. Он может быть длительным или кратковременным.

По конечным целям эксперимент делится на констатирующий, устанавливающий только реальное состояние дел в педагогическом процессе, и преобразующий (формирующий), когда проводится целенаправленная работа по апробации выдвинутой гипотезы. Преобразующий эксперимент требует наличия контрольных и экспериментальных групп для сравнения, примерно одинаковых по профилю занятий, условиям работы, численному и возрастному составу и т.д.

Нужно различать теоретическое педагогическое исследование, проводимое со специальной научной целью, и прикладное (научно-практическое). Такое исследование предполагает ряд стадий (этапов): подготовительную, практическое решение проблемы, количественную обработку полученных данных, их интерпретацию, формулирование выводов и предложений.

На подготовительном этапе анализируется состояние разработанности проблемы в педагогической теории и практике. Далее осуществляется сбор предварительных материалов для конкретизации возможных причин возникновения педагогической проблемы. Эта работа завершается формулировкой гипотезы, т.е. предположения о наиболее вероятной

возможности решения данной проблемы. И, наконец, составляется методика исследования – отбираются необходимые методы, средства, определяются условия их применения и способы обобщения полученных данных.

Практическое решение проблемы связано с реализацией методики исследования в виде серий опросов, наблюдений, экспериментов. Количественная обработка полученных данных осуществляется с помощью математических методов исследования. Интерпретация полученных данных проводится на основе педагогической теории с целью определения достоверности или ошибочности гипотезы. Это позволяет сформулировать выводы и предложения. Объем и продолжительность педагогического исследования определяется характером проблемы. Таким образом, при исследовании педагогических явлений используются различные методы. Высокой эффективности исследования можно достичь лишь тогда, когда эти методы будут применяться не изолировано один от другого, а в их рациональном сочетании.⁵

2 Общие закономерности развития личности

2.1 Процесс развития.

В переводе с латинского «процесс» означает «движение вперед», «изменение». Понятие «развитие» уже определялось выше. Это, напомним, процесс количественных и качественных изменений в организме человека. Результат развития — становление человека как биологического вида и как социального существа. Биологическое в человеке характеризуется физическим развитием, включающим в себя морфологические, биохимические, физиологические изменения. А социальное развитие находит выражение в психическом, духовном, интеллектуальном росте. Если человек достигает такого уровня развития, который позволяет считать его носителем сознания и самосознания, способным на самостоятельную преобразующую деятельность, то такого человека называют личностью. Человек не рождается личностью, а становится ею в процессе развития. Понятие «личность» в отличие от понятия «человек» — социальная характеристика человека, указывающая на те его качества, которые формируются под влиянием общественных отношений, общения с другими людьми. Как личность человек формируется в социальной системе путем целенаправленного и продуманного воспитания. Личность определяется мерой присвоения общественного опыта, с одной стороны, и мерой отдачи обществу, посильного вклада в сокровищницу материальных и духовных ценностей, с другой.

Развитие человека — очень сложный, длительный и противоречивый процесс. Изменения в нашем организме происходят на протяжении всей жизни, но особенно интенсивно в детском и юношеском возрасте. Развитие не сводится к простому накоплению количественных изменений и прямолинейному поступательному движению от низшего к высшему. Характерная особенность этого процесса — диалектический переход количественных изменений в качественные преобразования физических, психических и духовных характеристик личности.

Представители различных философских течений по-разному объясняют этот во многом еще не познанный процесс. Развитие человека есть процесс стихийный, неуправляемый, спонтанный; развитие происходит независимо от условий жизни и детерминировано лишь «врожденной потенцией»; развитие человека фаталистически обусловлено его судьбой, в которой никто и ничего изменить не может, — это лишь небольшая часть мнений представителей идеалистической философии. Диалектико-материалистическая философия, трактует развитие

⁵ Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 2003, Кн. 1, С. 43-64

как свойство живой материи, присущее ей изначально благодаря свойственному материи движению и самодвижению. В развитии уничтожается старое и создается новое. В отличие от животных, пассивно приспосабливающихся к жизни, человек создает средства существования своим трудом. Движущая сила развития — борьба противоречий. Последние уподобляются тому «вечному двигателю», который дает неисчерпаемую энергию для постоянных преобразований и обновлений. Противоречия — это столкнувшиеся в конфликте противоположные начала. Человеку не приходится ни искать, ни придумывать противоречия, они возникают на каждом шагу как диалектическое следствие изменения потребностей, порождаемых развитием. Да и сам человек «соткан» из противоречий. Анализ факторов развития был начат еще античными учеными. В отечественной педагогике и психологии ощутимых результатов в изучении развития школьников добились П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Г.С. Костюк, С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия. Заметный след в науке о развитии оставили зарубежные исследователи Л. Термен, Э. Геккель, Ф. Мюллер, Й. Шванцара.

Требовалось, прежде всего, ответить на главный вопрос: почему различные люди достигают различного уровня развития, от каких условий зависит этот процесс и его результат? Длительные исследования позволили вывести общую закономерность: развитие человека детерминировано внутренними и внешними условиями. К внутренним условиям относятся физиологические и психические свойства организма. Внешние условия — это окружение человека, среда, в которой он живет и развивается. В процессе взаимодействия с внешней средой изменяется внутренняя сущность человека, формируются новые взаимоотношения, что в свою очередь приводит к очередному изменению. И так без конца. Соотношение внешнего и внутреннего, объективного и субъективного бывает разным в различных формах проявления жизнедеятельности личности и на различных ступенях ее развития.

Связь природных условий и форм человеческого развития выражает биогенетический закон, открытый Э. Геккелем и Ф. Мюллером. Согласно этому закону, онтогенез (индивидуальное развитие) представляет собой краткое и быстрое повторение (рекапитуляцию) филогении (развития вида). Однако это не означает, что сокращенное повторение присуще всем признакам организма (есть признаки, которые возникают вследствие приспособления его к условиям жизни), а поэтому трактовать сложнейший процесс человеческого становления как простое «копирование» развития предков недопустимо.⁶

2.2 Влияние среды

Человек становится личностью только в процессе социализации, т. е. общения, взаимодействия с другими людьми. Вне человеческого общества духовное, социальное, психическое развитие происходить не может.

В старинных преданиях сохранилось много рассказов о людях, вскормленных и воспитанных животными. Что в них правда, что вымысел — теперь уже, наверное, не узнать. В 1920 г. в Индии доктор Синг обнаружил в волчьем логове вместе с выводком волчат двух малышек. Это были девочки, одной из них на вид было лет 7—8, другой — года два. Ходили и бегали они лишь на четвереньках, причем только ночью. Днем спали, забившись в угол и крепко прижавшись друг к другу.

Младшая девочка скоро умерла, так ничему и не научившись, старшая прожила около 10 лет. Два года пришлось учить ее стоять. Через шесть лет она начала ходить, но бегала по-прежнему только на четвереньках. Четыре года ушло на заучивание первых шести слов. Через семь лет лексикон девочки расширился до 45 слов, а еще через три года — до ста. Дальше языковой прогресс не пошел. К этому времени она полюбила общество людей,

⁶ Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 2003, Кн. 1, С. 72-75

перестала бояться яркого света, научилась есть руками и пить из стакана. Достигнув примерно семнадцатилетнего возраста, Камала по уровню своего развития была как трехлетний ребенок. «Не будь цивилизации, он оказался бы одним из самых ничтожных и неразумных животных... человек всегда только то, что из него делает общество...» (Г. Итард).

Реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека, называется средой. На формирование личности влияют разнообразные внешние условия, в том числе географические, социальные, школьные, семейные. По интенсивности контактов выделяется ближняя и дальняя среда. Когда педагоги говорят о влиянии среды, то имеют в виду прежде всего среду социальную и домашнюю. Первую относят к отдаленному окружению, а вторую — к ближайшему. В понятие социальная среда входят такие общие характеристики, как общественный строй, система производственных отношений, материальные условия жизни, характер протекания производственных и социальных процессов и некоторые другие.

Ближняя среда — это семья, родственники, друзья. Огромную важность среды признают педагоги всего мира. Не совпадают взгляды при оценке степени влияния среды. Как известно, абстрактной среды не существует. Есть конкретный общественный строй, конкретные условия жизни человека, его семья, школа, друзья. Естественно, человек достигает более высокого уровня развития там, где близкое и далекое окружение предоставляет ему наиболее благоприятные условия. Огромное влияние на развитие человека, особенно в детском возрасте, оказывает домашняя среда. Семья во многом определяет круг его интересов и потребностей, взглядов и ценностных ориентации. Семья же предоставляет и условия, в том числе материальные, для развития природных задатков. Нравственные и социальные качества личности также закладываются в семье.

Нынешняя семья переживает не лучшие времена. Растет число разводов, неполных семей, растет и число социально обездоленных детей. Кризис семьи, по мнению специалистов, стал причиной многих негативных общественных явлений, и прежде всего первопричиной роста преступности среди несовершеннолетних.

Многие исследователи пытались установить точные количественные пропорции влияния среды и наследственности на развитие человека. Получены очень противоречивые результаты, надежно свидетельствующие лишь об одном: доля участия исследуемых факторов в развитии разных людей неодинакова. Английский психолог Д. Шаттлворт (1935) пришел к следующему заключению по поводу влияния основных факторов на умственное развитие:

- 64% из факторов умственного развития приходится на наследственные влияния;
- 16% на различия в уровне семейной среды;
- 3% на различия в воспитании детей в той же семье;
- 17% на смешанные факторы (взаимодействие наследственности со средой).⁷

2.3 Развитие и воспитание.

Влияние наследственности и среды корректируется воспитанием. Воспитание — главная сила, способная дать обществу полноценную личность. Эффективность воспитательного воздействия заключается в целенаправленности, систематичности и квалифицированном руководстве. Слабость воспитания в том, что оно основывается на сознании человека и требует его участия, в то время как наследственность и среда действуют бессознательно и подсознательно. Воспитанием можно добиться многого, но полностью изменить человека нельзя. В судьбы людей воспитание вносит различную лепту — от самой незначительной до максимально возможной. Слабость воспитания тяжело сказывается на формировании личности ребенка, так как не создает иммунитета к отрицательным условиям жизни, мирится с накоплением отрицательного опыта отношений и усугубляет своей

⁷ Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 2003, Кн. 1, С.83-86

беспомощностью те или иные вредные явления среды. Воспитание — это заполнение пробелов в программе человеческого развития. Одна из важнейших задач правильно организованного воспитания — выявление склонностей и дарований, развитие в соответствии с индивидуальными особенностями человека, его способностями и возможностями.

Специальные исследования показали, что воспитание может обеспечить развитие определенных качеств, только опираясь на заложенные природой задатки.

Воздействуя на развитие человека, воспитание само зависит от развития, оно постоянно опирается на достигнутый уровень развития. В этом и состоит сложная диалектика взаимоотношений развития и воспитания как цели и средства. Эффективность воспитания определяется уровнем подготовленности человека к восприятию воспитательного воздействия, обусловленного влиянием наследственности и среды. Люди поддаются воспитанию неодинаково, диапазон «податливости» очень широк — от полного неприятия воспитательных требований до абсолютного подчинения воле воспитателей. Существующая «сопротивляемость воспитанию» как противодействие внешней силе, исходящей от воспитателей, определяет конечный результат. Поэтому определяющую роль играют конкретные ситуации и взаимоотношения людей в воспитательном процессе. Сила воспитательного воздействия зависит от ряда условий и обстоятельств.

Отечественный педагог и психолог Л.С. Выготский (1896—1934) обосновал закономерность, согласно которой цели и методы воспитания должны соответствовать не только уровню развития, уже достигнутому ребенком, но и «зоне его ближайшего развития». Он выделяет два уровня умственного развития:

- 1) «уровень актуального развития»;
- 2) «зона ближайшего развития».

На первом уровне ребенок выполняет задания самостоятельно. На втором — он не может с ними справиться, а поэтому разрешает проблему с помощью взрослых. Только то воспитание признается хорошим, которое идет впереди развития. Задача воспитания состоит в том, чтобы создать «зону ближайшего развития», которая в дальнейшем перешла бы в «зону актуального развития». Формирует личность воспитание, ведущее за собой развитие, ориентирующееся на процессы, которые еще не созрели, но находятся в стадии становления.⁸

2.4 Возрастные и индивидуальные особенности развития

То, что развитие, как физическое, так и умственное, тесно связано с возрастом, понимали уже в глубокой древности. Эта самоочевидная истина не требовала особых доказательств: с возрастом приходит мудрость, накапливается опыт, умножаются знания. Каждому возрасту соответствует свой уровень физического, психического и социального развития.

Остановимся на анализе периодизации, которая сейчас признается большинством педагогов. Периодизация основывается на выделении возрастных особенностей. *Возрастными особенностями* называются характерные для определенного периода жизни анатомо-физиологические и психические качества. Сущность возрастных особенностей наглядно раскрывается на примере физического развития человека. Рост, прибавление веса, появление молочных зубов, а затем их смена, половое созревание и другие биологические процессы совершаются в определенные возрастные периоды с небольшими отклонениями. Поскольку биологическое и духовное развитие человека тесно связаны между собой, то соответствующие возрасту изменения наступают и в психической сфере. Происходит, хотя и не в таком строгом порядке, как биологическое, социальное созревание, проявляется возрастная динамика духовного развития личности. Это и служит естественной основой для

⁸ Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 2003, Кн. 1, С.87-90

выделения последовательных этапов человеческого развития и составления возрастной периодизации. В современной науке приняты следующие периодизации детского возраста:

Психологическая	Педагогическая
1. Пренатальный период	1. Младенчество (1 год жизни)
2. Период новорожденное (до 6 недель жизни)	2. Преддошкольный возраст (от 1 до 3 лет)
3. Грудной период (до 1 года)	3. Дошкольный возраст (от 3 до 6 лет)
4. Ползунковый возраст (1-3 года)	Младший дошкольный возраст (3-4 года)
5 Дошкольный возраст (3-6 лет)	Средний дошкольный возраст (4-5 лет) Старший дошкольный возраст (5-6 лет)
6 Школьный возраст (6-11 лет)	4. Младший школьный возраст (6-10 лет)
7. Пубертатный период (11-15 лет)	5. Средний школьный возраст (10-15 лет)
8. Юношеский период (15-20 лет)	6. Старший школьный возраст (15-18 лет)

Нетрудно заметить, что основу педагогической периодизации составляют стадии физического и психического развития, с одной стороны, и условия, в которых протекает воспитание, с другой.

Если объективно существуют этапы биологического созревания организма, его нервной системы и органов, а также связанное с ним развитие познавательных сил, то разумно организованное воспитание должно приспосабливаться к возрастным особенностям, основываться на них. Я.А. Коменский выдвинул и обосновал принцип природосообразности, согласно которому обучение и воспитание должны соответствовать возрастным этапам развития. Как в природе все происходит в свое время, так и в воспитании все должно идти своим чередом — своевременно и последовательно. Только тогда человеку можно естественно прививать нравственные качества, добиваться полноценного усвоения истин, для понимания которых созрел его ум. «Все подлежащее усвоению должно быть распределено сообразно ступеням возраста так, чтобы предлагалось для изучения только то, что доступно восприятию в каждом возрасте», — писал Я.А. Коменский.

Учет возрастных особенностей — один из основополагающих педагогических принципов. Опираясь на него, учителя регламентируют учебную нагрузку, устанавливают обоснованные объемы занятости различными видами труда, определяют наиболее благоприятный для развития распорядок дня, режим труда и отдыха. Возрастные особенности обязывают правильно решать вопросы отбора и расположения учебных предметов и учебного материала, выбор форм и методов учебно-воспитательной деятельности.

Отмечая условность и известную подвижность вышеизложенных периодов, обратим внимание на новое явление - акселерация (от латинского «акселерацио» — ускорение) — это ускоренное физическое и отчасти психическое развитие в детском и подростковом возрасте. Биологи связывают акселерацию с физиологическим созреванием организма, психологи — с развитием психических функций, а педагоги — с духовным развитием и социализацией личности. У педагогов акселерация ассоциируется не столько с ускоренными темпами физического развития, сколько с рассогласованием процессов физиологического созревания организма и социализацией личности. Образуется несоответствие, которое можно выразить так: тело растет быстрее, чем созревают психические функции, являющиеся основой интеллектуальных, социальных, нравственных качеств. К тринадцати—пятнадцати годам у девочек, а к четырнадцати—шестнадцати годам у мальчиков, живущих в средних регионах

нашей страны, физиологическое развитие организма в основном завершается и почти достигает уровня взрослого человека, чего нельзя сказать о духовном развитии. Выросший организм требует удовлетворения всех «взрослых» физиологических потребностей, в том числе половых, социальное развитие отстает и вступает в конфликт с бурно прогрессирующей физиологией.

Среди основных причин акселерации назовем: общие темпы ускорения жизни, улучшение материальных условий, повышение качества питания и медицинского обслуживания, улучшение ухода за детьми в раннем возрасте, искоренение многих тяжелых детских недугов. Указываются и другие причины — радиоактивное загрязнение среды обитания человека, ведущее на первых порах к ускорению роста, а со временем, как показывают опыты с растениями и животными, к ослаблению генофонда; уменьшение количества кислорода в атмосфере, что влечет за собой расширение грудной клетки, влекущей рост всего организма. Вероятнее всего, акселерация обусловлена комплексным воздействием многих факторов.

С середины 80-х годов акселерация во всем мире пошла на убыль, темпы физиологического развития несколько упали.

Исследования в области человеческого развития выявили ряд важных закономерностей, без учета которых невозможно спроектировать и организовать эффективную учебно-воспитательную деятельность. Практическая педагогика опирается на закономерности физического развития:

1). В более молодом возрасте физическое развитие человека идет быстрее и интенсивнее; по мере того, как человек становится старше, темп развития замедляется.

2). Физически ребенок развивается неравномерно: в одни периоды — быстрее, в другие — медленнее.

3). Каждый орган человеческого тела развивается в своем темпе; в целом части тела развиваются неравномерно и непропорционально. С физическим неразрывно связано духовное развитие, в динамике которого также есть значительные колебания, обусловленные неравномерностью созревания нервной системы и развития психических функций.

Духовное развитие подчиняется ряду общих закономерностей.

1). Между возрастом человека и темпами духовного развития проявляется обратно пропорциональная зависимость: чем ниже возраст, тем выше темп духовного развития; с возрастом темп духовного развития замедляется.

2). Духовное развитие людей протекает неравномерно. При любых, даже самых благоприятных условиях психические функции и свойства личности, лежащие в основе духовных качеств, не находятся на одном и том же уровне развития. В отдельные периоды развития возникают более благоприятные условия для развития отдельных качеств, и некоторые из этих условий имеют временный, преходящий характер.

3). Существуют оптимальные сроки для становления и роста отдельных видов психической деятельности и обусловленного ими развития духовных качеств. Такие возрастные периоды называются сензитивными (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.А. Крутецкий). Причины сензитивности — неравномерность созревания мозга и нервной системы и то обстоятельство, что некоторые свойства личности могут формироваться лишь на основе уже сформировавшихся свойств. Большое значение имеет и приобретаемый в процессе социализации жизненный опыт. Почему не овладели нормальной человеческой речью дети-Маугли? Ответ ясен — был упущен сензитивный период, отведенный природой для формирования этого качества.

4). По мере развития психика человека и его духовные качества приобретают устойчивость, постоянство, сохраняя при этом пластичность и возможность компенсации. В этом проявляется сложнейшая диалектика человеческого развития: с одной стороны, психическое развитие представляет собой постепенное перерастание психических состояний

в черты личности, с другой — их всегда можно изменить в лучшую сторону, были бы созданы надлежащие условия и осуществлены адекватные действия (И.П. Павлов).

2.5 Особенности воспитания обучаемых различных возрастных групп

Младший школьный возраст (6—10 лет). В шестилетнем возрасте ребенка ждет первая крупная перемена в жизни. Переход в школьный возраст связан с решительными изменениями в его деятельности, общении, отношениях с другими людьми. Ведущей деятельностью становится учение, изменяется уклад жизни, появляются новые обязанности, новыми становятся и отношения ребенка с окружающими.

Познавательная деятельность младшего школьника преимущественно проходит в процессе обучения. Немаловажное значение имеет и расширение сферы общения. Восприятие младших школьников отличается неустойчивостью и неорганизованностью, но в то же время остротой и свежестью, «созерцательной любознательностью». Младший школьник может путать цифры 9 и 6, мягкий и твердый знаки с буквой «р», но в то же время с живым любопытством воспринимает окружающую жизнь, которая каждый день раскрывает перед ним что-то новое.

Внимание младших школьников непроизвольно, недостаточно устойчиво, ограничено по объему. Поэтому весь процесс обучения и воспитания ребенка начальной школы подчинен воспитанию культуры внимания. Мышление у детей начальной школы развивается от эмоционально-образного к абстрактно-логическому. «Дитя мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще», — напоминал учителям К.Д. Ушинский, призывая опираться на первых порах школьной работы на эти особенности детского мышления. Задача школы первой ступени — поднять мышление ребенка на качественно новый этап, развить интеллект до уровня понимания причинно-следственных связей. Исследования показали, что при различной организации учебно-воспитательного процесса, при изменении содержания и методов обучения, методики организации познавательной деятельности можно получить совершенно разные характеристики мышления детей младшего школьного возраста.

Мышление детей развивается во взаимосвязи с их речью. Словарный запас нынешних четвероклассников насчитывает примерно 3500—4000 слов.

Средний школьный возраст (от 10—11 до 15 лет) — переходный от детства к юности. Он совпадает с обучением в школе второй ступени (V—IX классы) и характеризуется общим подъемом жизнедеятельности и глубокой перестройкой всего организма. Период трудный как для самого подростка, так и для окружающих его людей. Характерная черта внимания учеников среднего школьного возраста — его специфическая избирательность: интересные уроки или интересные дела очень увлекают подростков, и они могут долго сосредоточиваться на одном материале или явлении. Но легкая возбудимость, интерес к необычному, яркому часто становятся причиной непроизвольного переключения внимания. Оправдывает себя такая организация учебно-воспитательного процесса, когда у подростков нет ни желания, ни времени, ни возможности отвлекаться на посторонние дела. В подростковом возрасте происходят существенные сдвиги в мыслительной деятельности. Мышление становится более систематизированным, последовательным, зрелым. Улучшается способность к абстрактному мышлению, изменяется соотношение между конкретно-образным мышлением и абстрактным в пользу последнего. Мышление подростка приобретает новую черту — критичность. Подросток не опирается слепо на авторитет учителя или учебника, он стремится иметь свое мнение, склонен к спорам и возражениям. Средний школьный возраст наиболее благоприятный для развития творческого мышления. Чтобы не упустить возможности сензитивного периода, нужно постоянно предлагать ученикам решать проблемные задачи, сравнивать, выделять главное, находить сходные и отличительные черты, причинно-следственные зависимости. Развитие мышления происходит в неразрывной связи с изменением речи подростка. В ней

заметна тенденция к правильным определениям, логическим обоснованиям, доказательным рассуждениям. Чаще встречаются предложения со сложной синтаксической структурой, речь становится образной и выразительной.

В подростковом возрасте идет интенсивное нравственное и социальное формирование личности. Но мировоззрение, нравственные идеалы, система оценочных суждений, моральные принципы, которыми школьник руководствуется в своем поведении, еще не приобрели устойчивость, их легко разрушают мнения товарищей, противоречия жизни. Правильно организованному воспитанию принадлежит решающая роль. В зависимости от того, какой нравственный опыт приобретает подросток, будет складываться его личность.

К концу подросткового периода перед школьниками встает проблема выбора профессии. Большинство подростков правильно понимают смысл честного и добросовестного труда, ответственно подходят к будущему. Но исследования последних лет подтверждают, что инфантилизм, безразличие, социальная незрелость прогрессируют. Все больше подростков, не желающих связывать свою будущую жизнь не только с трудом в сфере материального производства, но и с трудом вообще. Идеал честного труженика перестал быть привлекательным.

Воспитательная работа со школьниками среднего возраста — важнейшая и сложнейшая из нынешних задач. Педагогам нужно глубоко осмыслить особенности развития и поведения современного подростка, уметь поставить себя на его место в сложнейшие и противоречивые условия реальной жизни.

Старший школьный возраст (15—18 лет). В этом возрасте в основных чертах завершается физическое развитие человека: заканчивается рост и окостенение скелета, увеличивается мышечная сила, ребята выдерживают большие двигательные нагрузки. У старшеклассников обычно ярко выражено избирательное отношение к учебным предметам. Потребность в значимых для жизненного успеха знаниях — одна из самых характерных черт нынешнего старшеклассника. Это определяет развитие и функционирование психических процессов. Юность — это период расцвета всей умственной деятельности. Старшеклассники стремятся проникнуть в сущность явлений природы и общественной жизни, объяснить их взаимосвязи и взаимозависимости. Почти всегда этому сопутствует стремление выработать собственную точку зрения. Самостоятельность мышления в этом возрасте приобретает определяющий характер и крайне необходима для самоутверждения личности. Взрослые, учителя часто безапелляционно отвергают наивные, односторонние, далеко еще не зрелые заключения, создавая своей бестактностью предпосылки для конфликтов и недоразумений. Если в подростковом возрасте мальчишки больше всего ценят физическую силу, то старшеклассники уважают интеллектуальные качества. Больше других ценятся живость ума, находчивость, умение остро чувствовать проблему, быстро ориентироваться в материале, необходимом для ее решения. Авторитетом в классе пользуются ученики, имеющие проницательный ум, способные за видимыми фактами находить скрытые причины, предвидеть ход событий, строить смелые предположения. Отметим в этой связи, что в юношеском возрасте развивается умение комплексной оценки человека.

В человеческом развитии проявляется общее и особенное. Общее свойственно всем людям определенного возраста, особенное отличает отдельного человека. Особенное в человеке называют индивидуальным, а личность с ярко выраженным особенным — индивидуальностью. Индивидуальность характеризуется совокупностью интеллектуальных, волевых, моральных, социальных и других черт личности, которые заметно отличают данного человека от других людей. Природа щедро одарила человеческий род: на земле не было, нет и не будет двух совершенно одинаковых людей. Каждый человек — единственный и неповторимый в своей индивидуальности.⁹

⁹ Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник. — М.: ВЛАДОС, 2003, Кн. 1, С. 100-124

2.6 Цели воспитания

Цель воспитания — это то, к чему стремится воспитание, будущее, на достижение которого направляются его усилия. Любое воспитание — от мельчайших актов до широкомасштабных государственных программ — всегда целенаправленно; бесцельного, ни к чему не стремящегося воспитания не бывает. Целям подчиняется все: содержание, организация, формы и методы воспитания. Поэтому проблема целей воспитания относится к числу наиболее важных в педагогике. Вопросы — к чему должны стремиться школы и воспитатели в своей практической деятельности, каких результатов добиваться — можно назвать ключевыми.

Выделяются общие и индивидуальные цели воспитания. Цель воспитания выступает как общая, когда она выражает качества, которые должны быть сформированы у всех людей, и как индивидуальная, когда предполагается воспитание определенного (отдельного) человека. Прогрессивная педагогика выступает за единство и совмещение общих и индивидуальных целей.

Цель выражает общую целеустремленность воспитания. При практическом осуществлении она выступает как система конкретных задач. Цель и задачи соотносятся как целое и часть, система и ее компоненты. Поэтому справедливо и такое определение: цель воспитания — это система решаемых воспитанием задач.

Задач, определяемых целью воспитания, обычно много — общих и конкретных. Но цель воспитания в пределах отдельно взятой воспитательной системы всегда одна. Не может быть, чтобы в одном и том же месте, в одно и то же время воспитание стремилось к различным целям. Цель — определяющая характеристика воспитательной системы. Именно цели и средства их достижения отличают одни системы от других. В современном мире существует многообразие целей воспитания и соответствующих им воспитательных систем. Каждая из этих систем характеризуется своей целью, равно как и каждая цель требует для реализации определенных условий и средств. Широк диапазон различий между целями — от незначительных изменений отдельных качеств человека до кардинальных изменений его личности. Многообразие целей лишний раз подчеркивает огромную сложность воспитания.

Как появляются цели воспитания? В их формировании находят отражение многие объективные причины. Закономерности физиологического созревания организма, психическое развитие людей, достижения философской и педагогической мысли, уровень общественной культуры задают общую направленность целей. Но определяющим фактором всегда является идеология, политика государства. Поэтому цели воспитания всегда имеют ярко выраженную классовую направленность. Но не существует ни одного государства, пусть самого демократического, где цели воспитания в школе не направлялись бы на укрепление сложившихся общественных отношений, были оторваны от политики и идеологии правящего класса.

Цель воспитания определяется уровнем общественно-экономической формации, потребностями развития общества и зависит от способа производства, темпов социального и научно-технического прогресса, достигнутого уровня развития педагогической теории и практики, возможностей общества, учебных заведений, учителей и учеников.

Среди непреходящих целей воспитания есть одна, похожая на мечту, выражающая наивысшее предназначение воспитания, — обеспечить каждому человеку, появившемуся на свет, всестороннее и гармоничное развитие. Педагоги-гуманисты эпохи Возрождения Ф. Рабле, М. Монтень в содержание всестороннего развития включали культ телесной красоты, наслаждение искусством, музыкой, литературой. Такое воспитание мыслилось уже не для избранных, а для более широкого круга людей. У социалистов-утопистов Т. Мора, Т. Компанеллы, Р. Оуэна, Сен-Симона, Ш. Фурье идея всестороннего гармоничного развития приобретает иную направленность. Они выдвинули идеал формирования личности в условиях освобождения от частной собственности на средства производства, впервые потребовали включения в процесс всестороннего гармоничного развития труда,

соединения воспитания с трудом. Французские просветители XVIII в. К. Гельвеции, Д. Дидро, развивая эту идею, включили в понимание всестороннего развития умственное и нравственное совершенство. Русские революционеры-демократы А.И. Герцен, В.Г. Белинский и Н.Г. Чернышевский считали, что проблема всестороннего воспитания народа может быть полностью решена только революцией, после уничтожения экономического и политического гнета.

Более 70 лет наша отечественная школа развивалась под влиянием идей видных философов-экономистов К. Маркса и Ф. Энгельса; этот период из ее истории вычеркнуть нельзя. Цель воспитания в будущем коммунистическом обществе К. Маркс и Ф. Энгельс выводили из экономических законов и типа общественных отношений. Они считали, что при коммунизме, когда будут уничтожены классовые различия, а во всех областях техники, общественного производства человечество достигнет высокого уровня развития, когда не будет существенных различий между умственным и физическим трудом, можно ставить цель всестороннего и гармонического развития людей. К. Маркс и Ф. Энгельс исходили из предпосылки, что будущее человечества во многом зависит от того, как направлено воспитание подрастающих поколений, ставили перед революционным пролетариатом важнейшую задачу — бороться за новые требования в области воспитания и образования, за новую систему народного образования. «Коммунисты не выдумывают влияния общества на воспитание; они лишь изменяют характер воспитания, вырывают его из-под влияния господствующего класса», — писал К.Маркс.

Трудности и ошибки в реализации цели воспитания — формировании всесторонне и гармонически развитой личности — потребовали частичного сужения цели, пересмотра и конкретизации задач общеобразовательной школы, но отнюдь не привели к отмене самой цели. Разумной альтернативы всестороннему и гармоническому воспитанию нет. Оно по-прежнему остается идеалом, к достижению которого с учетом допущенных ошибок будет стремиться новая отечественная школа. Это не отдаленный идеал, а вполне достижимая при разумной организации и поддержке всего общества цель.

Сегодня главная цель средней общеобразовательной школы — способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать гуманистические отношения, обеспечивать разнообразные условия для расцвета индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей. Установка на развитие личности растущего человека придает «человеческое измерение» таким целям школы, как выработка у молодых людей осознанной гражданской позиции, готовности к жизни, труду и социальному творчеству, участию в демократическом самоуправлении и ответственности за судьбу страны и человеческой цивилизации.

При разумном подходе должна сохраняться преемственность целей. Россия имеет свою, исторически сложившуюся, национальную систему воспитания. Менять ее на какую-то другую бессмысленно. Цель общества состоит в том, чтобы обеспечить всестороннее развитие всех людей. Это соответствует природе человека как общественного существа, стремящегося к самоутверждению, проявлению всех своих природных задатков и способностей, ибо призвание, назначение всякого человека, пришедшего в этот мир, — всесторонне развивать все свои способности. Есть ли разумная альтернатива этой цели? Что можно противопоставить этому идеалу? При каких условиях может быть поставлена и достигнута эта цель?

Законы воспитания, убеждаемся еще раз, действуют неумолимо. Там, где цели опережают уровень общественного развития, где для их осуществления еще не созданы условия, неизбежны ошибки, приводящие к отступлению или даже полному отказу от намеченных задач. Перестройка общества и школы, вызвавшая пересмотр и переориентацию целей воспитания, породила множество противоречий в определении конкретных задач воспитания. Эти противоречия не только не устранены, но стали еще острее. Поэтому нам придется

рассматривать как традиционные для бывшей социалистической школы задачи, так и новые, вызванные к жизни перестроечными процессами, принятыми концепцией и национальной (федеральной) программой развития образования в стране. Традиционными составными частями воспитания называют умственное, физическое, трудовое и политехническое, нравственное, эстетическое.

Мировоззрение — это система взглядов человека на природу, общество, труд, познание. Мировоззрение — это могучее орудие в творческой, преобразующей деятельности человека.

Задачи умственного воспитания следующие:

- усвоение определенного объема научных знаний;
- формирование научного мировоззрения;
- развитие умственных сил, способностей и дарований;
- развитие познавательных интересов;
- формирование познавательной активности;
- развитие потребности постоянно пополнять свои знания, повышать уровень общеобразовательной и специальной подготовки.

Физическое воспитание также способствует выработке у молодежи качеств, необходимых для успешной умственной и трудовой деятельности. Задачи физического воспитания следующие:

- укрепление здоровья, правильное физическое развитие;
- повышение умственной и физической работоспособности;
 - развитие и совершенствование природных двигательных качеств;
 - обучение новым видам движений;
 - развитие основных двигательных качеств (силы, ловкости, выносливости и других);
 - формирование гигиенических навыков;
 - воспитание нравственных качеств (смелости, настойчивости, решительности, дисциплинированности, ответственности, коллективизма);
- формирование потребности в постоянных и систематических занятиях физкультурой и спортом;
- развитие стремления быть здоровым, бодрым, доставлять радость себе и окружающим.

Трудовое воспитание охватывает те аспекты воспитательного процесса, где формируются трудовые действия, складываются производственные отношения, изучаются орудия труда и способы их использования. Труд в процессе воспитания выступает и как ведущий фактор развития личности, и как способ творческого освоения мира.

Благоприятное воздействие оказывает не любой, а лишь производительный труд, т. е. такой труд, в процессе которого создаются материальные ценности. Производительный труд характеризуется:

- 1) материальным результатом;
- 2) организацией;
- 3) включением в систему трудовых отношений всего общества;
- 4) материальным вознаграждением.

Несомненно, с организацией производительного труда школа испытывает большие трудности, причем эти трудности в связи с переходом на новые условия хозяйствования не только не снижаются, но, наоборот, увеличиваются.

Нравственное воспитание. Под моралью понимают исторически сложившиеся нормы и правила поведения человека, определяющие его отношение к обществу, труду, людям. Нравственность — это внутренняя мораль, мораль не показная, не для других — для себя. Среди нравственных качеств, рожденных современным развитием общества, выделим интернационализм, уважение к государству, органам власти, государственной символике, законам, Конституции, честное и добросовестное отношение к труду, патриотизм,

дисциплинированность, гражданский долг, требовательность к себе, равнодушие к событиям, происходящим в стране, социальную активность, милосердие.

Эмоциональное (эстетическое) воспитание — еще один базовый компонент цели воспитания. Задачи эстетического воспитания условно можно разделить на две группы — приобретение теоретических знаний и формирование практических умений. Первая группа задач решает вопросы приобщения к эстетическим ценностям, а вторая — активного включения в эстетическую деятельность. Задачи приобщения:

- формирование эстетических знаний;
- воспитание эстетической культуры;
- овладение эстетическим и культурным наследием прошлого;
- формирование эстетического отношения к действительности;
- развитие эстетических чувств;
- приобщение человека к прекрасному в жизни, природе, труде;
- развитие потребности строить жизнь и деятельность по законам красоты;
- формирование эстетического идеала;
- формирование стремления быть прекрасным во всем: в мыслях, делах, поступках, внешнем виде.

Задачи включения в эстетическую деятельность предполагают активное участие каждого воспитанника в созидании прекрасного своими руками: практические занятия живописью, музыкой, хореографией, участие в творческих объединениях, группах, студиях и т. п.¹⁰

3. Педагогический процесс

3.1 Целостность педагогического процесса.

Поскольку образование как предмет педагогики – это педагогический процесс, то словосочетания «образовательный процесс» и «педагогический процесс» будут синонимичными. *Педагогический процесс — это специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач.*

Педагоги и воспитанники как деятели, субъекты являются главными компонентами педагогического процесса. Взаимодействие субъектов педагогического процесса (обмен деятельностью) своей конечной целью имеет присвоение воспитанниками опыта, накопленного человечеством во всем его многообразии. А успешное освоение опыта, как известно, осуществляется в специально организованных условиях при наличии хорошей материальной базы, включающей разнообразные педагогические средства. Таким образом, содержание образования (опыт, базовая культура) и средства — еще два компонента педагогического процесса. Взаимодействие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообразных средств есть сущностная характеристика педагогического процесса, протекающего в любой педагогической системе.

Системообразующим фактором педагогического процесса выступает его цель, понимаемая как многоуровневое явление. Цель внутренне присуща (имманентна) педагогически интерпретированному социальному опыту, присутствует в явном или неявном виде как в средствах, так и в деятельности педагогов и воспитанников. Она функционирует на уровне ее осознания и реализации. Педагогическая система организуется с ориентацией на цели воспитания и для их осуществления, она всецело подчиняется целям образования. С позиции системного подхода безосновательным представляется возведение в ранг структурных компонентов педагогического процесса методов педагогической деятельности, приемов, средств коммуникативного воздействия, организационных форм и т.п. Они, так же

¹⁰ Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 2003, Кн. 1, С. 128-144

как и цель, имманентны динамической системе «педагог воспитанник». В них самих и в результате их взаимодействия рождаются методы, приемы, формы организации и другие искусственные элементы педагогического процесса.

Главное интегративное свойство педагогического процесса как динамической системы — его способность к выполнению социально обусловленных функций. Однако общество заинтересовано в том, чтобы их выполнение соответствовало высокому уровню качества. А это возможно при условии функционирования педагогического процесса как целостного явления: *целостная гармоничная личность может быть сформирована только в целостном педагогическом процессе.*

Целостность — синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нем. Целостному педагогическому процессу присуще внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоническое взаимодействие. В нем непрерывно происходит движение, преодоление противоречий, перегруппировка взаимодействующих сил, образование нового качества.¹¹

3.2 Закономерности и принципы педагогического процесса.

В закономерностях, напомним, отражаются объективные, необходимые, существенные, повторяющиеся связи. Среди общих закономерностей педагогического процесса выделяются такие:

1). *Закономерность динамики педагогического процесса.* Величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущем этапе. Это значит, что педагогический процесс как развивающееся взаимодействие между педагогами и воспитуемыми имеет постепенный, «ступенчатый» характер; чем выше промежуточные достижения, тем весомее конечный результат. Следствие действия закона видим на каждом шагу — тот ученик будет иметь более высокие общие достижения, у которого были более высокие промежуточные результаты.

2). *Закономерность развития личности в педагогическом процессе.* Темпы и достигнутый уровень развития личности зависят от: 1) наследственности; 2) воспитательной и учебной среды; 3) включения в учебно-воспитательную деятельность; 4) применяемых средств и способов педагогического воздействия.

3). *Закономерность управления учебно-воспитательным процессом.* Эффективность педагогического воздействия зависит от: 1) интенсивности обратных связей между воспитуемыми и педагогами; 2) величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на воспитуемых.

4). *Закономерность стимулирования.* Продуктивность педагогического процесса зависит от: 1) действия внутренних стимулов (мотивов) учебно-воспитательной деятельности; 2) интенсивности, характера и своевременности внешних (общественных, педагогических, моральных, материальных и других) стимулов.

5). *Закономерность единства чувственного, логического и практики в педагогическом процессе.* Эффективность учебно-воспитательного процесса зависит от: 1) интенсивности и качества чувственного восприятия; 2) логического осмысления воспринятого; 3) практического применения осмысленного.

6). *Закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности.* Эффективность педагогического процесса зависит от: 1) качества педагогической деятельности; 2) качества собственной учебно-воспитательной деятельности воспитуемых.

¹¹ Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 138-142

7). *Закономерность обусловленности педагогического процесса.* Течение и результаты учебно-воспитательного процесса зависят от: 1) потребностей общества и личности; 2) возможностей (материально-технические, экономические и другие) общества; 3) условий протекания процесса (морально-психологические, санитарно-гигиенические, эстетические и другие).

Следует предостеречь от ошибочного представления, будто изложенными закономерностями исчерпываются связи, действующие в педагогическом процессе. Последних гораздо больше, к изучению глубинных связей исследователи еще только подступают.¹²

Принципы педагогического процесса отражают требования к организации педагогической деятельности.

Принципы организации педагогического процесса:

- 1). Гуманистическая направленность.
- 2). Связь с жизнью и производственной практикой.
- 3). Соединение обучения и воспитания с трудом на общую пользу (воспитывает не сам труд, а его социальное и интеллектуальное содержание).
- 4). Научность.
- 5). Ориентированность на формирование в единстве знаний и умений сознания и поведения.
- 6). Обучение и воспитание детей в коллективе (оптимальное сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм организации педагогического процесса).
- 7). Преемственность, последовательность и систематичность.
- 8). Наглядность.
- 9). Эстетизация (формирование эстетического отношения к действительности).

Принципы управления деятельностью воспитанников:

- 1). Сочетание педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников.
- 2). Сознательность и активность учащихся (осознание учащимися технологии учения, владение приемами учебной работы, осознание прикладного значения теоретических идей).
- 3). Уважение к личности педагога в сочетании с разумной требовательностью.
- 4). Опора на положительное в человеке.
- 5). Согласованность требований школы, семьи и общественности.
- 6). Доступность и пассивность обучения и воспитания.
- 7). Учет возрастных и индивидуальных особенностей.
- 8). Прочность и действенность результатов образования, воспитания и развития (смысловая память).

3.3 Этапы педагогического процесса.

Педагогические процессы имеют повторяющийся, циклический характер. В развитии всех педагогических процессов можно обнаружить одни и те же этапы. Этапы — это не составные части, а последовательности развития процесса. Главные этапы — подготовительный, основной, заключительный. Когда процесс или его отдельная часть проходят все эти этапы, процесс завершается, а потом в новом процессе все начинается сначала, если урок представить себе отдельным процессом или частью общего процесса, то хорошо понятно, как все это происходит.

На этапе подготовки педагогического процесса (подготовительном) создаются надлежащие условия для протекания процесса в заданном направлении и с заданной скоростью. На этом этапе происходит выделение и постановка конкретных задач, изучение (диагностика условий) развития процесса, прогнозирование достижений, проектирование и планирование развития процесса.

¹² Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 2003, Кн. 1, С. 171-172

Выделение и постановка задач состоит в том, чтобы преобразовать общую педагогическую цель, решаемую системой народного образования, в конкретные задачи, достижимые на заданном отрезке педагогического процесса и в имеющихся конкретных условиях. Это всегда «привязано» к конкретной системе осуществления педагогического процесса — школе, классу, уроку и т. д. На этом же этапе выявляются противоречия между требованиями общей педагогической цели и конкретными возможностями учеников данного учебного заведения, намечаются пути разрешения этих противоречий в проектируемом процессе.

Поставить правильную цель, определить задачи процесса невозможно без диагностики. Педагогическая диагностика (от греч. *dia* — прозрачный и *gnosis* — знание) — это исследовательская процедура, направленная на «прояснение» условий и обстоятельств, в которых будет протекать педагогический процесс. Ее главная цель — получить ясное представление о тех причинах, которые будут помогать или препятствовать достижению намеченных результатов. В процессе диагностики собирается вся необходимая информация о реальных возможностях педагогов и учеников, уровне их предшествующей подготовки, условиях протекания процесса, многих других важных обстоятельствах.

За диагностикой следует прогнозирование хода и результатов педагогического процесса. Прогнозирование осуществляется по довольно сложным методикам, но затраты на получение прогнозов окупаются, поскольку в этом случае педагоги получают возможность активно вмешиваться в проектирование и ход педагогического процесса, не дожидаясь, пока он окажется малоэффективным или приведет к нежелательным последствиям.

Завершается подготовительный этап скорректированным на основе результатов диагностики и прогнозирования проектом организации процесса, который после окончательной доработки воплощается в план. План, как и сам процесс, всегда «привязан» к конкретным условиям. В педагогической практике применяются различные планы — руководства учебно-воспитательным процессом в школе, воспитательной работы в классе, планы проведения отдельных воспитательных дел, уроков и т. п. Планы педагогических процессов имеют определенный срок действия. Таким образом, план — это итоговый документ, в котором точно определено, кому, когда и что нужно делать.

Этап осуществления педагогического процесса (основной) можно рассматривать как относительно обособленную систему, включающую важные взаимосвязанные элементы: постановку и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности, взаимодействие педагогов и учеников, использование намеченных методов, средств и форм педагогического процесса, создание благоприятных условий, осуществление разнообразных мер стимулирования деятельности школьников, обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами. Эффективность процесса зависит от того, насколько целесообразно эти элементы связаны между собой, не противоречат ли их направленность и практическая реализация общей цели и друг другу. Например, в ходе педагогического взаимодействия осуществляется оперативный педагогический контроль, призванный играть стимулирующую роль, но если его направленность, объем, цель не подчинены общей цели и направленности процесса, не учитывают при этом множества других конкретных обстоятельств, контроль из стимула может превратиться в тормоз.

Важную роль на этом этапе играют обратные связи, служащие основой для принятия оперативных управленческих решений. Обратная связь — основа качественного управления процессом. Педагогический процесс — в значительной степени система саморегулирующая, поскольку занятые в ней учителя и ученики обладают собственной волей и свободой выбора. Оперативная обратная связь в ходе педагогического процесса способствует своевременному введению корректирующих поправок, придающих педагогическому взаимодействию необходимую гибкость.

Завершается цикл педагогического процесса заключительным этапом — этапом анализа достигнутых результатов. Зачем это нужно? Почему важно еще раз внимательно проанализировать ход и результаты педагогического процесса после его завершения? Ответ

очевиден: чтобы в будущем не повторить ошибок, неизбежно возникающих в любом, даже очень хорошо организованном процессе, чтобы в следующем цикле учесть неэффективные моменты предыдущего. Анализируя — обучаемся. Растет тот педагог, который извлекает пользу из допущенных ошибок. Поэтому взыскательный анализ и самоанализ — верный путь к вершинам педагогического мастерства.

Особенно важно понять причины неполного соответствия хода и результатов процесса первоначальному замыслу, определить, где, как и почему возникли ошибки. Практика подтверждает, что больше всего ошибок появляется тогда, когда педагог игнорирует диагностику и прогнозирование процесса и работает «впотымах», «на ощупь», надеясь достичь положительного эффекта.

3.4 Педагогические инновации

Инновации (от англ. innovation — нововведение, новация) — это изменения внутри педагогической системы, улучшающие течение и результаты учебно-воспитательного процесса. Современные истолкования сущности и направленности педагогических инноваций весьма противоречивы. Чаще всего их связывают с разработкой и внедрением новых технологий, методов и средств. Но инновации не сводятся только к ним.

Инновации — это рассматриваемые в неразрывном единстве идеи, процессы, средства и результаты совершенствования педагогической системы.

Какие проблемы чаще всего оказываются объектами инноваций? Все те же вечные педагогические беды: как повысить мотивацию учебно-воспитательной деятельности, как увеличить объем материала, изучаемого на уроке, как ускорить темпы обучения, как устранить потери времени и т. д. Внедрение более продуманных методов, использование активных форм учебно-воспитательного процесса, новых технологий обучения и воспитания — постоянные области внедрения инновационных идей. Если под таким углом зрения посмотреть на инновационные призывы, то окажется, что никаких существенно новых аспектов они не содержат. Зачастую нет и новых «рецептов» решения старых проблем. По большому счету, подлинно инновационными мы вынуждены признать лишь те идеи, которые основываются на новом знании о процессах человеческого развития и предлагают не использовавшиеся ранее теоретические подходы к решению педагогических проблем, конкретные практические технологии получения высоких результатов.

Анализ большого количества общих и частных инновационных проектов по критерию соответствия уровню разработанности предлагаемых идей в педагогической науке (отбор по принципу известно—неизвестно), а также использования в педагогической практике (отбор по принципу было—не было) позволил отнести к общим педагогическим инновациям:

1) не новую, но постоянно актуальную и далеко не исчерпавшую себя общую идею и практическую технологию оптимизации учебно-воспитательного процесса, охватывающую систему педагогической науки и педагогической практики;

2) гуманистическую педагогику во всей совокупности ее теоретических положений и практических технологий;

3) основанные на новых идеях подходы к организации и управлению педагогическими процессами;

4) технологии, основанные на применении новых идей и средств информатизации, массовой коммуникации.

Главными направлениями инновационных преобразований в педагогической системе являются теория, технология (содержание, формы, методы, средства), управление (цели и результаты), учебные заведения.

Инновационные процессы заметно оживили педагогическую мысль. Инновационная педагогика, например, требует замены парадигмы воспитания. Парадигма (от греч. paradigmá — образец, эталон) — господствующая теория, положенная в основу решения теоретических и практических проблем. По мнению инноваторов, современная педагогическая теория безнадежно устарела, строить на ней воспитание нынешних поколений в новых условиях

нельзя. В этой связи инновационным направлением развития педагогической теории чаще всего называют возврат к прочно установленным наукой и подтвержденным многовековой практикой классическим основаниям природосообразной педагогики. К сожалению, прогрессивные в своей основе инновационные процессы сопровождаются прожектерством. Отличие новаций от прожектерства рассмотрел акад. Ю. К. Бабанский, отметив, что в последнее десятилетие в науке возникло принципиально новое и важное направление — теория новаций и инновационных процессов. Новаторство — это обязательно прогрессивные нововведения, продвигающие практику вперед. При ином подходе под новаторство могли бы рядиться и прожектерство, и откровенные спекуляции на отрицании всего существующего. Повторение старого не есть новаторство — полезные применения известного.

На какой основе возникают прогрессивные новации? Как правило, на научной. Случайные находки — исключение из правил. На сугубо эмпирической основе возникают лишь прожектерство, т. е. нереальные для практики предложения, которые не могут пробить себе дорогу. Учитель-новатор обязательно в той или иной мере опирается на известные ему теории обучения, берет на вооружение то, что помогает ему в работе, вносит изменения, коррективы, дополнения.

4. Процесс обучения

4.1 Сущность и цели обучения.

Учебный процесс — одна из двух главных составляющих целостного педагогического процесса. По своей сложности он уступает только процессам воспитания и развития, составной частью которых также является. Дать полное и всестороннее определение этого процесса очень трудно, из-за большого количества разнообразных связей и отношений множества факторов различного порядка и разной природы. Отсюда и множество определений процесса.

В сочинениях древних и средневековых мыслителей под понятиями «обучение», «процесс обучения» понимается главным образом преподавание, цель которого — ученик. В начале нашего века в понятие обучения стали включать уже два компонента этого процесса — преподавание и учение. Преподавание понимается как деятельность учителей по организации усвоения учебного материала, а учение — как деятельность учащихся по усвоению предлагаемых им знаний. Несколько позже в понятии обучения нашли отражение и управляющая деятельность учителя по формированию у учащихся способов познавательной деятельности, и их совместная деятельность.

В современном понимании для обучения характерны следующие признаки:

- 1) двусторонний характер;
- 2) совместная деятельность учителей и учащихся (сотрудничество);
- 3) педагогическое руководство;
- 4) планомерная специальная организация и управление;
- 5) целостность и единство;
- 6) соответствие закономерностям возрастного развития учащихся;
- 7) управление развитием и воспитанием учащихся.

Движущая сила учения — борьба противоречий. Главные из них проявляются между тем, что ученик уже знает, и тем, что ему хочется (следует) узнать; тем, как он мыслит, и тем, как ему следует научиться мыслить; тем, как он действует, и тем, как необходимо действовать и т. д.

Дидактика, ее основные категории.

Дидактика (от греч. *didaktikos* — поучающий) — часть педагогики, разрабатывающая проблемы обучения и образования. Впервые, насколько известно, это слово появилось в сочинениях немецкого педагога Вольфганга Ратке (1571 — 1635) для обозначения искусства обучения. Аналогичным образом, как «универсальное искусство обучения всех всему»,

трактовал дидактику и Я. А. Коменский. В начале XIX в. немецкий педагог И. Герbart придал дидактике статус целостной и непротиворечивой теории воспитывающего обучения. Неизменными со времен Ратке остаются и основные задачи дидактики — разработка проблем чему учить и как учить; современная наука интенсивно исследует также проблемы: когда, где, кого и зачем учить.

Основными категориями дидактики являются преподавание, учение, обучение, образование, знания, умения, навыки, а также цель, содержание, организация, формы, методы, средства, результаты (продукты) обучения. В последнее время статус основных дидактических категорий предлагается присвоить также понятиям дидактической системы и технологии обучения. Опираясь на базовые понятия, получаем краткое и емкое определение: дидактика — наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации, достигаемых результатах.

Преподавание — упорядоченная деятельность педагога по реализации цели и задач обучения, обеспечение информирования, восприятия, осознания, усвоения, упрочения и практического применения знаний.

Учение — процесс собственной деятельности учащегося, в ходе которого на основе познания, упражнения и приобретенного опыта у него возникают новые знания, умения, формы деятельности и поведения, совершенствуются ранее приобретенные.

Обучение — совместная деятельность педагога и учащихся, упорядоченное их взаимодействие, направленное на достижение поставленной цели.

Образование — система приобретенных в процессе обучения знаний, умений, навыков, способов мышления.

Знания — отражение познаваемого мира в мысли человека, совокупность идей, в которых выражается теоретическое овладение определенным предметом.

Умения — овладение способами (приемами, действиями) применения усвоенных знаний на практике.

Навыки — умения, доведенные до автоматизма, высокой степени совершенства.

Цель (учебная, образовательная)—то, к чему стремится обучение, будущее, на которое направлены его усилия.

Содержание (обучения, образования) — система научных знаний, практических умений и навыков, способов деятельности и мышления, которыми учащимся необходимо овладеть в процессе обучения.

Организация — упорядочение дидактического процесса по определенным критериям, придание ему необходимой формы с целью наилучшей реализации поставленной цели.

Форма (от лат. forma — внешний вид, оболочка)—способ существования учебного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания. Выбор формы обучения связан с количеством обучаемых, временем и местом обучения, порядком его осуществления и т. п.

Метод (от лат. metodos — путь, способ) — путь достижения (реализации) цели и задач обучения.

Средство — предметная поддержка учебного процесса. Средствами являются голос (речь) педагога, его мастерство в широком смысле, учебники, классное оборудование и т. д. Для поддержки учебного процесса используются разнообразные технические средства.

Результаты (продукты обучения) — то, чего достигает обучение, конечные следствия учебного процесса, степень реализации намеченной цели.

Дидактика как наука изучает закономерности, действующие в сфере ее предмета, анализирует зависимости, обуславливающие течение и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и задач. Благодаря этому она выполняет две главные функции: теоретическую (главным образом диагностическую и прогностическую) и практическую (нормативную, инструментальную).

Дидактика охватывает всю систему обучения по всем предметам и на всех уровнях учебной деятельности. По ширине охвата изучаемой действительности выделяют общую и частную дидактики. Предметом исследования общей дидактики является процесс преподавания и учения вместе с факторами, которые его порождают, условиями, в которых он протекает, и результатами, к которым он приводит. Частные (конкретные) дидактики относятся к изучению отдельных предметов и называются еще методиками преподавания. Они изучают закономерности протекания процесса, содержание, формы и методы, являющиеся своеобразными для каждого учебного предмета в связи с его специфическими особенностями.

Конкретизация целей обучения (образования) предусматривает три уровня: политический, на котором цели понимаются как общественная цель, государственная политика в области образования; административный — цели понимаются как стратегия решения значительных образовательных задач (на уровне региона, учебного заведения); оперативный, на котором цели формулируются как оперативные задачи реализации учебного процесса в определенном классе с имеющимся составом учеников.

Цели образования определяются с различной степенью обобщения и детализации. Если на политическом и административном уровнях обходятся лишь общей констатацией сформулированных намерений, и этого достаточно, то на оперативном (учительском) уровне цели задаются конкретно. При этом необходимо, чтобы они были: реальными, четко определенными и дифференцированными настолько, чтобы без лишних пояснений было понятно, что предусматривает определенная цель. Такое задание конкретных целей называется диагностическим. Оно открывает дорогу для определения и измерения достигнутых результатов. Если, например, цель урока — усвоение правил правописания, то и проверяется достижение именно этой цели в заданном объеме.

Задачи общеобразовательной школы.

Российские законы провозглашают образование основой духовного, социального, экономического, культурного развития общества и государства. Образование в РФ имеет целью становление самостоятельной, свободной, культурной, нравственной личности, сознающей ответственность перед семьей, обществом и государством, уважающей права и свободы других граждан, Конституцию и законы, способной к взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами, различными расовыми, национальными, этническими, религиозными, социальными группами. Главные задачи общеобразовательной школы:

- удовлетворение национально-культурных потребностей населения, воспитание физически и морально здорового поколения;
- обеспечение усвоения учащимися системы знаний, определяемой общественными и производственными потребностями;
- формирование научного миропонимания, политической, экологической, экономической, правовой культуры, гуманистических ценностей и идеалов, творческого мышления, самостоятельности в пополнении знаний;
- выработка у молодежи патриотизма, осознанной гражданской позиции, человеческого достоинства, участия в демократическом самоуправлении, ответственности за свои поступки.

Эти общие задачи распадаются на целый ряд частных, конкретизирующих их объем и содержание в зависимости от конкретных условий и возможностей.¹³

¹³ Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 2003, Кн. 1, С. 292-315

4.2 Мотивация учения.

Мотивация (от лат. *moveo* — двигаю) — общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования. Имея в виду учителей, говорим о мотивации обучения, с позиций обучаемого следует вести речь о мотивации учения.

Мотивация как процесс изменения состояний и отношений личности основывается на мотивах, под которыми понимаются конкретные побуждения, причины, заставляющие личность действовать, совершать поступки. Мотивы можно определить и как отношение школьника к предмету его деятельности, направленность на эту деятельность. В роли мотивов выступают во взаимосвязи потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы. Поэтому мотивы — очень сложные образования, представляющие собой динамические системы, в которых осуществляются анализ и оценка альтернатив, выбор и принятие решений. Мотивы всегда представляют собой комплексы, и в педагогическом процессе мы почти никогда не имеем дело с одним действующим мотивом. Мотивы не всегда осознаются учителями и учащимися.

По видам выделяются социальные и познавательные мотивы, по уровням они подразделяются следующим образом:

— широкие социальные мотивы (долг, ответственность, понимание социальной значимости учения); прежде всего это стремление личности через учение утвердиться в обществе, утвердить свой социальный статус;

— узкие социальные (или позиционные) мотивы (стремление занять определенную должность в будущем, получить признание окружающих, получать достойное вознаграждение за свой труд);

— мотивы социального сотрудничества (ориентация на различные способы взаимодействия с окружающими, утверждение своей роли и позиции в классе);

— широкие познавательные мотивы. Проявляются как ориентация на эрудицию, реализуются как удовлетворение от самого процесса учения. Познавательная деятельность человека является ведущей сферой его жизнедеятельности;

— учебно-познавательные мотивы (ориентация на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов);

— мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний).

По направленности и содержанию мотивы объединяются в группы: социальные (социально-ценностные), познавательные, профессионально-ценностные, эстетические, коммуникационные, статусно-позиционные, традиционноисторические, утилитарно-практические (меркантильные).

Установлено, что в разные периоды развития общества превалируют те или иные группы мотивов учения школьников и что группы мотивов находятся в динамической связи между собой, сочетаясь самым причудливым образом в зависимости от возникающих условий. Из этого сочетания возникает движущая сила учения, характер, направленность и величина которой определяются суммарным действием мотивов.

Мотивы имеют неодинаковую силу влияния на протекание и результаты дидактического процесса. Например, широкие познавательные мотивы, проявляющиеся в стремлении охватить большое содержание, являются относительно более слабыми по сравнению с учебно-познавательными, стимулирующими проявление самостоятельности и напористости в узкой области. В конкурентной среде зачастую наиболее значимыми оказываются утилитарно-практические мотивы. В этой связи мотивы школьников можно разделить на побудительные, которые лежат в основе различных целенаправленных действий, и смыслообразующие, которые «переводят» общественно значимые ценности на личностный уровень — «для меня».

Мотивы учения иногда подразделяют на внешние и внутренние. Первые, естественно, исходят от педагогов, родителей, класса, общества в целом и приобретают форму подсказок, намеков, требований, указаний, понуканий или даже принуждений. Они, как правило,

действуют, но их действие нередко встречает внутреннее сопротивление личности, а поэтому не может быть названо гуманным. Необходимо, чтобы сам обучаемый захотел что-то сделать и сделал это. Истинный источник мотивации человека находится в нем самом. Вот почему решающее значение придается не мотивам обучения — внешнему нажиму, а мотивам учения — внутренним побудительным силам.

Существуют осознанные и неосознанные мотивы. Первые выражаются в умении школьника рассказать о том, какие причины побуждают его к действию, выстроить побуждения по степени значимости. Неосознанные мотивы лишь ощущаются, существуют в смутных, не контролируемых сознанием влечениях, которые тем не менее могут быть очень сильными.

Наконец, выделяются мотивы реальные, осознаваемые обучаемыми и учителями, объективно определяющие школьные достижения, и мотивы мнимые (надуманные, иллюзорные), которые могли бы действовать при определенных обстоятельствах. Дидактический процесс должен опираться на реальные мотивы, создавая одновременно предпосылки для возникновения новых более высоких и действенных мотивов, существующих в данный момент как перспективные в программе совершенствования.

Составить первичное представление о преобладании и действии тех или иных мотивов учения можно, наблюдая отношение школьника к учению. Исследования позволяют выделить несколько ступеней включенности обучаемого в процесс учения: отрицательное, безразличное (или нейтральное), положительное-1 (аморфное, нерасчлененное), положительное-2 (познавательное, инициативное, осознанное) и положительное-3 (личностное, ответственное, действенное).

Для отрицательного отношения школьников к учению характерны бедность и узость мотивов, слабая заинтересованность в успехах, нацеленность на оценку, неумение ставить цели, преодолевать трудности, нежелание учиться, отрицательное отношение к школе, учителям.

Безразличное отношение имеет те же характеристики, но подразумевает наличие способностей и возможностей при изменении ориентации достигнуть положительных результатов.

На различных уровнях положительного отношения школьников к учению наблюдается постепенное нарастание мотивации от неустойчивой до глубоко осознанной, а поэтому особенно действенной. Наивысший уровень характеризуется устойчивостью мотивов, их иерархией, умением ставить цели, предвидеть последствия своей учебной деятельности и поведения, преодолевать препятствия на пути достижения цели. В учебной деятельности наблюдается поиск нестандартных способов решения учебных задач, гибкость и мобильность способов действий, переход к творческой деятельности, увеличение доли самообразования.

Одним из постоянных сильнодействующих мотивов человеческой деятельности является интерес (от лат. *interest* — имеет значение, важно), т. е. реальная причина действий, ощущаемая человеком как особо важная. Интерес можно определить как положительное оценочное отношение субъекта. Познавательный интерес проявляется в эмоциональном отношении школьника к объекту познания. Л. С. Выготский пишет: «Интерес — как бы естественный двигатель детского поведения, он является верным выражением инстинктивного стремления, указанием на то, что деятельность ребенка совпадает с его органическими потребностями. Вот почему основное правило требует построения всей воспитательной системы на точно учтенных детских интересах... Педагогический закон гласит: прежде чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность».¹⁴

¹⁴ Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 2003, Кн. 1, С. 360-376

4.3 Закономерности, принципы и правила обучения.

Закономерность отражает объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определенных условиях взаимосвязи. Строго зафиксированные закономерности являются законами. Закономерности определяются как научные законы только в том случае, когда четко зафиксированы объекты, между которыми устанавливается связь; исследованы вид, форма и характер этой связи; установлены пределы действия (проявления) связи. Закономерности и законы — главные компоненты научной теории.

Все закономерности, действующие в учебном процессе, подразделяются на общие и частные. Закономерности, охватывающие своим действием всю дидактическую систему, называются общими. Те же, действие которых распространяется на отдельный компонент (аспект) системы, — частными (конкретными).

Общие закономерности процесса обучения характеризуются выделением генеральных или комплексных факторов, обуславливающих своим воздействием общую продуктивность (эффективность) обучения и вполне определенным, не допускающим ложных толкований выделением сущностей и фиксаций общих связей между ними. Среди общих закономерностей процесса обучения следующие:

1). Закономерность цели: цель обучения зависит от уровня и темпов развития общества, его потребностей и возможностей и от уровня развития и возможностей педагогической науки и практики.

2). Закономерность содержания: содержание обучения (образования) зависит от общественных потребностей и целей обучения, темпов социального и научно-технического прогресса, возрастных возможностей школьников, уровня развития теории и практики обучения, от материально-технических и экономических возможностей учебных заведений.

3). Закономерность качества обучения: эффективность каждого нового этапа обучения зависит от продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нем результатов, характера и объема изучаемого материала, организационно-педагогического воздействия обучающихся, обучаемости учащихся и времени обучения.

4). Закономерность методов обучения: эффективность дидактических методов зависит от знаний и навыков в применении методов, цели и содержания обучения, возраста учащихся, учебных возможностей (обучаемости) учащихся, материально-технического обеспечения и организации учебного процесса.

5). Закономерность управления обучением: продуктивность обучения зависит от интенсивности обратных связей в системе обучения и обоснованности корректирующих воздействий.

6). Закономерность стимулирования: продуктивность обучения зависит от внутренних стимулов (мотивов) обучения и внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов.

Конкретные закономерности обучения.

Сфера действия закономерностей обучения распространяется на отдельные компоненты учебного процесса. Современной науке известно большое количество конкретных закономерностей. В их числе следующие:

Дидактические (содержательно-процессуальные) закономерности:

1). Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны продолжительности обучения.

2). Продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений (в известных пределах) обратно пропорциональна количеству изучаемого материала или объему требуемых действий.

3). Продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений (в известных пределах) обратно пропорциональна трудности и сложности изучаемого учебного материала, формируемых действий.

4). Результаты обучения (в известных пределах) находятся в прямой пропорциональной зависимости от осознания учащимися целей обучения.

5). Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны значимости для учащихся усваиваемого содержания.

6). Результаты обучения зависят от способа включения учащихся в учебную деятельность (Л. В. Занков).

7). Результаты обучения зависят от применяемых методов.

8). Результаты обучения зависят от применяемых средств. Продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений зависит от характера созданной учителем учебной ситуации.

9). Результаты обучения зависят от способа расчленения учебного материала на подлежащие усвоению части.

10). Результаты обучения находятся в прямой пропорциональной зависимости от мастерства (квалификации, профессионализма) преподавателя.

11). Обучение путем «делания» в 6—7 раз продуктивнее обучения путем «слушания».

Гносеологические закономерности:

1). Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны умению учащихся учиться.

2). Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна объему учебной (познавательной) деятельности учащихся.

3). Продуктивность усвоения знаний, умений (в известных пределах) прямо пропорциональна объему практического применения знаний, умений.

4). Умственное развитие учащихся прямо пропорционально усвоению объема взаимосвязанных знаний, умений, опыта творческой деятельности (И. Д. Лернер).

5). Результаты обучения зависят от умения включать изучаемый предмет в те связи, носителем которых является изучаемое качество объекта.

6). Результаты обучения зависят от регулярности и систематичности выполнения учащимися домашних заданий.

7). Продуктивность усвоения знаний, умений находится в прямой пропорциональной зависимости от потребности учиться.

8). Продуктивность творческого мышления учащихся улучшается при использовании увеличенных шагов обучения, а результативность вербального запоминания знаний (в известных пределах) улучшается при использовании уменьшенных порций материала.

9). Продуктивность усвоения зависит от уровня проблемности обучения, от интенсивности включения учащихся в разрешение посильных и значимых для них учебных проблем.

Психологические закономерности:

1). Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна интересу учащихся к учебной деятельности.

2). Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна учебным возможностям учащихся.

3). Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна количеству тренировочных упражнений.

Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна интенсивности тренировки.

4). Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна уровню познавательной активности учащихся.

5). Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна уровню и стойкости внимания учащихся.

б). Результаты усвоения конкретного учебного материала зависят от способности учащихся к овладению конкретными знаниями, умениями, от индивидуальных склонностей обучаемых.

7). Продуктивность обучения зависит от уровня, силы, интенсивности и особенностей мышления обучаемых.

8). Продуктивность обучения (в известных пределах) зависит от уровня развития памяти.

9). Обученность прямо пропорциональна обучаемости.

10). Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна работоспособности обучаемых.

11). В подростковом возрасте школьная успеваемость ухудшается: в 11—15 лет она в среднем на 25% ниже, чем в возрасте 6—10 и 16—17 лет.

12). Закон Йоста: из двух ассоциаций одинаковой силы, из которых одна более старая, чем другая, при последующем повторении лучше будет актуализироваться старая ассоциация.

13). Закон Йоста: при прочих равных условиях для достижения критерия усвоения требуется меньше проб при заучивании материала методом распределенного научения, чем методом концентрированного научения.

14). Прочность запоминания изученного материала зависит от способа воспроизведения этого материала (Е. Р. Хилгард).

15). Продуктивность деятельности зависит от уровня сформированности навыков и умений.

16). Количество повторений оказывает сильное влияние на продуктивность обучения (фон Кубе).

17). Процент сохранения заученного учебного материала обратно пропорционален объему этого материала (Г. Эббингауз).

18). При прочих равных условиях эффективность распределенного заучивания материала выше эффективности концентрированного заучивания (И. Каин, Р. Уилли).

Кибернетические закономерности:

1). Эффективность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна частоте и объему обратной связи.

2). Качество знаний зависит от эффективности контроля. Частота контроля есть функция от продолжительности обучения.

3). Качество обучения прямо пропорционально качеству управления учебным процессом.

4). Эффективность управления находится в прямой пропорциональной зависимости от количества и качества управляющей информации, состояний и возможностей учащихся, воспринимающих и перерабатывающих управляющие воздействия.

5). Продуктивность обучения повышается, если модель действия, которое необходимо выполнить, — «программа движений» и ее результаты — «программа цели» опережают в мозгу саму деятельность (П. К. Анохин).

Социологические закономерности:

1). Развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или непрямом общении.

2). Продуктивность обучения зависит от объема и интенсивности познавательных контактов.

3). Эффективность обучения зависит от уровня «интеллектуальности среды», интенсивности взаимообучения.

4). Эффективность обучения повышается в условиях познавательной напряженности, вызванной соревнованием.

- 5). Престиж учащегося в классе зависит от позиции, которую он занимает, роли, которую он исполняет, академических успехов и достижений, от индивидуальных качеств.
- 6). Эффективность обучения зависит от качества общения учителя с учащимися.
- 7). Дидактогения (грубое отношение учителя к обучаемым) ведет к снижению эффективности обучения класса в целом и каждого учащегося в отдельности.

Организационные закономерности:

1). Эффективность обучения зависит от организации. Лишь такая организация обучения является хорошей, которая развивает у учащихся потребность учиться, формирует познавательные интересы, приносит удовлетворение, стимулирует познавательную активность.

2). Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны отношению учащихся к учебному труду, своим учебным обязанностям.

3). Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны работоспособности учащихся.

4). Результаты обучения зависят от работоспособности учителя.

5). Между наполняемостью класса (а), средним объемом контроля поточной успеваемости в расчете на одного ученика (b) и среднегрупповой успеваемостью класса (с) существует зависимость:

$$V_c < V_a < V_b \text{ (Г. В. Воробьев).}$$

6). Умственное утомление приводит к торможению органов чувств: 4 ч. учебных занятий снижают порог чувствительности анализаторов более чем в 2 раза (И. Вагер, К. Блажен).

7). Умственная работоспособность детей зависит от состояния здоровья, режима умственной деятельности, пола, возраста, времени года, дня недели, времени суток (М. В. Антропова и др.).

8). Активность умственной деятельности учащихся зависит от расписания учебных занятий, места в нем уроков физического воспитания и труда (М. В. Антропова и др.).

9). Продуктивность обучения зависит от уровня организации педагогического труда.¹⁵

Дидактические принципы (принципы дидактики) — это основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями. В принципах обучения выражаются нормативные основы обучения, взятого в конкретно историческом виде. Выступая как категории дидактики, принципы обучения характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями.

Правила — это основанные на общих принципах описания педагогической деятельности в определенных условиях для достижения намеченной цели. Чаще всего это руководящие положения, которые раскрывают отдельные стороны применения того или иного принципа обучения.

Правила — переходное звено от теории к практике. Они предписывают учителю выполнять в той или иной ситуации определенные действия, ориентируют его на соблюдение определенных требований. Действуя по правилам, учитель не должен задумываться над тем, какие научные положения лежат в их основе. Правила автоматически обеспечивают выполнение принципов обучения. Принципы реализуются через правила.

Сколько всего правил? На этот вопрос лучше всего ответить словами К. Д. Ушинского: «...Сами эти правила не имеют никаких границ: их можно вместить на одной печатной странице и из них можно составить несколько томов. Это одно уже свидетельствует, что главное дело совсем не в изучении правил, а в изучении тех научных основ, из которых эти правила вытекают». Правила имеют форму советов-напоминаний

¹⁵ Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 2003, Кн. 1, С. 429-439

учителю о том, что нужно делать для возможно более полного выполнения требований принципа.

Система дидактических принципов:

Принципы обучения выступают в органическом единстве, образуя некоторую концепцию дидактического процесса, которую можно представить как систему, компонентами которой они являются. Логической основой этой системы Я. А. Коменский считал принцип природосообразности обучения, а все остальные принципы обучения выступали у него в той последовательности, которая согласовывалась с идеей природосообразности. Иначе рассматривал их А. Дистервег. Стремясь раскрыть более конкретно дидактические принципы и правила, он рассматривал их в виде требований к содержанию обучения, к обучающим и к обучающимся. К. Д. Ушинский определил необходимые условия хорошего обучения так: своевременность, постепенность, органичность, постоянство, твердость усвоения, ясность, самостоятельность учащихся, отсутствие чрезмерной напряженности и чрезмерной легкости, правильность. К дидактическим принципам он относил также сознательность и активность обучения, наглядность, последовательность, прочность знаний и навыков. Многочисленны попытки разработать систему дидактических принципов в работах исследователей нового времени. Анализ позволяет выделить в качестве основополагающих, общепризнанных следующие принципы:

- сознательности и активности;
- наглядности;
- систематичности и последовательности;
- прочности;
- научности;
- доступности;
- связи теории с практикой.

Эти принципы составляют систему дидактических принципов.¹⁶

4.4 Методы, виды и форма обучения.

Метод обучения — это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения. Под методами обучения (дидактическими) часто понимают совокупность путей, способов достижения целей, решения задач образования. В педагогической литературе понятие метода иногда относят только к деятельности педагога или к деятельности учащихся. В первом случае уместно говорить о методах преподавания, во втором — о методах учения. Если же речь идет о совместной работе учителя и учащихся, то здесь, несомненно, проявляются методы обучения.

В структуре методов обучения выделяются приемы. Прием — это элемент метода, его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация метода в том случае, когда метод небольшой по объему или простой по структуре. В структуре методов обучения выделяются, прежде всего, объективная и субъективная части. Объективная часть метода не зависит от личности конкретного педагога. В ней отражаются общие для всех дидактические положения, требования законов и закономерностей, принципов и правил, а также постоянные компоненты целей, содержания, форм учебной деятельности. Субъективная часть метода обусловлена личностью педагога, особенностями учащихся, конкретными условиями.

Именно наличие в методе постоянной, общей для всех объективной части позволяет дидактам разрабатывать теорию методов, рекомендовать практике пути, являющиеся наилучшими в большинстве случаев, а также успешно решать проблемы логического выбора, оптимизации методов. Справедливо и то, что в области методов больше всего

¹⁶ Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 2003, Кн. 1, С. 439-469

проявляется собственное творчество, индивидуальное мастерство педагога, а поэтому методы обучения всегда были и всегда останутся сферой высокого педагогического искусства.

В дореволюционных дидактических руководствах методу давалось такое определение: метод — искусство учителя направлять мысли учеников в нужное русло и организовывать работу по намеченному плану. Но видеть в методе только искусство — значит отрицать очевидное: успешно обучают не только мастера импровизации, но и суровые логики. Поэтому справедливым будет и другое определение: методы — системы алгоритмизованных логических действий, которые обеспечивают достижение намеченной цели.

Как многомерное образование, метод обучения имеет много сторон. По каждой из них методы можно группировать в системы. В связи с этим появляется множество классификаций методов, в которых последние объединяются на основе одного или ряда общих признаков. Классификация методов обучения — это упорядоченная по определенному признаку их система. В настоящее время известны десятки классификаций методов обучения. Наиболее обоснованными являются следующие.

Традиционная классификация методов обучения, берущая начало в древних философских и педагогических системах, уточняется для нынешних условий. Общий признак выделяемых в ней методов — источник знаний. Таких источников три: практика, наглядность, слово. В ходе культурного прогресса к ним присоединился еще один — книга, а в последние десятилетия все сильнее заявляет о себе мощный безбумажный источник информации — видео в сочетании с новейшими компьютерными системами. В данной классификации выделяется пять методов: практический, наглядный, словесный, работа с книгой, видеометод, и каждый из них имеет модификации — способы выражения.

Классификация методов по типу (характеру) познавательной деятельности (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин). Тип познавательной деятельности — это уровень самостоятельности (напряженности) познавательной деятельности, которого достигают учащиеся, работая по предложенной учителем схеме обучения. Эта характеристика тесно сопряжена с уровнями мыслительной активности учащихся.

В данной классификации выделяются следующие методы:

- объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный);
- репродуктивный;
- проблемное изложение;
- частично поисковый (эвристический);
- исследовательский.

Если познавательная деятельность, организованная учителем, приводит лишь к запоминанию готовых знаний и последующему их безошибочному воспроизведению, которое может быть и неосознанным, то здесь имеет место достаточно низкий уровень мыслительной активности и соответствующий ему репродуктивный метод обучения. При более высоком уровне напряженности мышления учащихся, когда знания добываются в результате собственного творческого познавательного труда, имеет место эвристический или еще более высокий исследовательский метод обучения. Сущность информационно-рецептивного метода выражается в следующих признаках:

- знания учащимся предлагаются в «готовом» виде;
- учитель организует различными способами восприятие этих знаний;
- учащиеся осуществляют восприятие (рецепцию) и осмысление знаний, фиксируют их в своей памяти.

При рецепции используются все источники информации (слово, наглядность и т. д.), логика изложения может развиваться как индуктивным, так и дедуктивным путем. Управляющая деятельность педагога ограничивается организацией восприятия знаний.

В репродуктивном методе обучения выделяются следующие признаки:

- знания учащимся предлагаются в «готовом» виде;

- учитель не только сообщает знания, но и объясняет их;
- учащиеся сознательно усваивают знания, понимают их и запоминают;
- критерием усвоения является правильное воспроизведение (репродукция) знаний;
- необходимая прочность усвоения обеспечивается путем многократного повторения знаний.

Главное преимущество данного метода, как и информационно-рецептивного, — экономность. Он обеспечивает возможность передачи значительного объема знаний, умений за минимально короткое время и с небольшими затратами усилий. Прочность знаний, благодаря возможности их многократного повторения, может быть значительной. Метод проблемного изложения является переходным от исполнительской к творческой деятельности. На определенном этапе обучения учащиеся еще не в силах самостоятельно решать проблемные задачи, и поэтому учитель показывает путь исследования проблемы, излагая ее решение от начала до конца. Учащиеся при таком методе обучения не участники, а всего лишь наблюдатели хода размышлений, тем не менее, они получают хороший урок разрешения познавательных затруднений.

Сущность частично поискового (эвристического) метода обучения выражается в следующих характерных признаках:

- знания учащимся не предлагаются в «готовом» виде, их нужно добывать самостоятельно;

- учитель организует не сообщение или изложение знаний, а поиск новых знаний с помощью разнообразных средств;

- учащиеся под руководством учителя самостоятельно рассуждают, решают возникающие познавательные задачи, создают и разрешают проблемные ситуации, анализируют, сравнивают, обобщают, делают выводы и т. д., в результате чего у них формируются осознанные прочные знания.

Метод получил название частично поискового потому, что учащиеся не всегда могут самостоятельно решить сложную учебную проблему от начала и до конца. Поэтому учебная деятельность развивается по схеме: учитель—учащиеся—учитель— учащиеся и т. д. Часть знаний сообщает учитель, часть добывают учащиеся самостоятельно, отвечая на поставленные вопросы или разрешая проблемные задания. Одной из модификаций данного метода является эвристическая (открывающая) беседа.

Сущность исследовательского метода обучения сводится к следующему:

- учитель вместе с учащимися формулирует проблему, разрешению которой посвящается отрезок учебного времени;

- знания учащимся не сообщаются; учащиеся самостоятельно добывают их в процессе разрешения (исследования) проблемы, сравнения различных вариантов получаемых ответов; средства для достижения результата также определяют сами учащиеся;

- деятельность учителя сводится к оперативному управлению процессом решения проблемных задач;

- учебный процесс характеризуется высокой интенсивностью, учение сопровождается повышенным интересом, полученные знания отличаются глубиной, прочностью, действенностью.

Данный метод обучения предусматривает творческое усвоение знаний. Его недостатки — значительные затраты времени и энергии учителей и учащихся. Применение метода требует высокого уровня педагогической квалификации.

Достаточно широкое распространение в дидактике последних десятилетий получила классификация методов обучения, предложенная акад. Ю. К. Бабанским. В ней выделяются три большие группы методов обучения:

- методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;

- методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;

- методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Рассмотренные классификации методов обучения не свободны от недостатков. Одна из последних (но не новых) тенденций в этой области — отказ от искусственного обособления методов в группы и вычленение только тех методов, которые содержат новые признаки. Многомерность методов заставляет отказаться от надуманных построений и переходить к простому перечислению методов, раскрывать особенности их применения в различных условиях.

В любом акте учебной деятельности одновременно сочетается несколько методов, они взаимопроникают друг в друга, характеризуя разностороннее взаимодействие учителей и учащихся. И если мы можем в данный момент сказать об использовании определенного метода, то это лишь означает, что он доминирует на определенном этапе.

Установлено, что методы в учебно-воспитательном процессе выполняют следующие функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую (мотивационную) и контрольно-коррекционную. Посредством метода достигается цель обучения — в этом его обучающая функция, обуславливаются те или иные темпы и уровни развития учащихся (развивающая функция), а также результаты воспитания (воспитывающая функция). Метод служит для учителя средством побуждения учащихся к учению, является главным, а иногда и единственным стимулятором познавательной деятельности — в этом заключается его побуждающая функция. Наконец, посредством всех методов, а не только контролирующих учитель диагностирует ход и результаты учебного процесса, вносит в него необходимые изменения (контрольно-коррекционная функция). Функциональная пригодность различных методов не остается постоянной на всем протяжении учебного процесса, она изменяется от младших к средним и далее к старшим классам. Интенсивность применения одних методов возрастает, других снижается.

Функциональный подход — основание для создания системы методов, в которой они выступают как относительно обособленные пути и способы достижения дидактических целей. Метод определяется как самостоятельный, когда он имеет существенные признаки, отличающие его от других методов. На основе исторического наследия, существующей педагогической практики, исследований отечественных и зарубежных ученых выделяются следующие относительно самостоятельные методы обучения: рассказ, беседа, лекция, дискуссия, работа с книгой, демонстрация, иллюстрация, видеометод, упражнения, лабораторный и практический методы, познавательная игра, методы программированного обучения, обучающий контроль, ситуационный метод.¹⁷

Педагогические системы отличаются по видам, а наиболее устоявшиеся виды этих систем называются типичными. Виды и типы используются для характеристики разных подходов к организации и осуществлению учебного процесса. Основные виды и типы педагогических систем:

- архаическая (первобытная);
- древняя (шумерийская, египетская, китайская);
- греческая (эллинская, римско-греческая, римская);
- средневековая (догматическая, схоластическая);
- новые (объяснительного, объяснительно-иллюстративного, программированного, проблемно-программированного, компьютеризованного обучения);
- новые зарубежные (объяснительного, объяснительно-иллюстративного, программированного, проблемно-программированного, компьютерного обучения, дистанционного обучения с помощью Internet и т. п.).

В современной школе используются три относительно обособленных вида обучения, которые отличаются между собой рядом важных признаков:

- объяснительно-иллюстративное обучение, называемое также традиционным, сообщающим или конвекционным;
- проблемное обучение;

¹⁷ Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 2003, Кн. 1, С. 469-507

— программированное и компьютерное обучение. Сохраняются также элементы средневековых видов обучения — догматического и схоластического.

Сущность объяснительно-иллюстративного обучения хорошо передается названием. Объяснение в сочетании с наглядностью — главные его методы, слушание и запоминание — ведущие виды деятельности учащихся, а безошибочное воспроизведение изученного — главное требование и основной критерий эффективности. Такое обучение называют еще традиционным не только с целью отличить его от более современных видов, но и чтобы подчеркнуть длительную историю его существования в различных модификациях. Этот древний вид обучения не утратил значения и в современной школе благодаря тому, что в него органически вписываются новые способы изложения знаний и новые виды наглядности. Объяснительно-иллюстративное обучение экономит время, сберегает силы учителей и учащихся, облегчает понимание сложных знаний, обеспечивает достаточно эффективное управление процессом. Но наряду с этими преимуществами ему свойственны и крупные недостатки, среди которых — преподнесение «готовых» знаний и освобождение учащихся от необходимости самостоятельно и продуктивно мыслить при их освоении, а также незначительные возможности индивидуализации и дифференциации учебного процесса.

Проблемное обучение отличается организацией обучения путем самостоятельного добывания знаний в процессе решения учебных проблем, развития творческого мышления и познавательной активности учащихся. Технология его не отличается особой вариативностью, поскольку включение учащихся в активную познавательную деятельность опирается на ряд этапов, которые должны быть реализованы последовательно и комплексно. Важным этапом этого обучения выступает создание проблемной ситуации, представляющей собой ощущение мыслительного затруднения. Учебная проблема, которая вводится в момент возникновения проблемной ситуации, должна быть достаточно трудной, но посильной для учащихся. Ее введением и осознанием завершается первый этап. На следующем этапе разрешения проблемы («закрытом») учащийся перебирает, анализирует имеющиеся в его распоряжении знания по данному вопросу, выясняет, что их недостаточно для получения ответа, и активно включается в добывание недостающей информации. Третий этап («открытый») направлен на приобретение различными способами необходимых для решения проблемы знаний. Он завершается возникновением «озарения» («Я знаю, как сделать!»). Далее следуют этапы решения проблемы, верификации (проверки) полученных результатов, сопоставления с исходной гипотезой, систематизации и обобщения добытых знаний, умений.

Преимущества проблемного обучения хорошо известны: самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности, высокий интерес к учебному труду, развитие продуктивного мышления, прочные и действенные результаты обучения. К недостаткам следует отнести слабую управляемость познавательной деятельностью учащихся, большие затраты времени на достижение запроюктированных целей.

Формы организации обучения (организационные формы) — это внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме. Организационные формы обучения классифицируются по различным критериям: количеству учащихся, месту учебы, продолжительности учебных занятий и др. По первому критерию выделяются массовые, коллективные, групповые, микрогрупповые и индивидуальные формы обучения. По месту учебы — школьные и внешкольные. К школьным относятся занятия в школе (уроки), работа в мастерских, на пришкольном опытном участке, в лаборатории и т. п., а к внешкольным — домашняя самостоятельная работа, экскурсии, занятия на предприятиях и т. д. По длительности учебных занятий различают классический урок (45 мин), спаренное занятие (90 мин), спаренное укороченное занятие (70 мин), сокращенные уроки (30—35 мин), а также уроки «без звонков» произвольной длительности.

История развития школы знает различные системы обучения, в которых преимущество отдавалось тем или иным формам организации: индивидуально-групповой (средневековье),

взаимного обучения (белланкастерская система в Англии), дифференцированного обучения по способностям учащихся (мангеймская система), бригадное обучение (существовало в 20-е годы в советской школе), американский «план Трампа», согласно которому 40% времени учащиеся проводили в больших группах (100—150 чел.), 20% — в малых (10—15 учащихся) и 40% времени отводилось на самостоятельную работу.

Класно-урочная форма.

Наибольшее распространение в нашей стране и за рубежом получила класно-урочная система обучения, возникшая в XVII в. и развивающаяся уже более трех столетий. Ее контуры очертили отцы-иезуиты под руководством И. Лойолы, усовершенствовал систему немецкий педагог И. Штурм, а разработал теоретические основы и воплотил в массовую практическую технологию Я. А. Коменский.

Класно-урочную форму организации обучения отличают следующие особенности:

- постоянный состав учащихся примерно одного возраста и уровня подготовленности (класс);
- каждый класс работает в соответствии со своим годовым планом (планирование обучения);
- учебный процесс осуществляется в виде отдельных взаимосвязанных, следующих одна за другой частей (уроков);
- каждый урок посвящается только одному предмету (монизм);
- постоянное чередование уроков (расписание);
- руководящая роль учителя (педагогическое управление);
- применение различных видов и форм познавательной деятельности учащихся (вариативность деятельности).

Класно-урочная форма имеет ряд преимуществ по сравнению с другими формами, в частности индивидуальной: она отличается более строгой организационной структурой, является экономной, поскольку один учитель работает одновременно с большой группой учащихся, создает благоприятные предпосылки для взаимообучения, коллективной деятельности, соревновательности воспитания и развития учащихся. Вместе с тем эта форма организации обучения не лишена недостатков, снижающих ее эффективность; главный среди них — опора (ориентация) на «среднего» ученика, отсутствие возможности осуществления индивидуальной учебно-воспитательной работы с учащимися.

Наряду с класно-урочной формой, которая является главной (основной), в современной школе используются и другие формы, называемые по-разному: вспомогательными, внеклассными, внеурочными, домашними, самостоятельными и т. д. К ним относятся консультации, дополнительные занятия, инструктажи, конференции, кружковые и факультативные занятия, клубная работа, внеклассное чтение, домашняя самостоятельная работа учащихся и др.

Ключевым компонентом класно-урочной системы организации обучения урок — законченный в смысловом, временном и организационном отношении отрезок (этап, звено, элемент) учебного процесса. Несмотря на малую длительность, урок — сложный и ответственный этап учебного процесса: от качества отдельных занятий в конечном итоге зависит общее качество школьной подготовки. Поэтому основные усилия теоретиков и практиков во всем мире направляются на создание и внедрение таких технологий урока, которые позволяют эффективно и в краткие сроки решать задачи обучения.

К дидактическим (или образовательным) требованиям относятся четкое определение образовательных задач каждого урока, рационализация информационного наполнения урока, оптимизация содержания с учетом социальных и личностных потребностей, внедрение новейших технологий познавательной деятельности, рациональное сочетание разнообразных видов, форм и методов, творческий подход к формированию структуры урока, сочетание различных форм коллективной деятельности с самостоятельной деятельностью учащихся, обеспечение оперативной обратной связи, действенного контроля и управления, научный расчет и мастерство проведения урока.

Воспитательные требования к уроку включают определение воспитательных возможностей учебного материала, деятельности на уроке, формирование и постановку реально достижимых воспитательных целей, постановку только тех воспитательных задач, которые органически вытекают из целей и содержания учебной работы, воспитание учащихся на общечеловеческих ценностях, формирование жизненно необходимых качеств: усидчивости, аккуратности, ответственности, исполнительности, самостоятельности, работоспособности, внимательности, честности, коллективизма и др., внимательное и чуткое отношение к учащимся, соблюдение требований педагогического такта, сотрудничество с учащимися и заинтересованность в их успехах.¹⁸

4.5 Диагностика обучения.

Диагностика — это прояснение всех обстоятельств протекания дидактического процесса, точное определение его результатов. Без диагностики невозможно эффективно управлять дидактическим процессом, достичь оптимальных для имеющихся условий результатов. Целью дидактического диагностирования является своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса в связи с его продуктивностью. Различают диагностирование обученности, т. е. достигнутых результатов, промежуточных состояний обученности — успеваемости, а также обучаемости — возможностей обучаемых.

В диагностику вкладывается более широкий и глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний, умений обучаемых. Последняя преимущественно лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Диагностирование же рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения. Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий.

Контроль, оценивание знаний и умений обучаемых включаются в диагностирование как необходимые составные части. В новой демократической школе не может быть формального контроля. Дидактический контроль как своеобразный метод обучения должен иметь ярко выраженную обучающую, развивающую направленность, соединяться с самоконтролем, быть необходимым и полезным прежде всего самому обучаемому.

Демократизация школьной жизни требует отказа не от контролирования и оценивания знаний, умений, а от рутинных форм побуждения к учению с помощью оценок. Поиск новых способов стимулирования учебного труда учащихся, принцип личной выгоды, набирающий силы в обучении и воспитании, определяют иные подходы. В системе диагностирования оценка как средство стимулирования приобретает новые качества. Прежде всего, результаты диагностирования, где могут использоваться оценочные суждения (баллы), способствуют самоопределению личности, что в условиях конкурентного общества служит важным побуждающим фактором. Дополняясь принципом добровольности обучения (а значит, и контролирования), оценка из нелюбимого в прошлом для многих школьников средства принудительного обучения превращается в способ рационального определения личного рейтинга — показателя значимости (веса) человека в цивилизованном обществе.

Существует прямая и непосредственная зависимость продуктивности обучения от количества, качества, полноты, своевременности (оперативности), глубины, объективности контроля. Контроль — это выявление, измерение и оценивание знаний, умений обучаемых. Выявление и измерение называют проверкой. Поэтому проверка — составной компонент контроля. Основной дидактической функцией ее является обеспечение обратной связи между учителем и учащимися, получение педагогом объективной информации о степени освоения учебного материала, своевременное выявление недостатков и пробелов в знаниях. Проверка имеет целью определение не только уровня и качества обученности учащегося, но

¹⁸ Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 2003, Кн. 1, С. 511-525

и объема выполняемого им учебного труда. Кроме проверки контроль содержит в себе оценивание (как процесс) и оценку (как результат) проверки. В табелях успеваемости, классных журналах, базах (банках) данных и т. д. оценки фиксируются в виде отметок (условных обозначений, кодовых сигналов, «зарубок», памятных знаков и т. п.).

Основой для оценивания успеваемости учащегося являются итоги (результаты) контроля. Учитываются при этом как качественные, так и количественные показатели работы учащихся. Количественные показатели фиксируются преимущественно в баллах или процентах, а качественные — в оценочных суждениях типа «хорошо», «удовлетворительно» и т. п. Каждому оценочному суждению приписывается определенный, заранее согласованный (установленный) балл, показатель (например, оценочному суждению «отлично» — балл 5).

Функции оценки не ограничиваются только констатацией уровня обученности. Оценка — единственное в распоряжении педагога средство стимулирования учения, положительной мотивации, влияния на личность. Именно под влиянием объективного оценивания у школьников создается адекватная самооценка, критическое отношение к своим успехам. Поэтому значимость оценки, разнообразие ее функций требуют поиска таких показателей, которые отражали бы все стороны учебной деятельности школьников и обеспечивали их выявление. С этой точки зрения ныне действующая система оценивания знаний, умений требует пересмотра с целью повышения ее диагностической значимости и объективности.

Важнейшими принципами диагностирования и контролирования обученности (успеваемости) учащихся являются объективность, систематичность, наглядность (гласность). Объективность заключается в научно обоснованном содержании диагностических тестов (заданий, вопросов), диагностических процедур, равном, дружеском отношении педагога ко всем обучаемым, точном, адекватном установленным критериям оценивания знаний, умений. Практически объективность диагностирования означает, что выставленные оценки совпадают независимо от методов и средств контролирования, а также педагогов, осуществляющих диагностирование. Требование принципа систематичности состоит в необходимости проведения диагностического контролирования на всех этапах дидактического процесса — от начального восприятия знаний и до их практического применения. Систематичность заключается и в том, что регулярному диагностированию подвергаются все обучаемые с первого и до последнего дня пребывания в учебном заведении. Школьный контроль необходимо осуществлять с такой частотой, чтобы надежно проверить все то важное, что обучаемым надлежит знать и уметь. Принцип систематичности требует комплексного подхода к проведению диагностирования, при котором различные формы, методы и средства контролирования, проверки, оценивания используются в тесной взаимосвязи и единстве, подчиняются одной цели. Такой подход исключает универсальность отдельных методов и средств диагностирования.

Принцип наглядности (гласности) заключается прежде всего в проведении открытых испытаний всех обучаемых по одним и тем же критериям. Рейтинг каждого учащегося, устанавливаемый в процессе диагностирования, носит наглядный, сравнимый характер. Принцип гласности требует также оглашения и мотивации оценок. Оценка — это ориентир, по которому обучаемые судят об эталонах требований к ним и об объективности педагога. Необходимым условием реализации принципа является объявление результатов диагностических срезов, обсуждение и анализ их с участием заинтересованных, составление перспективных планов ликвидации пробелов.

Этапы и звенья контроля.

Диагностировать, контролировать, проверять и оценивать знания, умения учащихся нужно в той логической последовательности, в какой проводится их изучение.

1). Предварительное выявление уровня знаний обучаемых. Как правило, оно осуществляется в начале учебного года, чтобы определить знание учащимися важнейших (узловых) элементов курса предшествующего учебного года. Предварительная проверка

сочетается с так называемым компенсационным (реабилитационным) обучением, направленным на устранение пробелов в знаниях, умениях. Такая проверка возможна и уместна не только в начале учебного года, но и в середине, когда начинается изучение нового раздела (курса).

2). Текущая проверка в процессе усвоения каждой изучаемой темы. Хотя она и осуществляется из урока в урок, но обеспечивает возможность диагностирования усвоения обучаемыми лишь отдельных элементов учебной программы. Главная функция текущей проверки — обучающая. Методы и формы такой проверки могут быть различными, они зависят от таких факторов, как содержание учебного материала, его сложность, возраст и уровень подготовки обучаемых, уровень и цели обучения, конкретные условия.

3). Повторная проверка, которая, как и текущая, должна быть тематической. Параллельно с изучением нового материала учащиеся повторяют изученный ранее. Повторная проверка способствует упрочению знаний, но не дает возможности характеризовать динамику учебной работы, диагностировать уровень прочности усвоения. Надлежащий эффект такая проверка дает лишь при сочетании ее с другими видами и методами диагностирования.

4). Периодическая проверка знаний, умений обучаемых по целому разделу или значительной теме курса. Цель такой проверки — диагностирование качества усвоения учащимися взаимосвязей между структурными элементами учебного материала, изучавшимися в разных частях курса. Главные функции периодической проверки — систематизация и обобщение.

5). Итоговая проверка и учет знаний, умений обучаемых, приобретенных ими на всех этапах дидактического процесса. Итоговый учет успеваемости проводится в конце каждой четверти и по завершении учебного года. Он не сводится к механическому выведению среднеарифметического балла путем сложения полученных оценок. Это, прежде всего, диагностирование уровня (качества) фактической обученности в соответствии с поставленной на данном этапе целью. Специальным видом является комплексная проверка, с помощью которой диагностируется способность обучаемых применять полученные при изучении различных учебных предметов знания, умения для решения практических задач (проблем). Например, расчет рентабельности птицеводства в личном фермерском хозяйстве потребует применения знаний по физике, химии, математике, биологии, географии и других предметов. Такая проверка практикуется еще сравнительно редко, но с внедрением интегративных учебных курсов ее значение будет возрастать. Подобные курсы, собственно, и внедряются для того, чтобы преодолеть существующий разрыв между изучаемыми в школах предметами. Главная функция комплексной проверки — диагностирование качества реализации межпредметных связей. Практическим критерием комплексной проверки чаще всего выступает способность обучаемых объяснять явления, процессы, события, опираясь на комплекс сведений, почерпнутых из всех изученных предметов.¹⁹

5. Процесс воспитания

5.1 Сущность и содержание процесса воспитания

Единства взглядов в определении процесса воспитания нет. Его специфика выявляется только при сопоставлении с процессами развития и формирования личности. Формирование, развитие — цель, воспитание — средство ее достижения. Воспитание — процесс целенаправленного формирования личности. Это специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной

¹⁹ Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник. . – М.: ВЛАДОС, 2003, Кн. 1, С. 543-566

своей целью имеющее формирование личности, нужной и полезной себе и обществу. В современном понимании процесс воспитания — это эффективное взаимодействие (сотрудничество) воспитателей и воспитанников, направленное на достижение заданной цели.

Воспитательный процесс имеет ряд особенностей. Прежде всего, это процесс целенаправленный. Наибольшую эффективность обеспечивает такая его организация, при которой цель воспитания превращается в цель, близкую и понятную воспитаннику. Именно единством целей, сотрудничеством при их достижении характеризуется современный воспитательный процесс. Вместе с тем процесс воспитания — многофакторный, в нем проявляются многочисленные объективные и субъективные факторы, обуславливающие своим совокупным действием невообразимую сложность процесса. Сложность воспитательного процесса состоит и в том, что его результаты не так явно ощутимы и не так быстро обнаруживают себя, как, например, в процессе обучения. Процесс воспитания динамичен, подвижен, изменчив и, кроме того, отличается длительностью. По сути, он длится всю жизнь. Одна из особенностей воспитательного процесса — его непрерывность. Школьное воспитание — это непрерывное, систематическое взаимодействие воспитателей и воспитанников. Если процесс воспитания прерывается, идет от случая к случаю, то воспитателю постоянно приходится заново прокладывать «след» в сознании ученика, вместо того чтобы, углубляя его, вырабатывать устойчивые привычки.

Процесс воспитания — комплексный, что означает единство целей, задач, содержания, форм и методов воспитательного процесса, подчиненное идее целостности формирования личности. Воспитательному процессу присущи значительная вариативность (неоднозначность) и неопределенность результатов. В одних и тех же условиях последние могут существенно отличаться — это обусловлено действиями субъективных факторов: большими индивидуальными различиями воспитанников, их социальным опытом, отношением к воспитанию. Уровень профессиональной подготовленности воспитателей, их мастерство, умение руководить процессом также оказывают большое влияние на его ход и результаты. Процесс воспитания имеет двусторонний характер. Его течение необычно тем, что идет в двух направлениях: от воспитателя к воспитаннику (прямая связь) и от воспитанника к воспитателю (обратная связь). Управление процессом строится главным образом на обратных связях, т. е. на той информации, которая поступает от воспитанников. Чем больше ее в распоряжении воспитателя, тем целесообразнее воспитательное воздействие.

Задачи воспитания.

В современной отечественной школе процесс воспитания предусматривает:

- целостное формирование личности с учетом цели всестороннего, гармонического развития;
- формирование нравственных качеств личности на основе общечеловеческих ценностей, социально ориентированной мотивации, гармоничности интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер развития личности;
- приобщение школьников к общественным ценностям в области науки, культуры, искусства;
- воспитание жизненной позиции, соответствующей демократическим преобразованиям общества, правам и обязанностям личности; развитие склонностей, способностей и интересов личности с учетом ее возможностей и желаний, а также социальных требований;
- организацию познавательной деятельности школьников, развивающей индивидуальное и общественное сознание;
- организацию личностной и социально ценной, многообразной деятельности, стимулирующей формирование обусловленных целью воспитания качеств личности;
- развитие важнейшей социальной функции личности — общения в изменяющихся условиях трудовой деятельности и повышения социальной напряженности.

Содержание процесса воспитания.

Под содержанием процесса воспитания понимают систему знаний, убеждений, навыков, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения, которыми должны овладеть учащиеся в соответствии с поставленными целями и задачами. Умственное, физическое, трудовое и политехническое, нравственное, эстетическое воспитание, слитые в целостном педагогическом процессе, и дают возможность достичь главную цель воспитания. В последние годы взгляды на содержание воспитательного процесса быстро и радикально менялись. Нет единства и сегодня: наше общество, а вместе с ним и школа переживают трудный период перестройки. Взят курс на гуманизацию и демократизацию школы, который должен привести к новому качеству воспитания. Хорошо организованное воспитание должно подготовить человека к трем главным ролям в жизни — гражданина, работника, семьянина.²⁰

5.2 Принципы, формы и методы воспитания.

Принципы организации воспитательного процесса (принципы воспитания) — это общие исходные положения, которые выражают основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса. Охарактеризуем требования, предъявляемые к этим принципам. Обязательность. Принципы воспитания — это не совет, не рекомендация; они требуют обязательного и полного воплощения в практику. Грубое и систематическое нарушение принципов, игнорирование их требований не просто снижают эффективность воспитательного процесса, но и подрывают его основы. Воспитатель, нарушающий требования принципов, устраняется от руководства этим процессом, а за грубое и умышленное нарушение некоторых из них — например, принципов гуманизма, уважения к личности — может быть привлечен даже к судебному преследованию. Комплексность. Принципы воспитания предполагают их одновременное, а не поочередное, изолированное применение на всех этапах воспитательного процесса; используются не в цепочке, а фронтально и все сразу. Равнозначность. Принципы воспитания как общие фундаментальные положения равнозначны, среди них нет главных и второстепенных или таких, что требуют реализации в первую очередь, и таких, осуществление которых можно отложить на завтра. Одинаковое внимание ко всем принципам предотвращает возможные нарушения воспитательного процесса.

Вместе с тем принципы воспитания — это не готовые рецепты, а тем более не универсальные правила, руководствуясь которыми воспитатели могли бы автоматически достигать высоких результатов. Они не заменяют ни специальных знаний, ни опыта, ни мастерства воспитателя. Хотя требования принципов одинаковы для всех, их практическая реализация лично обусловлена.

Принципы, на которые опирается воспитательный процесс, составляют систему. Существует и существовало много систем воспитания. И естественно, характер, отдельные требования принципов, а иногда и сами принципы не могут оставаться в них неизменными. Современная отечественная система воспитания руководствуется следующими принципами:

- общественная направленность воспитания;
- связь воспитания с жизнью, трудом;
- опора на положительное в воспитании;
- единство воспитательных воздействий.

В систему нередко включают также принципы гуманизации, личностный (индивидуальный) подход, национальный характер воспитания и другие положения. Следует заметить, что гуманизация воспитания, лично ориентированный подход

²⁰ Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник. . – М.: ВЛАДОС, 2003, Кн.2 , С. 5-39

рассматриваются большинством педагогов как общие эффективного современного воспитания. А на принцип национального воспитания в таком многонациональном государстве, как Россия, существуют противоречивые взгляды.

Способ достижения единства воспитательных воздействий — координация усилий причастных к воспитанию людей, служб, социальных институтов. Вот почему воспитатели, классные руководители не должны жалеть усилий на установление и восстановление связей между всеми причастными к воспитанию людьми: работниками молодежных и спортивных организаций, творческих союзов.

Методы воспитания — это пути (способы) достижения заданной цели воспитания. Применительно к школьной практике можно сказать, что методы — это способы воздействия на сознание, волю, чувства, поведение воспитанников с целью выработки у них заданных качеств. Несомненно, одни пути ведут к цели быстрее, чем другие. Практика воспитания использует прежде всего те из них, которыми вели своих учеников воспитатели, жившие прежде нас. Эти пути называются общими методами воспитания. Однако во многих случаях общие методы воспитания могут оказаться малоэффективными, поэтому перед воспитателем всегда стоит задача найти новые, неизведанные пути, которые максимально соответствуют конкретным условиям воспитания, позволяют быстрее и с меньшими усилиями добиваться намеченного результата. Конструирование, выбор и правильное применение методов воспитания — вершина педагогического профессионализма.

Однако создать принципиально новый метод воспитания ни одному воспитателю не под силу, хотя задача совершенствования методов стоит постоянно, и каждый воспитатель в меру своих сил и возможностей ее решает, внося в разработку общих методов свои частные изменения, дополнения, соответствующие конкретным условиям воспитательного процесса. Такие частные совершенствования методов называются приемами воспитания. Прием воспитания — часть общего метода, отдельное действие (воздействие), конкретное улучшение. Образно говоря, приемы — это неизведанные тропинки, которые прокладывает воспитатель вместе со своими воспитанниками, чтобы быстрее достичь цели. Если ими начинают пользоваться и другие воспитатели, то постепенно приемы могут превратиться в широкие столбовые пути — методы. Знание методов и приемов воспитания, умение правильно их применять — одна из важнейших характеристик педагогического мастерства. Такова связь методов и приемов воспитания.

Выбор методов воспитания.

Нет методов хороших или плохих, ни один путь воспитания не может быть заранее объявлен эффективным или неэффективным без учета тех условий, в которых он применяется.

На практике всегда стоит задача не просто применить один из методов, а выбрать наилучший — оптимальный. Выбор метода — всегда поиск оптимального пути воспитания. Оптимальным называется наиболее выгодный путь, позволяющий быстро и с разумными затратами времени, энергии, средств достичь намеченной цели. Избрав показатели этих затрат в качестве критериев оптимизации, можно сравнивать между собой эффективность различных методов воспитания.

Среди общих причин (условий, факторов), определяющих выбор методов воспитания, прежде всего должны быть учтены следующие:

Цели и задачи воспитания: цель не только оправдывает методы, но и определяет их. Какова цель, такими должны быть и методы ее достижения. Содержание воспитания: надо иметь в виду, что одни и те же задачи могут быть наполнены разным смыслом. Очень важно, поэтому правильно увязать методы не с содержанием вообще, а с конкретным смыслом. Поскольку содержательная характеристика методов очень важна, она также учитывается при классификации.

Возрастные особенности воспитанников: одни и те же задачи решаются различными методами в зависимости от возраста воспитанников. За возрастом — приобретенный социальный опыт, уровень социального, нравственного, духовного развития. Формировать,

скажем, чувство ответственности нужно и в младшем, и в среднем, и в старшем школьном возрасте, но методы воспитания должны меняться. Те, которые подходят первокласснику, снисходительно воспринимаются в третьем и отвергаются в пятом классе.

Уровень сформированности коллектива (школьного класса): по мере развития коллективных форм самоуправления методы педагогического воздействия не остаются неизменными, гибкость управления — необходимое условие успешного сотрудничества воспитателя с воспитанниками.

Индивидуальные и личностные особенности воспитанников: общие методы, общие программы — лишь канва воспитательного взаимодействия, необходима их и личностная корректировка. Гуманный воспитатель будет стремиться применять такие методы, которые дают возможность каждой личности развить свои способности, сберечь свою индивидуальность, реализовать собственное «Я».

Условия воспитания: к ним кроме материальных, психофизиологических, санитарно-гигиенических относятся и отношения, складывающиеся в классе — климат в коллективе, стиль педагогического руководства и др. Абстрактных условий, как известно, не бывает, они всегда конкретны. Их сочетание порождает конкретные обстоятельства. Обстоятельства, в которых совершается воспитание, получили название педагогических ситуаций.

Средства воспитания: методы воспитания становятся средствами, когда выступают компонентами воспитательного процесса. Кроме методов, существуют и другие средства воспитания, с которыми методы тесно взаимосвязаны и применяются в единстве. Например, наглядные пособия, произведения изобразительного и музыкального искусства, средства массовой информации — необходимое подспорье для эффективного применения методов. К средствам воспитания относятся также различные виды деятельности (игровая, учебная, трудовая), педагогическая техника (речь, мимика, движения и т. д.), средства, обеспечивающие нормальную жизнедеятельность учителей и учеников. Значение этих факторов незаметно до тех пор, пока они находятся в пределах нормы. Но как только норма нарушается, значение фактора может стать определяющим. Известно, например, какие послабления делаются больным детям. Невыспавшийся, нервничающий воспитанник требует иных методов, чем воспитанник здоровый и бодрый. Отсутствие необходимых наглядных пособий вынуждает воспитателя корректировать методы, обходиться тем, что есть, и т. д. Уровень педагогической квалификации. Воспитатель выбирает только те методы, с которыми он знаком, которыми владеет. Многие методы сложны, требуют большого напряжения сил: незаинтересованные педагоги предпочитают обходиться без них. Следствие — гораздо более низкая эффективность воспитания, чем она могла бы быть при использовании разнообразных методов, адекватных целям, задачам и условиям.²¹

5.3 Технология воспитания.

Технология воспитания – это система разработанных наукой и отобранных практикой способов, приемов, процедур воспитательной деятельности, которые позволяют ей предстать на уровне мастерства, иными словами, гарантированно результативно и качественно. «КАК?» - коренной вопрос технологии в области воспитания. Технология воспитания включает в себя определенную последовательность процедур:

1) Определение четкой конкретной цели: цель в технологии – гипотетическая идея всего технологического проекта;

2) Разработка «пакета» теоретических оснований: реализация определенных теоретических представлений о процессе воспитания, т.е. определенные педагогические концепции;

3) Поэтапная, пошаговая структура деятельности: в качестве этапов выступают воспитательные ситуации (подготовительная, функциональная, контрольная, итоговая);

²¹ Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 2003, Кн. 2, С. 39-55, С. 93-105

4) Анализ результатов (мониторинг – коррекция – рефлексия).

Эффективность технологии воспитания должна быть оценена по тому, насколько она меняет отношение ребенка к самому себе, как действует на «Я – концепцию» и как способствует самоопределению личности.

В современной педагогической литературе описаны десятки вариантов классификации технологий воспитания: В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Ф.А. Мустаева, Л.Е. Никитина, И.П. Подласый, Г.К. Селевко.

Технологии воспитания классифицируют:

- 1) По философской основе:
 - материалистические;
 - прагматические;
 - гуманистические,
 - антропософские.
- 2) По научной концепции:
 - поведенческие;
 - деятельностные;
 - интериоризаторские,
 - нейролингвистического программирования.
- 3) По категории объекта:
 - индивидуальные;
 - групповые;
 - коллективные;
 - массовые.

Примером технологии воспитания является технология организации «ситуации успеха» (идеи Н.Е. Щурковой):

- культивирования настроения доброжелательности;
- снятие страха перед деятельностью; скрытая помощь;
- авансирование ребенка (термин А.С. Макаренко), т.е. оглашение его достоинств;
- усиление мотивов деятельности;
- педагогическое внушение;
- педагогическая оценка.

Технологический алгоритм воспитательного мероприятия:

- определение цели;
- построение содержания;
- подготовка мероприятия;
- проведение мероприятия;
- анализ итогов мероприятия.²²
-

5.4 Воспитание в коллективе.

Процессы развития личности и коллектива неразрывно связаны друг с другом. Развитие личности зависит от развития коллектива, его уровня развития, структуры сложившихся в нем деловых и межличностных отношений. С другой стороны, активность воспитанников, уровень их физического и умственного развития, их возможности и способности обуславливают воспитательную силу и воздействие коллектива. В конечном итоге коллективное отношение выражено тем ярче, чем более активны члены коллектива, чем полнее они используют свои индивидуальные возможности в жизни коллектива.

Развитие творческой индивидуальности детей и подростков взаимосвязано с уровнем их самостоятельности и творческой активности внутри коллектива. Чем самостоятельнее

²² Голованова Н.Ф. Общая педагогика. Учебное пособие для вузов. -СПб.: изд-во: Речь, 2005, 317 с.

ученик в коллективной общественно полезной деятельности, тем выше его статус в коллективе и тем выше его влияние, оказываемое на коллектив. И наоборот, чем выше его статус, тем плодотворнее влияние коллектива на развитие его самостоятельности.

Развитие личности и коллектива - взаимообусловленные процессы. Человек живет и развивается в системе отношений с природой и окружающими его людьми. Богатство связей предопределяет духовное богатство личности, богатство связей и общения выражает общественную, коллективную силу человека.

Теория коллективного воспитания получила практическое воплощение в опыте первых школ-коммун. Одной из таких школ в составе Первой опытной станции по народному образованию руководил С. Т. Шацкий. Он на практике доказал возможность организации школьного коллектива и подтвердил действенность первичного школьного коллектива как эффективной формы организации воспитанников, открывающей широкие перспективы для всестороннего развития личности каждого ребенка. Опыт первых школ-коммун оказал большое влияние на становление коллективистической системы воспитания в масштабах всей страны. В современной педагогической литературе он рассматривается как эксперимент, намного опередивший в то время практику воспитания.

Особо весомый вклад в разработку теории и практики коллектива внес А. С. Макаренко. Он доказал, что "никакой метод не может быть выведен из представления о паре: учитель+ученик, а может быть выведен из общего представления об организации школы и коллектива" [Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. - М., 1958. - Т. 5. - С. 353]. Он первым глубоко обосновал стройную концепцию воспитательного коллектива, пронизанную гуманистическими идеями. Педагогические принципы, положенные им в основу организации детского коллектива, обеспечивали четкую систему обязанностей и прав, определяющих социальную позицию каждого члена коллектива. Система перспективных линий, принцип параллельного действия, отношения ответственной зависимости, принцип гласности и другие были направлены на то, чтобы вызвать лучшее в человеке, обеспечить ему радостное самочувствие, защищенность, уверенность в своих силах, сформировать постоянную потребность движения вперед. Роль коллектива в развитии личности состоит в том, что он открывает возможности практического освоения демократических форм организации жизнедеятельности. Прежде всего это реализуется через активное участие в школьном самоуправлении и многообразной общественной жизни. Педагогически ориентированный коллектив создает благоприятные возможности для формирования социально ценной личности и проявления ее индивидуальности.²³

5.5 Общественное и семейное воспитание.

Под общественным воспитанием понимается воспитание, осуществляемое в системе «человек - человек», т. е. через непосредственные человеческие отношения, а также специально учрежденными для этой цели общественными институтами - благотворительными фондами, организациями, обществами, ассоциациями и т.п.

Иногда понятие «общественное воспитание» сужается до отдельного направления воспитательной деятельности, например в семье, в других случаях оно охватывает всю общественную воспитательную систему, подчиняя себе даже школьное воспитание. Социальное воспитание обретает особую остроту в кризисные периоды развития общества и служит средством самозащиты людей, брошенных государством.

В развитых странах мощная система общественного воспитания серьезно влияет на формирование важнейших качеств у подрастающих поколений. Только в обществе могут быть сформированы у людей те качества, которые ни школа, ни семья в отдельности сформировать не могут, - гражданственность, патриотизм, социальная активность, ответственность и т.д.

²³ Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.

Социальная педагогика изучает проблемы общественного воспитания. Ее предмет - закономерности влияния социальной среды на формирование личности. Внимательно присматривается социальная педагогика к «группам риска», которые составляют люди, волею судеб оказавшиеся в сложных и критических условиях, - безработные, бомжи, наркоманы, пьяницы, проститутки, преступники, больные и т.д. Этим людям особенно нужна квалифицированная педагогическая помощь. Социальная педагогика изучает также особенности процессов воспитания в зрелом и пожилом возрасте. Интересуют ее и проблемы деловой карьеры, женского воспитания, организации досуга. Социальная педагогика ищет пути активного сотрудничества с церковью в духовном возвышении людей.

Работу социального педагога с одинаковым правом можно называть религиозным долгом, социальным призванием, профессией и бизнесом. Социальные работники сталкиваются с широким кругом проблем. Это алкоголизм, нарушение прав собственности, плохое обращение с детьми и т.д. Специализация по группам проблем необходима, так как она позволяет специалисту получить более глубокую подготовку.

В настоящее время сферами практической работы считаются: семья, помощь детям, здравоохранение, душевнобольные, исправительные заведения. Это самый широкий подход к специализации.

Семейное воспитание (оно же воспитание детей в семье) — общее название для процессов воздействия на детей со стороны родителей и других членов семьи с целью достижения желаемых результатов. Социальное, семейное и школьное воспитание осуществляется в неразрывном единстве.

Определяющая роль семьи обусловлена ее глубоким влиянием на весь комплекс физической и духовной жизни растущего в ней человека. Семья для ребенка является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой. Влияние семьи, особенно в начальный период жизни ребенка, намного превышает другие воспитательные воздействия. По данным исследований, семья здесь опережает и школу, и средства массовой информации, и общественные организации, трудовые коллективы, друзей, влияние литературы и искусства. Это позволило педагогам вывести довольно четкую зависимость: успешность формирования личности обуславливается прежде всего семьей. Чем лучше семья и чем лучше влияет она на воспитание, тем выше результаты физического, нравственного, трудового воспитания личности. За редким исключением, роль семьи в формировании личности определяется зависимостью: какова семья, таков и выросший в ней человек.

Эта зависимость давно используется на практике. Опытному педагогу достаточно пообщаться с ребенком, чтобы понять, в какой семье он воспитывается. Точно так же не составляет труда, пообщавшись с родителями, установить, какие в их семье вырастают дети. Семья и ребенок — зеркальное отражение друг друга.

Подытоживая эти, в общем-то, хорошо известные воспитательные функции семьи, приходим к следующим выводам:

Влияние семьи на ребенка сильнее других воспитательных воздействий. С возрастом оно ослабевает, но никогда не утрачивается полностью.

В семье формируются те качества, которые нигде, кроме как в семье сформированы быть не могут.

Семья осуществляет социализацию личности, является концентрированным выражением ее усилий по физическому, моральному и трудовому воспитанию. Из семьи выходят члены общества: какова семья — таково общество.²⁴

²⁴ Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник. . – М.: ВЛАДОС, 2003, Кн. 2, С. 189-199

6. Управление педагогическими системами

6.1 Государственный характер управления системой образования

Управление – это деятельность, направленная на выработку решения. Организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью на основе достоверной информации. Объектами управления могут выступать любые, в том числе и социальные, системы (например, система образования страны, края, области или округа). Субъектами управления системы образования выступают Министерство образования РФ, управления образования края, области или города, окруженные отделы образования.

Общие *принципы управления* педагогическими системами:

- 1) демократизация и гуманизация управления педагогическими системами (делегирование прав и полномочий снизу вверх и наоборот);
- 2) системность и целостность в управлении;
- 3) научность – необходимость учета определенных законов и закономерностей развития систем;
- 4) рациональное сочетание централизации и децентрализации;
- 5) единство единоначалия и коллегиальности в управлении;
- 6) оптимальность и эффективность – отбор адекватных и экономичных методов решения управленческих задач;
- 7) объективность и полнота информации в управлении педагогическими системами.

Государственный характер системы образования означает прежде всего, что в стране проводится единая государственная политика в области образования, зафиксированная в Законе Российской Федерации «Об образовании», принятом в 1992 г. В соответствии с законом сфера образования в Российской Федерации провозглашается приоритетной, т.е. успехи России в социально – экономической, политической, международной сферах связываются с успехами в системе образования. Приоритетность сферы образования предполагает также первостепенное решение материальных, финансовых проблем системы образования. Организационной основой государственной политики в области образования является Федеральная программа развития образования, принимаемая высшим органом законодательной власти – Федеральным Собранием РФ на определенный промежуток времени. Федеральная программа – это организационно – управленческий проект, содержание которого определяется как общими принципами государственной политики в сфере образования, так и объективными данными проведенного анализа состояния, тенденций и перспектив развития образования. Поэтому программа содержит три основных раздела: аналитический (освещение состояния и тенденций развития образования); концептуальный (изложение основных целей, задач, этапов программной деятельности) и организационный (определение основных мероприятий и критерии их эффективности).

Государственный характер управления системой образования закреплен следующей совокупностью принципов государственной политики в области образования, сформулированных в Законе РФ «Об образовании».

Гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; воспитание гражданственности и любви к Родине.

Единство федерального, культурного и образовательного пространства; защита системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства.

Общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся воспитанников.

Светский характер образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях.

Свобода и плюрализм в образовании.

Демократический, государственно – общественный характер управления образованием, автономность образовательных учреждений.

Государственный характер управления образованием проявляется также в соблюдении органами управления государственных гарантий прав граждан РФ на образование независимо от расы, национальности, языка, пола, возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения, социального происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений.

Органы управления образованием на местах проводят государственную политику путем соблюдения государственных образовательных стандартов, включающих федеральный и национально – региональный компоненты с установлением обязательного минимума содержания образовательных программ, максимального объема учебной нагрузки обучающихся, требований к уровню подготовки выпускников. Задача органов управления образованием состоит не только в формальном обеспечении гарантий на образование, но и в создании условий для самоопределения и самореализации личности.

Для последовательного проведения государственной политики в сфере образования в стране создаются соответствующие государственные органы управления образованием: федеральные, ведомственные, республиканские, краевые, областные, городские.

Государственные органы управления – министерства образования, управления образованием в краях, областях, автономных округах в границах своей компетенции решают такие вопросы, как разработка и реализация целевых федеральных и международных программ; разработка государственных стандартов и установление эквивалентности документов об образовании; государственная аккредитация образовательных учреждений, расширение границ общественной аккредитации; аттестация педагогических кадров; формирование системы образования в стране и конкретном регионе, определение перечня профессий и специальностей, по которым ведется профессиональная подготовка; финансирование образовательных учреждений, создание государственных фондов стабилизации и развития системы образования; разработка государственных нормативов финансирования образовательных учреждений; прогнозирование сети образовательных учреждений; контроль за исполнением законодательства РФ в бюджетной и финансовой дисциплине в системе образования.

Для современного состояния системы управления образованием наиболее характерен процесс децентрализации, т.е. передача ряда функций и полномочий от высших органов управления низшим, при которой федеральные органы разрабатывают наиболее общие стратегические направления, а региональные и местные органы сосредотачивают усилия на решении конкретных финансовых, кадровых, материальных, организационных проблем.

Общеобразовательная школа как сложная динамическая социальная система выступает объектом внутришкольного управления. Такое управление представляет собой целенаправленное сознательное взаимодействие участников педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата. В дальнейшем процесс управления педагогическими системами рассмотрим на примере системы управления общеобразовательной школой.

6.2 Функции и управленческая культура.

Федеральная программа является организационно-управленческим проектом, содержание которого определяется как общими принципами государственной политики в сфере образования, так и объективными данными проведенного анализа состояния, тенденций и перспектив развития образования. Поэтому программа содержит три основных раздела: *аналитический*, освещающий состояние и тенденции развития образования; *концептуальный*, излагающий основные цели, задачи, этапы программной деятельности, и *организационный*, определяющий основные мероприятия и критерии их эффективности.

Управление – это деятельность, направленная на выработку решения, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью на основе

достоверной информации. Объектами управления могут выступать любые системы, в том числе образовательная. Управление образовательными системами в нашей стране осуществляется государственными органами, которые выступают в роли субъектов управления.

Существует ряд принципов, на которых строится управление педагогическими системами:

- 1). демократизация и гуманизация;
- 2). системность и целостность в управлении;
- 3). научность;
- 4). рациональное сочетание централизации и децентрализации;
- 5). единство единоначалия и коллегиальности в управлении;
- 6). оптимальность и эффективность в выборе методов решения задач управления;
- 7). объективность и полнота информации.

В Российской Федерации существует и действует Закон «Об образовании», принятый в 1992 году, на основе которого реализуется управление системой образования в России. В этом законе образование провозглашается приоритетной сферой государственной деятельности. Это означает первостепенность задач образования по сравнению с задачами других направлений. Кроме того, в законе «Об образовании» прописаны основные принципы, по которым осуществляется управление образовательной системой.

Принцип гуманизма в образовании подразумевает главенствующее значение интересов человека, его безопасности, здоровья, свободы выбора. Воспитание человека направлено на развитие у него гуманистических взглядов, человеколюбия, бережного отношения к ценностям человечества и к себе.

Единство федерального, культурного и образовательного пространства обозначает учет в рамках образовательной программы культурных особенностей наций и народов, проживающих на территории Российской Федерации, защита их культурных ценностей и уважение к традициям.

Общедоступность образования подразумевает возможность каждого гражданина Российской Федерации получить образование желаемого уровня, построение системы образования таким образом, чтобы каждый следующий ее этап был доступен выпускникам предыдущего, при условии их добросовестного отношения к обучению и действительного достижения уровня соответствующего стандартам этапа.

Светский характер образования в государственных, муниципальных образовательных системах.

Свобода и плюрализм в образовании означает возможность выбора направления образования, образовательного учреждения с учетом его специфики, приоритетных методик и уровнем квалификации педагогов.

Демократический, государственно-общественный принцип состоит в учете потребностей общества в области образования, требуемого уровня воспитанности, социальной адекватности, уровня квалификации специалистов, предметной направленности, построение управленческих структур на всех уровнях образовательной системы по демократическим принципам.

Автономность образовательных учреждений позволяет им придерживаться собственной политики в организации, не противоречащей законам Российской Федерации в этой сфере.

Организация системой образования реализуется в соответствии с Федеральной программой развития образования, которая принимается Федеральным Собранием РФ на определенный срок. Программа содержит три основных раздела:

- 1) аналитический. Он составляется на основе анализа состояния системы образования на данный момент времени, достижений в этой области, тенденций развития, потребностей современного общества.

2) концептуальный раздел содержит основные цели и задачи программы, разработанные с учетом информации первого раздела, а так же вопросами государственной необходимости.

3) организационный раздел содержит информацию о конкретных мероприятиях в обобщенном виде, необходимых для достижения поставленных во втором разделе целей и задач.

Все разделы имеют тесную связь друг с другом и характеризуются поэтапным составлением разделов: каждый последующий основан на информации предыдущего.

Государство обязано заботиться о соблюдении правил организации образовательных учреждений, независимо от их правовой основы. Каждый гражданин страны имеет право на получение образования. Местные органы государственной власти следят за соблюдением нижнего и верхнего пределов содержания образовательной системы, включающей перечень дисциплин, их информационную полноту, квалифицированность педагогов, нагрузку, временные показатели, уровень образованности на каждом этапе и т. д. В задачи органов организации и регулирования системой образования входит так же контроль соблюдения права человека на возможность самореализации и самоопределения. В современной системе образования наблюдается все большая децентрализация, то есть передача ряда полномочий местным органам управления. Положительной стороной этого шага является то, что местные власти глубже изучают специфику региона, проблемы образовательной системы данной местности, требующие решения, с большей точностью могут определить приоритетные направления образования, определяющиеся общественностью региона и т. д. Высшие органы управления при этом могут сосредоточить усилия на решении общегосударственных глобальных вопросах образования, адаптирующихся низшими органами для условий конкретного региона.

6.3 Педагогический анализ, планирование и контроль как основные направления управления педагогическими системами

Управление педагогическим процессом складывается из последовательности взаимосвязанных действий педагогического анализа, планирования и контроля. В связи с этим имеет смысл остановиться на их рассмотрении более подробно.

Педагогический анализ содержит три основных направления: параметрический, тематический и итоговый.

Параметрический анализ представляет собой действия директора учебного заведения и его заместителей, направленные на сравнение, обобщение, исследование и поиск причин возникновения различных явлений педагогического процесса. К предметам параметрического анализа относится успеваемость, посещаемость, общая дисциплина как учеников так и педагогов. В рамках педагогического анализа осуществляется так же прогнозирование результатов управленческой деятельности, выявление ее влияния на предметы параметрического анализа, разработка действий по улучшению этих предметов и их реализация.

Тематический анализ содержит деятельность по изучению, анализу, прогнозированию и планированию действий, направленных на управление наиболее устойчивыми элементами педагогического процесса. Такими элементами являются методы и средства учебно-воспитательной работы, их эффективность и актуальность, способы и периодичность организации внеклассной деятельности, организация деятельности педагогов, направленной на повышения уровня квалификации и развития в направлении своей профессиональной деятельности и т. д. В ходе тематического анализа учитываются данные, полученные в результате параметрического анализа.

Итоговый анализ сводится к изучению результатов параметрического и тематического анализов за определенный период времени. Источниками информации итогового анализа являются контрольные работы, экзамены, зачеты, статистические данные по дисциплине и соблюдению правил учебного заведения, отчеты педагогов и руководителей всех уровней.

Результатом итогового анализа является оценка общего состояния дел по разным направлениям деятельности учебного заведения, причины получения таких результатов, фиксирование положительно и отрицательно влияющих факторов с целью учета их в будущем.

Педагогическая деятельность целенаправленна. Из этого следует, что любая педагогическая работа начинается с постановки целей и, на их основе, определения задач, требуемых решения в процессе предстоящей работы. Эта функция педагогического управления называется целеполаганием. Цели деятельности учебного заведения определяются на основе требований общества к их членам, а так же с учетом возрастных и психологических особенностей учеников. Таким образом, глобальной целью учебного заведения является формирование полноценных членов современного общества, социально адаптированных и всесторонне подготовленных, посредством методов учебно-воспитательной работы, применимых в конкретных условиях для конкретных людей.

Планирование в педагогической деятельности является следующим этапом после целеполагания и производится на основе результатов педагогического анализа в направлении определенных целей. Планирование может быть местным (локальным), то есть направленным на решение промежуточных задач воспитания, обучения, организации и т. д. А может быть глобальным, к которому относится составление учебных планов, общих планов организации и управления.

В управлении педагогическими системами выделяют перспективный план, который составляется по результатам анализа деятельности учебного заведения за истекший период сроком на пять лет. Его структура такова:

- 1) задачи школы на планируемый срок;
- 2) перспективы развития контингента учащихся по годам;
- 3) перспективы обновления учебно-воспитательного процесса, внедрение педагогических инноваций;
- 4) кадровые перестройки и количество предполагаемых учащихся;
- 5) повышение уровня профессионализма и квалификации педагогов учебного заведения;
- 6) обновление оборудования и оснащения учебного заведения;
- 7) социальная защита педагогов и учащихся, задачи по улучшению их быта, труда и отдыха.

В общеобразовательных учреждениях разрабатывается так же годовой план, охватывающий весь временной период от начала учебного года до начала следующего, включая летние каникулы. Разработка годового плана – сложный многоуровневый процесс, подготовкой которого занимается специально назначенная группа людей из числа педагогического состава учебного заведения. Годовой план на следующий год составляется на протяжении всего текущего года и состоит из следующих уровней:

- 1) изучение нормативов и нововведений в области образования;
- 2) сбор необходимой информации;
- 3) анализ полученной информации, выявление и устранение затруднений на пути решения педагогических задач;
- 4) составление проекта плана и утверждение его советом учебного заведения.

Как правило, временные рамки этапов разработки годового плана совпадают с учебными четвертями и к концу последней учебной четверти план на следующий год оказывается сформированным.

Контроль деятельности учебного заведения имеет несколько видов. Одним из них является тематический контроль. Его сущность заключается в углубленном, детальном изучении какого-либо узконаправленного вопроса, входящего в педагогический процесс.

Фронтальный контроль направлен на исследование деятельности педагогического коллектива в целом, его подгрупп по разным направлениям или одного педагога. При этом изучаются все стороны его жизнедеятельности, как профессиональной, так и вне работы.

В зависимости от объекта контроля принято выделять следующие его виды: персональный, классно-обобщающий, предметно-обобщающий, тематически-обобщающий и комплексно-обобщающий.

Персональный контроль, как вытекает из самого названия. Направлен на контроль деятельности одного педагога, он может быть как тематическим или фронтальным, так и комплексным, то есть включающим совокупность этих двух форм. Персональный контроль проводится с целью стимулирования деятельности педагога и правильной ориентации в направлении его профессионального развития.

Классно-обобщающий контроль охватывает деятельность педагогов, работающих с одним классом и их деятельность по формированию, развитию и стимулированию ученического коллектива в классе, его классной и внеклассной деятельности, внутриколлективных отношений.

Предметно-обобщающий контроль имеет своим объектом отдельную дисциплину и может рассматриваться с точки зрения преподавания ее в отдельном классе, в параллели классов или в учебном заведении в целом. Такой контроль осуществляется с привлечением компетентных лиц со стороны.

Тематически-обобщающий вид контроля заключается в изучении отдельного направления педагогической деятельности одного или нескольких педагогов, одного или нескольких, сгруппированных по какому-либо признаку классов.

Комплексно-обобщающий контроль направлен на изучение вопросов преподавания ряда дисциплин в одном или нескольких классах.

6.4 Роль организации в управлении

Современная система образования во многом опирается на потребности общества в этой области, оставаясь при этом государственно управляемой. В связи с этим, в задачи управления образовательными системами входит организация различных обществ и мероприятий для того, чтобы в процессе решения проблем образования учитывались общественные потребности, мнения и выбор. Таким образом, наряду с органами государственной власти, создаются общественные органы, имеющие полномочия влияния на организацию учебно-воспитательной деятельности, что открывает возможность выбора способов, форм и методов обучения, адаптации их к реальным условиям учебного процесса и ученикам. Педагоги и родители, более глубоко знающие особенности классного коллектива, имеют возможность повлиять на выбор программы обучения, методов учебно-воспитательной работы, составление расписания классной и внеклассной деятельности. Такой подход к управлению системой образования делает ее объектов активными участниками этого процесса, что повышает их заинтересованность в своей деятельности, а так же повышает эффективность обучения и воспитания.

Наиболее ярким и широко распространенным примером общественного органа управления является школьный совет. В законодательстве Российской Федерации существует специальный документ: «Временное положение о государственных общеобразовательных учебных заведениях в Российской Федерации», положения которого регламентируют действия этого органа. Членами школьного совета могут быть ученики, их родители, педагоги и другие работники учебного заведения. Совет школы может создавать временные или постоянные органы управления более низкого уровня по разным ситуациям, вопросам и направлениям и определять их правовые основы и границы. Состав совета школы, его председатель и срок его действия определяются на общешкольной конференции, которая является высшим руководящим органом школы и проводится, как минимум, один раз в год. Кроме того, на конференции принимается устав учебного заведения, основа которого разработана органами государственного управления и прописана во «Временном положении о государственных общеобразовательных учебных заведениях в Российской Федерации». Несмотря на общую основу уставов разных школ, конференция может вносить в него поправки, модификации, изменять некоторые нюансы, максимально приспособивая

его к условиям конкретного учебного заведения. Устав формируется в соответствии с результатами анализа всех сторон деятельности, имеющей место в учебном заведении, учитывая планы и цели государственных органов управления и внутришкольных, определенных ранее. В отсутствие конференции, совет школы выступает в роли высшего органа управления школы. Основная деятельность совета школы сводится к следующему: защита интересов учащихся, определение особенностей правил поведения в школе и формы приема учеников в школу, контроль и управление исполнением положений, установленных высшими органами управления школы, регулирование финансовых и учебно-воспитательных организационных вопросов, активная педагогическая помощь родителям в воспитании детей. Работа школьного совета организуется по демократическим принципам, и каждый член совета имеет строго определенные его местом в совете права и обязанности.

Наряду с советом школы в соответствии с «Временным положением о государственных общеобразовательных учебных заведениях в Российской Федерации» создается педагогический совет. Его состав и полномочия определены в уставе школы. Составляют педагогический совет педагоги школы, что вытекает из самого названия. Члены совета выбирают председателя. Педагогический совет и совет школы работают в тесном сотрудничестве. Однако деятельность педагогического совета направлена на управление учебно-воспитательным процессом на высшем профессиональном уровне и призвана решать следующие задачи:

- 1) определение средств и методов учебно-воспитательной работы, выбор планов и программ обучения;
- 2) регулирование вопросов, связанных с работой коллективов школы;
- 3) организация работы по повышению уровня профессионализма и квалификации сотрудников школы, введение инноваций педагогической науки, стимулирование творческого подхода к педагогической практике, организация деятельности по обмену опытом с педагогами других школ, городов, регионов и т. д.;
- 4) проведение аттестации педагогов и содействие присвоению им определенного статуса;
- 5) организация активного взаимодействия школы с учебными заведениями следующих этапов образовательной структуры, налаживание контактов с научно-производственными организациями, общественными органами разного рода.

Большую роль в усилении роли общества в управлении образованием играют органы школьного самоуправления и общественных организаций в школе. Такую деятельность нужно стимулировать и поощрять со стороны высших органов управления как общественных, так и государственных. Директор школы, его заместители, а так же педагоги школы должны принимать активное участие в организации подобных органов школьной системы управления, давать советы и рекомендации по вопросам организации самих органов и мероприятий, планируемых ими, учить основам управления. При этом важно тактичное отношение к членам подобных организаций, то есть, не нужно вмешиваться в деятельность организации без особых причин, брать выполнение их функций на себя, наоборот, нужно учить ребят самостоятельно делать правильный выбор, принимать решения, осуществлять анализ, прогнозирование, планирование и контроль и нести ответственность за результаты своей деятельности.²⁵

²⁵ Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.

Источники информации

- Бордовская Н.В. Педагогика / Бордовская Н.В., Реан А.А. Учебник для вузов.- СПб.: Питер, 2008.- 304 с.
- Голованова Н.Ф. Общая педагогика. Учебное пособие для вузов. - СПб.: изд-во: Речь, 2005, 317 с.
- Григорович, Л. А. Педагогика и психология: учеб. пособие для вузов/Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская. - М.: Гардарики, 2006.-480 с.
- Ильина Т. А. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие/Т. А. Ильина. - М.: Просвещение, 1984.-496 с.
- Педагогика /Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988.
- Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
- Педагогика: учебник для вузов/под ред. П.И.Пидкасистого. - М.: Пед. О-во России, 2006.-608 с.
- Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебник/Под ред. С.А.Смирнова.- М.:Академия,2003.-510 с.
- Педагогический энциклопедический словарь/гл. ред. Б. М.Бим-Бад. - М.: Большая Рос. энцикл., 2003.-528 с
- Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 2003, Кн. 1.
- Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 2003, Кн. 2.
- Подласый, И.П. Педагогика.: учебник/И.П.Подласый.-М.: Высш. образование, 2007.-540 с.
- Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов/И. П. Подласый.- М.: ВЛАДОС-ПРЕСС,2004.-368 с.
- Психолого-педагогический словарь/сост. Е.С.Рапацевич. - Минск: Современ.Слово,2006.-928 с.
- Радугин А. А. Педагогика: учеб. пособие для вузов/А. А.Радугин.-М.:Центр,2002.-272 с.
- Садовский В. Н. Принцип системности, системный подход и общая теория систем // Системные исследования. Ежегодник. – М.: Наука, 1978.
- Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для вузов/В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А.Сластенина.-2-е изд., стер.-М.:Академия,2003.-576 с.