

Высшее образование

Учебник

В. А. Слостенин  
И. Ф. Исаев  
Е. Н. Шиянов

# ПЕДАГОГИКА

12-е издание



БАКАЛАВРИАТ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



Высшее образование

---

БАКАЛАВРИАТ

**В. А. СЛАСТЕНИН, И. Ф. ИСАЕВ, Е. Н. ШИЯНОВ**

# **ПЕДАГОГИКА**

**УЧЕБНИК**

**Под редакцией В. А. Сластенина**

*Рекомендовано  
УМО по образованию в области подготовки  
педагогических кадров в качестве учебника  
для студентов высших учебных заведений,  
обучающихся по направлению  
«Педагогическое образование»*

12-е издание, стереотипное



Москва  
Издательский центр «Академия»  
2014

УДК 371.4(075.8)  
ББК 74.03я73  
С471

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики  
Курского государственного университета *А. Д. Гонеев*;  
доктор педагогических наук, профессор Воронежского государственного педагогического университета, заслуженный деятель науки России *Е. П. Белозерцев*

**Сластенин В. А.**

С471 Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. образования / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. — 12-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2014. — 608 с. — (Сер. Бакалавриат).  
ISBN 978-5-4468-1450-3

Учебник создан в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом по направлению подготовки «Педагогическое образование» (квалификация «бакалавр»).

В учебнике с позиций антропологического, аксиологического, культурологического и полипарадигмального подходов раскрываются введение в педагогическую деятельность, общие основы педагогики, теории обучения, воспитания и управления образовательными системами, педагогические технологии.

Авторы — лауреаты премии Правительства Российской Федерации в области образования.

Для студентов учреждений высшего образования.

УДК 371.4(075.8)  
ББК 74.03я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом без согласия правообладателя запрещается*

© Сластенина Е.С. (насл. В.А.Сластенина), Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н., 2011, с изменениями

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2011

ISBN 978-5-4468-1450-3 © Оформление. Издательский центр «Академия», 2011

# МОДУЛЬ I

## ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

---

### Глава 1

#### ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

##### § 1. Возникновение и становление педагогической профессии

В глубокой древности, когда еще не было разделения труда, все члены общины или племени — взрослые и дети — участвовали на равных в добывании пищи, что составляло тогда главный смысл существования. Передача накопленного предшествующими поколениями опыта детям в дородовой общине была «вплетена» в трудовую деятельность. Дети, с ранних лет включаясь в нее, усваивали знания о способах деятельности (охота, собирательство и др.) и овладевали различными умениями и навыками. И лишь по мере совершенствования орудий труда, что позволяло добывать пищи больше, появилась возможность не привлекать к этому процессу больных и старых членов общины. Им вменялось в обязанность быть хранителями огня и присматривать за детьми. Позже, по мере усложнения процессов сознательного изготовления орудий труда, повлекших за собой необходимость специальной передачи трудовых умений и навыков, старейшины рода — самые уважаемые и умудренные опытом — образовали, в современном понимании, первую социальную группу людей — воспитателей, прямой и единственной обязанностью которых стала передача опыта, забота о духовном росте подрастающего поколения, его нравственности, подготовка к жизни. Так воспитание стало сферой деятельности и сознания человека.

Таким образом, возникновение педагогической профессии имеет объективные основания: общество не могло бы существовать и развиваться, если бы молодое поколение, приходящее на смену старшему, вынуждено было начинать все сначала, без творческого освоения и использования того опыта, который оно получило в наследство.

Русское слово «воспитатель» происходит от основы «питать», поэтому слова «воспитывать» и «вскармливать» нередко рассматриваются как синонимы. В современных словарях воспитатель определяется как человек, занимающийся воспитанием кого-либо, принимающий на себя ответственность за условия жизни и развитие личности другого человека. Слово «учитель», видимо, появилось позже, когда человечество осознало, что знания есть ценность сама по себе и что нужна специальная организация деятельности детей, в процессе которой они приобрели бы знания и умения. Такая деятельность получила название *обучения*.

В Древнем Вавилоне, Египте, Сирии учителями чаще всего были жрецы, а в Древней Греции — наиболее умные, талантливые вольнонаемные граждане: педономы, педотрибы, дидаскалы, педагоги. В Древнем Риме от имени императора учителями назначались государственные чиновники, хорошо владевшие основами наук, но главное, много путешествовавшие и, следовательно, много видевшие, знавшие языки, культуру и обычаи разных народов. В древних китайских хрониках, дошедших до наших дней, упоминается, что еще в XX в. до н. э. в стране существовало министерство, ведавшее делами просвещения народа, назначавшее на должности учителей мудрейших представителей общества.

В средние века педагогами, как правило, были священники, монахи, хотя в городских школах, университетах ими все чаще становились люди, получившие специальное образование.

В Киевской Руси обязанности учителя совпадали с обязанностями родителя и властителя. В «Поучении» *Владимира Мономаха* (1053—1125) раскрывается основной свод правил жизни, которым следовал сам государь и которым советовал следовать своим детям: любить свою Родину, заботиться о народе, творить добро близким, не грешить, уклоняться от злых дел, быть милостивым. Он писал: «Что умеете хорошо, то не забывайте, а чего не умеете, этому учитесь... Ленинь ведь всему мать: что кто умеет, то забудет, а что не умеет, тому не научится. Добро же творя, не ленись ни на что хорошее...»<sup>1</sup>.

В Древней Руси учителей называли мастерами, подчеркивая этим уважение к личности наставника подрастающего поколения. Но и мастеров-ремесленников, передававших свой опыт, называли и сейчас, как известно, называют уважительно — Учитель.

С момента возникновения педагогической профессии за учителями закрепились прежде всего воспитательная, единая и неделимая функция. Учитель — это воспитатель, наставник. В этом его

---

<sup>1</sup> См.: Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв. / сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков. — М., 1985. — С. 167.

гражданское, человеческое предназначение. Именно это имел в виду А. С. Пушкин, посвящая своему любимому учителю, профессору нравственных наук А. П. Куницыну (Царскосельский лицей) следующие строки: «Он создал нас, он воспитал наш пламень... Заложено им краеугольный камень, им чистая лампада возжена»<sup>1</sup>.

Задачи, встававшие перед школой, существенно менялись на разных этапах развития общества. Этим объясняется периодический перенос акцентов с обучения на воспитание и наоборот. Однако государственная политика в области образования практически всегда недооценивала диалектическое единство обучения и воспитания, целостность развивающейся личности. Как нельзя обучать, не оказывая воспитательного влияния, так нельзя и решать воспитательные задачи, не вооружив воспитанников довольно сложной системой знаний, умений и навыков. Передовые мыслители всех времен и народов никогда не противопоставляли обучение и воспитание. Более того, они рассматривали учителя прежде всего как воспитателя.

Выдающиеся учителя были у всех народов и во все времена. Так, китайцы Великим учителем называли *Конфуция* (ок. 551 — 479 гг. до н. э.). В одной из легенд об этом мыслителе приводится его разговор с учеником: «Эта страна обширна и густо населена. Что же ей недостает, учитель?» — обращается к нему ученик. «Обогати ее», — отвечает учитель. «Но она и так богата. Чем же ее обогатить?» — спрашивает ученик. «Обучи ее!» — восклицает учитель.

Человек трудной и завидной судьбы, чешский педагог-гуманист *Ян Амос Коменский* (1592 — 1670) был первым, кто стал разрабатывать педагогику как самостоятельную отрасль теоретического знания. Коменский мечтал дать своему народу собранную воедино мудрость мира. Он написал десятки учебников для школы, свыше 260 педагогических произведений. Ввел такие понятия, как «урок», «класс», «каникулы», «обучение» и т. д.

Я. А. Коменский утверждал, что профессия учителя «превосходна, как никакая другая под солнцем». Он сравнивал учителя с садовником, любовно выращивающим растения в саду, с архитектором, который заботливо застраивает знаниями все уголки человеческого существа, со скульптором, тщательно обтесывающим и шлифующим умы и души людей, с полководцем, энергично ведущим наступление против варварства и невежества<sup>2</sup>.

Швейцарский педагог *Йоганн Генрих Песталоцци* (1746 — 1827) отдал все свои сбережения на создание детских приютов.

<sup>1</sup> Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: в 10 т. — Л., 1977. — Т. 2. — С. 351.

<sup>2</sup> См.: Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. — М., 1995. — С. 248 — 284.

Свою жизнь он посвятил сиротам, пытался сделать детство школой радости и творческого труда. На его могиле стоит памятник с надписью, которая заканчивается словами: «Все — для других, ничего — для себя».

Великим педагогом России был *Константин Дмитриевич Ушинский* (1824—1870/71) — отец русских учителей. Созданные им учебники выдержали небывалое в истории количество изданий. Например, «Родное слово» переиздавалось 167 раз. Его наследие составляет 11 томов, причем педагогические произведения сохраняют научную ценность и сегодня. Он так охарактеризовал общественное значение профессии учителя: «Воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, борющихся за истину и за благо», а его дело, «скромное по наружности, — одно из величайших дел истории. На этом деле зиждутся государства и им живут целые поколения»<sup>1</sup>.

Поиски российских теоретиков и практиков 20-х гг. XX в. во многом подготовили новаторскую педагогику *Антон Семеновича Макаренко* (1888—1939). Несмотря на утвердившиеся в образовании, как и во всем по стране, в 1930-е гг. командно-административные методы управления, он противопоставил им педагогику, гуманистическую по сути, оптимистическую по духу, проникнутую верой в творческие силы и возможности человека. Теоретическое наследие и опыт А.С.Макаренко приобрели всемирное признание. Особое значение имеет созданная А.С.Макаренко теория детского коллектива, которая органично включает в себя тонкую по инструментровке и своеобразную по способам и приемам осуществления методику индивидуализации воспитания. Он считал, что работа воспитателя самая трудная, «возможно, самая ответственная и требующая от личности не только наибольшего напряжения, но и больших сил, больших способностей»<sup>2</sup>.

## § 2. Особенности педагогической профессии

Принадлежность человека к той или иной профессии проявляется в особенностях его деятельности и образе мышления. По

<sup>1</sup> *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений: в 11 т. — М., 1958. — Т. 2. — С. 32.

<sup>2</sup> *Макаренко А. С.* Сочинения: в 7 т. — М., 1958. — Т. 5. — С. 178.

классификации, предложенной Е. А. Климовым, педагогическая профессия относится к группе профессий, предметом которых является другой человек. Но педагогическую профессию среди ряда других отличают прежде всего образ мыслей ее представителей, повышенное чувство долга и ответственности. В связи с этим педагогическая профессия стоит особняком, выделяясь в отдельную группу.

Главное ее отличие от других профессий типа «человек—человек» заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. Имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности, педагог призван управлять процессами ее интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования духовного мира.

Основное содержание педагогической профессии составляют взаимоотношения с людьми. Деятельность других представителей профессий типа «человек—человек» также требует взаимодействия с людьми, но здесь оно необходимо, чтобы наилучшим образом понять и удовлетворить запросы человека. Ведущая задача в профессии педагога — понять общественные цели и направить усилия других людей на их достижение.

Особенность обучения и воспитания как деятельности, связанной с социальным управлением, состоит в том, что она имеет как бы двойной предмет труда. С одной стороны, главное ее содержание составляют взаимоотношения с людьми: если у руководителя (а учитель таковым и является) не складываются должные отношения с теми людьми, которыми он руководит или которых он убеждает, значит, нет самого важного в его деятельности. С другой стороны, профессии этого типа всегда требуют от человека специальных знаний, умений и навыков в какой-либо области (в зависимости от того, кем или чем он руководит). Педагог, как любой другой руководитель, должен хорошо знать и представлять деятельность учащихся, процессом развития которых он занимается. Таким образом, педагогическая профессия требует двойной подготовки — человековедческой и специальной.

Так, в профессии учителя умение общаться становится профессионально необходимым качеством. Изучение опыта начинающих учителей позволило исследователям, в частности В. А. Кан-Калику, выявить и описать наиболее часто встречающиеся «барьеры» общения, затрудняющие решение педагогических задач: несовпадение установок, боязнь класса, отсутствие контакта, сужение функции общения, негативная установка на класс, боязнь педагогической ошибки, подражание. Однако, если начинающие учителя испытывают психологические «барьеры» по неопытности, то учителя со стажем — по причине недооценки роли ком-



муникативного обеспечения педагогических воздействий, что приводит к обеднению эмоционального фона образовательного процесса. В результате оказываются обедненными и личные контакты с детьми, без эмоционального богатства которых невозможна продуктивная, одухотворенная положительными мотивами деятельность личности.

Своеобразие педагогической профессии состоит и в том, что она по своей природе имеет гуманистический, коллективный и творческий характер.

**Гуманистическая функция педагогической профессии.** За педагогической профессией исторически закрепились две социальные функции — адаптивная и гуманистическая («человекообразующая»). *Адаптивная функция* связана с приспособлением учащегося, воспитанника к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации, а *гуманистическая функция* — с развитием его личности, творческой индивидуальности.

С одной стороны, учитель подготавливает своих воспитанников к нуждам данного момента, к определенной социальной ситуации, к конкретным запросам общества. Но с другой стороны, он, объективно оставаясь хранителем и проводником культуры, несет в себе нечто вневременное: имея в качестве цели развитие личности как синтез всех богатств человеческой культуры, учитель работает на будущее.

В труде учителя всегда содержится гуманистическое, общечеловеческое начало. Сознательное его выдвижение на первый план, стремление служить будущему отличали прогрессивных педагогов всех времен. Так, известный педагог и деятель в области образования середины XIX в. *Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег* (1790 — 1866), которого называли учителем немецких учителей, выдвигал общечеловеческую цель воспитания: служение истине, добру, красоте. «В каждом индивидууме, в каждой нации должен быть воспитан образ мыслей, именуемый гуманностью: это стремление к благородным общечеловеческим целям»<sup>1</sup>. В реализации этой цели, считал он, особая роль принадлежит учителю, который является живым поучительным примером для ученика. Его личность завоевывает ему уважение, духовную силу и духовное влияние. Ценность школы равняется ценности учителя.

Великий русский писатель и педагог *Лев Николаевич Толстой* (1828 — 1910) видел в педагогической профессии прежде всего гуманистическое начало, которое находит свое выражение в любви к детям. «Если учитель имеет только любовь к делу, — писал

---

<sup>1</sup> *Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения. — М., 1956. — С. 237.

Толстой, — он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь и к делу, и к ученикам, он — совершенный учитель»<sup>1</sup>.

В 50—60-е гг. XX в. наиболее значительный вклад в теорию и практику гуманистического воспитания внес *Василий Александрович Сухомлинский* (1918—1970) — директор Павлышской средней школы на Полтавщине. Его идеи гражданственности и человечности в педагогике оказались созвучны нашей современности. «Век математики — хорошее крылатое выражение, но оно не отражает всей сущности того, что происходит в наши дни. Мир вступает в век Человека. Больше чем когда бы то ни было мы обязаны думать сейчас о том, что вкладываем в душу человека»<sup>2</sup>.

Воспитание во имя счастья ребенка — таков гуманистический смысл педагогических трудов В. А. Сухомлинского, а его практическая деятельность — убедительное доказательство тому, что без веры в возможности ребенка, без доверия к нему вся педагогическая премудрость, все методы и приемы обучения и воспитания несостоятельны.

Первоочередная задача школы, отмечал В. А. Сухомлинский, состоит в том, чтобы открыть в каждом человеке творца, поставить его на путь самобытно-творческого, интеллектуально полнокровного труда. «Распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимо-индивидуальный талант — значит поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства»<sup>3</sup>.

Сказанное не означает, что учитель не должен готовить своих учеников к конкретным запросам жизни, в которую им в ближайшем будущем необходимо будет включиться. Воспитывая ученика, не адаптированного к наличной ситуации, учитель создает трудности в его жизни. Воспитывая слишком адаптированного члена общества, он не формирует у него потребности целенаправленно изменять как самого себя, так и общество.

Сугубо адаптивная направленность деятельности учителя крайне негативно сказывается и на нем самом, так как он постепенно теряет самостоятельность мышления, подчиняет свои способности официальным и неофициальным предписаниям, теряя в конечном счете свою индивидуальность. Чем больше учи-

---

<sup>1</sup> Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. — М., 1956. — С. 362.

<sup>2</sup> Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. — М., 1981. — Т. 3. — С. 123—124.

<sup>3</sup> Сухомлинский В. А. Избранные произведения: в 5 т. — Киев, 1980. — Т. 5. — С. 102.

тель подчиняет свою деятельность формированию личности учащегося, приспособленного к конкретным запросам, тем в меньшей степени он выступает как гуманист и нравственный наставник. И наоборот, даже в условиях антигуманного общества стремление передовых педагогов противопоставить миру насилия и лжи человеческую заботу и доброту неизбежно отзывается в сердцах воспитанников. Вот почему И. Г. Песталоцци, отмечая особую роль личности воспитателя, его любовь к детям провозглашал в качестве основного средства воспитания. «Я не знал ни порядка, ни метода, ни искусства воспитания, которые не явились бы следствием моей глубокой любви к детям»<sup>1</sup>.

Учитель-гуманист не только верит в демократические идеалы и высокое предназначение своей профессии. Он своей деятельностью приближает гуманистическое будущее. А для этого он должен быть активным сам. При этом имеется в виду не любая его активность. Так, нередко встречаются учителя, сверхактивные в своем стремлении «воспитывать». Выступая субъектом образовательного процесса, учитель должен признавать право быть субъектами этого процесса и за учащимися. Это значит, что он должен быть способным довести их до уровня самоуправления в условиях доверительного общения и сотрудничества.

#### **Коллективный характер педагогической деятельности.**

Если в других профессиях группы «человек — человек» результат, как правило, является продуктом деятельности одного человека — представителя профессии (например, продавца, врача, библиотекаря и т. п.), то в педагогической профессии очень трудно вычленить вклад каждого педагога, семьи и других источников воздействий в качественное преобразование субъекта деятельности — воспитанника.

С осознанием закономерного усиления коллективистических начал в педагогической профессии все шире входит в обиход понятие «*совокупный субъект педагогической деятельности*». Под совокупным субъектом в широком плане понимается педагогический коллектив школы или другого образовательного учреждения, а в более узком — круг тех педагогов, которые имеют непосредственное отношение к группе учащихся или отдельному ученику.

Большое значение формированию педагогического коллектива придавал А. С. Макаренко, который считал, что «должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого

---

<sup>1</sup> Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. — М., 1981. — Т. 2. — С. 68.

тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса»<sup>1</sup>.

Те или иные черты коллектива проявляются прежде всего в настроении его членов, их работоспособности, психическом и физическом самочувствии. Такое явление получило название *психологический климат коллектива*.

А. С. Макаренко вскрыл закономерность, согласно которой педагогическое мастерство учителя обусловлено уровнем сформированности педагогического коллектива. Единство педагогического коллектива, по его мнению, «совершенно определяющая вещь, и самый молодой, самый неопытный педагог в едином, спаянном коллективе, возглавляемом хорошим мастером-руководителем, больше сделает, чем какой угодно опытный и талантливый педагог, который идет вразрез с педагогическим коллективом. Нет ничего опаснее индивидуализма и склоки в педагогическом коллективе, нет ничего отвратительнее, нет ничего вреднее»<sup>2</sup>. А. С. Макаренко утверждал, что нельзя ставить вопрос о воспитании в зависимости от качества или таланта отдельно взятого учителя, хорошим мастером можно стать только в педагогическом коллективе.

Неоценимый вклад в развитие теории и практики формирования педагогического коллектива внес В. А. Сухомлинский. Будучи сам на протяжении многих лет руководителем школы, он пришел к выводу об определяющей роли педагогического сотрудничества в достижении тех целей, которые стоят перед школой. Исследуя влияние педагогического коллектива на коллектив воспитанников, В. А. Сухомлинский установил следующую закономерность: чем богаче духовные ценности, накопленные и заботливо охраняемые в педагогическом коллективе, тем отчетливее коллектив воспитанников выступает как активная, действенная сила, как участник воспитательного процесса, как воспитатель.

**Творческая природа труда учителя.** Педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет не только количественную меру, но и качественные характеристики. Содержание и организацию труда учителя можно правильно оценить, лишь определив уровень его творческого отношения к своей деятельности. Уровень творчества в деятельности педагога отражает степень использования им своих возможностей для достижения поставленных целей. Творческий характер педагогической деятельности поэтому является важнейшей ее особенностью. Она обусловлена тем, что многообразие педагогических ситуаций, их неоднозначность требуют

---

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. — М., 1958. — Т. 5. — С. 179.

<sup>2</sup> Там же. — С. 292.

вариативных подходов к анализу и решению вытекающих из них задач.

В настоящее время утверждение о том, что педагогическая деятельность является по своей природе творческой, стало аксиоматичным. Однако известно, что как в неквалифицированный, традиционно нетворческий труд работник может внести элемент творчества, так и, наоборот, педагогическую деятельность можно строить по шаблону, лишив ее присущего ей творческого начала.

Творчество — это деятельность, порождающая нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов<sup>1</sup>. Творчество имеет разные уровни. Для одного уровня творчества характерно использование уже существующих знаний и расширение области их применения; на другом уровне создается совершенно новый подход, изменяющий привычный взгляд на объект или область знаний.

В отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство) творчество педагога не имеет своей целью создание социально ценного нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности. Конечно, творчески работающий педагог, а тем более педагог-новатор, создает свою педагогическую систему, но она является лишь средством для получения наилучшего в данных условиях результата.

Творческий потенциал личности педагога формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. Только эрудированный и имеющий специальную подготовку учитель на основе глубокого анализа возникающих ситуаций и осознания сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента способен найти новые, оригинальные пути и способы ее решения. Но опыт убеждает, что творчество приходит только тогда и только к тем, кто добросовестно относится к труду, постоянно стремится к повышению профессиональной квалификации, пополнению знаний и изучению опыта лучших школ и учителей.

Область проявления педагогического творчества определяется структурой основных компонентов педагогической деятельности и охватывает практически все ее стороны: планирование, организацию, реализацию и анализ результатов.

---

<sup>1</sup> См.: Философский энциклопедический словарь. — М., 1983. — С. 670.

В современной научной литературе *педагогическое творчество понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах*. Обращаясь к решению неисчислимого множества типовых и нестандартных задач, учитель, так же как и любой исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристического поиска: анализом педагогической ситуации; проектированием результата в соответствии с исходными данными; анализом имеющихся средств, необходимых для проверки предположения и достижения искомого результата; оценкой полученных данных; формулировкой новых задач.

Творческий потенциал любого человека, в том числе и педагога, характеризуется рядом особенностей личности, которые называют признаками творческой личности. Приводятся разные перечни таких признаков. В них выделяют способность личности замечать и формулировать альтернативы, подвергать сомнению на первый взгляд очевидное, избегать поверхностных формулировок; умение вникнуть в проблему и в то же время оторваться от реальности, увидеть перспективу; способность отказаться от ориентации на авторитеты; умение увидеть знакомый объект с совершенно новой стороны, в новом контексте; готовность отказаться от теоретических суждений, деления на черное и белое, отойти от привычного жизненного равновесия и устойчивости ради неопределенности и поиска.

Творческую личность отличает особое сочетание личностно-деловых качеств, характеризующих ее креативность. Е. С. Громов и В. А. Моляко называют семь признаков креативности: оригинальность, эвристичность, фантазию, активность, концентрированность, четкость, чувствительность. Педагогу-творцу присущи также такие качества, как инициативность, самостоятельность, способность к преодолению инерции мышления, чувство подлинно нового и стремление к его познанию, целеустремленность, широта ассоциаций, наблюдательность, развитая профессиональная память.

Итак, педагогическое творчество — это процесс, идущий от усвоения того, что уже было накоплено в педагогическом опыте (адаптация, репродукция, воспроизведение знаний и опыта), к изменению, преобразованию существующего педагогического опыта. Путь от приспособления к педагогической ситуации до ее преобразования составляет суть динамики творчества учителя (А. К. Маркова).

В. И. Загвязинский выделяет следующие уровни педагогического творчества:

– новаторство. В педагогике оно связано с открытиями, их авторы утверждают идеи, способные преобразовывать педагогическую действительность;

– изобретательство. Педагоги разрабатывают и внедряют новые элементы педагогических систем;

– рационализаторство. Оно воплощается в усовершенствованиях, связанных с модернизацией и адаптацией к конкретным условиям уже используемых методов и средств воспитания и обучения.

Каждый учитель продолжает дело своих предшественников, но учитель-творец видит шире и значительно дальше. Каждый учитель так или иначе преобразует педагогическую действительность, но только учитель-творец активно борется за кардинальные преобразования и сам в этом деле является наглядным примером.

### **§ 3. Педагогические ценности и их классификация**

Педагогическая профессия и свойственная ей педагогическая деятельность имеют ценностный (аксиологический) характер, который обусловлен социальной ролью педагогической деятельности и ее личностно-образующими возможностями. Аксиологические характеристики педагогической деятельности отражают ее гуманистический смысл. В самом деле, *педагогические ценности — это те ее особенности, которые позволяют не только удовлетворять потребности педагога, но и служат ориентирами его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей образования.*

Педагогические ценности, как и любые другие духовные ценности, утверждаются в жизни не спонтанно. Они зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики и образовательной практики. Причем эта зависимость не механическая, так как желаемое и необходимое на уровне общества часто вступают в противоречие, разрешает которое конкретный человек, педагог в силу своего мировоззрения, идеалов, выбирая способы воспроизводства и развития культуры.

*Педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога.* Они, как и другие ценности, имеют синтагматический характер, т. е. формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений. Овладение педа-

гогическими ценностями происходит в процессе осуществления педагогической деятельности, в ходе которой совершается их субъективация. Именно уровень субъективации педагогических ценностей служит показателем личностно-профессионального развития педагога.

С изменением социальных условий жизни, развитием потребностей общества и личности трансформируются и педагогические ценности. Так, в истории педагогики прослеживаются изменения, связанные со сменой схоластических теорий обучения на объяснительно-иллюстративные и позже — на проблемно-развивающие. Усиление демократических тенденций приводило к развитию нетрадиционных форм и методов обучения. Субъективное же восприятие и присвоение педагогических ценностей определяются богатством личности учителя, направленностью его профессиональной деятельности, отражающей показатели его личностного роста.

Широкий диапазон педагогических ценностей требует их классификации и упорядочения, что позволит представить их статус в общей системе педагогического знания. Однако их классификация, как и проблема ценностей в целом, до настоящего времени в педагогике не разработана. Правда, имеются попытки определить совокупность общих и профессионально-педагогических ценностей. Среди последних выделяют такие, как содержание педагогической деятельности и обусловленные им возможности саморазвития личности; общественная значимость педагогического труда и его гуманистическая сущность и др.

Педагогические ценности различаются по уровню своего существования, который может стать основой их классификации. По этому основанию выделяют личностные, групповые и социальные педагогические ценности.

Аксиологическое Я как система ценностных ориентаций содержит не только когнитивные, но и эмоционально-волевые компоненты, играющие роль ее внутреннего ориентира. В нем ассимилированы как социально-педагогические, так и профессионально-групповые ценности, служащие основанием индивидуально-личностной системы педагогических ценностей. Эта система включает:

– ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда педагога, престижность педагогической деятельности, признание профессии ближайшим личным окружением и др.);

– ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с детьми, коллегами, референтными людьми, переживание детской любви и привязанности, обмен духовными ценностями и др.);



– ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (возможности развития профессионально-творческих способностей, приобщение к мировой культуре, занятие любимым предметом, постоянное самосовершенствование и др.);

– ценности, позволяющие осуществить самореализацию (творческий, вариативный характер труда педагога, романтичность и увлекательность педагогической профессии, возможность помощи социально неблагополучным детям и др.);

– ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности (возможности получения гарантированной государственной службы, оплата труда и длительность отпуска, служебный рост и др.).

Среди названных педагогических ценностей можно выделить ценности самодостаточного и инструментального типов, различающиеся по предметному содержанию. **Самодостаточные ценности** — это ценности-цели, включающие творческий характер труда педагога, престижность, социальную значимость, ответственность перед государством, возможность самоутверждения, любовь и привязанность к детям. Ценности этого типа служат основанием развития личности и учителя, и учащихся. Ценности-цели выступают в качестве доминирующей аксиологической функции в системе других педагогических ценностей, поскольку в целях отражен основной смысл деятельности учителя.

Осуществляя поиск путей реализации целей педагогической деятельности, педагог выбирает свою профессиональную стратегию, содержание которой составляет развитие себя и других. Следовательно, ценности-цели отражают государственную образовательную политику и уровень развития самой педагогической науки, которые, субъективируясь, становятся значимыми факторами педагогической деятельности и влияют на **инструментальные ценности**, называемые **ценностями-средствами**. Они формируются в результате овладения теорией, методологией и педагогическими технологиями, составляя основу профессионального образования педагога.

Ценности-средства — это три взаимосвязанные подсистемы: собственно педагогические действия, направленные на решение профессионально-образовательных и личностно-развивающих задач (технологии обучения и воспитания); коммуникативные действия, позволяющие реализовать личностно- и профессионально-ориентированные задачи (технологии общения); действия, отражающие субъектную сущность педагога, которые интегративны по своей природе, так как объединяют все три подсистемы действий в единую аксиологическую функцию. Ценно-

сти-средства подразделяются на такие группы, как ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания.

*Ценности-отношения* обеспечивают педагогу целесообразное и адекватное построение педагогического процесса и взаимодействия с его субъектами. Отношение к профессиональной деятельности не остается неизменным и варьирует в зависимости от успешности действий педагога, от того, в какой мере удовлетворяются его профессиональные и личностные потребности. Ценностное отношение к педагогической деятельности, задающее способ взаимодействия педагога с учащимися, отличается гуманистической направленностью. В ценностных отношениях в равной мере значимыми являются и самоотношения, т.е. отношения педагога к себе как к профессионалу и личности.

В иерархии педагогических ценностей наиболее высокий ранг имеют *ценности-качества*, так как именно в них проявляются или бытийствуют сущностные личностно-профессиональные характеристики педагога. К их числу относятся многообразные и взаимосвязанные индивидуальные, личностные, статусно-ролевые и профессионально-деятельностные качества. Данные качества оказываются производными от уровня развития целого ряда способностей: прогностических, коммуникативных, креативных (творческих), эмпатийных, интеллектуальных, рефлексивных и интерактивных.

Ценности-отношения и ценности-качества могут не обеспечить необходимый уровень осуществления педагогической деятельности, если не будет сформирована и усвоена еще одна подсистема — подсистема *ценностей-знаний*. В нее входят не только психолого-педагогические и предметные знания, но и степень их осознания, умения осуществить их отбор и оценку на основе концептуальной личностной модели педагогической деятельности.

Овладение педагогом фундаментальными психолого-педагогическими знаниями создает условия для творчества, альтернативности в организации образовательного процесса, позволяет ориентироваться в профессиональной информации, отслеживать наиболее значимую и решать педагогические задачи на уровне современной теории и технологии, используя продуктивные творческие приемы педагогического мышления.

Таким образом, названные группы педагогических ценностей, порождая друг друга, образуют аксиологическую модель, имеющую синкретический характер. Он проявляется в том, что ценности-цели определяют ценности-средства, а ценности-отношения зависят от ценностей-целей и ценностей-качеств и т.д., т.е. они функционируют как единое целое. Аксиологическое богатство педагога определяет эффективность и целенаправленность отбо-

ра и приращения новых ценностей, их переход в мотивы поведения и педагогические действия.

Педагогические ценности имеют гуманистическую природу и сущность, поскольку смысл и назначение педагогической профессии определяются гуманистическими принципами и идеалами.

Гуманистические параметры педагогической деятельности, выступая его «вечными» ориентирами, позволяют фиксировать уровень расхождения между сущим и должным, действительностью и идеалом, стимулируют к творческому преодолению этих разрывов, вызывают стремление к самосовершенствованию и обуславливают смысложизненное самоопределение педагога. Его ценностные ориентации находят свое обобщенное выражение в *мотивационно-ценностном отношении к педагогической деятельности*, которое является показателем гуманистической направленности личности.

Такое отношение характеризуется единством объективного и субъективного, в котором объективное положение педагога является основой его избирательной направленности на педагогические ценности, стимулирующие общее и профессиональное саморазвитие личности и выступающие фактором его профессиональной и социальной активности. Социальное и профессиональное поведение педагога, следовательно, зависит от того, как он конкретизирует ценности педагогической деятельности, какое место отводит им в своей жизни.

## **§ 4. Педагог в условиях информационного общества**

В конце XX в. мир вступил в новую эпоху — эпоху информационного общества, развитие которого связано с разработкой и применением *информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)*.

Создание развитой информационной среды и переход к информационному обществу невозможны без целенаправленной подготовки населения к жизни и работе в условиях массового применения информационных и коммуникационных технологий, в том числе Интернета. Другое ключевое условие — создание эффективной системы информационной подготовки педагога для работы в образовательных учреждениях различного уровня и типа. Как показывают последние исследования, выпускники не только российских образовательных учреждений, но и образовательных учреждений всех высокоразвитых стран отстают в освоении ИКТ, необходимых и для эффективной деятельности в эко-

номике, основанной на знаниях, и для активного участия в жизни информационного общества.

Человек сегодня рождается в одном мире, а самостоятельно ему придется действовать в другом. Вот почему развитие у учащихся информационных компетенций, связанных с умениями адаптироваться и найти себя в изменяющемся мире, самостоятельно собрать информацию, проанализировать и обобщить ее, передать другим людям — важнейшая задача современной школы и каждого педагога.

Становление информационного общества, таким образом, предполагает широкое применение ИКТ в образовании. Это определяется следующими обстоятельствами:

во-первых, внедрение ИКТ в образование существенным образом ускоряет передачу знаний и накопленного технологического и социального опыта человечества не только от поколения к поколению, но и от одного человека к другому;

во-вторых, современные ИКТ, повышая качество обучения и образования, позволяют человеку успешнее и быстрее адаптироваться к окружающей среде и происходящим социальным изменениям. Это дает каждому человеку возможность получать необходимые знания как сегодня, так и в будущем;

в-третьих, активное и эффективное внедрение этих технологий в образование является важным фактором создания системы образования, отвечающей требованиям информационного общества и процессу ее модернизации.

Глобальное внедрение компьютерных технологий во все сферы деятельности, формирование новых коммуникаций и высокоавтоматизированной информационной среды стали не только началом преобразования традиционной системы образования, но и первым шагом к формированию информационного общества.

Важность и целесообразность модернизации существующей сегодня системы образования, в том числе и российской, обусловлена следующими обстоятельствами:

– необходим переход общества к новой стратегии развития на основе знаний и высокоэффективных ИКТ;

– наша цивилизация зависит от тех способностей и качеств личности, которые формируются в процессе образования;

– успешное развитие общества возможно только при опоре на подлинную образованность и эффективное использование ИКТ;

– существует теснейшая связь между уровнем благосостояния нации, национальной безопасностью государства и состоянием образования, применением ИКТ.

Основные направления создания перспективной системы образования в информационном обществе:

– повышение качества образования путем его фундаментализации, информирования обучаемого о современных достижениях науки в большем объеме и с большей скоростью;

– обеспечение нацеленности обучения на овладение новыми технологиями, в первую очередь, информационно-коммуникационными;

– обеспечение большей доступности образования для всех групп населения за счет ИКТ;

– повышение творческого начала в образовании на основе ИКТ.

Применение компьютеров в образовании уже привело к появлению нового поколения информационных образовательных технологий, которые позволили повысить качество обучения, создать новые средства воспитательного воздействия, более эффективно взаимодействовать с вычислительной техникой и педагогам, и обучаемым. По мнению специалистов, новые информационные образовательные технологии на основе компьютерных средств позволяют повысить эффективность занятий на 20—30%. Внедрение компьютера в сферу образования стало началом революционного преобразования традиционных методов и технологий обучения и всей отрасли образования. Важную роль на этом этапе играли коммуникационные технологии: телефонные средства связи, телевидение, космические коммуникации, которые в основном применялись при управлении процессом обучения и системах дополнительного обучения.

Новым этапом глобальной технологизации передовых стран стало появление ИКТ — современных телекоммуникационных сетей и их конвергенция с информационными технологиями, что явилось основой для создания инфосферы: объединение компьютерных систем и глобальных телекоммуникационных сетей сделало возможным создание и развитие планетарной инфраструктуры, связывающей все человечество.

Появление Интернета — глобальной компьютерной сети с ее практически неограниченными возможностями сбора и хранения информации, передачи ее индивидуально каждому пользователю — пример успешной реализации ИКТ.

В этих условиях изменилось содержание функций и соответственно педагогических умений современного педагога, характеризующих его профессиональную компетентность. Уверенно себя может чувствовать только педагог, овладевший такими новыми средствами интеллектуальной деятельности, как ИКТ.

Сегодня *информационно-коммуникационная подготовленность педагога* связана не только с предметной подготовленностью, но и с умениями быть квалифицированным интернет-пользователем, коммуникатором с помощью ПЭВМ, компетентным специалистом в области дистанционных форм (взаимодей-

ствие с учащимися через «форумы» и «чаты») и активных методов обучения, ориентированных на использование Интернета и других современных средств связи.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какие факторы обусловили возникновение педагогической профессии?
2. В каком соотношении находятся понятия «педагог», «учитель», «воспитатель»?
3. Назовите выдающихся учителей разных времен. В чем их заслуги перед человечеством?
4. Каковы социальные и профессиональные функции учителя?
5. В чем своеобразие педагогической профессии?
6. Почему педагогическая деятельность относится к разряду творческих?
7. Напишите микросочинение на тему «Педагогическая профессия в XXI в.».
8. Назовите основные педагогические ценности.
9. Подготовьте реферат на тему «Информационное общество и учитель».

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Введение в педагогическую деятельность / Л. К. Гребенкина, Н. А. Жюкина, О. В. Еремкина. — Рязань, 2006.

*Вершловский С. Г.* Учитель о себе и о профессии. — Л., 1988.

Воспитательная деятельность педагога / И.А. Колесникова, Н.М. Боротко и др. — М., 2005.

*Диденко В. Н.* Введение в педагогическую деятельность. — Смоленск, 2005.

*Исаев И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя. — М., 2004.

*Кондратенков А. В.* Труд и талант учителя. Встречи. Факты. Мысли. — М., 1989.

*Мищенко А. И.* Введение в педагогическую профессию. — Новосибирск, 1991.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М. Ю. Бухаркина и др. — М., 2001.

Образование и XXI век. Информационные и коммуникационные технологии. — М., 1999.

Педагогическая антропология / под ред. Л.Л. Редько, Е. Н. Шиянова. — Ставрополь, 2006.

*Соловейчик С.Л.* Вечная радость. — М., 1986.

*Шиянов Е. Н.* Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА

## § 1. Сущность педагогической деятельности

Смысл педагогической профессии выявляется в деятельности, которую осуществляют ее представители и которая называется педагогической. Педагогическая деятельность представляет собой особый вид социальной деятельности, направленной на передачу накопленного человечеством культуры и опыта от старших поколений младшим, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Очевидно, что эту деятельность осуществляют не только педагоги, но и родители, общественные организации, руководители предприятий и учреждений, производственные и другие группы, а также в известной мере средства массовой информации. Однако в первом случае эта деятельность — профессиональная, а во втором — общепедагогическая, которую вольно или невольно осуществляет каждый человек и по отношению к самому себе, занимаясь самообразованием и самовоспитанием.

Педагогическая деятельность как профессиональная имеет место в специально организованных обществом образовательных учреждениях: дошкольных заведениях, школах, профессионально-технических училищах, средних специальных и высших учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки.

Сущность педагогической деятельности обнаруживается при анализе ее цели, которая является системообразующей характеристикой.

*Цель педагогической деятельности* связана с реализацией цели воспитания, которая и сегодня многими рассматривается как общечеловеческий идеал гармонично развитой личности. Эта общая стратегическая педагогическая цель достигается созданием условий для саморазвития и самореализации личности в гармонии с самим собой и обществом в процессе обучения и воспитания.

Цель педагогической деятельности — явление историческое. Она разрабатывается и формулируется как отражение тенденции социального развития, предъявляя совокупность требований к со-

временному человеку с учетом его духовных и природных возможностей. В ней заключены, с одной стороны, интересы и ожидания различных социальных и этнических групп, а с другой — потребности и стремления отдельной личности.

Большое внимание разработке проблемы целей воспитания уделял А. С. Макаренко, но ни в одной его работе нет их общих формулировок. Он всегда резко выступал против любых попыток свести определения целей воспитания к аморфным определениям типа «гармоническая личность», «человек-коммунист» и т. п. А. С. Макаренко был сторонником педагогического проектирования личности, а цель педагогической деятельности видел в программе развития личности и ее индивидуальных коррективов.

В качестве основных объектов цели педагогической деятельности выделяют воспитательную среду, деятельность воспитанников, воспитательный коллектив и индивидуальные особенности воспитанников. Реализация цели педагогической деятельности связана с решением таких социально-педагогических задач, как формирование воспитательной среды, организация деятельности воспитанников, создание воспитательного коллектива, развитие индивидуальности личности.

Цель педагогической деятельности — явление динамическое. И логика ее развития такова, что, возникая как отражение объективных тенденций общественного развития и приводя содержание, формы и методы педагогической деятельности в соответствие с потребностями общества, она разворачивается как программа поэтапного движения к высшей цели — развитию личности в гармонии с собой и социумом.

Основной функциональной единицей, с помощью которой реализуется цель педагогической деятельности, является *педагогическое действие*, в котором проявляется единство целей и содержания. Педагогическое действие содержит то общее, что присуще всем формам педагогической деятельности (уроку, экскурсии, индивидуальной беседе и т. п.), но не сводится ни к одной из них. В то же время педагогическое действие является тем особенным, которое выражает и всеобщее, и все богатство отдельного.

Обращение к формам материализации педагогического действия помогает показать логику педагогической деятельности. Педагогическое действие учителя сначала выступает в форме познавательной задачи. Опираясь на имеющиеся знания, он теоретически соотносит средства, предмет и предполагаемый результат своего действия. Познавательная задача, будучи решенной психологически, затем переходит в форму практического преобразовательного акта. При этом обнаруживается некоторое несоответствие между средствами и объектами педагогического вли-



яния, что сказывается на результатах действия учителя. В связи с этим из формы практического акта действие снова переходит в форму познавательной задачи, условия которой становятся более полными.

Таким образом, деятельность педагога по своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества задач различных типов, классов и уровней.

Специфической особенностью педагогических задач является то, что их решения практически никогда не лежат на поверхности. Они нередко требуют напряженной работы мысли, анализа множества факторов, условий и обстоятельств. Кроме того, искомое не представлено в четких формулировках: оно вырабатывается на основе прогноза. Решение взаимосвязанного ряда педагогических задач очень трудно поддается алгоритмизации. Если же алгоритм все же и существует, то применение его разными педагогами может привести к различным результатам. Это объясняется тем, что творчество педагогов связано с поиском новых решений педагогических задач.

## § 2. Основные виды педагогической деятельности

Традиционно основными видами педагогической деятельности, осуществляемыми в образовательном процессе, являются преподавание и воспитательная работа.

*Воспитательная работа* — это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач гармоничного развития личности, а *преподавание* — это такой вид воспитательной деятельности, который направлен на управление преимущественно познавательной деятельностью школьников.

По большому счету, педагогическая и воспитательная деятельность — понятия тождественные. Такое понимание соотношения воспитательной работы и преподавания раскрывает смысл тезиса о единстве обучения и воспитания и целостности педагогического процесса.

Обучение лишь условно, для удобства и более глубокого его познания рассматривается изолированно от воспитания. Неслучайно педагоги, занимающиеся разработкой проблемы содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.), неотъемлемыми его компонентами наряду со знаниями и умениями, которыми человек овладевает в процессе обучения, считают опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-

ценностного отношения к окружающему миру. Без единства преподавания и воспитательной работы реализовать названные элементы образования не представляется возможным. Выражаясь образно, *целостный педагогический процесс в его содержательном аспекте — это процесс, в котором воедино слиты «воспитывающее обучение» и «обучающее воспитание»* (А. Дистервег).

Сравним в общих чертах деятельность преподавания, имеющую место как в процессе обучения, так и во внеурочное время, и воспитательную работу, которая осуществляется в целостном педагогическом процессе.

Преподавание, осуществляемое в рамках любой организационной формы, а не только урока, имеет обычно жесткие временные ограничения, строго определенные цель и варианты способов ее достижения. Важнейшим критерием эффективности преподавания является достижение учебной цели. Воспитательная работа, также осуществляемая в рамках любой организационной формы, не преследует прямого достижения цели, ибо она недостижима в ограниченные временные сроки. В воспитательной работе можно предусмотреть лишь последовательное решение конкретных задач, ориентированных на цель. Важнейшим критерием эффективного решения воспитательных задач являются позитивные изменения в сознании воспитанников, проявляющиеся в эмоциональных реакциях, поведении и деятельности.

Содержание обучения, а следовательно, и логику преподавания можно жестко запрограммировать, чего не допускает содержание воспитательной работы. Формирование знаний, умений и навыков из области этики, эстетики и других наук и искусств, изучение которых не предусмотрено учебными планами, по существу есть не что иное, как обучение. В воспитательной работе приемлемо планирование лишь в самых общих чертах: отношение к обществу, к труду, к людям, к науке (учению), к природе, к вещам, предметам и явлениям окружающего мира, к самому себе. Логика воспитательной работы учителя в каждом отдельно взятом классе нельзя предопределить нормативными документами.

Преподаватель имеет дело примерно с однородным «исходным материалом». Результаты учения практически однозначно определяются его деятельностью, т. е. способностью вызвать и направить познавательную деятельность ученика. Воспитатель вынужден считаться с тем, что его педагогические действия могут пересекаться с неорганизованными и организованными отрицательными влияниями на школьника. Преподавание как деятельность имеет дискретный характер. Оно обычно не предполагает взаимодействия с учащимися в подготовительный период, который может быть более или менее продолжительным. Особенность вос-

питательной работы состоит в том, что даже если отсутствует непосредственный контакт с учителем, воспитанник находится под его опосредованным влиянием. Обычно подготовительная часть в воспитательной работе более продолжительна, а нередко и более значима, чем основная часть.

Критерий эффективности деятельности учащихся в процессе обучения — уровень усвоения знаний и умений, овладения способами решения познавательных и практических задач, интенсивности продвижения в развитии. Результаты деятельности учащихся легко выявляются и могут быть зафиксированы в качественно-количественных показателях. В воспитательной работе определенную сложность представляет соотнесение результатов деятельности педагога с выработанными педагогикой критериями воспитанности. Очень трудно в развивающейся личности выделить результат деятельности именно воспитателя. Кроме того в воспитательной работе затруднено предвидение результатов тех или иных педагогических действий и их получение намного отсрочено во времени. В воспитательной работе невозможно своевременно установить обратную связь.

Отмеченные различия в организации деятельности преподавания и воспитательной работы показывают, что преподавание значительно легче по способам его организации и реализации, а в структуре целостного педагогического процесса оно занимает подчиненное положение. Если в процессе обучения практически все можно доказать или вывести логически, то вызвать и закрепить те или иные отношения личности значительно сложнее, поскольку решающую роль здесь играет свобода выбора. Именно поэтому успешность учения во многом зависит от сформированного познавательного интереса и отношения к учебной деятельности в целом, т. е. от результатов не только преподавания, но и воспитательной работы.

Выявление специфики основных видов педагогической деятельности показывает, что преподавание и воспитательная работа в их диалектическом единстве имеют место в деятельности педагога любой специальности. Например, мастер производственного обучения в системе начального профессионального образования в процессе своей деятельности решает две основные взаимосвязанные задачи: с одной стороны, он вооружает обучающихся знаниями, умениями и навыками рационального выполнения различных операций и работы с соблюдением всех требований современной технологии производства и организации труда, а с другой — готовит такого рабочего, который сознательно стремится к повышению производительности труда, качества выполняемой работы, организован, дорожит честью своего цеха, предприятия. Хороший мастер не только передает свои

знания ученикам, но и направляет их гражданское и профессиональное становление. В этом, собственно, и заключается суть профессионального воспитания молодежи. Только знающий и любящий свое дело мастер сможет привить учащимся чувство профессиональной чести и вызвать потребность в совершенстве овладеть избранной специальностью.

Или, если рассмотреть, например, круг обязанностей воспитателя группы продленного дня, то можно увидеть в его деятельности и преподавание, и воспитательную работу. Положением о группах продленного дня определены задачи воспитателя: прививать учащимся любовь к труду, высокие моральные качества, привычки культурного поведения и навыки личной гигиены; регулировать режим дня воспитанников, наблюдая за своевременным приготовлением домашнего задания, оказывать им помощь в учении, в разумной организации досуга; осуществлять совместно со школьным врачом мероприятия, содействующие укреплению здоровья и физическому развитию детей; поддерживать связь с учителем, классным руководителем, с родителями воспитанников или лицами, их заменяющими. Привитие привычек культурного поведения и навыков личной гигиены, — это уже сфера не только воспитания, но и обучения, которое требует систематических упражнений.

Итак, познавательная деятельность школьников не ограничивается только рамками обучения, которое, в свою очередь, «отягощено» воспитательными функциями. Опыт показывает, что успехов в преподавательской деятельности добиваются прежде всего те учителя, которые владеют педагогическим умением развивать и поддерживать познавательные интересы детей, создавать на уроке атмосферу общего творчества, групповой ответственности и заинтересованности в успехах одноклассников. Это говорит о том, что не преподавательские умения, а умения воспитательной работы являются первичными в педагогической деятельности. В связи с этим цель профессиональной подготовки будущих учителей — формирование их готовности к управлению целостным педагогическим процессом.

### **§ 3. Структура педагогической деятельности**

В отличие от принятого в психологии понимания деятельности как многоуровневой системы, компонентами которой являются цель, мотивы, действия и результат, в педагогике структура педагогической деятельности (ее компоненты) описывается как со-

вокупность относительно самостоятельных функциональных видов деятельности педагога.

Н. В. Кузьмина выделила в структуре педагогической деятельности четыре взаимосвязанных компонента: конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический и, соответственно, четыре вида деятельности. Для успешного осуществления этих функциональных видов педагогической деятельности необходимы соответствующие способности, проявляющиеся в умениях.

*Конструктивная деятельность*, в свою очередь, распадается на конструктивно-содержательную (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса), конструктивно-оперативную (планирование своих действий и действий учащихся) и конструктивно-материальную (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса).

*Организаторская деятельность* предполагает выполнение системы действий, направленных на включение учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организацию совместной деятельности.

*Коммуникативная деятельность* направлена на установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами школы, представителями общест-венности, родителями.

*Гностическая деятельность* связана с умениями приобретать новые знания, анализировать, систематизировать, обобщать, классифицировать, структурировать, оценивать подлежащие изучению явления, их связи и отношения.

Однако названные компоненты, с одной стороны, в равной мере могут быть отнесены не только к педагогической, но и почти к любой другой деятельности, а с другой — они не раскрывают с достаточной полнотой все стороны и области педагогической деятельности.

А. И. Шербаков относит выделенные компоненты к общетрудовым, т. е. проявляющимся в любой деятельности, но конкретизирует их относительно реализации педагогического процесса. Так, организаторский компонент педагогической деятельности он рассматривает как единство *информационной, развивающей, ориентационной и мобилизационной функций*. Особое значение, по его мнению, имеет *исследовательская (гностическая) функция*, хотя она и относится к общетрудовым. Реализация этой функции требует от учителя научного подхода к педагогическим явлениям, владения умениями эвристического поиска и методами научно-педагогического исследования, в том числе умением анализировать собственный опыт и опыт других учителей.

Конструктивный компонент педагогической деятельности может быть представлен как внутренне взаимосвязанные *аналитическая, прогностическая и проективная функции*.

Коммуникативный компонент педагогической деятельности выступает как взаимосвязь *перцептивной, собственно коммуникативной и коммуникативно-операциональной функций*. Перцептивная функция связана с проникновением во внутренний мир человека, собственно коммуникативная направлена на установление педагогически целесообразных отношений, а коммуникативно-операциональная предполагает активное использование средств педагогической техники.

Эффективность педагогического процесса обусловлена наличием постоянной обратной связи. Она позволяет педагогу своевременно получать информацию о соответствии полученных результатов планируемому задаче. В силу этого в структуре педагогической деятельности необходимо выделить и контрольно-оценочный (рефлексивный) компонент (функцию).

Все компоненты, или функциональные виды, деятельности проявляются в работе педагога любой специальности. Их осуществление предполагает владение педагогом специальными умениями.

## **§ 4. Учитель как субъект педагогической деятельности**

Одним из важнейших требований, которые предъявляет к человеку педагогическая профессия, является четкость социальной и профессиональной позиций ее представителей. Именно в них учитель выражает себя как субъект педагогической деятельности — личность, способная не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, создавать новые. *Педагог как субъект — есть носитель сознания и самосознания, характеризующийся способностью к саморегуляции и самореализации соответственно своим замыслам и намерениям.*

*Позиция педагога* — это система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности в частности, которые являются источником его активности. Она, с одной стороны, определяется теми требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет и предоставляет ему общество, а с другой стороны, действуют внутренние, личные источники активности — влечения, переживания, мотивы и цели педагога, его ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы.

В позиции педагога проявляется его личность, характер социальной ориентации, тип гражданского поведения и деятельности.

*Социальная позиция* педагога вырастает из той системы взглядов, убеждений и ценностных ориентаций, которые были сформированы еще в общеобразовательной школе. В процессе профессиональной подготовки на их базе формируется мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности. Мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности в самом широком ее понимании в конечном итоге выражается в направленности, составляющей ядро личности учителя.

Социальная позиция педагога во многом определяет и его *профессиональную позицию*. Однако здесь нет какой бы то ни было прямой зависимости, поскольку воспитание всегда строится на основе личностного взаимодействия. Именно поэтому педагог, четко осознавая, что он делает, далеко не всегда может дать развернутый ответ, почему он поступает так, а не иначе, нередко вопреки здравому смыслу и логике. Никакой анализ не поможет выявить, какие источники активности возобладали при выборе педагогом той или иной позиции в сложившейся ситуации, если он сам объясняет свое решение интуицией. На выбор профессиональной позиции педагога оказывают влияние многие факторы. Однако решающие среди них — профессиональные установки, индивидуально-типологические особенности личности (темперамент и характер).

Л. Б. Ительсон дал характеристику типичных ролевых педагогических позиций.

Педагог может выступать в качестве:

- информатора, если он ограничивается сообщением требований, норм, воззрений и т. д. (например, надо быть честным);
- друга, если он стремится проникнуть в душу ребенка;
- диктатора, если он насильственно внедряет нормы и ценностные ориентации в сознание воспитанников;
- советчика, если использует осторожное уговаривание;
- просителя, если он спрашивает воспитанника быть таким, «как надо», опускаясь порой до самоунижения, лести;
- вдохновителя, если он стремится увлечь (зажечь) воспитанников интересными целями, перспективами.

Каждая из этих позиций может давать положительный и отрицательный эффект в зависимости от личности воспитателя. Однако всегда дают отрицательные результаты несправедливость и произвол; подыгрывание ребенку, превращение его в маленького кумира и диктатора; подкуп, неуважение к личности ребенка, подавление его инициативы и т. п.

## § 5. Профессионально обусловленные требования к личности педагога

Совокупность профессионально обусловленных требований к учителю определяется как *профессиональная готовность к педагогической деятельности*. В ее составе правомерно выделить, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а с другой — научно-теоретическую и практическую компетентность как основу профессионализма педагога.

Содержание профессиональной готовности учителя находит отражение в его *профессиограмме*, отражающей инвариантные, идеализированные параметры личности и профессиональной деятельности.

К настоящему времени накоплен богатый опыт построения профессиограммы учителя, который позволяет объединить профессиональные требования к учителю в три основных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии учителя; специальные знания, умения и навыки по предмету (специальности). Психологи при обосновании профессиограммы обращаются к установлению перечня педагогических способностей, представляющих собой синтез качеств ума, чувств и воли личности. В частности, В.А. Крутецкий выделяет дидактические, академические, коммуникативные способности, а также педагогическое воображение и способность к распределению внимания.

А.И. Щербаков к числу важнейших педагогических способностей относит дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные и организаторские. Он также считает, что в психологической структуре личности учителя должны быть выделены общегражданские качества, нравственно-психологические, социально-перцептивные, индивидуально-психологические особенности, практические умения и навыки: общепедагогические (информационные, мобилизационные, развивающие, ориентационные), общетрудовые (конструктивные, организаторские, исследовательские), коммуникативные (общение с людьми разных возрастных категорий), самообразовательные (систематизация и обобщение знаний и их применение при решении педагогических задач и получении новой информации).

Учитель — не только профессия, суть которой транслировать знания, а высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке. В этой связи его характеризуют:

– высокая гражданская ответственность и социальная активность;



– любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце;

– подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими;

– высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений;

– потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему;

– физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность.

Эта емкая и лаконичная характеристика учителя может быть конкретизирована до уровня личностных характеристик.

В профессиограмме учителя ведущее место занимает *направленность его личности*. Рассмотрим в этой связи свойства личности учителя-воспитателя, характеризующие его социально-нравственную, профессионально-педагогическую и познавательную направленности.

*Социально-нравственная направленность личности* педагога находит свое выражение в системе его ценностных ориентаций, среди которых ведущее место занимают гуманистические: ориентация на личность ребенка и ее развитие, на диалогическое общение с ним, на воспитание гражданской активности учащихся и др.

К. Д. Ушинский писал: «Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением. Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждения воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы»<sup>1</sup>.

В деятельности учителя *идейная убежденность* определяет все другие свойства и характеристики личности, выражающие его социально-нравственную направленность, в частности социальные потребности, моральные и ценностные ориентации, чувство общественного долга и гражданской ответственности. Идеиная убежденность лежит в основе социальной активности учителя. Именно поэтому она считается наиболее глубокой фундаментальной характеристикой личности учителя.

---

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. — М., 1988. — Т. 3. — С. 168 — 169.

Одно из важнейших требований к педагогу — требование *высокой гражданской ответственности*. Лицо педагога-гражданина определяют гуманистическая убежденность, стремление нести знания не только детям, но и широким массам трудящихся («сеять разумное, доброе, вечное»); нетерпимое отношение к недостаткам и нравственным порокам, унижающим достоинство человеческой личности, обостренное чувство долга и ответственности; стремление к повышению своей педагогической компетентности и к тому, чтобы стать образцом для воспитанников; способность создавать в отдельных уголках страны оазисы культуры.

Учитель-гражданин верен своему народу, близок ему. Он не замыкается в узком кругу своих личных забот, его жизнь непрерывно связана с жизнью села, города, где он живет и работает.

В структуре личности учителя особая роль принадлежит *профессионально-педагогической направленности*. Она является тем каркасом, вокруг которого komponуются основные профессионально значимые свойства личности педагога.

Профессиональная направленность личности учителя характеризуется прежде всего наличием интереса к педагогической профессии и педагогического призвания. Основой педагогической направленности является *интерес к профессии учителя*, который находит свое выражение в положительном эмоциональном отношении к детям, к родителям, педагогической деятельности в целом и к конкретным ее видам, в стремлении к овладению педагогическими знаниями и умениями. *Педагогическое призвание* в отличие от педагогического интереса, который может быть и созерцательным, означает склонность, вырастающую из осознания способности к педагогическому делу.

Основу педагогического призвания составляет *любовь к детям*. Это основополагающее качество является предпосылкой самосовершенствования, целенаправленного саморазвития многих профессионально значимых качеств, характеризующих профессионально-педагогическую направленность учителя.

Среди таких качеств — *педагогический долг и ответственность*. Руководствуясь чувством педагогического долга, учитель всегда спешит оказать помощь детям и взрослым, всем, кто в ней нуждается, в пределах своих прав и компетенции; он требователен к себе, неукоснительно следуя своеобразному кодексу *педагогической морали*.

Высшим проявлением педагогического долга является *самоотверженность* учителя. Именно в ней находит выражение его мотивационно-ценностное отношение к труду. Учитель, имеющий данное качество, работает не считаясь со временем, подчас даже с состоянием здоровья. Ярким примером профессиональной самоотверженности является жизнь и деятельность

А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского. Исключительный пример самоотверженности и самопожертвования — жизнь и подвиг *Януша Корчака* (1878—1942), видного польского врача и педагога, презревшего предложение фашистов остаться в живых и шагнувшего в печь крематория вместе со своими воспитанниками.

Взаимоотношения учителя с коллегами, родителями и детьми, основанные на осознании профессионального долга и чувстве ответственности, составляют сущность *педагогического такта*, который есть одновременно и чувство меры, и сознательная дозировка действия, и способность проконтролировать его и, если это необходимо, уравновесить одно средство другим. Тактика поведения учителя в любом случае состоит в том, чтобы, предвидя его последствия, выбрать соответствующие стиль и тон, время и место педагогического действия, а также провести своевременную их корректировку.

Педагогический такт во многом зависит от личных качеств педагога, его кругозора, культуры, воли, гражданской позиции и профессионального мастерства. Он является той основой, на которой вырастают доверительные отношения между учителями и учащимися. Особенно отчетливо педагогический такт проявляется в контрольно-оценочной деятельности педагога, где крайне важны особая внимательность и справедливость.

*Педагогическая справедливость* представляет собой своеобразное мерило объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности. В. А. Сухомлинский писал: «Справедливость — это основа доверия ребенка к воспитателю. Но нет какой-то абстрактной справедливости — вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей, порывов. Чтобы стать справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка»<sup>1</sup>.

Качества личности, характеризующие профессионально-педагогическую направленность педагога, являются предпосылкой и концентрированным выражением его *авторитетности*. Если в рамках других профессий привычно звучат выражения «научный авторитет», «признанный авторитет в своей области» и т. п., то у учителя может быть единый и неделимый авторитет личности.

Основу *познавательной направленности личности* учителя составляют *духовные потребности и интересы*.

Одним из проявлений духовных сил и культурных потребностей личности является *потребность в знаниях* и признание их самоценности. Непрерывность педагогического самообразования — необходимое условие профессионального становления и совершенствования учителя.

---

<sup>1</sup> Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Киев, 1969. — С. 83.

Один из главных факторов потребности в знаниях является *познавательный интерес к преподаваемому предмету*. Л. Н. Толстой отмечал, что если «хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят тебя, а ты воспитаешь их; но ежели ты сам не любишь ее, то сколько бы ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния»<sup>1</sup>. Эту мысль развивал и В. А. Сухомлинский. Он считал, что «мастер педагогического дела настолько хорошо знает азбуку своей науки, что на уроке, в ходе изучения материала, в центре его внимания не само содержание того, что изучается, а ученики, их умственный труд, их мышление, трудности их умственного труда»<sup>2</sup>.

Современный учитель должен хорошо ориентироваться в различных отраслях науки, основы которой он преподает, знать ее возможности для решения социально-экономических, производственных и культурных задач. Но этого мало — он должен постоянно быть в курсе новых исследований, открытий и гипотез, видеть ближние и дальние перспективы преподаваемой науки.

Наиболее общей характеристикой познавательной направленности личности учителя является *культура научно-педагогического мышления*, основным признаком которого является диалектичность. Она проявляется в способности в каждом педагогическом явлении обнаруживать составляющие его противоречия. Диалектический взгляд на явления педагогической действительности позволяет учителю воспринимать ее как процесс, где через борьбу нового со старым совершается непрерывное развитие, влиять на этот процесс, своевременно решая все возникающие вопросы и задачи.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем сущность педагогической деятельности?
2. Какова цель педагогической деятельности?
3. Что такое педагогическое действие и каковы формы его проявления?
4. Дайте сравнительный анализ основных видов педагогической деятельности — преподавания и воспитательной работы.
5. Какова структура педагогической деятельности?
6. Раскройте смысл утверждения: учитель является субъектом педагогической деятельности.
7. Дайте определение профессиограммы как модели личности учителя.
8. Каковы виды и основные характеристики направленности личности педагога?

---

<sup>1</sup> Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. — М., 1953. — С. 72.

<sup>2</sup> Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. — М., 1981. — Т. 3. — С. 53.

Введение в педагогическую деятельность / Л. К. Гребенкина, Н.А. Жюкина, О. В. Еремкина. — Рязань, 2006.

*Диденко В. Н.* Введение в педагогическую деятельность. — Смоленск, 2005.

*Колесникова И. А., Титова Е. В.* Педагогическая праксеология. — М., 2005.

*Маркова А. К.* Психология труда учителя. — М., 1993.

*Мищенко А. И.* Введение в педагогическую профессию. — Новосибирск, 1991.

*Мудрик А. В.* Учитель: мастерство и вдохновение. — М., 1986.

*Никитина Н. Н., Кислинская Н. В.* Введение в педагогическую деятельность: теория и практика. — М., 2006.

Педагогическая антропология / под ред. Л.Л. Редько, Е. Н. Шиянова. — Ставрополь, 2006.

Учитель, которого ждут / под ред. И. А. Зязюна. — М., 1988.

*Шиянов Е. Н.* Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.

## Глава 3

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА

## § 1. Модель профессиональной компетентности педагога

Педагогическая профессия, как уже отмечалось, является одновременно преобразующей и управляющей. А для того чтобы управлять процессом развития личности, нужно быть компетентным. Понятие *профессиональная компетентность педагога* поэтому выражает единство его теоретической и практической готовности в целостной структуре личности и характеризует его профессионализм (А. И. Мищенко).

Содержание профессиональной компетентности педагога той или иной специальности определяется *квалификационной характеристикой*. Она представляет собой нормативную модель компетентности педагога, отображая научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков.

Квалификационная характеристика — это, по существу, свод обобщенных требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта.

Условно отделяя профессиональную компетентность от других личностных образований, мы имеем в виду, что усвоение знаний (накопление информационного фонда) — не самоцель, а необходимое условие для выработки «знаний в действии», т. е. умений и навыков — главного критерия профессиональной готовности.

Психолого-педагогические и специальные (по предмету) знания — необходимое, но далеко не достаточное условие профессиональной компетентности. Многие из них, в частности теоретико-практические и методические знания, являются предпосылкой педагогических умений и навыков.

*Педагогические умения* — это совокупность последовательно развертывающихся во внешнем или внутреннем плане педагогических действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), направленных на решение задач развития гармоничной личности и основанных на соответствующих теоретических знаниях.

Такое понимание сущности педагогических умений имеет прямой выход в практику подготовки педагога:

во-первых, определяет ведущую роль теоретических знаний в становлении практической готовности будущих педагогов, а также единство теоретической и практической подготовки будущего педагога;

во-вторых, нацеливает на формирование в единстве умений педагогически мыслить и педагогически действовать, проявляющихся соответственно как система идеальных и система предметных действий;

в-третьих, подчеркивает многоуровневый характер педагогических умений (от репродуктивного до творческого) и возможность их совершенствования путем автоматизации отдельных действий.

Внутренняя структура педагогических умений может быть представлена как отдельные действия (компоненты умений) или относительно самостоятельные частные умения. Это, в свою очередь, открывает возможности как для объединения множества педагогических умений по разным основаниям, так и для условного их разложения в практических целях. Например, умение провести беседу может быть разложено на частные умения: определить тему, наиболее адекватно отражающую интересы и потребности учащихся и в то же время учитывающую ведущие воспитательные задачи, стоящие перед классом; отобрать содержание, выбрать форму, приемы и средства проведения беседы с учетом возраста воспитанников и конкретных условий; составить план (план-конспект) и т. д. Точно также можно разложить умение составить план и др.

Педагогические умения делятся на общие, так называемые интегральные или «сквозные» умения, которые являются неотъемлемым компонентом деятельности педагога любой специальности

при организации любого вида деятельности детей, и частные умения.

Модель профессиональной компетентности педагога поэтому может быть представлена как совокупность общих и частных педагогических умений. Наиболее общими умениями профессиональной компетентности педагога являются *умения педагогически мыслить и действовать*, лежащие в основе главного «универсального» умения, обеспечивающего успех в педагогической деятельности — *умения решать педагогические задачи*. Они имеют место при реализации учителем всех социально и профессионально обусловленных функций.

Вне зависимости от характера и уровня обобщенности педагогической задачи законченный цикл ее решения сводится к триаде «мыслить — действовать — мыслить» и совпадает с компонентами педагогической деятельности (гностический, конструктивный, организаторский, коммуникативный) и соответствующими им функциями.

Модель профессиональной компетентности педагога поэтому может быть представлена как единство его теоретической и практической готовности, объединяющее педагогические умения в четыре группы:

– умения ставить педагогические задачи в виде конкретных задач обучения и воспитания: изучение личности и коллектива с целью определить уровень их подготовленности к активному овладению новыми знаниями и воспитанности и проектирование на этой основе развития коллектива и отдельных учащихся; выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи;

– умения программировать способы педагогических взаимодействий. Они позволяют построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных и развивающих задач; обоснованный отбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации;

– умения выполнять педагогические действия. Они предполагают выделение и установление взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания и обучения, приведение их в действие: создание необходимых условий (материальных, морально-психологических, организационных, гигиенических и др.) для осуществления образовательного процесса; развитие деятельности школьника, превращающей его из объекта в субъект педагогического процесса; организация и развитие совместной деятельности; обеспечение связи школы с окружающей средой, регулирование внешних непрограммируемых воздействий;

– умения изучать процесс и результаты решения педагогической задачи. Они требуют учета и оценки итогов педагогической деятельности: самоанализа и анализа хода педагогического процесса и действий педагога; определения нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач.

## § 2. Теоретическая готовность к педагогической деятельности

Теоретическая готовность педагога в структуре его профессиональной компетентности нередко понимается лишь как определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. Но формирование знаний, как уже отмечалось, — не самоцель. Знания, лежащие в структуре опыта педагога мертвым грузом, не будучи к тому же сведенными в систему, остаются никому неведомым достоянием. Вот почему *теоретическая готовность к педагогической деятельности* проявляется в обобщенном умении педагогически мыслить или, по другому, в конструктивных и гностических умениях, которые относятся к группе внутренних (идеальных) умений.

Конструктивная и гностическая деятельности могут быть осуществлены при наличии у педагога аналитических, прогностических и проективных умений. Гностическая деятельность требует также рефлексивных умений.

*Аналитические умения* лежат в основе обобщенного умения педагогически мыслить, которое при решении педагогической задачи складывается из следующих частных умений:

– расчленять педагогические явления на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.);

– осмысливать каждое педагогическое явление во взаимосвязи со всеми компонентами педагогического процесса;

– находить в психолого-педагогической теории идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления;

– правильно диагностировать педагогическое явление;

– вычленять основную педагогическую задачу (проблему) и определять способы ее оптимального решения.

Получение опережающей информации о результатах действий основано на знании сущности и логики педагогического процесса, закономерностей возрастного и индивидуального развития учащихся. Оно позволяет, например, предвидеть, что учащимися может быть неправильно понято, какие могут быть ошибки при восприятии материала в связи с имеющимися у школьников жи-



тейскими представлениями и, напротив, какой их опыт будет способствовать более глубокому проникновению в сущность изучаемого.

В зависимости от направленности педагогической задачи *прогностические умения* можно объединить в три группы:

– умения прогнозировать развитие коллектива: динамику его структуры, развитие системы взаимоотношений, изменение положения актива и отдельных учащихся в системе взаимоотношений и т. п.;

– умения прогнозировать развитие личности: ее качеств, чувств, воли и поведения, возможных отклонений в развитии, трудностей в установлении взаимоотношений со сверстниками и т. п.;

– умения прогнозировать ход педагогического процесса: образовательные, воспитательные и развивающие возможности учебного материала; затруднения учащихся в учении и других видах деятельности; результаты применения тех или иных методов, приемов и средств обучения и воспитания и т. п.

*Проективные умения* предполагают материализацию результатов педагогического прогнозирования в конкретных планах обучения и воспитания. Такие планы — это проекты деятельности педагога, которые могут быть перспективными и оперативными. К последним относятся планы уроков и воспитательных мероприятий.

Логика разработки проекта педагогической деятельности диктует и соответствующий состав проективных умений:

– переводить цели и содержание образования в конкретные педагогические задачи;

– учитывать при определении педагогических задач и отборе содержания деятельности учащихся их потребности и интересы, возможности материальной базы, свой опыт и личностно-деловые качества;

– определять комплекс доминирующих и подчиненных задач для каждого этапа педагогического процесса;

– отбирать виды деятельности, адекватные поставленным задачам и планировать систему совместных творческих дел;

– планировать индивидуальную работу с учащимися с целью преодолеть имеющиеся недостатки и развить их способности, творческие силы и дарования;

– отбирать содержание, выбирать формы, методы и средства педагогического процесса в их оптимальном сочетании и др.

Оперативное планирование требует от педагога владения целым рядом конкретных узко методических умений, приводящих к материализации проекта проведения беседы, урока или экскурсии в плане, плане-конспекте или конспекте в зависимости от опыта педагога.

*Рефлексивные умения* имеют место при осуществлении педагогом контрольно-оценочной деятельности, направленной на себя. Для ее эффективного осуществления педагог должен быть способен к рефлексии (самоанализу), позволяющей разумно и объективно анализировать свои суждения, поступки и, в конечном итоге, деятельность с точки зрения их соответствия замыслу и условиям.

Для педагога всегда очень важно установить, в какой мере как положительные, так и отрицательные результаты в обучении и воспитании являются следствием его деятельности. Отсюда и необходимость в самоанализе собственной деятельности, который требует особых рефлексивных умений, связанных с выявлением и оценкой:

- правильности постановки целей, их перевода в конкретные задачи;
- соответствия содержания деятельности воспитанников поставленным задачам;
- эффективности применявшихся методов, приемов и средств педагогической деятельности;
- соответствия применявшихся организационных форм возрастным особенностям учащихся, содержанию материала и т.п.;
- причин успехов и неудач, ошибок и затруднений в ходе реализации поставленных задач обучения и воспитания;
- опыта своей деятельности в его целостности и соотнесенности с выработанными наукой критериями и рекомендациями.

### **§ 3. Практическая готовность к педагогической деятельности**

*Практическая готовность учителя к педагогической деятельности* в структуре его профессиональной компетентности выражается во внешних (предметных) умениях — умениях педагогически действовать, которые представлены организаторскими и коммуникативными умениями.

Организаторская деятельность педагога обеспечивает включение учащихся в различные виды деятельности и организацию деятельности коллектива. Особое значение организаторская деятельность приобретает в воспитательной работе. К организаторским умениям относятся мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные.

*Мобилизационные умения* связаны с привлечением внимания учащихся и развитием у них устойчивых интересов к учению, труду и другим видам деятельности; формированием потребности в знаниях и вооружением учащихся навыками учебной работы и основами научной организации учебного труда;

актуализацией знаний и жизненного опыта воспитанников с целью сформировать у них творческое отношение к окружающему миру; созданием специальных ситуаций для проявления воспитанниками нравственных поступков; разумным использованием методов стимулирования, созданием атмосферы совместного переживания и т. п.

*Информационные умения* обычно относят только к непосредственному изложению учебной информации, между тем они имеют место и в способах ее получения. Это умения и навыки работы с печатными и электронными источниками, умения дидактически преобразовывать, т. е. интерпретировать и адаптировать информацию к задачам обучения и воспитания.

В процессе непосредственного общения с учащимися информационные умения проявляются в способности ясно и четко излагать учебный материал, учитывая специфику предмета, уровень подготовленности учащихся, их жизненный опыт и возраст; логически правильно строить и вести конкретный рассказ, объяснение, беседу, проблемное изложение; формулировать вопросы в доступной форме, кратко, четко и выразительно; применять технические средства, электронно-вычислительную технику и средства наглядности; оперативно диагностировать характер и уровень усвоения учащимися нового материала с использованием разнообразных методов; перестраивать в случае необходимости план и ход изложения материала и др.

*Развивающие умения* предполагают определение «зоны ближайшего развития» (Л. С. Выготский) отдельных учащихся и класса в целом; создание проблемных ситуаций и других условий для развития познавательных процессов, чувств и воли воспитанников; стимулирование познавательной самостоятельности и творческого мышления; формулирование и постановку вопросов, требующих применения усвоенных ранее знаний; создание условий для развития индивидуальных особенностей, осуществление в этих целях индивидуального подхода к учащимся.

*Ориентационные умения* направлены на формирование морально-ценностных установок воспитанников и научного мировоззрения, их отношения к труду, явлениям природы и общества, идеалов и других мотивов поведения; привитие устойчивого интереса к учебной деятельности и науке, к производству и профессиональной деятельности, соответствующей склонностям и возможностям детей; организацию совместной творческой деятельности, имеющей своей целью развитие социально значимых качеств личности.

Организаторские умения педагога неразрывно связаны с коммуникативными умениями, от которых зависит установление педагогически целесообразных взаимоотношений

педагога с учащимся, коллегами, родителями. Одна из особенностей деятельности педагога в том и состоит, что решение педагогических задач происходит на фоне непрерывно осуществляющегося педагогического общения. В процессе общения педагога и ученика не только реализуются функции обучения и воспитания, но и решаются другие, не менее важные, педагогические задачи.

К коммуникативным умениям педагога относятся умения: перцептивные, собственно общения и педагогической техники.

*Перцептивные умения* связаны с восприятием человека человеком. Они необходимы педагогу при изучении особенностей другого субъекта общения, его расположенности к общению и сводятся к наиболее общему умению понимать других (учащихся, учителей, родителей). Совокупность перцептивных умений можно представить следующим образом:

- воспринимать и адекватно интерпретировать информацию о сигналах от партнера по общению и от себя, получаемых в ходе совместной деятельности;

- проникать в суть других людей, устанавливать индивидуальное своеобразие человека и определять его внутренний мир;

- определять характер переживаний, состояние человека, его причастность или не причастность к тем или иным событиям по незначительным признакам;

- находить в действиях и других проявлениях человека признаки, делающие его непохожим на других, а может быть и на самого себя в сходных обстоятельствах в прошлом;

- видеть главное в другом человеке, правильно определять его отношение к социальным ценностям и др.

Данные об учащихся, полученные в результате применения перцептивных умений, составляют необходимую предпосылку успешности педагогического общения.

*Умения собственно общения* направлены на моделирование предстоящего общения и установление психологического контакта с классом; создание обстановки коллективного поиска, совместной творческой деятельности; формирование настроенности воспитанников на общение с педагогом и предметом его преподавания.

Управление общением в педагогическом процессе предполагает овладение педагогом умениями распределять внимание и поддерживать его устойчивость; выбирать по отношению к классу и отдельным учащимся наиболее подходящий способ поведения и обращения; анализировать поступки воспитанников, видеть за ними мотивы, которыми они руководствуются, определять их поведение в различных ситуациях; создавать опыт эмоциональных переживаний учащихся, обеспечивать атмосферу благополучия в

классе; управлять инициативой в общении, используя для этого богатый арсенал средств, повышающих эффективность взаимодействия.

Установление обратной связи в процессе общения достигается через умения улавливать по поведению учащихся общий психологический настрой класса; чувствовать момент изменения в эмоциональных состояниях учащихся, их желания и готовности работать, в их общем настроении; своевременно видеть выключение отдельных учащихся из общей деятельности.

*Умения педагогической техники* являются необходимым условием повышения эффективности общения. Это умения стимулировать активность как отдельных учащихся, так и коллектива в целом: умения выбрать правильный стиль и тон в общении с воспитанниками, управлять их вниманием, темпом деятельности, навыки демонстрации своего отношения к поступкам учащихся. Другими словами, это умения проявлять свои чувства как бы по заказу, в рамках педагогической целесообразности.

А. С. Макаренко отмечал, что он сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15—20 оттенками, когда нашел 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. Из этого признания А. С. Макаренко очевидно, что особое место в ряду умений педагогической техники занимают речевые умения педагога: правильная дикция, «поставленный голос», ритмичное дыхание и разумное присоединение к речи мимики и жестикуляции. «Не может быть хорошим воспитатель, — писал А. С. Макаренко, — который не владеет мимикой, который не может придать своему лицу необходимого выражения или сдержать свое настроение. Воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть веселым, сердитым. Воспитатель должен себя так вести, чтобы каждое его движение воспитывало, и всегда должен знать, что он хочет в данный момент и чего не хочет»<sup>1</sup>. Он особо подчеркивал необходимость владения словом, считая, что педагоги делают много ошибок потому, что не умеют говорить с воспитанниками, не дают им почувствовать волю, культуру, личность педагога.

Кроме названных к умениям педагогической техники необходимо отнести следующие: управлять своим телом, снимать мышечное напряжение в процессе выполнения педагогических действий; регулировать свои психические состояния; вызывать «по заказу» чувства удивления, радости, гнева и т. п.; владеть техникой интонирования для выражения разных чувств (просьбы, требования, вопроса, приказа, совета, пожелания и т. п.).

---

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. — М., 1958. — Т. 5. — С. 269.

Для успешного осуществления педагогической деятельности очень важно, чтобы педагог в совершенстве владел хотя бы одним из обширной группы *прикладных умений*: массовика-затейника, тренера-общественника по одному или нескольким видам спорта, инструктора по туризму, экскурсовода, художника-оформителя, руководителя кружка, хоровика-дирижера, постановщика танцев, кинодемонстратора, инструктора по техническим средствам и др.

## § 4. Педагогическое мастерство и культура учителя

В каком соотношении находятся профессиональная компетентность и педагогическое мастерство учителя? В свое время исчерпывающий ответ на этот вопрос дал А. С. Макаренко. Отвергая утверждения о предопределенности педагогического мастерства врожденными особенностями, он показал его обусловленность уровнем профессиональной компетентности. Педагогическое мастерство, основанное на умениях, на квалификации, по его мнению — это знание педагогического процесса, умение его построить, привести в движение.

По глубокому убеждению А. С. Макаренко, овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу при условии целенаправленной работы над собой. «Мастерство — это то, чего можно добиться, и как может быть известный мастер-токарь, прекрасный мастер-врач, так должен и может быть известным мастером педагог... И каждый из вас, молодых педагогов, будет обязательно мастером, если не бросит нашего дела, а насколько он овладеет мастерством, — зависит от собственного напора»<sup>1</sup>.

Мастерство формируется на основе практического опыта. Но не любой опыт становится источником профессионального мастерства. Таким источником является только труд, осмысленный с точки зрения его сущности, целей и технологии деятельности. *Педагогическое мастерство — это сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности педагога.*

Педагогический опыт может быть массовым и передовым. *Массовый педагогический опыт* — это типичный опыт работы учреждения образования и отдельного педагога, который характеризует существующий уровень практики обучения и воспитания.

Слова «*передовой педагогический опыт*» употребляются в широком и узком смыслах (М. Н. Скаткин). В широком смысле под передовым опытом понимают высокое мастерство педагога. Хотя

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. — М., 1958. — Т. 5. — С. 244.

его опыт может и не содержать в себе чего-либо нового, оригинального, но он является образцом для учителей, которые еще не овладели педагогическим мастерством. В этом смысле достигнутое педагогом-мастером представляет собой передовой опыт, достойный распространения.

К передовому опыту в более узком и строгом смысле относят только такую практику, которая содержит в себе элементы творческого поиска, новизны, оригинальности, то что иначе называется *новаторством*. Такой педагогический опыт особенно ценен, поскольку он открывает новые пути в образовательной практике и педагогической науке. Поэтому именно новаторский опыт подлежит анализу, обобщению и распространению в первую очередь.

Между простым педагогическим мастерством и новаторством часто трудно бывает провести границу — овладев известными принципами и методами, педагог обычно не останавливается на достигнутом. Находя и используя все новые и новые оригинальные приемы или по-новому, эффективно сочетая старые, педагог-мастер постепенно становится настоящим новатором.

Педагогическое новаторство является условием развития образования, поскольку вносит в него различного рода *инновации* (*нововведения*), связанные как с частичными трансформациями в содержании образования и педагогических технологиях, так и с глобальными изменениями в сфере образования.

Учителя-мастера выгодно отличаются от немастеров прежде всего характером конструктивной деятельности. Так, при разработке урока по конкретной теме мастера имеют в виду всю систему знаний ученика и тот результат, который хотят получить через несколько лет.

Коренным отличием учителей-мастеров являются знание психологии детей и умелое применение методики преподавания благодаря этому знанию. В. А. Сухомлинский писал: «Не забывайте, что почва, на которой строится ваше педагогическое мастерство, — в самом ребенке, в его отношении к знаниям и к вам, учителю. Это — желание учиться, вдохновение, готовность к преодолению трудностей. Заботливо обогащайте эту почву, без нее нет школы»<sup>1</sup>.

Что касается соотношения педагогического творчества и мастерства, то следует заметить, что они тесно взаимосвязаны, но не тождественны. Возможны разные их отношения. Например, устойчивое мастерство без склонности к новым решениям и творчество как следствие дефицита общеизвестных решений при недостаточном мастерстве (у молодого учителя).

---

<sup>1</sup> Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Киев, 1972. — С. 51.

Итак, педагогическое мастерство может проявляться в деятельности педагога на уровне образцов и эталонов, отработанных в практике и уже описанных в методических разработках и рекомендациях. Мастерство педагога прямо не связано со стажем его работы.

В отличие от мастерства *педагогическое творчество*, как отмечает А. К. Маркова, — это всегда поиск и нахождение нового: либо для себя (обнаружение педагогом вариативных нестандартных способов решения педагогических задач), либо для себя и для других (создание новых оригинальных подходов и отдельных приемов, перестраивающих известный педагогический опыт).

Профессиональная компетентность педагога, выступая условием становления и развития его педагогического мастерства, составляет содержание *педагогической культуры*. Это понятие в последние годы все шире используется и разрабатывается педагогами.

Однако профессионализм педагога, его педагогическая культура еще не гарантируют успеха в осуществлении педагогической деятельности. В ее живом, реальном процессе профессиональное выступает в единстве с общекультурными и социально-нравственными проявлениями личности педагога. Такое единство есть выражение гуманитарной культуры педагога, характеризующей цельность его облика.

Изучение биографий выдающихся педагогов (Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского, П. П. Блонского, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и др.) показывает, что именно их гуманитарная культура, проявляющаяся в широкой образованности, интеллигентности и высоком чувстве долга и ответственности, служила основой зарождения гуманистических идей, прорывающих замкнутый круг привычных педагогических представлений и поднимающих теорию педагогики на новый уровень развития. Наивысшие результаты в педагогической деятельности поэтому связаны, как это ни парадоксально, с преодолением профессиональной ограниченности, способностью рассматривать узкопрофессиональные вопросы с самых широких философских и социально-культурных позиций.

К концу XX в. появился новый интегральный социальный феномен, который В. С. Библер назвал «*социумом культуры*». Культура из маргинального явления общественной жизни все более сдвигается в эпицентр современного бытия, где одновременно существуют ценности восточной и западной культур, античные, средневековые, возрожденческие, просвещенческие ценности и т. д. Культурные спектры имеют смысл по отношению друг к другу в диалоге внутри нашего реального сегодняшнего сознания. Это проблема не только мышления, но и действительного бытия каждого современного человека.



В выборе такого социума и духовного самоопределения как раз и играет важную роль гуманитарная культура. Она характеризует, во-первых, внутреннее богатство личности, уровень развития ее духовных потребностей и способностей, а во-вторых, уровень интенсивности их проявления в созидательной практической деятельности. Гуманитарная культура по своей сути выражает гуманистические ценностные ориентации личности и выступает прежде всего как гармония культуры знания, культуры чувств, общения и творческого действия.

*Гуманитарная культура педагога — оптимальная совокупность общечеловеческих идей и ценностей, профессионально-гуманистических ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистической технологии педагогической деятельности.* Именно наличие такой культуры позволяет ему изучать и диагностировать уровень развития учащихся, понимать их, вводить в мир культуры, организовывать духовно насыщенную деятельность, формировать социально-ценностные ориентации.

Высокий уровень профессионализма педагога, его педагогической культуры невозможен без освоения фонда культурной информации. Поэтому педагогическое образование должно быть направлено прежде всего на широкую общекультурную подготовку будущего учителя-воспитателя. Благодаря ей будущий педагог погружается в контекст общечеловеческой культуры, различных языков, видов искусства, способов деятельности во всем их многообразии.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение профессиональной компетентности педагога.
2. Подготовьте схему модели профессиональной компетентности педагога.
3. Что собой представляет квалификационная характеристика педагога?
4. Какие компоненты педагогической деятельности требуют от учителя теоретической готовности?
5. Назовите педагогические умения, характеризующие теоретическую готовность учителя.
6. Какие компоненты педагогической деятельности обуславливают практическую готовность педагога?
7. Назовите педагогические умения, составляющие содержание практической готовности учителя.
8. В каком соотношении находятся: профессиональная компетентность педагога и его педагогическая культура; профессиональная компетентность и педагогическое мастерство учителя; педагогическое ма-

стерство и педагогический опыт; педагогическое мастерство и творчество учителя?

9. Что такое гуманитарная культура педагога?
10. Подготовьте реферат на тему «Педагогическая культура учителя и ее развитие».

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

*Диденко В. Н.* Введение в педагогическую деятельность. — Смоленск, 2005.

*Исаев И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя. — М., 2004.

*Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д.* Педагогическое творчество. — М., 1990.

*Кондратенков А. Е.* Педагогика в картинках реальной жизни. — М., 1993.

*Мищенко А. И.* Введение в педагогическую профессию. — Новосибирск, 1991.

Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. — М., 1989.

Педагогическая антропология / под ред. Л. Л. Редько, Е. Н. Шиянова. — Ставрополь, 2006.

Профессиональная культура учителя / под ред. В. А. Слостенина. — М., 1993.

*Шиянов Е. Н.* Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.

## Глава 4

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА**

#### **§ 1. Мотивы выбора педагогической профессии и мотивация педагогической деятельности**

Проблема мотивации педагогической деятельности, как и в целом проблема мотивации поведения и деятельности человека, является одной из наиболее сложных и недостаточно разработанных. Практически нет специальных исследований, в которых бы

прослеживалась взаимосвязь мотивов выбора педагогической профессии и мотивации педагогической деятельности.

Анализ факторов, влияющих на выбор педагогической профессии абитуриентами, позволяет определить их значимость и выстроить ранжированный ряд:

- интерес к учебному предмету;
- желание обучать данному предмету;
- стремление посвятить себя воспитанию детей;
- осознание педагогических способностей;
- желание иметь высшее образование;
- представление об общественной важности, престиже педагогической профессии;
- стремление к материальной обеспеченности;
- стечение обстоятельств.

Если объединить выбравших педагогическую профессию в соответствии с их склонностями к обучению и воспитанию, их интересом к детям, то выяснится, что лишь немногим более половины будущих учителей выбирают профессию, руководствуясь мотивами, свидетельствующими о педагогической направленности их личности.

Отметим, что в России всегда находились замечательные учителя-энтузиасты, чей выбор педагогической профессии был обусловлен мотивами высокой социальной ценности. Одним из таких педагогов был *Николай Александрович Добролюбов* (1836—1861).

Вот выдержка из сочинения Н. А. Добролюбова, написанного им при поступлении в Главный педагогический институт в Петербурге: «Рано овладела мною благородная решимость посвятить себя на служение отечеству моему. Долго странные мечты волновали неопытный ум, но наконец остановился я на звании педагога. Размышляя об этом звании, я почувствовал в себе и способность, и желание, и терпение — все, что нужно для этого трудного дела... Я способен передавать познания, потому что не обделен даром слова, потому что имею сердце, которое нередко само ищет высказаться, а что больше требуется от педагога... Одно смущает меня: я слаб, молод, неопытен. Как могу я передавать новые истины новому поколению, когда я сам только еще вступаю в жизнь, только еще жажду просвещения? Но для того-то и прихожу я в это святилище науки, чтобы в нем приготовить себя к совершенному прохождению своей должности, чтобы здесь в продолжение нескольких лет приучить себя к мысли быть наставником юношества...»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *Добролюбов Н. А.* Избранные педагогические сочинения. — М., 1952. — С. 67—68.

Выбор педагогической профессии в соответствии с тем или иным мотивом (ради чего?) во многом предопределяет и мотивы учения. Если принять во внимание, что мотив — это предмет потребности, или опредмеченная потребность, то для будущих учителей такими предметами могут быть: чисто познавательный интерес, стремление лучше подготовиться к самостоятельной профессиональной деятельности, чувство долга и ответственности или же стремление посредством учения выделиться среди однокурсников, занять престижное положение в коллективе, избежать нареканий со стороны преподавателей и родителей, желание заслужить похвалу, получить повышенную стипендию и т. п.

Мотивы выбора профессии педагога и мотивация педагогической деятельности соотносятся как прошлое и настоящее. Так же, как мотивы выбора педагогической профессии и мотивы учения в вузе отличались в прошлом, точно так же варьируется и мотивация педагогической деятельности в настоящем. Она подчиняется общему механизму мотивации деятельности и образования новых мотивов, который получил название механизма превращения цели в мотив или «сдвиг мотива на цель» (А. Н. Леонтьев). Его суть состоит в том, что цель, ранее побуждаемая к ее осуществлению каким-то мотивом, со временем приобретает самостоятельную побудительную силу, т. е. сама становится мотивом.

Возможны ситуации двух типов. Ситуация первого типа: начинающий учитель приступил к работе, отдавая ей все свои силы, прежде всего потому, что им руководили честолюбивые чувства. Но со временем его увлек сам процесс общения с детьми, у него пробудился интерес к преподаванию. Осуществление педагогической деятельности со всеми ее сложностями и в то же время привлекательностью превратилось из цели в мотив деятельности. Цель же, как правило, усложняется, отодвигается.

Ситуация второго типа: подразделение мотивов на ведущие (доминантные) и ситуативные (мотивы-стимулы), внешние и внутренние позволяет с большой долей вероятности предполагать, что как для будущих учителей учение, так и для работающих их деятельность протекают как цепь ситуаций, одни из которых выступают как целенаправленное притяжение. Цель деятельности и мотив здесь совпадают. Другие ситуации воспринимаются как целенаправленное принуждение, когда цель и мотив не совпадают. К цели педагогической деятельности учитель в этом случае может относиться безразлично и даже негативно.

В ситуациях первого типа учителя работают с увлечением, вдохновенно, а следовательно, и продуктивно. В ситуациях второго типа — тягостно, с неизбежным нервным напряжением и обычно не имеют хороших результатов.

Однако, сложная деятельность, какой является педагогическая, обычно вызывается несколькими мотивами, различающимися по силе, личной и социальной значимости. Полимотивированность педагогической деятельности — явление обычное: учитель может хорошо работать ради достижения высоких результатов, но в то же время удовлетворять другие свои потребности (признание коллег, моральное и материальное поощрение и др.).

К социально ценным мотивам педагогической деятельности относятся чувство профессионального и гражданского долга, ответственность за воспитание детей, честное и добросовестное выполнение профессиональных функций (профессиональная честь), увлеченность предметом и удовлетворение от общения с детьми; осознание высокой миссии учителя; любовь к детям и др. Ничем не могут быть оправданы эгоистические, корыстные мотивы педагогической деятельности, которые «держат» учителя в школе: место работы в условиях безработицы, продолжительный отпуск, возможность получения квартиры или других льгот и т. п.

## **§ 2. Задачи и структура педагогического образования**

В настоящее время происходит углубление противоречий между требованиями, предъявляемыми к личности и деятельности учителя, и фактическим уровнем готовности выпускников педагогических образовательных учреждений к выполнению ими своих профессиональных функций; между типовой системой подготовки учителя и индивидуально-творческим характером его деятельности. Неизбежным следствием технократического подхода в педагогическом образовании стало отчуждение учителя от общества и национальных культур, от школы и ученика. Это привело к резкому снижению социального статуса и престижа педагогической профессии, несоответствию системы подготовки учителя общественным потребностям и обострению образовательных проблем.

Названные противоречия стали основанием для смены целевых ориентаций и внедрения системы *многоуровневого педагогического образования*. Цель такого образования — расширение возможностей образовательных учреждений в удовлетворении многообразных культурно-образовательных запросов личности и общества, повышение гибкости общекультурной, научной и профессиональной подготовки специалистов в сфере образования с учетом меняющихся потребностей экономики и рынка труда.

Многоуровневое педагогическое образование, реализующееся различными по содержанию и срокам обучения преемственными образовательными программами, обеспечивает решение следующих задач:

*личности* (студенту) — осуществить индивидуальный выбор содержания и уровня получаемого педагогического образования, удовлетворяющих его интеллектуальные, социальные, профессиональные и экономические потребности;

*обществу* (системе образования, школе) — получить специалиста в более короткие сроки с затребованными квалификационными параметрами;

*преподавательскому корпусу* (факультета, колледжа, института, университета) — с большей полнотой реализовать научные и профессионально-педагогические потенциалы.

Получение педагогического образования сопряжено со становлением специалиста разного уровня профессиональной квалификации, достигаемого при условии овладения соответствующими образовательными программами. В этой связи российская система педагогического образования представлена средним и высшим профессиональным образованием.

*Среднее педагогическое образование* — это профессиональное образование, получаемое на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования в средних специальных учебных заведениях (педагогических училищах, педагогических колледжах) или на факультетах среднего профессионального образования в высших учебных заведениях.

Получение среднего педагогического образования осуществляется путем освоения одной из основных образовательных программ среднего профессионального образования по конкретной педагогической специальности.

Данные программы могут быть двух уровней: *базовый* и *повышенный*. В зависимости от уровня нормативный срок обучения по ним разный. На базе основного общего образования на реализацию основной образовательной программы среднего педагогического образования базового уровня отводится 3 года 10 месяцев, повышенного уровня — 4 года 10 месяцев. Граждане, имеющие среднее (полное) общее или начальное профессиональное образование, могут осваивать программы среднего педагогического образования в сокращенные сроки (2 года 10 месяцев). Это связано с тем, что они уже освоили образовательные программы среднего (полного) общего образования и имеют соответствующие документы, подтверждающие данный факт.

Специалисты со средним педагогическим образованием предназначены для работы в дошкольных образовательных учреждениях, начальных классах, основной общеобразовательной школе,

специальных (коррекционных) образовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования в качестве воспитателя, учителя, педагога-организатора, педагога дополнительного образования и др.

Для получения высшего педагогического образования в России имеются такие типы образовательных учреждений, как институты, академии и университеты — высшие учебные заведения (вузы).

Основные образовательные программы высшего педагогического образования реализуются по уровням: бакалавриат, магистратура.

Основу педагогического образования составляет *высшее образование*, получаемое в процессе освоения образовательных программ *бакалавриата*, рассчитанных на 4 года. Они предоставляют обучающемуся возможность овладеть системой знаний о человеке и обществе, истории и культуре, получить базовую фундаментальную научную подготовку и основы профессиональных педагогических компетенций по избранному направлению образования.

Успешно освоившие программы первых двух лет обучения могут получить диплом о *неполном высшем образовании* и выбыть в сферу трудовой деятельности или изменить образовательно-профессиональную ориентацию.

Студентам, прошедшим итоговую аттестацию по программе подготовки бакалавров, присваивается *квалификация (степень) «бакалавр»* и выдается диплом бакалавра по избранному направлению.

*Магистерская подготовка* основывается на высшем образовании и представляет собой развитие и дифференциацию образовательных программ по направлениям специализации. За счет углубленной образовательной программы обеспечивается подготовка магистров преимущественно «по заказу». Основная цель данного уровня — подготовка педагога-исследователя, ориентированного на созидательную, творческую деятельность. Продолжительность обучения в магистратуре не менее двух лет на основе четырехлетнего бакалавриата.

Лицам, закончившим магистратуру, присваивается *квалификация (степень) «магистр»* и выдается диплом магистра по конкретному направлению науки, предоставляющий право осуществлять профессиональную деятельность в любых типах образовательных учреждений (школах, лицеях, гимназиях, колледжах, вузах).

Гибкость и вариативность новой структуры педагогического образования позволяет любому обучающемуся при необходимости выйти из нее по окончании того или иного уровня.

Одной из первоочередных задач педагогического образования в связи с внедрением уровневой структуры является обновление его содержания, которое отражено в *основных образовательных программах* как среднего, так и высшего педагогического образования.

Образовательная программа подготовки бакалавра педагогического образования предусматривает изучение студентами следующих циклов дисциплин: гуманитарный, социальный и экономический цикл (Б.1); математический и естественно-научный цикл (Б.2); профессиональный цикл (Б.3), включающий базовую (общепрофессиональную) часть и вариативную часть; физическая культура (Б.4); учебная и производственная практика (Б.5); итоговая государственная аттестация (Б.6). Общая трудоемкость основной образовательной программы подготовки бакалавра составляет 240 зачетных единиц (одна зачетная единица соответствует 36 академическим часам).

Системообразующим стержнем содержания педагогического образования является *практическая деятельность студентов*, поскольку общечеловеческие и профессиональные ценности становятся достоянием личности учителя в том случае, если они присваиваются, вырабатываются в процессе не только познавательной, но и преобразовательной деятельности.

Такая деятельность в каждом цикле представлена практикумами, имеющими интегративный характер ввиду их целевой направленности, но различающимися по своему содержанию: социокультурными, психолого-педагогическими, предметными. Данные практикумы позволяют обеспечить наглядность, конкретность, актуализацию и применимость теоретических знаний в различных педагогических ситуациях и тем самым усилить психолого-педагогическую подготовку.

Реализация нового содержания педагогического образования требует решения задач, связанных с внедрением новых технологий обучения. Основу таких технологий составляет отход от массового, валового обучения. Основным условием развития аналитического, творческого мышления становится непременно участие студентов в научных исследованиях, разработке реальных психолого-педагогических проблем.

Обращенность современного педагогического образования к личности будущего учителя как субъекту общения, познания и социального творчества повышает и роль самого студента в освоении педагогической профессии.

Студент должен четко представлять цель, задачи своей деятельности и средства профессионального становления, особую значимость среди которых имеют профессиональное самовоспитание и самообразование.



### § 3. Профессиональное самовоспитание учителя

Утверждение К. Д. Ушинского о том, что учитель живет до тех пор, пока учится, в современных условиях приобретает особое значение. Не менее актуальна и мысль о необходимости постоянного самосовершенствования учителя, его неустанной работы над собой. Сама жизнь поставила на повестку дня проблему непрерывного педагогического образования. А. Дистервег писал, имея в виду учителя: «Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием»<sup>1</sup>.

Опыт работы над собой в плане самосовершенствования составляет предпосылку профессионального самовоспитания, которое предполагает сознательную работу по развитию своей личности как профессионала: адаптирование своих индивидуально неповторимых особенностей к требованиям педагогической деятельности, постоянное повышение профессиональной компетентности и непрерывное развитие социально-нравственных и других свойств личности.

Профессиональное самовоспитание, как и любая другая деятельность, имеет в своей основе довольно сложную систему мотивов и источников активности. Обычно источником самовоспитания учителя называют потребность в самоизменении и самосовершенствовании. Однако данная потребность не появляется автоматически из необходимости разрешить противоречия между требованиями, предъявляемыми обществом к учителю, и наличным уровнем его развития как личности и профессионала. Внешние источники активности (требования и ожидания общества) либо стимулируют работу над собой, либо вынуждают учителя идти на всевозможные ухищрения, снимающие эти противоречия, во всяком случае, в его сознании.

В основе профессионального самовоспитания, как и в основе деятельности учителя, лежит противоречие между целью и мотивом. Обеспечить сдвиг мотива на цель — значит вызвать истинную потребность в самовоспитании. Вызванная таким образом потребность учителя в самовоспитании в дальнейшем поддерживается личными (внутренними) источниками активности (убеждениями; чувствами долга, ответственности, профессиональной чести, здорового самолюбия и т. п.). Все это вызывает систему действий по самосовершенствованию, характер которых во многом предопределяется содержанием *профессионального идеала*.

---

<sup>1</sup> Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. — М., 1956. — С. 74.

Другими словами, когда педагогическая деятельность приобретает в глазах учителя личностную, глубоко осознанную ценность, тогда появляется потребность в самосовершенствовании, и начинается процесс самовоспитания.

Самый простой и в то же время надежный способ формирования профессионального идеала — чтение специальной литературы, знакомство с жизнью и педагогическим творчеством выдающихся педагогов. Правильно сформированный идеал учителя — необходимое условие эффективности его самовоспитания.

К внешним факторам, стимулирующим процесс самовоспитания, относят педагогический коллектив, стиль руководства школой и фактор свободного времени.

Учитель, особенно начинающий, попадая в педагогический коллектив, где царит атмосфера взаимной требовательности, принципиальности, конструктивной критики и самокритики, где с особым вниманием относятся к творческим поискам коллег и искренне радуются их находкам, где чувствуется заинтересованность в профессиональном росте начинающих, стремится соответствовать требованиям профессионального идеала. Напротив, отсутствие коллективистических начал среди педагогов, пренебрежение к творческому поиску и скептическое отношение к возможностям самовоспитания неизбежно убьют потребность в самосовершенствовании.

Если руководство школы не создает педагогам условия, при которых каждый из них имел бы возможность переживать успех, порождающий веру в собственные силы и способности, если за предъявляемыми требованиями не стоит озабоченность успехами учителей, стремление помочь, то в такой школе у педагогов не появляется потребность в самовоспитании.

Наконец, фактор времени. Время необходимо учителю для чтения художественной литературы, периодики, посещения музеев, театров, выставок, просмотра фильмов и телепередач, изучения социальной, а также психолого-педагогической литературы.

Процесс профессионального самовоспитания чрезвычайно индивидуален. Однако в нем всегда можно выделить три взаимосвязанных этапа: самопознание, самопрограммирование и самовоздействие.

Профессиональное *самопознание* будущего учителя начинается с *самооценки*. Психологи отмечают два способа формирования самооценки. Первый состоит в том, чтобы соотнести уровень своих притязаний с достигнутым результатом, а второй — в социальном сравнении, сопоставлении мнений о себе окружающих. Однако использование этих способов не всегда приводит к выработке адекватной самооценки. Невысокие притязания могут стать причиной формирования завышенной самооценки,

так как затруднения в работе обычно имеют лишь те воспитатели, которые ставят перед собой высокие задачи. Не может удовлетворить творчески работающего учителя и способ формирования самооценки через сравнение себя и своих результатов с результатами коллег.

Основной способ формирования самооценки учителя (в том числе будущего) — соизмерение своих результатов с идеалом личности и деятельности учителя-воспитателя, такая работа должна начинаться как можно раньше, с первого курса.

Для выявления общей самооценки может быть использована традиционная методика построения ранжированных рядов качеств идеала и качеств, характерных для конкретной личности с последующим вычислением коэффициента по соответствующей формуле<sup>1</sup>. Самооценка профессиональных качеств определяется с помощью той же методики при условии, что эталонный ряд строится из профессионально значимых качеств. Для выявления уровня направленности на педагогическую профессию, области предпочитаемой педагогической деятельности (преподавание или воспитательная работа) лучше использовать проективные методики типа вербального теста «понятийный словарь».

Для выявления уровня общительности (коммуникабельности) рекомендуется тест В. Ф. Ряховского<sup>2</sup>. Учитывая, что умение общаться складывается из частных умений, а также зависит от многих факторов, углубленное познание себя должно идти по линии выявления уровня сформированности перцептивных умений, навыков педагогической техники и таких умений, как умение слушать собеседника, управлять общением, выступать перед аудиторией и т. п.

Профессиональное самопознание предполагает также выявление особенностей волевого развития, эмоциональной сферы, темперамента и характера, особенностей познавательных процессов (восприятия, памяти, воображения, мышления), речи и внимания как свойств личности.

Процесс *самопрограммирования* развития личности — это не что иное, как материализация собственного прогноза о возможном усовершенствовании своей личности.

Построению программы самовоспитания обычно предшествует выработка системы «правил жизни», которые постепенно становятся принципами поведения и деятельности личности. Например, никогда и никуда не опаздывать; никогда и никому не отве-

---

<sup>1</sup> См.: Практические занятия по психологии / под ред. Д. Я. Богдановой, И. П. Волкова. — М., 1989. — С. 35—36.

<sup>2</sup> См.: *Канн-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. — М., 1987. — С. 52—54.

чать односложно «да» или «нет» — искать другие формы ответа; никогда и никому не отказывать в помощи и т. п. Наряду с программой самовоспитания можно составить и план работы над собой: план-максимум на большой отрезок времени и план-минимум (на день, неделю, месяц).

Не все задачи и направления работы над собой можно зафиксировать в программе. Подчас в этом и нет особой необходимости. Главное, чтобы каждый, вступивший на педагогическую стезю, выработал свой свод жизненных правил, принципов и неукоснительно руководствовался ими в жизни.

Средства и способы *самовоздействия* бесконечно разнообразны. Учитывая особенности своей личности и конкретные условия, каждый человек выбирает их оптимальное сочетание. Особое место в ряду средств самовоздействия занимают средства управления своим психическим состоянием, т. е. средства саморегуляции. К ним относят разного рода приемы отключения, самоотвлечения, расслабления мышц (релаксации), а также самоубеждение, самоприказ, самоконтроль, самовнушение и др. В последние годы благодаря широкой популяризации все шире используются методы и приемы целенаправленного самовнушения с помощью специальных словесных формул — ауто-тренинг.

Совершенное овладение интегральным умением педагогически мыслить и действовать не может быть обеспечено без специальных упражнений, направленных на развитие наблюдательности, воображения как основы предвидения и творческого проектирования своих действий и действий воспитанников. Научное педагогическое мышление выражается в свободном оперировании педагогическими фактами, их разложении на составляющие компоненты с целью проникновения в их сущность, установлении аналогий, сходства и различия в педагогических явлениях. Для этого будущий учитель должен научиться классифицировать факты и явления, устанавливать причины и выявлять мотивы поведения и деятельности участников социального взаимодействия, решать аналитические, прогностические и проективные задачи.

## **§ 4. Самообразование как средство становления педагога-профессионала**

Непрерывное образование учителя предполагает не только организованное обучение, но и его самообразование, которое позволяет не только овладеть педагогической деятельностью и

достичь в ней мастерства, но и совершенствовать свою личность.

Самообразование обусловлено, прежде всего, непосредственными целями практической деятельности и осуществляется в процессе подготовки к урокам и внеурочным занятиям, докладов на методических объединениях, на педсоветах и т.д. Обновление знаний необходимо и для того, чтобы ответить на вопросы учащихся, выходящие за пределы программы учебного предмета. Стремление учителя к самообразованию связано и с освоением новых педагогических идей, апробацией передового опыта и др.

В педагогическом учебном заведении вчерашние выпускники школ попадают в новые условия, которые предъявляют к ним высокие требования: уметь рационально распределять и планировать свое время, организовывать свое рабочее место, работать с книгой и специальной литературой и т.п.

Овладение умениями и навыками самообразовательной деятельности начинается с установления гигиенически и педагогически обоснованного режима дня. Надо так спланировать свою учебную и внеучебную деятельность, чтобы оставалось время и для самообразовательной работы, и для культурного отдыха.

Овладение навыками самообразовательной деятельности и умениями рациональной организации учебного труда свидетельствует о сформированности *культуры умственного труда*, которая включает: культуру мышления, проявляющуюся в умениях осуществлять процессы анализа и синтеза, сравнения и классификации, абстрагирования и обобщения, «переноса» полученных знаний и приемов умственной деятельности в различные новые условия; устойчивый познавательный интерес, умения и навыки творческого решения познавательных задач, умение сосредоточиться на главных, наиболее важных в данный момент проблемах; рациональные приемы и методы самостоятельной работы по добытию знаний, совершенное владение устной и письменной речью; гигиену умственного труда и его педагогически целесообразную организацию, умение разумно использовать свое время, расходовать физические и духовные силы.

Профессиональное самообразование, осуществляемое учителем, направлено на повышение его профессионализма и включает:

- педагогическое просвещение, т.е. освоение учителем научных педагогических идей и ознакомление с опытом других учителей;

- овладение новыми подходами, ценностными ориентациями и установками в профессиональной деятельности;

- осмысление собственного опыта и прогнозирование дальнейшей работы по его созданию и обобщению.

В потребностях учителя в психологических и педагогических знаниях проявляются глубина личностной вовлеченности в процесс самообразования и творчества; стремление оценивать свой опыт в контексте опыта других учителей.

Процесс самообразования направлен на установление соответствия профессионального потенциала (знаний, умений, навыков) и профессиональной позиции учителя в обществе. В этой связи самообразование выступает в качестве формы саморегуляции профессионального поведения учителя, которая включает как анализ результатов собственной деятельности, так и его способность к управлению ею.

Самообразование как часть непрерывного образования предполагает компенсацию недостатков полученного образования; постоянную адаптацию личности к изменяющемуся миру; непрерывное развитие творческого потенциала личности.

У начинающего учителя на первый план выдвигаются компенсаторные или адаптивные цели самообразования, в дальнейшем более важное значение имеют цели, связанные с развитием творческого потенциала.

По доминирующим целям самообразования выделяются следующие уровни самообразовательной деятельности учителя: компенсаторный уровень (мотивы деятельности связаны в основном с ликвидацией пробелов, обнаруженных в базовом педагогическом образовании); адаптационный уровень (кроме компенсаторных целей предполагается достижение определенного уровня профессиональной культуры); творческий уровень (целью самообразования является развитие творческих возможностей).

В определении целей самообразования многое зависит от личности учителя, уровня его подготовки, способностей, опыта и т. д. Они могут быть ближними, средними, дальними. Ближние цели включают восполнение пробелов в знаниях по предмету, педагогике, психологии, методике; средние — основательное изучение и практическое усовершенствование одного из актуальных вопросов; дальние — овладение теорией и практикой организации педагогической деятельности с целью совершенствования своего мастерства. Все эти цели взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Наиболее продуктивное направление профессионального самообразования учителя — разработка одной из научных или методических проблем в рамках комплексной темы школы.

Профессиональное самообразование, таким образом, является важнейшим средством формирования педагогического мастерства учителя и развития его общей и педагогической культуры.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Напишите микросочинение на тему «Почему я выбрал(а) педагогическую профессию?».
2. Каковы цель и задачи современного педагогического образования?
3. В чем состоит смысл многоуровневого педагогического образования?
4. Представьте структуру педагогического образования схематически.
5. В чем состоит сущность профессионального самовоспитания учителя?
6. Дайте характеристику профессионального идеала педагога.
7. Назовите факторы, стимулирующие процесс профессионального самовоспитания учителя.
8. Каковы этапы профессионального самовоспитания и его особенности в студенческом возрасте?
9. Назовите способы профессионального самовоспитания педагога.
10. Составьте программу профессионального самовоспитания на ближайший период (три месяца, полгода, год).
11. В чем специфика профессионального самообразования педагога?

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование. — М., 2009.

*Диденко В. Н.* Введение в педагогическую деятельность. — Смоленск, 2005.

*Донцов И. А.* Самовоспитание личности. — М., 1984.

*Елканов С. Б.* Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. — М., 1989.

*Левитан К. М.* Основы педагогической деонтологии. — М., 1994.

*Орлов Ю. М.* Восхождение к индивидуальности. — М., 1991.

Педагогическая антропология / под ред. Л. Л. Редько, Е. Н. Шиянова. — Ставрополь, 2006.

*Шакуров Р. Х.* Творческий рост педагога. — М., 1995.

*Шиянов Е. Н.* Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.

### Глава 5

## ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

### § 1. Объект, предмет и функции педагогика

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.

Во взглядах ученых на педагогику, как в прошлом, так и в настоящем времени, существует три концепции (подхода).

Сторонники первой концепции считают, что педагогика — междисциплинарная область человеческого знания. Однако такой подход фактически отрицает педагогику как самостоятельную теоретическую науку, т.е. как область отражения педагогических явлений. В педагогике в этом случае оказываются представленными самые разные сложные объекты действительности (космос, политика, социализация, развитие и др.).

Сторонники второй концепции отводят педагогике роль прикладной дисциплины, функция которой состоит в опосредованном использовании знаний, заимствованных из других наук (психологии, естествознания, социологии и др.) и адаптированных к решению задач, возникающих в сфере образования или воспитания.

Так, на первый взгляд, объектом научной педагогики является ученик, воспитанник и вообще любой человек, которого обучают и воспитывают. Однако в этом случае и педагогика, и психология изучают психическую реальность (психику человека), причем педагогика выступает лишь как прикладная часть психологии, ее «практическое приложение». Этот подход объясняет имеющиеся место попытки подменить педагогику психопедагогикой.

Сторонники второй концепции, как и первой, фактически отрицают право педагогики на свой предмет и, следовательно,



собственное теоретическое знание, подменяя его совокупностью положений, взятых из других наук. Это обстоятельство негативно сказывается на педагогической практике. Ни одна из смежных с педагогикой наук не изучает педагогическую действительность целостно и специально. При таком подходе не может быть разработана целостная фундаментальная основа для функционирования и преобразования педагогической практики. Содержание такой педагогики составляет совокупность фрагментарных представлений об отдельных сторонах педагогических явлений.

По мнению В. В. Краевского, продуктивной для науки и практики является только третья концепция, согласно которой педагогика — это относительно самостоятельная наука, имеющая свой объект и предмет изучения.

Объект науки — это та область действительности, которую изучает данная наука. 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 «образование». Оно и есть та часть объективного мира, которую изучает педагогика.

Предмет науки — это та часть объекта, которая изучается только данной наукой. Образование изучает не только педагогика. Его изучают философия, социология, психология, экономика и другие науки. Так, например, экономист, изучая уровень реальных возможностей «трудовых ресурсов», продуцируемых системой образования, пытается определить затраты на их подготовку. Социолог хочет знать, готовит ли система образования людей, способных адаптироваться к социальной среде, содействовать научно-техническому прогрессу и социальным преобразованиям. Философ, в свою очередь, применяя более широкий подход, задается вопросом о целях и общем предназначении образования — каковы они сегодня и какими должны быть в современном мире. Пси-

холог изучает психологические аспекты образования как педагогического процесса. Политолог стремится определить эффективность государственной образовательной политики на том или ином этапе развития общества и т. д.

Вклад многочисленных наук в изучение образования как социального феномена, бесспорно, ценный и необходимый, но эти науки не затрагивают сущностные аспекты образования, связанные с повседневными процессами роста и развития человека, взаимодействием педагогов и учащихся в процессе этого развития и с соответствующей институциональной структурой. И это вполне правомерно, поскольку изучение данных аспектов определяет ту часть объекта (образования), которую должна изучать специальная наука — 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.

Функции педагогики как науки — теоретическая и технологическая — обусловлены ее предметом и осуществляются в органичном единстве.

**Теоретическая функция педагогики** реализуется на трех уровнях:

*описательном*, или объяснительном, — изучение передового и новаторского педагогического опыта;

*диагностическом* — выявление состояния педагогических явлений, успешности или эффективности деятельности педагога и учащихся, установление условий и причин, их обеспечивающих;

*прогностическом* — экспериментальные исследования педагогической действительности и построение на их основе моделей преобразования этой действительности.

Прогностический уровень теоретической функции связан с раскрытием сущности педагогических явлений, нахождением глубинных явлений в педагогическом процессе, научным обоснованием предполагаемых изменений. На этом уровне создаются теории обучения и воспитания, модели педагогических систем, опережающие образовательную практику.

**Технологическая функция педагогики** предлагает также три уровня реализации:

*проективный*, связанный с разработкой соответствующих методических материалов (учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций), воплощающих в себе теоретические концепции и определяющих «нормативный, или регулятивный» (В. В. Краевский), план педагогической деятельности, ее содержание и характер;

*преобразовательный*, направленный на внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику с целью ее совершенствования и реконструкции;

*рефлексивный*, предполагающий оценку влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания и последующую коррекцию во взаимодействии научной теории и практической деятельности.

## **§ 2. Образование как социальный феномен и общечеловеческая ценность**

Любое общество существует лишь при условии, что его члены следуют принятым в нем ценностям и нормам поведения, обусловленным конкретными природными и социально-историческими условиями. Человек становится личностью в процессе *социализации*, благодаря которой он обретает способность выполнять социальные функции. Некоторые ученые понимают социализацию как пожизненный процесс, связывая ее и с переменой места жительства и коллектива, и с семейным положением, и с приходом старости. Такая социализация есть не что иное, как социальная адаптация. Однако социализация этим не исчерпывается. Она предполагает и развитие, и самоопределение, и самореализацию личности. Причем такие задачи решаются как стихийно, так и целенаправленно, всем обществом, специально созданными для этого институтами и самим человеком.

Этот целенаправленно организованный процесс управления социализацией и называется образованием; оно представляет собой сложнейший социально-исторический феномен со множеством сторон и аспектов, исследованием которых, как уже отмечалось, занимается ряд наук.

Понятие «образование» (аналогично немецкому «bildung») происходит от слова «образ». *Под образованием понимается единый процесс физического и духовного становления личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксирован-*

*ные в общественном сознании социальные эталоны* (например, спартанский воин, добродетельный христианин, энергичный предприниматель, гармонично развитая личность). В таком понимании образование выступает как неотъемлемая сторона жизни всех обществ и всех без исключения индивидов. Поэтому оно есть прежде всего социальное явление, представляющее собой целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.

Образование стало особой сферой социальной жизни с того времени, когда процесс передачи знаний и социального опыта выделился из других видов жизнедеятельности общества и стал делом лиц, специально занимающихся обучением и воспитанием. Однако образование как социальный способ обеспечения наследования культуры, социализации и развития личности возникает вместе с появлением общества и развивается вместе с развитием трудовой деятельности, мышления, языка.

Образование как социальное явление — это прежде всего объективная общественная ценность. Нравственный, интеллектуальный, научно-технический, духовно-культурный и экономический потенциал любого общества непосредственно зависит от уровня развития образовательной сферы. Однако образование, имея общественную природу и исторический характер, в свою очередь, обусловлено историческим типом общества, которое реализует эту социальную функцию. Оно отражает задачи социального развития, уровень экономики и культуры в обществе, характер его политических и идеологических установок, так как и педагоги, и воспитанники являются субъектами общественных отношений.

*Образование как социальное явление — это относительно самостоятельная система, функцией которой является систематическое обучение и воспитание членов общества, ориентированная на овладение определенными знаниями (прежде всего научными), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых в конечном счете определяется социально-экономическим и политическим строем данного общества и уровнем его материально-технического развития.*

Человек с момента рождения принадлежит к той или иной социальной группе, оказывается в определенных отношениях с собственностью, а следовательно, и с законами производства и распределения материальных благ, пользуется соответствующими юридическими правилами в конкретной системе семейных и трудовых связей. Содержание и характер всей совокупности взаимоотношений в обществе решающим образом определяют общую направленность развития личности. Как бы ни были оригиналь-

ны в методах воспитания и обучения родители и педагоги, их цели, желания и стремления в конечном счете диктуются обществом, теми или иными социальными группами, общими условиями жизни, интересами и идеалами.

Во многих зарубежных странах наряду с общественным (public) или государственным образованием существуют и частное (private), негосударственное. Последнее получило развитие и в России: негосударственные детские сады, школы (гимназии, лицеи), колледжи, вузы (институты, академии, университеты). Наблюдаются попытки противопоставить его государственному образованию. Однако организационные формы образования, создаваемые государством, общественными организациями, частными лицами (включая самообразование), являются по своему содержанию общественными, так как связаны с формированием определенных норм и ценностей и отражают определенный уровень общественного производства, науки и культуры, социально-бытовой и политической сфер.

Образование как социальное явление — эта система, которая противоречива и диалектична. Во-первых, она должна гибко и динамично адаптироваться к социально-экономическим изменениям в обществе и в то же время быть по возможности стабильной по своей педагогической сути («не подверженной конъюнктуре и шараханиям из одной крайности в другую»). Во-вторых, она должна быть преемницей традиционно складывающихся и сменяющих друг друга образовательных концепций и одновременно быть прогностичной, готовить молодых людей к жизни.

Система образования намного сложнее любых других, более жестко детерминированных систем — технических, кибернетических, экономических и т. п. Это не замкнутая, жестко централизованная и упорядоченная система. Она — открытая система, способная к самопознанию (рефлексии), количественному и качественному обогащению, перманентному преобразованию в силу тех изменений, которые непрерывно происходят как в макросоциуме, так и внутри самой системы.

Гуманистическая направленность современного образования усиливает такие его характеристики, как гибкость и динамичность.

Образование как социальная система превращается в дифференцированную и открытую для изменений сферу образовательных услуг. Не система образования со своими учреждениями навязывается человеку, ограничивая его свободу выбора, а человек сознательно выбирает индивидуальную образовательную траекторию в соответствии со своими образовательными потребностями и способностями.

### § 3. Образование как педагогический процесс. Категориальный аппарат педагогики

Признание образования в качестве *общечеловеческой ценности* сегодня ни у кого не вызывает сомнения. Это подтверждается конституционно закрепленным в большинстве стран правом человека на образование. Его реализация обеспечивается существующими в том или ином государстве системами образования, которые отличаются по принципам организации. В них находят отражение мировоззренческая обусловленность исходных концептуальных позиций.

Однако далеко не всегда эти исходные позиции формулируются с учетом аксиологических характеристик. Так, в педагогической литературе нередко утверждается, что образование основывается на фундаментальных потребностях человека. Человек якобы нуждается в образовании, так как его природа должна быть преобразована посредством образования. В традиционной педагогике широкое распространение получили представления о том, что в образовательном процессе реализуются прежде всего социальные установки. Общество нуждается в том, чтобы человек был воспитан. Более того, воспитан определенным образом в зависимости от принадлежности к тому или иному социальному слою.

Реализация тех или иных ценностей приводит к функционированию различных типов образования. Первый тип характеризуется наличием адаптивной практической направленности, т.е. стремлением ограничивать содержание общеобразовательной подготовки минимумом сведений, имеющих отношение к обеспечению жизнедеятельности человека. Второй основан на широкой культурно-исторической ориентации. При таком типе образования предусматривается получение сведений, которые заведомо не будут востребованы в непосредственной практической деятельности. Оба типа аксиологических ориентаций неадекватно соотносят реальные возможности и способности человека, потребности производства и задачи образовательных систем.

Для преодоления недостатков первого и второго типов образования стали создаваться образовательные проекты, решающие задачи подготовки компетентного человека. Он должен понимать сложную динамику процессов социального и природного развития, воздействовать на них, адекватно ориентироваться во всех сферах социальной жизни. Вместе с тем человек должен обладать умениями оценивать собственные возможности и способности, выбирать критическую позицию и предвосхищать свои достижения, брать на себя ответственность за все происходящее с ним.

Резюмируя сказанное, можно выделить следующие *культурно-гуманистические функции образования*:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной сферам;
- обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;
- овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;
- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности человека и раскрытия его духовных потенций.

Культурно-гуманистические функции образования подтверждают идею о том, что оно выступает средством трансляции культуры, овладевая которой человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъектность и приумножать потенциал мировой цивилизации.

Одним из наиболее значимых выводов, вытекающих из осмысления культурно-гуманистических функций образования, является его общая направленность на гармоничное развитие личности, которое есть назначение, призвание и задача каждого человека. В субъективном плане эта задача выступает как внутренняя необходимость развития сущностных (физических и духовных) сил человека. Данная мысль напрямую связана с прогнозированием целей образования, которое не может быть сведено к перечислению достоинств человека. Истинный прогностический идеал личности — это не произвольная умозрительная конструкция в порядке добрых пожеланий. Сила идеала состоит в том, что в нем отражаются конкретные потребности социального развития, требующие сегодня *развития гармоничной личности, ее интеллектуально-нравственной свободы, стремления к творческому саморазвитию*.

Постановка цели образования в такой формулировке не исключает, а, напротив, предполагает конкретизацию педагогических целей в зависимости от уровня образования. Каждый компонент образовательной системы вносит свой вклад в решение гуманистической цели образования. Для гуманистически ориентированного образования характерно диалектическое единство общественного и личного. Вот почему в его целях должны быть представлены, с одной стороны, требования, предъявляемые к личности обществом, а с другой — условия, обеспечивающие удовлетворение потребностей личности в саморазвитии.

Гуманистическая цель образования требует пересмотра его средств — содержания и технологий. Что касается содержания современного образования, то оно должно включать в себя не только новейшую научно-техническую информацию. В равной мере в содержание образования входят гуманитарные личностно-развивающие компетенции, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение к миру и человеку в нем, а также система нравственно-этических чувств, определяющих поведение человека в многообразных жизненных ситуациях.

Таким образом, отбор содержания образования обусловлен необходимостью развития базовой культуры личности, включающей культуру жизненного самоопределения и культуру труда; политическую и экономико-правовую, духовную и физическую культуру; культуру межнационального и межличностного общения. Без системы компетенций, составляющих содержание базовой культуры личности, невозможно понять тенденции современного цивилизационного процесса. Реализация такого подхода, который может быть назван культурологическим, является, с одной стороны, условием сохранения и развития культуры, а с другой — создает благоприятные возможности для творческого овладения той или иной областью знаний.

Известно, что всякий конкретный вид творчества — это проявление актуализирующейся (творящей самое себя) личности не только в науке, искусстве, общественной жизни, но и в становлении личностной позиции, определяющей присущую именно этому человеку линию нравственного поведения. Трансляция безличных, чисто объективных знаний или способов деятельности приводит к тому, что учащийся не может проявлять себя в соответствующих областях культуры и не развивается как творческая личность. Если же он, осваивая культуру, делает открытие в самом себе, при этом переживает пробуждение новых умственных и душевных сил, то соответствующая область культуры становится «его миром», пространством возможной самореализации, а овладение ею получает такую мотивацию, которую традиционное содержание образования обеспечить не может.

Реализация культурно-гуманистических функций образования ставит также проблему разработки и внедрения новых технологий обучения и воспитания, которые помогли бы преодолеть безличность образования, его отчуждение от реальной жизни догматизмом и консерватизмом. Для разработки таких технологий частичного обновления методов и приемов обучения и воспитания недостаточно. Сущностная специфика гуманистической технологии образования заключается не столько в передаче некоторого содержания знаний и формировании соответствующих им умений и навыков, сколько в развитии творческой индивидуаль-



ности и интеллектуально-нравственной свободы личности, в совместном личностном росте педагога и учащихся.

Гуманистическая технология образования позволяет преодолеть отчуждение учителей и учащихся от учебной деятельности и друг от друга. Такая технология предполагает поворот к личности, уважение и доверие к ней, ее достоинству, принятие ее личных целей, запросов, интересов. Она связана и с созданием условий для раскрытия и развития способностей как учащихся, так и педагога с ориентацией на обеспечение полноценности их повседневной жизни. В гуманистической технологии образования преодолевается его безвозрастность, учитываются психофизиологические параметры, особенности социального и культурного контекста, сложность и неоднозначность внутреннего мира. Наконец, гуманистическая технология образования позволяет органично соединить социальное и личностное начала.

Реализация культурно-гуманистических функций образования, таким образом, обуславливает неограниченный в социокультурном пространстве демократически организованный, интенсивный образовательный процесс, в центре которого находится личность обучаемого (принцип антропоцентричности). Основным смыслом этого процесса становится гармоничное развитие личности. Качество и мера этого развития выступают показателями гуманизации общества и личности. Однако процесс перехода от традиционного типа образования к гуманистическому происходит неоднозначно. Существует противоречие между фундаментальными гуманистическими идеями и степенью их реализации в связи с отсутствием достаточно подготовленного педагогического корпуса. Выявленная антиномия гуманистической природы образования и доминирования технократического подхода в педагогической теории и практике показывает необходимость построения современной педагогики на идеях гуманизма.

Развитие любой области научного знания связано с развитием понятий, которые, с одной стороны, указывают на определенный класс сущностно единых явлений, а с другой — конструируют предмет данной науки.

К первой группе относятся понятия, используемые и в других областях научного знания. В педагогике — это понятия, связанные с ее объектом. Ко второй группе относятся собственно педагогические понятия, в которых раскрывается предмет педагогики.

Среди понятий первой группы необходимо выделить такие междисциплинарные понятия, как развитие и формирование личности, социализация, без которых нельзя было бы описать объект педагогики.

*Развитие* — это необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов. Только одновременное наличие всех трех указанных свойств выделяет процессы развития среди других изменений.

Обобщая наиболее устоявшиеся в науке определения, можно утверждать, что *развитие человека* — процесс и результат количественных и качественных изменений его организма, нервной системы и психики. Оно связано с постоянными, непрекращающимися изменениями, переходами из одного состояния в другое, восхождением от простого к сложному, от низшего к высшему, от количества к качеству.

Для углубленного изучения процесса развития человека наука пошла по пути дифференцирования его составных компонентов, выделяя в нем развитие физическое, психическое, личностное и др. Педагогика изучает прежде всего проблемы развития личности во взаимосвязи со всеми другими компонентами. Если психология объясняет законы развития психики, то педагогика разрабатывает теории целенаправленного управления ее развитием.

Развитие личности — многоплановый процесс, который определяется сложным сочетанием внутренних и внешних условий и неотделим от ее жизненного пути, от социального контекста ее жизнедеятельности, от системы отношений, в которые личность включена.

Личностное развитие — это и внутренне противоречивый процесс, который характеризуется сложной диалектикой непрерывности и прерывности, повышением произвольности. Это значит, что постепенно человек научается управлять своим поведением, ставить и решать сложные задачи, находить пути выхода из кризисных (стрессовых) ситуаций, совершенствовать способы саморегуляции.

Начав развиваться под контролем взрослых, личность со временем освобождается от их зависимости и строит собственные программы изменений и развития основных структур самосознания. Она становится субъектом собственной жизни. В этой связи личность на протяжении жизненного пути развивается и как субъект деятельности. Это одно из важнейших направлений развития человека.

Деятельностное развитие идет от совместного со взрослыми выполнения предметных действий к самостоятельному, от неосознанных и нецеленаправленных действий к более осознанным и целенаправленным, к установлению произвольного отношения между мотивами и целями, усложнению операциональной стороны деятельности (умения планировать, организовывать, соподчинять свои действия, варьировать способы их выполнения), выделению последовательности операций, обработке обобщенных

способов действий, формированию навыков саморегуляции на основе мыслительной рефлексии (способности отражать цели, действия, способы их осуществления)<sup>1</sup>.

Содержание основных направлений развития человека (физического, интеллектуального, личностного и деятельностного) показывает, что они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Без их совместного осуществления не могут произойти эволюционные изменения ни в познавательном, ни в личностном развитии человека.

Современный уровень развития науки позволяет сделать вывод о том, что *развитие личности — это процесс становления готовности человека (его внутреннего потенциала) к осуществлению саморазвития и самореализации в соответствии с возникающими или поставленными задачами разного уровня сложности, в том числе выходящими за рамки ранее достигнутых*. Такое определение позволяет измерять развитие личности сложностью задач, которая имеет свои определенные критерии.

*Развитая личность* — это человек, успешно овладевший знаниями, способами деятельности (умениями и навыками), опытом творческой деятельности и эмоционально-чувственным отношением к миру.

Названные параметры выступают критериями развития личности. Так, в умственной сфере они проявляются в виде обобщенных интеллектуальных умений и способности переносить их в различные ситуации, в том числе отдаленно и опосредованно связанные со знакомыми ситуациями, а также создавать новые способы деятельности в зависимости от характера проблем. Этот же критерий в области физического развития выражается в форме разносторонних физических возможностей и способности субъекта успешно их совершенствовать.

Развитие личности, таким образом, предполагает как развитие отдельных сущностных качеств индивида, так и формирование функциональных систем, с помощью которых происходит реализация основных видов деятельности (игры, учения, труда, общения) и осуществление социально значимых форм поведения.

С понятием «развитие личности» тесно связано другое междисциплинарное понятие, обозначающее взаимодействие человека с обществом, — «*социализация*».

Общество с целью воспроизводства социальной системы, сохранения своих социальных структур стремится сформировать социальные стереотипы и стандарты (групповые, классовые, этнические, профессиональные и др.), образцы ролевого поведения. Для того чтобы не оказаться в оппозиции по отношению к обще-

---

<sup>1</sup> Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М., 1989. — С. 50.

ству, личность усваивает этот социальный опыт путем вхождения в социальную среду, систему существующих социальных связей. Это происходит с помощью процессов *адаптации* и *интеграции* человека по отношению к обществу путем усвоения социального опыта, ценностей, норм, установок, присущих как обществу в целом, так и отдельным его группам.

Однако в силу своей природной активности личность стремится к автономии, независимости, свободе, формированию собственной позиции, неповторимой индивидуальности. Следствием является развитие и преобразование не только самой личности, но и общества. Происходят процессы *саморазвития* и *самореализации* личности, в ходе которых не только актуализируется усвоенная ею система социальных связей и опыта, но и создаются новые социальные связи и накапливается свой неповторимый индивидуальный опыт.

Итак, *сущностный смысл социализации раскрывается на пересечении таких ее процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация*. Диалектическое их единство обеспечивает оптимальное развитие личности на протяжении всей жизни человека во взаимодействии с обществом.

Социализация может быть стихийной (процесс развития и саморазвития человека во взаимодействии и под влиянием объективных обстоятельств жизни, общества); относительно направляемой и контролируемой (когда государство предпринимает экономические, законодательные, организационные меры для решения своих задач, объективно влияющих на жизненный путь человека и его развитие); целенаправленной (планомерное создание обществом и государством правовых, организационных, материальных и педагогических условий для развития человека — обучение и воспитание, сознательное самоизменение человека — самообразование и самовоспитание).

К междисциплинарным понятиям, используемым педагогикой, относится и *формирование личности*, под которым понимается *процесс ее изменения как социального существа под воздействием всех без исключения факторов — экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и др., появление физических и социально-психологических новообразований в структуре личности, изменение внешних проявлений (формы) личности*.

Формируются и младенец, и пожилой человек. Формирование подразумевает некую завершенность в развитии личности, достижение уровня зрелости, устойчивости. Воспитание и обучение в этой связи выступают как факторы формирования личности.

Понятия второй группы, или собственно педагогические понятия, раскрывают предмет педагогики. Когда речь идет

о понятийном аппарате конкретной науки, можно выделить одно центральное (стержневое) понятие, которое обозначает всю изучаемую область и отличает ее от предметных областей других наук. Остальные понятия той или иной науки, в свою очередь, отражают дифференциацию стержневого понятия.

В педагогике роль такого стержневого понятия выполняет *педагогический процесс*. Это понятие, с одной стороны, обозначает весь комплекс явлений, которые изучаются педагогикой, а с другой — выражает сущность этих явлений. Анализ понятия «педагогический процесс» поэтому выявляет существенные черты явлений образования как педагогического процесса в отличие от других родственных ему явлений.

Прежде всего отметим, что поскольку образование как предмет педагогики — это педагогический процесс, то словосочетания «образовательный процесс» и «педагогический процесс» будут синонимичными. В своем первом приближении к определению педагогический процесс — это движение от целей образования к его результатам путем обеспечения единства обучения и воспитания. Его сущностной характеристикой поэтому является целостность как внутреннее единство компонентов, относительная их автономность.

Рассмотрение педагогического процесса как целостности возможно с позиций системного подхода, который позволяет увидеть в нем прежде всего систему — педагогическую систему.

*Под педагогической системой нужно понимать множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе.*

*Педагогический процесс, таким образом, представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.*

Любой процесс есть последовательная смена одного состояния другим. В педагогическом процессе она есть результат педагогического взаимодействия. Именно поэтому *педагогическое взаимодействие* составляет сущностную характеристику педагогического процесса. Оно, в отличие от любого другого взаимодействия, представляет собой *преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и воспитанников (воспитанника), следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях.*

Педагогическое взаимодействие включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение воспитанником и собственную активность последнего, проявляющуюся в ответных непосредственных или опосредованных влияниях на педагога и на самого себя (самовоспитание). Понятие «педагогическое взаимодействие» поэтому шире, чем *педагогическое воздействие, педагогическое влияние* и даже *педагогическое отношение*, которое является следствием самого взаимодействия педагогов и воспитуемых.

Такое понимание педагогического взаимодействия позволяет выделить в структуре как педагогического процесса, так и педагогической системы два важнейших компонента — *педагогов* и *воспитанников*, выступающих их наиболее активными элементами. Активность участников педагогического взаимодействия позволяет говорить о них как о субъектах педагогического процесса, влияющих на его ход и результаты.

Этот подход противоречит традиционному пониманию педагогического процесса как специально организованного, целенаправленного, последовательного, планомерного и всестороннего воздействия на школьника с целью формирования личности с заданными качествами. Традиционный подход отождествляет педагогический процесс с деятельностью педагога, педагогической деятельностью — особым видом социальной (профессиональной) деятельности, направленной на реализацию целей образования: передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе. Такой подход закрепляет субъект-объектные отношения в педагогическом процессе.

Представляется, что он является следствием не критичного, а потому и механистического переноса в педагогику основного постулата теории управления: если есть субъект управления, то должен быть и объект. В результате в педагогике субъект — это педагог, а объектом, естественно, считается ребенок, школьник или даже обучающийся под чьим-то руководством взрослый. Представление о педагогическом процессе как о субъект-объектном отношении закрепилось вследствие утверждения в системе образования авторитаризма как социального явления. Но если ученик — это объект, то не педагогического процесса, а лишь педагогических воздействий, т.е. внешней, направленной на него деятельности. Признавая воспитанника субъектом педагогического процесса, гуманистическая педагогика утверждает тем самым приоритет *субъект-субъектных отношений* в его структуре.

Педагогический процесс осуществляется в специально организованных условиях, которые связаны прежде всего с содержи-

ем и технологией педагогического взаимодействия. Таким образом, выделяются еще два компонента педагогического процесса и системы: *содержание образования* и *средства образования* (материально-технические и педагогические — формы, методы, приемы).

Взаимосвязи таких компонентов системы, как педагоги и воспитанники, содержание образования и его средства, порождают реальный педагогический процесс как динамическую систему. Они необходимы и достаточны для возникновения любой педагогической системы (А. И. Мищенко).

Цель образования как совокупность требований общества в сфере духовного воспроизводства, как социальный заказ является детерминантой (предпосылкой) возникновения педагогических систем. В рамках же этих систем она становится имманентной (внутренне присущей) характеристикой содержания образования. В нем она педагогически интерпретируется в связи с учетом, например, возраста воспитанников, уровня их личностного развития и развития коллектива и т. д. Она в явном и неявном виде присутствует в средствах, а в педагоге и воспитанниках цель образования функционирует на уровне ее осознания и проявления в деятельности.

Цель, отмечал П. К. Анохин, опосредуя реальную деятельность, не только характеризует ее общий результат, но и как закон определяет способ и характер действий человека. Субъекты педагогического процесса (педагоги и воспитанники) являют собой единство цели и деятельности, «модус перехода от общества к личности» и наоборот.

Таким образом, *цель, будучи выражением заказа общества и интерпретированная в педагогических терминах, выступает в роли системообразующего фактора, а не элемента педагогической системы*, т. е. внешней по отношению к ней силы. Педагогическая система создается с ориентацией на цель. Способами (механизмами) функционирования педагогической системы в педагогическом процессе являются обучение и воспитание, от педагогической инструментовки которых зависят те внутренние изменения, которые происходят как в самой педагогической системе, так и в ее субъектах — педагогах и воспитанниках.

Нужно отметить, что соотношение понятий «образование» и «воспитание» является предметом многих дискуссий. Однако споры, возникающие вокруг этого вопроса, по-видимому, непродуктивны. Все дело в том, в каком контексте и смысле они используются. Часто встречающееся в литературе употребление слов «образование» и «воспитание» как обозначающих противоположные стороны педагогического процесса не является корректным. Образование как целенаправленный процесс социализации в любом случае включает в себя и воспитание. Однако направленность образования как педагогического процесса зависит от способов

(механизмов) ее осуществления, а это уже прерогатива воспитания и обучения. Совокупность принципов, методов и форм обучения и воспитания определяет, будет ли образование (педагогический процесс) гуманистическим или технократическим, демократическим или авторитарным, осуществляющим гражданские или политические цели.

Следовательно, *воспитание — это специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Обучение — специфический способ образования, направленный на развитие личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности.*

Являясь составной частью воспитания, обучение отличается от него степенью регламентированности педагогического процесса нормативными предписаниями как содержательного плана, так и организационно-технического. Например, в процессе обучения должен быть реализован государственный стандарт (уровень) содержания образования. Оно также ограничено временными рамками (учебный год, урок и т. п.), требует определенных технических и наглядных средств обучения, электронных и словесно-знаковых средств информации (учебники, компьютеры и др.).

Воспитание и обучение как способы осуществления педагогического процесса составляют, таким образом, технологии образования, в которых фиксируются целесообразные и оптимальные шаги, этапы, ступени достижения выдвинутых целей образования.

*Педагогическая технология — это последовательная, взаимообусловленная система действий педагога, связанных с применением той или иной совокупности методов воспитания и обучения, осуществляемых в педагогическом процессе с целью решения различных педагогических задач:* структурирование и конкретизация целей педагогического процесса; преобразование содержания образования в учебный материал; анализ межпредметных и внутрипредметных связей; выбор методов, средств и организационных форм педагогического процесса и т. д.

Именно педагогическая задача является элементарной единицей педагогического процесса, для решения которой на каждом конкретном его этапе организуется педагогическое взаимодействие. *Педагогическая деятельность* в рамках любой педагогической системы, в свою очередь, может быть представлена как *взаимосвязанная последовательность решения бесчисленного множества задач разного уровня сложности*, в которое неизбежно включены во взаимодействии педагоги и воспитанники. *Педагогическая задача — это материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характери-*



зующаяся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью. Таким образом, «моменты» педагогического процесса прослеживаются от совместного решения одной задачи к другой.

Воспитание и обучение обуславливают качественную характеристику образования — результаты педагогического процесса, отражающие степень реализации целей образования. Результаты образования определяются степенью присвоения ценностей, рождающихся в педагогическом процессе, которые так важны для экономического, нравственного, интеллектуального состояния всех «потребителей» продукции образовательной сферы — и государства, и общества, и каждого человека. В свою очередь, результаты образования как педагогического процесса связаны со стратегиями развития образования, ориентированными на перспективу.

## § 4. Связь педагогики с другими науками

Место педагогики в системе наук о человеке может быть выявлено в процессе рассмотрения ее связей с другими науками. В течение всего периода своего существования она была тесно связана со многими науками, которые оказывали неоднозначное влияние на ее становление и развитие. Некоторые из этих взаимосвязей возникли давно, еще на этапах выделения и оформления педагогики как науки, другие являются более поздними образованиями. В числе первых сложились связи педагогики с философией и психологией, которые и сегодня являются необходимым условием развития педагогической теории и практики.

*Связь педагогики с философией* является наиболее длительной и продуктивной, так как философские идеи продуцировали создание педагогических концепций и теорий, задавали ракурс педагогического поиска и служили ее методологическим основанием.

Трактовки связей философии и педагогики носили достаточно жесткий оппозиционный характер. С одной стороны, педагогику считали «полигоном» для приложения и апробации философских идей. В этом случае ее рассматривали как практическую философию. С другой стороны, в педагогике неоднократно предпринимались попытки отказаться от философии.

Сегодня общепризнанной является методологическая функция философии по отношению к педагогике, что является вполне правомочным и обуславливается самой сущностью философского знания, мировоззренческого по своей природе, и решаемым задачам осмысления места человека в мире, выявления его взаимо-

отношений с миром. От системы философских взглядов (экзистенциальных, прагматических, неопозитивистских, материалистических и др.), которых придерживаются исследователи педагогики, зависит направление педагогического поиска, определение сущностных, целевых и технологических характеристик образовательного процесса.

Кроме того, методологическая функция философии по отношению к любой науке, в том числе и педагогике, проявляется в том, что она разрабатывает систему общих принципов и способов научного познания. Процесс получения педагогического знания подчиняется общим закономерностям научного познания, изучаемого философией. Философия является также теоретической платформой осмысления педагогического опыта и создания педагогических концепций. Педагогика не может приобрести статус науки путем экспериментирования и обобщения опыта без их философского обоснования.

*Связь педагогики с психологией* является наиболее традиционной. Педагогика, чтобы стать подлинной наукой и эффективно направлять деятельность педагога, должна учитывать ту реальность, с которой имеет дело человек в его своеобразном и конкретном развитии. Это более трех столетий тому назад отмечал основатель педагогики Я. А. Коменский. Он писал, что даже столяр, чтобы изготовить стол, должен знать и учитывать породу дерева, его свойства, способы обработки. Неужели же человек настолько проще, чем дерево, что некоторые учителя считают возможным «формовать» его, не зная ни природы, ни свойств его души, ни способов воздействия на нее.

Требования понимать свойства человеческой природы, ее естественные потребности и возможности, учитывать механизмы, законы психической деятельности и развития личности, строить образование (обучение и воспитание), сообразуясь с этими законами, свойствами, потребностями, возможностями выдвигали все выдающиеся педагоги.

Первоначально отношение между педагогикой и психологией представлялось многим очень простым. Если психология раскрывает «механизмы души», то из нее можно напрямую вывести, как следует формировать душу ребенка в соответствии с целью образования. Это объясняется тем, что педагогика до тех пор, пока не накопила в достаточной степени собственного научного содержания, использовала в качестве теоретического обоснования педагогической практики психологию. Более того, самые выдающиеся педагоги прошлого в первую очередь были философами и психологами.

В этой связи при анализе связей педагогики с психологией важно различать психологизм как методологическую позицию и

психологию как науку, которая была и остается важнейшим источником научного обоснования образовательного процесса. Психологизм проявляется в том, что психология объявляется единственным научным основанием, направляющим педагогическую практику. Однако, как отмечал В. В. Давыдов, психология хотя и должна учитываться, но она «не диктатор», поскольку жизнь педагогов и детей обусловлена социально-педагогическими условиями, определяющими и психологические закономерности развития личности. Эти закономерности носят конкретно-исторический характер, и потому при изменении социально-педагогических условий меняются и закономерности развития личности.

Связи педагогики с другими науками не исчерпываются философией и психологией, общим моментом которых является изучение человека как личности. Педагогика тесно связана и с науками, изучающими его как индивида. Это такие науки, как биология (анатомия и физиология человека), антропология и медицина.

Образование как целенаправленно регулируемый процесс социализации не означает игнорирования того факта, что человек, его развитие зависят от действия природных факторов. Их влияние оказывается менее заметным потому, что оно опосредовано социальными механизмами регуляции. Проблема соотношения природных и социальных факторов развития человека — одна из центральных для педагогики. Она является важнейшей и для *биологии*, изучающей индивидуальное развитие человека.

Педагогика, рассматривая человека в качестве естественно-природного и социального существа, не могла не задействовать тот потенциал, который накапливался в *антропологии* как науке, интегрирующей знания о феномене человека в единый теоретический конструкт, рассматривающий природу условного человека в его многомерности и многоликости.

*Связь педагогики с медициной* привела к появлению коррекционной педагогики как специальной отрасли педагогического знания, предметом которой является образование детей, имеющих приобретенные или врожденные отклонения в развитии. Она разрабатывает во взаимосвязи с медициной систему средств, с помощью которых достигается терапевтический эффект и усваиваются такие позиции, роли, ценности, которые облегчают процессы социализации, компенсирующие имеющиеся дефекты или снижающие их тяжесть.

Развитие педагогики связано также с науками, изучающими человека в обществе, в системе его социальных связей и отношений. Потому неслучайно стали устанавливаться достаточно устойчивые связи педагогики с социологией, экономикой, политологией и другими социальными науками.

*Отношения между педагогикой и экономическими науками* сложны и неоднозначны. Экономическая политика во все времена была необходимым условием развития образованности общества. Немаловажным фактором развития педагогики остается экономическое стимулирование научных исследований в этой области знаний. Связь этих наук послужила обособлению такой отрасли знания, как экономика образования, предметом которой является специфика действия экономических законов в сфере образования.

*Связи педагогики с социологией* относятся также к числу традиционных, так как и первая и вторая озабочены планированием образования, выявлением основных тенденций развития тех или иных групп или слоев населения, закономерностей социализации и воспитания личности в различных социальных институтах.

*Связь педагогики с политологией* обусловлена тем, что образовательная политика всегда являлась отражением идеологии господствующих партий и классов, воспроизводя ее в концептуальных схемах и теориях. Педагогика стремится выявить условия и механизмы становления человека в качестве субъекта политического сознания, возможности усвоения политических идей, установок, политического мировоззрения.

Выделяют четыре основные формы связи педагогики с другими науками. Наиболее важной из них является *использование педагогикой основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук*. Так, философские идеи выполняют направляющую роль в процессе разработки педагогической теории, помогают ученым определить исходные позиции при исследовании педагогических явлений. Кроме того, заимствованные идеи других наук могут служить основой разработки конкретных педагогических проблем. Например, идеи психологии широко используются при изучении закономерностей организации различных видов деятельности учащихся, а физиологические идеи об условно-рефлекторной деятельности, двух сигнальных системах, обратной связи помогают понять механизмы приобретения умений, навыков и привычек в процессе обучения.

Вторая форма связи педагогики с другими науками — *творческое заимствование методов исследований*, применяемых в этих науках. Фактически любой метод теоретического или эмпирического исследования может найти применение в педагогике, поскольку в условиях интеграции наук методы исследования очень быстро становятся общенаучными. Так, расширению методов экспериментального исследования при изучении педагогических явлений во многом способствуют такие науки с их методами иссле-

дования, как психология, социология и др. Математика обогащает педагогику статистическими методами исследования.

Третьей формой связи педагогики с другими отраслями знаний является *использование конкретных результатов исследований* в психологии, физиологии высшей нервной деятельности, социологии и других наук.

И наконец, четвертая форма связи педагогики с другими науками, приобретающая все большее значение, — ее *участие в комплексных исследованиях человека*. В организации таких исследований действуют все формы взаимосвязи разных наук.

Обобщая вопрос о связи педагогики с другими науками о человеке, необходимо отметить следующее:

- нельзя вывести из какой-либо одной науки систему педагогических знаний;

- данные других наук необходимы для разработки педагогической теории и практических рекомендаций, но недостаточны;

- одни и те же данные (например, из психологии или физиологии) могут быть использованы различным и даже противоположным образом в зависимости от того, какие цели реализуются в образовательном процессе;

- педагогика не просто заимствует и использует данные других наук, а перерабатывает их так, чтобы полнее и глубже познать педагогический процесс и разработать способы его оптимальной организации.

## § 5. Структура педагогической науки

Развитие связей педагогики с другими науками привело к выделению отраслей педагогики — пограничных научных дисциплин. Сегодня педагогика представляет собой разветвленную систему педагогических наук. Базовой научной дисциплиной в структуре педагогики является *общая педагогика*, исследующая основные закономерности образования. Традиционно общая педагогика содержит четыре больших раздела: общие основы педагогики; теория обучения (дидактика), теория воспитания, управление образовательными системами.

В последние десятилетия объем материала по этим разделам настолько увеличился, что их стали выделять как отдельные самостоятельные научные дисциплины. Педагогика, пройдя длительный путь развития, накопив информацию, превратилась в разветвленную систему педагогических наук.

Особую группу педагогических наук, изучающих возрастную специфику образования как педагогического процесса, объединяет *возрастная педагогика*. Она включает в себя дошкольную

и дошкольную педагогику, педагогику школы, педагогику высшей школы, педагогику взрослых.

*Преддошкольная (ясельная) педагогика* изучает закономерности и условия целенаправленного развития детей до трех лет. Значимость ее стремительно возрастает по мере выявления особенностей развития интеллекта, эмоциональной и чувственной сфер личности ребенка, его здоровья. Особенностью ясельной педагогики является ее особо тесное взаимодействие с такими отраслями знаний, как психология, физиология, медицина.

*Дошкольная педагогика* — наука о закономерностях целенаправленного развития личности ребенка дошкольного возраста. Существуют дидактика дошкольного образования, теория и методика воспитания дошкольников, технологии воспитания детей данного возраста в различных типах образовательных учреждений, в условиях семьи.

*Педагогика школы* изучает закономерности обучения и воспитания детей школьного возраста. Она относится к самым развитым отраслям науки об образовании.

*Педагогика высшей школы* изучает закономерности образовательного процесса в условиях высшего учебного заведения.

*Педагогика взрослых (андрагогика)* изучает особенности образования взрослых.

Педагогические науки также подразделяются в зависимости от того, какая сторона конкретного вида человеческой деятельности взята за основу классификации: военная, инженерная, спортивная, театральная, музейная, музыкальная, производственная педагогики, педагогика исправительно-трудовых учреждений и т. д.

Каждая из этих педагогик имеет свой предмет. Например, *военная педагогика* вскрывает закономерности и условия обучения и воспитания военнослужащих всех рангов.

Закономерности обучения работающих, повышения квалификации и переподготовки изучает *производственная педагогика*.

*Педагогика профессионально-технического образования* представляет собой отрасль науки, предметом которой являются закономерности подготовки рабочих высокой квалификации.

*Исправительно-трудовая педагогика* изучает закономерности перевоспитания лиц, находящихся в заключении за совершенные преступления.

К педагогическим дисциплинам также относятся история педагогики и образования, сравнительная педагогика, этнопедагогика, философия образования (воспитания), социальная педагогика, педагогическая психология, социология образования и др.

*История педагогики и образования* исследует возникновение и развитие образовательной практики и педагогических теорий в

различные исторические эпохи и периоды. Знание истории педагогики необходимо для того, чтобы глубже понимать современные педагогические проблемы.

**Сравнительная педагогика** занимается анализом, сравнением образовательных систем в разных странах.

Существует также **специальная педагогика (дефектология)**. Она исследует закономерности воспитания и обучения людей с физическими и психическими недостатками. В состав дефектологии входят следующие научные дисциплины: сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия.

**Сурдопедагогика** изучает закономерности обучения и воспитания слабослышащих и глухих; **тифлопедагогика** — слепых и слабовидящих; **олигофренопедагогика** — умственно отсталых; **логопедия** — наука об обучении и воспитании детей с нарушениями речи.

Особую группу педагогических наук составляют так называемые **частные**, или **предметные, методики**, исследующие закономерности преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин в различных типах образовательных учреждений.

Такова внутренняя структура педагогической науки, возникновение новых отраслей которой порождается развитием общества и научного знания.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Каков объект педагогики?
2. Обоснуйте предмет педагогики.
3. Каковы функции педагогики?
4. Дайте характеристику образования как социального феномена.
5. Назовите основные междисциплинарные понятия, используемые педагогикой и дайте их определение.
6. Раскройте сущность образования как педагогического процесса.
7. Выделите собственно педагогические понятия, раскрывающие предмет педагогики и дайте их определение.
8. Каково место педагогики в системе наук о человеке?
9. Назовите основные формы связи педагогики с другими науками и проиллюстрируйте их примерами.
10. Какова структура современной педагогической науки?

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. — М., 1977.  
*Бережнова Л. Н., Набок И. Л., Щеглов В. И.* Этнопедагогика. — М., 2007.

- Бордовская Н. В.* Педагогическая системология. — М., 2009.
- Борытко Н. М., Соловцова И. А., Байбаков А. М.* Педагогика. — М., 2007.
- Гинецинский В. И.* Основы теоретической педагогики. — СПб., 1992.
- Журавлев В. И.* Педагогика в системе наук о человеке. — М., 1990.
- Коджаспирова Г. М.* Педагогика. — М., 2010.
- Краевский В. В., Бережнова Е. В.* Методология педагогики: новый этап. — М., 2006.
- Саймон Б.* Общество и образование. — М., 1989.
- Стоунс Р.* Психопедагогика. — М., 1985.
- Щедровицкий Г. П.* и др. Педагогика и логика. — М., 1993.
- Шиянов Е. Н.* Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.

## Глава 6

# МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

## § 1. Понятие о методологии педагогической науки и методологической культуре учителя

Наука может развиваться лишь в том случае, если она будет пополняться все новыми и новыми фактами. В свою очередь, для их накопления и интерпретации нужны научно обоснованные методы исследования. Последние обнаруживают свою зависимость от совокупности теоретических принципов, получивших в науковедении название методологических.

Не только педагоги-практики, но и исследователи нередко за понятием «методология» видят нечто абстрактное, далекое от реальной жизни и от образовательной практики. Между тем методология — это «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности»<sup>1</sup>. Видный психолог С. Л. Рубинштейн писал, что «вопросы большой теории, правильно поставленные и верно понятые, это вместе с тем и практические вопросы большой значимости. По-настоящему ви-

---

<sup>1</sup> Философский энциклопедический словарь. — М., 1983. — С. 365.



деть крупные теоретические проблемы это значит видеть их в соотношении с конкретными вопросами жизни»<sup>1</sup>.

Есть и другие определения методологии как учения о методе научного познания и преобразования мира. *Методология* — это прежде всего учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности. Методология науки дает характеристику таких компонентов научного исследования, как объект, предмет, задачи исследования, совокупность исследовательских средств, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения исследовательских задач.

Эти определения методологии не противоречат друг другу. Более того, они отражают процесс постепенного развития области методологической рефлексии, осознание исследователями собственной деятельности, вынесение такой рефлексии за рамки индивидуального опыта. Исходя из этого, *методологию педагогической науки следует рассматривать как совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности.*

Всякая методология выполняет регулятивные, нормативные функции. В этом, собственно, и состоит ее назначение. Но методологическое знание может выступать либо в дескриптивной (описательной), либо в прескриптивной (нормативной) форме, т. е. в форме предписаний, прямых указаний к деятельности (Э. Г. Юдин).

*Дескриптивная методология* как учение о структуре научного знания, закономерностях научного познания служит ориентиром в процессе исследования, а *прескриптивная методология* направлена на регуляцию деятельности. В нормативном методологическом анализе преобладают конструктивные задачи, связанные с разработкой положительных рекомендаций и правил осуществления научной деятельности. Дескриптивный же анализ имеет дело с ретроспективным описанием уже осуществленных процессов научного познания.

В структуре методологического знания Э. Г. Юдин выделяет четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический. Содержание первого, высшего, *философского уровня* методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания. Второй — *общенаучный уровень* методологии — представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин. Третий — *конкретно-научный уровень* методоло-

---

<sup>1</sup> Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений. — М., 1957. — С. 3.

гии — это совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология конкретной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, такие, например, как проблемы системного подхода или моделирование в педагогических исследованиях. Четвертый — *технологический уровень* методологии — составляют методика и техника исследования, т. е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определенное соподчинение. При этом философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности.

Высшим уровнем профессиональной готовности педагога является наличие у него *методологической культуры*, основными признаками которой выступают:

- понимание процедур, «закрепленных» за категориями философии и за основными понятиями, образующими концептуальный каркас педагогической науки;
- осознание различных понятий образования как ступеней восхождения от абстрактного к конкретному;
- установка на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности;
- направленность мышления педагога на генезис педагогических форм и их «целостнообразующие» свойства;
- потребность воспроизводить практику образования в понятийно-терминологической системе педагогики;
- стремление выявить единство и преемственность педагогического знания в его историческом развитии;
- критическое отношение к «самоочевидным» положениям, к аргументам, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания;
- рефлексия по поводу предпосылок, процесса и результатов собственной познавательной деятельности, а также движения мысли других участников педагогического процесса;
- доказательное опровержение антинаучных позиций в области человекознания;
- понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики.

Овладевая методологией, учитель начинает мыслить опираясь на ее принципы, и в этом отношении его мышление становится «принципиальным», отличающимся надситуативной активностью. На уровне частной научной методологии особенно значимым является освоение принципов единства образования и социальной политики, целостного подхода, расширения совокупного субъекта образования, приоритета воспитательных целей в целостном педагогическом процессе.

Формирование методологической культуры будущего педагога опирается на понимание сущности методологии познания и преобразования педагогических процессов. Важно преодолеть бытующие еще представления о методологии как системе принципов, относящихся лишь к логике научного исследования, раскрыть их значение для повседневной практики обучения и воспитания, совершенствования управления целостным педагогическим процессом.

Диалектический подход, ориентированный на формирование у будущего учителя методологической культуры, включает в себя ряд последовательно разворачивающихся звеньев: побуждение студентов к осознанию и разрешению заключенного в предъявленной им ситуации противоречия; обнажение непродуктивности решений, опирающихся на обыденный опыт, суждения здравого смысла, показ их односторонности, метафизичности; демонстрация путей продуктивного разрешения проблемной ситуации на основе требований диалектической логики; обобщение опыта работы над предложенным заданием и возможностей переноса усвоенной логики в различные сферы педагогической практики.

## **§ 2. Философский уровень методологии педагогики**

Общие принципы познания и категориальный строй любой науки обусловлены системой философского знания. Наиболее известными и используемыми педагогикой выступают такие мировые философские течения, как гносеологизм, экзистенциализм, марксизм, фрейдизм, теологизм, гуманизм и др.

*Гносеологизм* (от греч. *gnosis* — познание и наука; гносеология — наука о познании, теория познания). В педагогике проявляется в акцентуированном внимании к передаче детям и взрослым знаний другим человеком — учителем. В этом случае обеспечивается достоверное понимание человеком окружающего мира. По мнению сторонников данного философского течения, от этого зависит все остальное — правильная ориентация человека в жизни и ее ситуациях, принятие эффективных решений и их успешная

реализация. Основанный на этих соображениях педагогический подход долгое время преобладал в мире, он нашел свое отражение в педагогической системе школы знания, но постепенно его практика сужалась, хотя и сохранилась до настоящего времени. Как и многие другие, он стал комбинироваться с другими подходами.

*Экзистенциализм* (от лат. *exsistensia* — существование) в педагогике основывается на философии понимания человеком конечности своего существования, прозрения и переживания экзистенции, т. е. на отношении к своей жизни как к величайшей ценности и уникальности, на постижении смысла жизни, ответственности за выбор самого себя в ней (своего «Я»), своего бытия, способа существования, а также за все происходящее в мире. В этой системе взглядов большое значение придается эмоциям, переживаниям человека, постижению значения всего окружающего для себя лично, для своего существования. В педагогике (М. Марсель, Т. Морита, Дж. Кнеллер и др.) экзистенциализм сводит к минимуму возможности воспитания («все зависит от самого человека»), связывает их с побуждениями к деланию самого себя и своей жизни через трудное постижение ее смысла и своего «Я».

Преодолевая определенную мрачность и пессимизм исходных положений экзистенциализма, конструктивное его применение в педагогике предполагает приоритет постоянного раскрытия обучающимся смыслов окружающего мира и учебного материала, эмоциональность при использовании педагогических средств и методов, показывает возможности достижения жизненного успеха, направлен на воспитание веры в успех, в духовную удовлетворенность от сделанного.

*Марксизм* в педагогике связан с пониманием того, что историю творят люди, интересы и стремления которых побуждаются общественными условиями (К. Маркс, Ф. Энгельс, В. И. Ленин и др.). Природа личности социальна и связана с прижизненным ее формированием на основе природных, биологических предпосылок. Личность постольку развита, поскольку сформировавшись у нее духовные и материальные потребности побуждают к активности, удовлетворяющей их и вносящей позитивный вклад в общую жизнь людей и движение общества к совершенству. В формировании личности важнейшее место отводится окружающим социальным условиям, влияние которых во многом зависит от ее активного отношения к ним, и осуществления деятельности по их совершенствованию. Формирование личности — задача общества и всех его социальных институтов.

Марксизм в педагогике преобладал в XX в. в странах социализма (СССР, Чехословакия, Югославия, Польша, Германская Демократическая Республика, Венгрия, Болгария, Куба, Китай,

Вьетнам) и в некоторых развивающихся странах Азии и Африки. В настоящее время он лишь частично сохраняется в ряде этих стран, сочетаясь с другими философско-педагогическими подходами.

*Фрейдизм и неофрейдизм* в подходах к развитию человека характеризуется признанием существования у него основополагающих, врожденных («глубинных»), инстинктивных биологических влечений, бессознательного пласта в психике. Классический фрейдизм (З. Фрейд) выделяет в качестве важнейших инстинктов сексуальный, продолжения рода, родительский и агрессии. Неофрейдизм, отрицая сексоцентризм Фрейда, но признавая роль «глубинных инстинктов», называет главными из них другие — «коренную тревогу человека», «бегство от свободы» (преодоление одиночества), стремление к самоутверждению, стремление к власти, влияние «коллективного бессознательного» и т. п. (А. Адлер, К. Юнг, К. Хорни, Г. Салливан, Э. Эриксон и др.). Педагогические подходы, основанные на таких представлениях, признают необходимость первоочередного удовлетворения врожденных и неизменных инстинктов человека, предоставления возможности «свободного развития» человека, невмешательства, осуществления полового и семейного воспитания

*Бихевиоризм* в педагогике исходит из психофизиологической теории, созданной в 1912 г. Дж. Уотсоном. В ней утверждается, что проявление активности человеком осуществляется по схеме «стимул — реакция» (S — R). Управлять поведением человека можно лишь подбором стимулов. Приспособление к среде происходит по механизму научения — стихийного, малоосознанного приспособления к ней путем личного опыта проб и ошибок. Эта теория легла в основу педагогической концепции Б. Скиннера, известной как программированное обучение и популярной в 1980-х гг. Идея заключалась в пошаговом стимулировании процесса учения, каждый шаг которого продвигал бы обучающихся по оптимальному пути к достижению нужного результата. Бихевиористские подходы распространены в англоязычных странах.

*Прагматизм* (от греч. *pragma* — дело, действие) в педагогике («прагматическая», «инструментальная», «экспериментальная», «прогрессивная» педагогика, «новое воспитание») базируется на философии прагматизма, возникшей в конце XIX в. в США (Д. Дьюи, У. Джемс). Главная особенность прагматизма — убежденность, что жизнь в обществе подчиняется законам жизни животного мира и борьбы за существование. Поэтому в условиях рыночной экономики и законов бизнеса именно к такой жизни надо готовить молодых людей, а школа должна стать школой жизни. Педагогический подход, основанный на прагматизме, преобладает в США и ряде других стран по настоящее время.

*Теологизм* в педагогике опирается на религиозную идеологию и философию, признающие реальность мира, но утверждающие его божественное возникновение как воплощение «божественного разума», управляемого по воле Бога. Теологизм считает недоступным для науки и научного знания постижение истинных ценностей жизни, направлен на формирование у людей религиозного сознания, религиозной духовности, в которых цели, способы и нормы жизни подчинены религиозным догматам и нормам. Теологи отдают приоритет духовному воспитанию, формированию общечеловеческих ценностей, добродетелей, любви к человеку, сострадательности, честности, совестливости и др., предусмотренных религиозными писаниями. В полной мере религиозная педагогика реализуется лишь в конфессиональных учебных заведениях, а также в странах, где религия законодательно признана государственной идеологией.

Исследователю-педагогу важно понимать, что в основе изучаемых им педагогических фактов, педагогического опыта (течениях, системах, подходах, решениях, концепциях и пр.) всегда лежат определенные философские воззрения, нередко прямо не выраженные. Очень часто это положения не одного течения, а синтез нескольких течений философской мысли. Поэтому при анализе и оценке педагогического опыта необходимо прежде всего уяснить его глубинные философские основы. Без этого неизбежны грубые ошибки в его оценках.

Ведущая тенденция современной педагогической науки — ее обращение к своим мировоззренческим основаниям, «возвращение» к личности. Эта же тенденция характеризует и современную педагогическую практику. Переориентация педагогики и практики на человека и его развитие, возрождение гуманистической традиции, которая, впрочем, никогда и не угасала в культуре человечества и сохранялась наукой, является важнейшей задачей, поставленной самой жизнью. Ее решение требует, в первую очередь, разработки *гуманистической методологии педагогики*.

Согласно этой методологии одной из первостепенных задач является выявление гуманистической сущности самой педагогики, ее отношения к человеку как к субъекту познания, общения и творчества. Это ведет к рассмотрению ценностных аспектов философско-педагогического познания, его «человеческого измерения», принципов, а через них и гуманистической, человеческой сущности образования. Именно гуманистическая ориентация педагогики создает прочную основу будущего человечества, так как образование в этой системе взглядов является основным средством развития гуманистической сущности человека.

*Гуманизм* как система философских взглядов, как направление общественной мысли оформился в эпоху Возрождения. Он

был провозглашен в противовес феодально-церковной идеологии, которая утверждала мысль о ничтожности человеческой природы, а аскетизм и презрение к «бренным благам» и «плотским удовольствиям» объявляла в качестве высших добродетелей человека. Гуманистические идеи, связанные с пониманием человека как части природы и самооценности его личности, с требованием полного удовлетворения его «земных» потребностей, в том числе и потребности в реализации присущих индивиду способностей и возможностей, составили основу ведущей мировоззренческой ориентации прогрессивных общественных движений и педагогических теорий. Гуманизм как идейно-ценностный комплекс стал включать в себя все высшие ценности, выработанные человечеством на долгом и противоречивом пути своего развития и получившие название общечеловеческих: человеколюбие, свобода и справедливость, достоинство человеческой личности, трудолюбие, равенство и братство, коллективизм и интернационализм и др.

Основной характеристикой гуманизма при всех его изменениях в историческом развитии была и остается человечность, при этом центральным моментом в ней выступают устремленность в будущее, к свободной реализации своих творческих потенций (Г. Оллпорт, А. Маслоу), вера в себя и возможность достижения «Я-идеального» (К. Роджерс). Следует также отметить особый контекст, характеризующий гуманность личности, которая проявляется в качествах, связанных со способностями к сопереживанию, содействию, соучастию. Вот почему ключевой педагогической установкой гуманизма является обращение к личности.

Гуманистическая методология обусловила появление такого общефилософского подхода в научном познании, как аксиологический, который позволяет, с одной стороны, изучать явления с точки зрения заложенных в них возможностей удовлетворения потребностей людей, а с другой — решать задачи гуманизации общества. *Аксиологический подход* органически присущ гуманистической педагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. В этой связи *аксиология* (от греч. *axia* — ценность, *logos* — учение о природе ценностей и структуре ценностного мира), являющаяся более общей по отношению к гуманистической проблематике, рассматривается как философский уровень методологии современной педагогики.

Категория ценности применима к миру человека и обществу. Вне человека и без человека понятие «ценность» существовать не может, так как оно представляет собой особый человеческий тип значимости предметов и явлений. Ценности не первичны, они производны от соотношения мира и человека, подтверждая зна-

чимость того, что создал человек в процессе истории. В обществе любые события так или иначе значимы, любое явление выполняет ту или иную роль. Однако к ценностям относятся только положительно значимые события и явления, связанные с социальным прогрессом. *Ценность*, согласно В. П. Тугаринову, — это не только предметы, явления и их свойства, которые нужны людям определенного общества и отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей, но также идеи и побуждения в качестве нормы и идеала.

Ценности сами по себе, по крайней мере основные из них, остаются постоянными на различных этапах развития человеческого общества. Такие ценности, как жизнь, здоровье, любовь, образование, труд, мир, красота, творчество и т. п., привлекали людей во все времена. Эти ценности, несущие в себе гуманистическое начало, выдержали проверку практикой в мировой истории. В условиях демократического преобразования российского общества речь поэтому должна идти не об изобретении каких-то новых ценностей, а прежде всего об их переосмыслении и переоценке.

В центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира. Она утверждает, что наш мир — это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека. Рассматривать социальное развитие вне человека — значит отделить мышление от его гуманистического фундамента. Именно в контексте такого мышления гуманизация представляет глобальную тенденцию современного общественного развития, а утверждение общечеловеческих ценностей составляет его содержание.

Развитие педагогики в значительной мере обусловлено синтезом философских знаний, который приводит к расширению ее границ, диалогу ученых с разными философскими подходами. Однако для того, чтобы диалоговый режим взаимодействия различных подходов не остался декларацией, необходимо внедрение в методологическую практику *аксиологических принципов*:

– равноправие всех философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей (при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей);

– равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности открытия в настоящем и будущем;

– равенство людей, прагматизм вместо споров об основаниях ценностей; диалог вместо безразличия или отрицания друг друга.

Эти принципы позволяют включиться в диалог и совместно работать представителям различных философских течений, искать оптимальные педагогические решения.



### § 3. Общенаучный уровень методологии педагогики

Общенаучная методология может быть представлена *системным подходом*, отражающим всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности. Он ориентирует исследователя и практика на необходимость подходить к явлениям жизни как к системам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования.

Системный подход пришел на смену функциональным, аналитическим подходам, в основе которых лежали ассоциативистские механистические концепции однозначного детерминизма и редукционизма. Редукционизм как принцип исследования предполагает познание сложного целого через его расчленение на все более и более простые составляющие части и изучение их природы. При этом имеется в виду, что свойства объекта как целого порождаются суммой свойств его частей. Дальнейшее развитие этой мысли приводит исследователей к выводу, что познание объективных свойств элементов и способов их изменения открывает возможность изменения свойств, а следовательно и качеств целого.

Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. Системный подход позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов. Предметный, функциональный и исторический аспекты системного подхода требуют реализации в единстве таких принципов исследования, как историзм, конкретность, учет всесторонних связей и развития. Системный подход предполагает построение структурных и функциональных моделей, имитирующих исследуемые процессы как системы, позволяет получить знание о закономерностях их функционирования и принципах эффективной организации.

Эвристические и практикопреобразующие возможности системного подхода в исследовании образования как педагогического процесса обнаруживают себя при обращении к категориям «педагогическая система», «целостность» и «взаимодействие».

Педагогическая система на уровне структурно-функционального анализа может быть представлена совокупностью взаимосвязанных компонентов: субъекты педагогического процесса, содержание образования (общая, базовая и профессиональная культура) и материальная база (средства). Их органичное взаимосвязанное движение, направляемое целью, порождает педагогический

процесс как динамическую систему. Цель — ведущий фактор возникновения педагогической системы.

Системный подход требует реализации и принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики, который иногда неправомерно понимается как некоторая линейная цепочка, отражающая естественное движение знания от теории через эксперимент к практической деятельности. Правильная интерпретация и развитие этого принципа позволяют понять, что существуют определенные циклические связи между практикой и наукой. Педагогическая практика является действенным критерием истинности научных знаний, положений, которые разрабатываются теорией и частично верифицируются экспериментом. Практика становится и источником новых фундаментальных проблем образования. Теория, следовательно, дает основу для правильных практических решений, но глобальные проблемы, задачи, возникающие в образовательной практике, порождают новые вопросы, требующие фундаментальных исследований.

## **§ 4. Конкретно-методологические принципы педагогических исследований**

Конкретно-научная методология каждой науки и, соответственно, обслуживаемой ею практики раскрывается через специфические относительно самостоятельные подходы, или принципы. В педагогике — это целостный, личностный, деятельностный, полисубъектный, культурологический, этнопедагогический, антропологический подходы, которые и представляют ее конкретно-методологические принципы.

**Целостный подход** в педагогике появился в противовес функциональному, при котором изучается какая-либо сторона педагогического процесса безотносительно к тем изменениям, которые происходят в это же время в нем в целом и в личности. Суть функционального подхода заключается в том, что изучение педагогического процесса осуществляется без учета его как целостности, как системы с определенной структурой, в которой каждый элемент выполняет свою функцию в решении поставленных задач, а движение каждого элемента подчинено закономерностям движения целого.

Функционализм в педагогике в значительной степени является порождением метафизического подхода традиционной педагогической науки к рассмотрению явлений действительности: обучение должно дать известную сумму знаний и умений, а воспитание — сформировать нравственное сознание и привить соци-

ально желаемое качество. При этом учитель учит, а воспитатель — воспитывает.

Личность не формируется по частям, говорил А. С. Макаренко. Тем не менее в ряду объективных противоречий современной образовательной практики главным, на наш взгляд, является противоречие между целостностью личности и функциональным подходом к решению проблемы ее развития. Отсюда — необходимость целостного подхода, главная идея которого выражается в том, что свойства целого не являются суммативным порождением свойств его элементов. Более того, свойства целого, проявляющиеся в своем реальном существовании, могут полностью отсутствовать у его элементов. Они являются следствием не механического сложения, а сложного взаимодействия свойств элементов. Система активно воздействует на свои компоненты, преобразуя их соответственно собственной природе. Изменение одного компонента неизбежно вызывает изменения в других и во всей системе в целом.

Целостный подход как развитие системного требует при организации педагогического процесса ориентации на интегративные (целостные) характеристики личности. В этой связи сама личность должна пониматься как целостность, как сложная психическая система, имеющая свою структуру, функции и внутреннее строение.

Проблема выделения интегративного, целостного свойства личности в психологии до сих пор не получила своего однозначного решения. Вместе с тем исследователи едины в том, что все стороны личности тесно взаимосвязаны, взаимодействуют друг с другом, но доминирующее влияние все же всегда остается за ее социальной стороной — мировоззрением и направленностью, выражающими потребности, интересы, идеалы, стремления, моральные и эстетические качества личности. Важнейшим критериальным свойством личности считается ее направленность, которая рассматривается как ядро, духовный центр личности.

Таким образом, целостный подход ориентирует на выделение в педагогической системе и развивающейся личности прежде всего интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений; на изучение и формирование того, что в системе является устойчивым, что — переменным, что главным, а что — второстепенным. Он предполагает выяснение вклада отдельных компонентов-процессов в развитие личности как системного целого. В этом отношении он очень тесно связан с личностным подходом.

**Личностный подход** в педагогике вытекает из целостного. Он утверждает представления о социальной, деятельной и творческой сущности личности. Признание личности как продукта общественно-исторического развития и носителя культуры не допус-

кает сведения личности к натуре человека, а тем самым к вещи среди вещей, к обучаемому автомату.

Представление о социально-деятельной сущности личности, обретающей свое «Я» в процессе совместной деятельности и общения, в процессе сотрудничества с миром людей и продуктами культуры, привлекает внимание к порождаемым в ходе жизни личности в обществе личностным смыслам и смысловым установкам, регулирующим деятельность и поступки в разных проблемно-конфликтных ситуациях нравственного выбора (А. Н. Леонтьев).

Личностный подход не исчерпывается ориентацией на формирование личностных смыслов. Тем не менее именно в них мир предстает перед человеком в свете тех мотивов, ради достижения которых он действует, борется и живет. В личностных смыслах человека открывается значение мира, а не равнодушное знание о действительности. В них рождаются ориентиры жизненного самоопределения, они определяют направленность личности, которая выделяется практически во всех подходах к структурированию личности как ее важнейший компонент.

Личностный подход вне зависимости от дискуссии относительно структуры личности означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Он настоятельно требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Он предполагает опору в воспитании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.

На высшем, философском, уровне методологии с позиции диалектики было установлено, что деятельность — основа, средство и решающее условие развития личности. Этот факт обуславливает необходимость реализации в педагогическом исследовании и практике тесно связанного с личностным *деятельностного подхода*. Деятельность — это преобразование людьми окружающей действительности. Исходной формой такого преобразования является труд. Все виды материальной и духовной деятельности человека являются производными от труда и несут в себе его главную черту — творческое преобразование окружающего мира. Преобразуя природу, человек преобразует и самого себя, проявляясь как субъект своего развития.

Важнейшими сторонами человеческого бытия, отмечал Б. Ф. Ломов, являются предметная деятельность и общение (субъект-объектные и субъект-субъектные отношения). Предметная деятельность всегда направлена на творческое созидание определенного материального или духовного продукта.

Значение деятельностного подхода аргументировано показал в своих работах А. Н. Леонтьев. «Для овладения достижениями человеческой культуры, — писал он, — каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями»<sup>1</sup>. Вот почему, чтобы подготовить воспитанников к самостоятельной жизни и разносторонней деятельности, необходимо в меру возможностей вовлечь их в эти виды деятельности, т. е. организовать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность.

Любая деятельность имеет свою психологическую структуру: мотив, цель, действия (операции), условия и средства, результат. Если, стремясь к реализации деятельностного подхода, педагог упускает какие-то структурные моменты, организуя деятельность школьника, то он (школьник) либо вообще не является в этом случае субъектом деятельности, либо выполняет ее как иллюзорную, как отдельные действия. Ученик освоит содержание образования только тогда, когда у него есть внутренняя потребность и активно-положительная мотивация для такого освоения.

Признание факта, что в деятельности личность формируется и проявляется — еще не есть деятельностный подход. Последний требует специальной работы по формированию деятельности ребенка, по переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения. Это, в свою очередь, требует обучения ребенка целеполаганию и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности.

**Полисубъектный (диалогический) подход** вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Она не исчерпывается ею, не может быть к ней сведена и отождествлена (Л. П. Бueva). В этой связи необходимо акцентировать внимание на микросоциуме и отношениях между субъектами образовательного процесса как на важнейших источниках духовного развития. Именно в актах взаимодействия личность обретает свое человеческое, гуманистическое содержание. В этой связи личность в известном смысле есть продукт и результат ее общения с окружающими людьми, т. е. интерсубъектное образование.

В интериндивидуальном аспекте поэтому личность рассматривается как система характерных для нее отношений, как носитель взаимоотношений и взаимодействий социальной группы (А. В. Петровский). Этот факт диалогического содержания внутреннего мира человека до недавнего времени в педагогических исследова-

---

<sup>1</sup> Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1977. — С. 102.

ниях учитывался явно недостаточно. Основное ядро личности, ее психологическая структура однозначно определялись структурой и характером ее предметно-практической деятельности, т. е. объективно. Социальный контекст, обуславливающий нормы и координаты этой деятельности и создающий ее эмоционально-мотивационный фон, оказался практически вне поля научного анализа.

В разработку гуманистической методологии познания личности значительный вклад внесли М. М. Бахтин и А. А. Ухтомский, работавшие в разных областях науки и независимо друг от друга пришедшие к единому пониманию уникальности человеческой личности, которая рождается и проявляется лишь в диалогическом общении.

М. М. Бахтин отмечал, что «только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается “человек в человеке” как для других, так и для себя»<sup>1</sup>. Диалог, по его мнению, — это не средство формирования личности, а само бытие ее.

Идея М. М. Бахтина об уникальности обучающихся личностей сближается с понятием «лицо» А. А. Ухтомского, по словам которого, только там, где ставится доминанта на лицо другого, как на самое дорогое для человека, впервые преодолевается проклятие индивидуалистического отношения к жизни, индивидуалистического миропонимания, индивидуалистической науки.

Гуманистическая методология, таким образом, исходит из межсубъектного понимания детерминации психического в человеке и основана на вере в позитивный потенциал человека, в его неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования. Важным при этом является то, что активность личности, ее потребности в самосовершенствовании рассматриваются не изолированно. Они развиваются только в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу диалога.

*Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляют основу гуманистической методологии педагогики.* Их применение позволяет образовать некое общее психологическое пространство и временную протяженность, создать психологическое единство субъектов, благодаря которому монологическое, объектное воздействие уступает место творческому процессу их взаимораскрытия и взаиморазвития, самовоздействия и саморазвития.

*Культурологический подход* как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности имеет три взаимосвязанных аспекта действия: акси-

---

<sup>1</sup> Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М., 1979. — С. 336.

ологический (ценностный), технологический и личностно-творческий (И. Ф. Исаев).

*Аксиологический аспект* культурологического подхода обусловлен тем, что каждому виду человеческой деятельности как целенаправленной, мотивированной, культурно организованной присущи свои основания, оценки, критерии (цели, нормы, стандарты и т.д.) и способы оценивания. Этот аспект культурологического подхода предполагает такую организацию педагогического процесса, которая обеспечивала бы изучение и формирование ценностных ориентаций личности. Последние представляют собой устойчивые, инвариантные, определенным образом скоординированные образования («единицы») морального сознания, основные его идеи, понятия, «ценностные блага», выражающие суть нравственного смысла человеческого бытия и опосредованно — наиболее общие культурно-исторические условия и перспективы.

*Технологический аспект* культурологического подхода связан с пониманием культуры как специфического способа человеческой деятельности. Именно деятельность является тем, что имеет всеобщую форму в культуре. Она — ее первая всеобщая определенность. Категории «культура» и «деятельность» исторически взаимообусловлены. Достаточно проследить эволюцию человеческой деятельности, ее дифференциацию и интеграцию, чтобы убедиться в адекватном развитии культуры. Культура, в свою очередь, являясь универсальной характеристикой деятельности, как бы задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов (Н. Р. Ставская, Э. И. Комарова, И. И. Булычев). Таким образом, освоение личностью культуры предполагает освоение ею способов практической деятельности и наоборот.

*Личностно-творческий аспект* культурологического подхода обусловлен объективной связью индивида и культуры. Индивид — носитель культуры. Он не только развивается на основе объективированной сущности человека (культуры), но и вносит в нее нечто принципиально новое, т.е. становится субъектом исторического творчества (К. А. Абульханова-Славская). В связи с этим в русле личностно-творческого аспекта культурологического подхода освоение культуры следует понимать как проблему изменения самого человека, его становления как творческой личности.

Творчество всегда выступает специфическим человеческим свойством, одновременно порожденным потребностями развивающейся культуры и формирующим саму культуру. Творческий акт и личность творца, по мнению Л. С. Выготского, должны быть вплетены в единую коммуникативную сеть и осмысливаться в тес-

ном взаимодействии<sup>1</sup>. Таким образом, индивидуально-творческий аспект культурологического подхода в педагогической теории и практике требует учета связей культуры, ее ценностей с личностью и творческой деятельностью.

Человек, ребенок живет и учится в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу. В связи с этим культурологический подход трансформируется в **этнопедагогический подход**. В этой трансформации проявляется единство интернационального (общечеловеческого), национального и индивидуального.

В последние годы значение национального элемента в воспитании подрастающего поколения недооценивалось. Более того, прослеживалась тенденция игнорировать богатое наследие национальных культур. К настоящему времени остро обнажилось противоречие между большими воспитательными возможностями национальных культур, в частности народной педагогики, и их недостаточным использованием вследствие отсутствия научно обоснованных рекомендаций.

Между тем культурологический подход предполагает необходимость разрешения этого противоречия. Органичное сочетание «вхождения» молодежи в мировую культуру и воспитания с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки — условие реализации этнопедагогического подхода к проектированию и организации педагогического процесса.

Национальная культура придает специфический колорит среде, в которой функционируют различные образовательные учреждения. Задача педагогов в связи с этим состоит в том, чтобы, с одной стороны, изучать, формировать эту среду, а с другой — максимально использовать ее воспитательные возможности.

Одним из возрождающихся является **антропологический подход**, который впервые разработал и обосновал К. Д. Ушинский. В его понимании этот подход означал системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. К. Д. Ушинский к обширному кругу антропологических наук отнес анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, философию, географию (изучающую землю как жилище человека, человека как жильца земного шара), статистику, политическую экономию и историю в обширном смысле (историю религии, цивилизации, философских систем, литературы, искусств и воспитания). Во всех этих науках, как он полагал, излагаются, сравниваются и группируются факты и те отношения,

---

<sup>1</sup> См.: *Выготский Л. С.* Психология искусства. — М., 1968. — С. 40—41.



в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т. е. человека. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» — это положение К. Д. Ушинского было и остается неизменной истиной для современной педагогики. И науки об образовании, и новые формы образовательной практики общества остро нуждаются в своем человековедческом основании.

Актуальность антропологического подхода заключена в необходимости преодолеть «бездетность» педагогики, не позволяющую ей обнаружить научные законы и проектировать на их основе новые образцы образовательной практики. Мало зная о природе своего объекта и своего предмета, педагогика не может выполнять конструктивную функцию в управлении изучаемыми процессами. Возвращение ею антропологического подхода является условием интеграции педагогики с психологией, социологией, культурной и философской антропологией, биологией человека и другими науками.

Выделенные методологические принципы (подходы) педагогики как отрасли гуманитарного знания, во-первых, позволяют вычлнить не мнимые, а действительные ее проблемы и тем самым определить стратегию и основные способы их разрешения. Во-вторых, это дает возможность целостно и в диалектическом единстве проанализировать всю совокупность наиболее значимых образовательных проблем и установить их иерархию. И наконец, в-третьих, данные методологические принципы позволяют в самом общем виде прогнозировать наибольшую вероятность получения объективного знания и уйти от ранее господствовавших педагогических парадигм.

## **§ 5. Организация педагогического исследования**

Технологический уровень методологии педагогики составляют методика и техника исследования. Он обусловлен всеми предыдущими уровнями, поскольку от них зависит организация педагогического исследования и его методика.

*Под исследованием в области педагогики понимается процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования как педагогического процесса, его структуре и механизмах, содержании.*

Педагогические исследования по их направленности можно разделить на фундаментальные, прикладные и разработки. *Фундаментальные исследования* своим результатом имеют обобщающие концепции, которые подводят итоги теоретичес-

ких и практических достижений педагогики или предлагают модели развития педагогических систем на прогностической основе. *Прикладные исследования* — это работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, вскрытие закономерностей многосторонней педагогической практики. *Разработки* направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные теоретические положения.

Любое педагогическое исследование предполагает определение общепринятых методологических параметров. К ним относятся проблема, тема, объект и предмет исследования, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения. Основными критериями качества педагогического исследования являются критерии актуальности, новизны, теоретической и практической значимости.

Программа исследования, как правило, имеет два раздела — методологический и процедурный. Первый включает обоснование актуальности темы, формулировку проблемы, определение объекта и предмета, целей и задач исследования, формулировку основных понятий (категориального аппарата), предварительный системный анализ объекта исследования и выдвижение рабочей гипотезы. Во втором разделе раскрывается стратегический план исследования, а также план и основные процедуры сбора и анализа первичных данных.

*Критерий актуальности* указывает на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики обучения и воспитания. Актуальные исследования дают ответ на наиболее острые в данное время вопросы, отражают социальный заказ общества педагогической науке, указывают на важнейшие противоречия, которые имеют место в практике. Критерий актуальности динамичен, подвижен, зависит от времени, учета конкретных и специфических обстоятельств. В самом общем виде актуальность характеризует степень расхождения между спросом на научные идеи и практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время.

Наиболее убедительным основанием, определяющим тему исследования, является *социальный заказ*, отражающий самые острые, общественно значимые проблемы, требующие безотлагательного решения. Но одного только заказа недостаточно, необходим логический переход от социального заказа к обоснованию конкретной темы, объяснение, почему для исследования взята эта задача, а не какая-то другая. Обычно это анализ степени разработанности вопроса в науке.

Если социальный заказ вытекает из анализа педагогической практики, то сама *научная проблема* находится в другой плоскости. Она выражает основное противоречие, которое должно быть разрешено средствами науки. Постановка научной проблемы — творческий акт, требующий особого видения, специальных знаний, опыта и научной квалификации. Исследовательская проблема выступает как состояние «знания о незнании», т.е. выражение потребности в изучении какой-то области социальной жизни, с тем чтобы активно влиять на разрешение тех противоречий, природа и особенность которых еще не вполне ясны и потому не поддаются планомерному регулированию. Решение проблемы обычно и составляет *цель исследования*. Цель — переформулированная проблема.

Формулировка проблемы влечет за собой *выбор объекта* исследования. Им может быть педагогический процесс, или область педагогической действительности, или какое-либо педагогическое отношение, содержащее в себе противоречие. Другими словами, объектом может быть все то, что явно или неявно содержит в себе противоречие и порождает проблемную ситуацию. Объект — это то, на что направлен процесс познания. *Предмет исследования* — часть, сторона объекта. Это те наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства, стороны, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определяются *исследовательские задачи*, которые, как правило, направлены на проверку *гипотезы*. Последняя представляет собой совокупность теоретически обоснованных предположений, истинность которых подлежит проверке.

Критерий *научной новизны* применим для оценки качества завершенных исследований. Он характеризует новые теоретические и практические выводы, закономерности образования, его структуру и механизмы, содержание, принципы и технологии, которые к данному моменту времени не были известны и не зафиксированы в педагогической литературе.

Новизна исследования может иметь как теоретическое, так и практическое значение. *Теоретическое значение* исследования заключается в создании концепции, получении гипотезы, закономерности, метода, модели, подхода, понятия, принципа, выявлении проблемы, тенденции, направления, разработке системы. *Практическая значимость* исследования состоит в подготовке предложений, рекомендаций и т. п.

Критерии новизны, теоретической и практической значимости меняются в зависимости от типа исследования, они зависят также от времени получения нового знания.

Логика и динамика исследовательского поиска предполагают реализацию ряда этапов: эмпирического, гипотетического, экспериментально-теоретического (или теоретического), прогностического.

На *эмпирическом этапе* получают функциональное представление об объекте исследования, обнаруживают противоречия между реальной образовательной практикой, уровнем научных знаний и потребностью постичь сущность явления, формулируют научную проблему. Основным результатом эмпирического анализа является гипотеза исследования как система ведущих предположений и допущений, правомерность которых нуждается в проверке и подтверждении как предварительной концепции исследования.

*Гипотетический этап* направлен на разрешение противоречия между фактическими представлениями об объекте исследования и необходимостью постичь его сущность. Он создает условия для перехода от эмпирического уровня исследования к теоретическому (или экспериментально-теоретическому).

*Теоретический этап* связан с преодолением противоречия между функциональными и гипотетическими представлениями об объекте исследования и потребностью в системных представлениях о нем.

Создание теории позволяет перейти к *прогностическому этапу*, который требует разрешения противоречия между полученными представлениями об объекте исследования как целостном образовании и необходимостью предсказать, предвидеть его развитие в новых условиях.

## **§ 6. Система методов и методика педагогического исследования**

В соответствии с логикой научного поиска осуществляется разработка методики исследования. Она представляет собой комплекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых дает возможность с наибольшей достоверностью исследовать такой сложный и многофункциональный объект, каким является образовательный процесс. Применение целого ряда методов позволяет всесторонне изучить исследуемую проблему, все ее аспекты и параметры.

*Методы педагогического исследования* в отличие от методологии — это сами способы изучения педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий. Все их многообразие можно разделить на три группы: мето-

ды изучения педагогического опыта, методы теоретического исследования и математические и статистические методы.

**Методы изучения педагогического опыта** — это способы исследования реально складывающегося опыта организации образовательного процесса. Изучается как передовой опыт, т. е. опыт лучших учителей, так и опыт рядовых учителей. Их трудности нередко отражают реальные противоречия педагогического процесса, назревшие или назревающие проблемы. При изучении педагогического опыта применяются такие методы, как наблюдение, беседа, интервью, анкетирование, изучение письменных, графических и творческих работ учащихся, школьной документации.

**Наблюдение** — целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал. При этом ведутся записи (протоколы) наблюдений. Наблюдение проводится обычно по заранее намеченному плану с выделением конкретных объектов наблюдения. Этапы наблюдения:

- определение задач и цели (для чего, с какой целью ведется наблюдение);
- выбор объекта, предмета и ситуации (что наблюдать);
- выбор способа наблюдения, наименее влияющего на исследуемый объект и наиболее обеспечивающего сбор необходимой информации (как наблюдать);
- выбор способов регистрации наблюдаемого (как вести записи);
- обработка и интерпретация полученной информации (каков результат).

Различают наблюдение включенное, когда исследователь становится членом той группы, в которой ведется наблюдение, и не-включенное наблюдение — «со стороны»; открытое и скрытое (инкогнито); сплошное и выборочное.

Наблюдение — это очень доступный метод, но он имеет свои недостатки, связанные с тем, что на результаты наблюдения оказывают влияние личностные особенности (установки, интересы, психические состояния) исследователя.

**Методы опроса** — беседа, интервью, анкетирование. **Беседа** — самостоятельный или дополнительный метод исследования, применяемый с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что не было достаточно ясным при наблюдении. Беседа проводится по заранее намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения. Беседа ведется в свободной форме без записывания ответов собеседника. Разновидностью беседы является *интервьюирование*, привнесенное в педагогику из социологии. При интервьюировании исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в опреде-

ленной последовательности. Во время интервью ответы записываются открыто.

**Анкетирование** — метод массового сбора материала с помощью анкеты. Те, кому адресованы анкеты, дают письменные ответы на вопросы. Беседу и интервью называют опросом «лицом к лицу», анкетирование — заочным опросом.

Результативность беседы, интервьюирования и анкетирования во многом зависит от содержания и структуры задаваемых вопросов. План беседы, интервью и анкета — это перечень вопросов (вопросник). Этапы составления вопросника:

– определение характера информации, которую необходимо получить;

– составление приблизительного ряда вопросов, которые должны быть заданы;

– составление первого плана вопросника;

– предварительная его проверка путем пробного исследования;

– исправление вопросника и окончательное его редактирование.

Ценный материал может дать *изучение продуктов деятельности учащихся*: письменных, графических, творческих и контрольных работ, рисунков, чертежей, деталей, тетрадей по отдельным дисциплинам и т. д. Эти работы могут дать необходимые сведения об индивидуальности учащегося, о его отношении к работе и о достигнутом уровне умений и навыков в той или иной области.

*Изучение школьной документации* (личных дел учащихся, медицинских карт, классных журналов, ученических дневников, протоколов собраний, заседаний) вооружает исследователя некоторыми объективными данными, характеризующими реально сложившуюся практику организации образовательного процесса.

Особую роль в педагогических исследованиях играет **эксперимент** — специально организованная проверка того или иного метода, приема работы для выявления его педагогической эффективности. Педагогический эксперимент — исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое явление; измерение отклика, результатов педагогического воздействия и взаимодействия; неоднократную воспроизводимость педагогических явлений и процессов.

Выделяют следующие этапы эксперимента:

– теоретический (постановка проблемы, определение цели, объекта и предмета исследования, его задач и гипотез);

– методический (разработка методики исследования и его плана, программы, методов обработки полученных результатов);

– собственно эксперимент — проведение серии опытов (создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление опытом и измерение реакций испытуемых);

– аналитический — количественный и качественный анализ, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов и практических рекомендаций.

Различают эксперимент естественный (в условиях обычного образовательного процесса) и лабораторный — создание искусственных условий для проверки, например, того или иного метода обучения, когда отдельные учащиеся изолируются от остальных. Чаще всего используется естественный эксперимент. Он может быть длительным или кратковременным.

Педагогический эксперимент может быть констатирующим, устанавливающим только реальное состояние дел в процессе, или преобразующим (развивающим), когда проводится целенаправленная его организация для определения условий (методов, форм и содержания образования) развития личности школьника или детского коллектива. Преобразующий эксперимент требует наличия для сравнения контрольных групп. Трудности экспериментального метода состоят в том, что необходимо превосходно владеть техникой его проведения, нужны особая деликатность, такт, щепетильность со стороны исследователя, умение устанавливать контакт с испытуемым.

Перечисленные методы еще называют *методами эмпирического познания педагогических явлений*. Они служат средством сбора научно-педагогических фактов, которые подвергаются теоретическому анализу. Поэтому и выделяется специальная группа — *методы теоретического исследования*.

*Теоретический анализ* — это выделение и рассмотрение отдельных сторон, признаков, особенностей, свойств педагогических явлений. Анализируя отдельные факты, группируя, систематизируя их, мы выявляем в них общее и особенное, устанавливаем общий принцип или правило. Анализ сопровождается синтезом, он помогает проникнуть в сущность изучаемых педагогических явлений.

*Индуктивные и дедуктивные методы* — это логические методы обобщения полученных эмпирическим путем данных. Индуктивный метод предполагает движение мысли от частных суждений к общему выводу, дедуктивный — от общего суждения к частному выводу.

Теоретические методы необходимы для определения проблем, формулирования гипотез и для оценки собранных фактов. Теоретические методы связаны с изучением литературы: трудов классиков по вопросам человекознания в целом и педагогики в частности; общих и специальных работ по педагогике; историко-пе-

дагогических работ и документов; периодической педагогической печати; художественной литературы о школе, воспитании, учителе; справочной педагогической литературы, учебников и методических пособий по педагогике и смежным наукам.

Изучение литературы дает возможность узнать, какие стороны и проблемы уже достаточно хорошо изучены, по каким ведутся научные дискуссии, что устарело, а какие вопросы еще не решены. Работа с литературой предполагает использование таких методов, как составление библиографии — перечня источников, отобранных для работы в связи с исследуемой проблемой; реферирование — сжатое переложение основного содержания одной или нескольких работ по общей тематике; конспектирование — ведение более детальных записей, основу которых составляет выделение главных идей и положений работы; аннотирование — краткая запись общего содержания книги или статьи; цитирование — дословная запись выражений, фактических или цифровых данных, содержащихся в литературном источнике.

**Математические методы** в педагогике применяются для обработки полученных методами опроса и эксперимента данных, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Они помогают оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений. Наиболее распространенными математическими методами, применяемыми в педагогике, являются регистрация, ранжирование, шкалирование.

**Регистрация** — метод выявления наличия определенного качества у каждого члена группы и общего подсчета количества тех, у кого данное качество имеется или отсутствует (например, количество активно работающих на занятии и пассивных).

**Ранжирование** (или метод ранговой оценки) требует расположения собранных данных в определенной последовательности (обычно в порядке убывания или нарастания каких-либо показателей) и, соответственно, определения места в этом ряду каждого из исследуемых (например, составление перечня наиболее предпочитаемых одноклассников).

**Шкалирование** — введение цифровых показателей в оценку отдельных сторон педагогических явлений. Для этой цели испытуемым задают вопросы, отвечая на которые они должны выбрать одну из указанных оценок. Например, в вопросе о занятиях какой-либо деятельностью в свободное время нужно выбрать один из оценочных ответов: увлекаюсь, занимаюсь регулярно, занимаюсь нерегулярно, ничем не занимаюсь.

Сравнение полученных результатов с нормой (при заданных показателях) предполагает определение отклонения от нее и соотнесение результатов с допустимыми интервалами. Например,



нормальной самооценкой личности являются значения коэффициента от 0,3 до 0,5. Если он меньше 0,3, то самооценка занижена, если больше 0,5 — завышена.

**Статистические методы** применяются при обработке массового материала — определении средних величин полученных показателей: среднего арифметического (например, определение количества ошибок в проверочных работах контрольной и экспериментальной групп); медианы — показателя середины ряда (например, при наличии двенадцати учащихся в группе медианой будет оценка шестого ученика в списке, в котором все учащиеся распределены по рангу их оценок); подсчет степени рассеивания около этих величин — дисперсии, т.е. 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.

Как уже отмечалось, нужно различать теоретическое педагогическое исследование, проводимое со специальной научной целью, и прикладное (научно-практическое), которое не только может, но и должен уметь проводить творчески работающий педагог-практик. Такое исследование предполагает ряд стадий: подготовительная, практическое решение проблемы, количественная обработка полученных данных, их интерпретация, формулирование выводов и предложений.

На подготовительном этапе анализируется практическая деятельность с целью определить наиболее актуальную педагогическую проблему, решение которой приведет к ощутимым положительным результатам в развитии, обучении и воспитании учащихся. Далее осуществляется сбор предварительных материалов (анамнез) для конкретизации возможных причин возникновения избранной педагогической проблемы (наблюдение, устные и письменные опросы, сбор, анализ и обобщение статистических материалов и другие методы). Все это завершается разработкой гипотезы, т.е. предположения о наиболее вероятной возможности решения данной проблемы. И наконец, составляется методика исследования, отбираются необходимые методы, технические средства, определяются условия их применения и способы обобщения полученных данных. Практическое решение проблемы связано с реализацией методики исследования в виде серий наблюдений, опросов, экспериментов.

Количественная обработка полученных данных осуществляется с помощью математических методов исследования<sup>1</sup>. Интерпре-

---

<sup>1</sup> См.: *Грaбарь М. И., Краснянская К. А.* Применение математической статистики в педагогических исследованиях. — М., 1977.

тация полученных данных проводится на основе педагогической теории с целью определить достоверность или ошибочность гипотезы. Это позволяет сформулировать выводы и предложения. Объем и продолжительность научно-практического исследования определяются характером проблемы. Конечным и основным этапом научно-практического исследования является внедрение его результатов в образовательный процесс.

Новые педагогические знания распространяются через устные выступления исследователей на конференциях, через публикации научных статей, брошюр, книг, методических рекомендаций и программно-методических документов, через учебники и учебные пособия по педагогике.

В педагогической науке еще много невыявленных связей и зависимостей, где есть возможность приложить силы молодым исследователям. В. А. Сухомлинский писал, что педагогика «станет точной наукой, подлинной наукой лишь тогда, когда исследует и объяснит тончайшие, сложнейшие зависимости и взаимообусловленности педагогических явлений»<sup>1</sup>.

Важнейшим условием успешного развития педагогики является тесное сотрудничество ученых и педагогов-практиков, которые, зная основные методы педагогических исследований, могут более целенаправленно изучать и анализировать свой опыт и опыт других педагогов, а также на научной основе проверять свои собственные педагогические находки и открытия.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем состоит сущность методологии педагогики?
2. В чем проявляется методологическая культура педагога?
3. Назовите уровни методологического знания и покажите их специфику в педагогике.
4. Дайте характеристику основных учений, выступающих в качестве философского уровня методологии педагогики.
5. Раскройте сущность гуманистической методологии педагогики.
6. В чем состоит смысл аксиологического подхода в изучении педагогических явлений?
7. Назовите аксиологические принципы и покажите их применение в педагогике.
8. Раскройте сущность системного подхода как общенаучной методологии педагогики.
9. Назовите конкретно-методологические принципы педагогических исследований и проиллюстрируйте их конкретными примерами.

---

<sup>1</sup> Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Киев, 1969. — С. 214.

10. Какова логика организации исследования в педагогике? Дайте характеристику его этапов.
11. Раскройте содержание программы педагогического исследования.
12. В чем суть методики педагогического исследования?

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. — М., 1982.
- Бордовская Н. В.* Педагогическая системология. — М., 2009.
- Борытко Н. М., Моложавенко А. В., Соловцова И. А.* Методология и методы психолого-педагогических исследований. — М., 2008.
- Гинецинский В. И.* Основы теоретической педагогики. — СПб., 1992.
- Герасимов И. Г.* Структура научного исследования. — М., 1985.
- Грабарь М. И., Краснянская К. А.* Применение математической статистики в педагогических исследованиях. — М., 1977.
- Загвязинский В. И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования. — М., 2006.
- Краевский В. В.* Методология педагогического исследования. — Самара, 1994.
- Краевский В. В., Бережнова Е. В.* Методология педагогики: новый этап. — М., 2006.
- Образцов П. И.* Психолого-педагогическое исследование: методология, методы и методика. — Орел, 2007.
- Скаткин М. Н.* Методология и методика педагогических исследований. — М., 1986.
- Щедровицкий П. Г.* Очерки по философии образования. — М., 1993.
- Шиянов Е. Н.* Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.

## Глава 7

# ЦЕЛОСТНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

## § 1. Сущность педагогического процесса и его структура

Обращение к истокам возникновения педагогической профессии показывает, что стихийно протекавшие в ее рамках дифференциация и интеграция привели сначала к разграничению, а затем и к явному противопоставлению обучения и воспитания: учитель учит, а воспитатель воспитывает. Но уже к середине XIX в. в

трудах прогрессивных педагогов все чаще и чаще стали встречаться обоснованные аргументы в пользу объективного единства обучения и воспитания. Наиболее отчетливо эта точка зрения была выражена в педагогических воззрениях И. Ф. Гербарта, отмечавшего, что обучение без нравственного образования есть средство без цели, а нравственное образование (или образование характера) без обучения есть цель, лишенная средств.

Учитель немецких учителей А. Дистервег, рассматривая обучение как часть, сторону воспитания, писал, что «время искусственных разделений прошло», особо при этом подчеркивая, что принцип обучения есть и всегда будет принципом воспитания, и наоборот.

Более глубоко идея целостности педагогического процесса выражена К. Д. Ушинским. Он понимал ее как единство административного, учебного и воспитательного элементов школьной деятельности. От комбинации основных элементов всякой школы, писал он, более всего зависит ее воспитательная сила, без которой она является декорациями, закрывающими от непосвященных пробел в общественном воспитании<sup>1</sup>. Прогрессивные идеи К. Д. Ушинского нашли свое отражение в трудах его последователей Н. Ф. Бунакова, П. Ф. Лесгафта, К. В. Ельницкого, В. П. Вахтера и др.

Особое место в ряду исследователей педагогического процесса занимает П. Ф. Каптерев. Он всесторонне проанализировал проявления педагогического процесса с внешней и внутренней стороны и пришел к выводу: «“Обучение”, “образование”, “приучение”, “воспитание”, “наставление”, “увещание”, “взыскания” и другие подобные многочисленные слова обозначают различные свойства, стороны, средства и моменты одного большого целого педагогического процесса»<sup>2</sup>. Общеобразовательный курс школы, по его замыслу, был призван обеспечить правильное соотношение между образованием и воспитанием в целях всестороннего совершенствования личности гражданина.

Большой вклад в развитие представлений о целостности педагогического процесса внесли А. П. Пиневиц, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, М. М. Рубинштейн, А. С. Макаренко, Ю. К. Бабанский, В. С. Ильин, В. М. Коротов, В. В. Краевский, Б. Т. Лихачев, Ю. П. Сокольников и др.

Итак, изучение сущности педагогического процесса как целостности, т. е. максимальной ориентированности на всестороннее развитие личности, было предметом исследований мно-

---

<sup>1</sup> См.: *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения: в 6 т. — М., 1989—1990. — Т. 1. — С. 171.

<sup>2</sup> *Каптерев П. Ф.* Педагогический процесс. — СПб., 1905. — С. 1.

гих педагогов, но оно не дало однозначного ответа. Это положение объясняется сложностью данного процесса. В то же время авторы современных концепций едины во мнении, что сущность педагогического процесса заключается во взаимосвязи всех процессов и явлений в нем возникающих и протекающих, во взаимоотношениях всех его субъектов и в связях с явлениями внешней среды.

Главное интегративное свойство педагогического процесса — его способность к осуществлению 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 гармоничное взаимодействие. В нем непрерывно происходит движение, преодоление противоречий, перегруппировка взаимодействующих сил, образование нового качества.

В педагогическом процессе специально создаются функциональные подсистемы, направленные на решение преимущественно образовательных, развивающих или воспитательных задач. При функциональном подходе они действуют автономно, разрывая формирующуюся личность на части, придавая педагогическому процессу односторонность. В целостном педагогическом процессе в каждом акте педагогического взаимодействия решаются не только прямые, доминирующие, но и подчиненные задачи развития всех сторон личности. Это достигается всесторонним охватом основных видов деятельности, их сочетанием и взаимообогащением.

Целостный педагогический процесс предполагает такую организацию жизнедеятельности воспитанников, которая отвечала бы их жизненным интересам и потребностям и оказывала бы сбалансированное воздействие на все сферы личности — сознание, чувства и волю. Любая деятельность, наполненная нравственно-эстетическими элементами, вызывающая положительные переживания и стимулирующая мотивационно-ценностное отношение к явлениям окружающей действительности, отвечает требованиям целостного педагогического процесса.

Целостный педагогический процесс не сводим к единству процессов обучения и воспитания, объективно функционирующих как часть и целое. Не может он рассматриваться и как единство

процессов умственного, нравственного, эстетического, трудового, физического и других видов воспитания, т.е. как обратное сведение в единый поток механически вырванных частей из единого целого. Есть единый и неделимый педагогический процесс, который усилиями педагогов должен постоянно приближаться к уровню целостности через разрешение противоречия между целостностью личности школьника и специально организуемыми влияниями на него в процессе жизнедеятельности.

Любой процесс осуществляется с целью получить определенный результат. В целостном педагогическом процессе таким результатом является система жизненных отношений и ценностей, проявляющихся в деятельности личности. Не всесторонне развитая личность, а именно отношение, которое составляет истинный объект педагогической работы. «Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка», считал А. С. Макаренко.

С. Л. Рубинштейн также рассматривал развитие личности через становление ее основных отношений: «Сердце человека все соткано из человеческих отношений к другим людям: то, чего он стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какое отношение к людям, к другому человеку он способен устанавливать».

Сущность человека проявляется в деятельности, в процессе которой формируется система ценностей, определяющих его отношение к себе, к другим людям, к миру, к жизни и делающих его и всесторонне развитым, и воспитанным, и образованным.

Учитывая многообразие взаимоотношений и взаимосвязей между компонентами педагогического процесса, было бы слишком упрощенным сводить целостность педагогического процесса к какой-либо одной его характеристике. В связи с этим необходимо рассматривать разные компоненты целостности: содержательно-целевой, организационно-деятельностный, эмоционально-мотивационный, контрольно-оценочный, являющиеся структурными компонентами педагогического процесса.

*Содержательно-целевой компонент* педагогического процесса представляет собой взаимосвязанные цели образования (общие, индивидуальные и частные), с одной стороны, и содержание образования, с другой, в котором реализуются его цели.

Целостность педагогического процесса здесь обеспечивается отражением в цели и содержании образования опыта, накопленного человечеством во взаимосвязи его четырех элементов: зна-

ний, в том числе о способах выполнения действий, умений и навыков; опыта творческой деятельности; опыта эмоционально-ценностного и волевого отношения к окружающему миру. Реализация основных элементов содержания образования — не что иное, как реализация единства образовательных, развивающих и воспитательных функций цели педагогического процесса.

Системообразующим фактором педагогического процесса выступает его цель, понимаемая как многоуровневое явление. Цель внутренне присуща (имманентна) педагогически интерпретированному социальному опыту, имеется в явном или неявном виде как в средствах, так и в деятельности педагогов и воспитанников. Она функционирует на уровне ее осознания и реализации.

*Организационно-деятельностный компонент* педагогического процесса придает ему целостность, если обеспечивается единство относительно самостоятельных процессов-компонентов:

- освоения и конструирования (адаптирования) содержания образования и материальной базы (содержательно-конструктивная, материально-конструктивная и операционно-конструктивная деятельность педагога);

- делового взаимодействия педагогов и воспитанников по поводу содержания образования, освоение которого последними составляет цель взаимодействия;

- взаимодействия педагогов и воспитанников на уровне личных отношений, т.е. не по поводу содержания образования (неформальное общение);

- освоения воспитанниками содержания образования без непосредственного участия педагога (самообразование и самовоспитание).

Первый и четвертый процессы отражают предметные отношения, второй — собственно педагогические, а третий — взаимные, следовательно, охватывают педагогический процесс в его целостности.

*Эмоционально-мотивационный компонент* педагогического процесса характеризуется определенными эмоциональными отношениями между его субъектами, прежде всего между воспитателями и воспитанниками, а также мотивами их деятельности, среди которых на первый план выступают мотивы воспитанников. Их формирование в нужном направлении, возбуждение социально ценных и лично значимых мотивов во многом определяет результативность педагогического процесса.

Немаловажную роль в педагогическом процессе играют мотивы воспитателей и характер эмоциональных отношений между ними (между родителями, между учителями в школе), стиль отношений в педагогическом коллективе, формируемый школьной администрацией.

*Контрольно-оценочный компонент* педагогического процесса включает в себя прежде всего контроль и оценку воспитателями деятельности воспитанников: подведение итогов работы на каждом этапе взаимодействия, определение уровня развития воспитанников для разработки последующей программы деятельности. С.Л. Рубинштейн утверждал, что психологически в значительной мере именно посредством оценки осуществляется социальное воздействие на деятельность личности.

Целостность педагогического процесса будет проявляться в том случае, если воспитанники будут осознавать свои успехи и недостатки. Развивать у них способность объективно оценивать ход и результаты своей деятельности, а не полагаться только на отношение со стороны — важная задача педагогического процесса. В то же время для педагогического процесса всегда необходимым будет контроль за его ходом и оценка его результатов со стороны государства и общества в целом. Важной задачей этого компонента педагогического процесса являются самоконтроль и самооценка учителем своей деятельности, способность к отслеживанию ее результативности, к рефлексии.

## **§ 2. Функции, движущие силы и закономерности целостного педагогического процесса**

Целостный педагогический процесс направлен на реализацию таких функций, как образовательная, развивающая и воспитательная.

*Образовательная функция* реализуется прежде всего в процессе обучения, а также во всей внеклассной работе, в деятельности учреждений дополнительного образования и заключается в освоении общечеловеческой культуры как суммы знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и отношений.

*Развивающая функция* педагогического процесса предполагает развитие личности в процессе обучения и воспитания, которое выражается в качественных изменениях деятельности человека, в формировании у него новых качеств и умений. «Развитие ребенка, а вслед за ним и педагогического процесса есть непрерывающееся движение вверх, требующее все новых и больших усилий в первую очередь самого ребенка» (П. П. Блонский).

Эта функция реализуется при любой организации педагогического процесса, но интенсивность развития, безусловно, определяется тем, на чем делается акцент: на знаниях, умениях и навыках или на формировании мотивационной и познавательной сфе-



ры обучаемого, и тем, как соотносится предлагаемая система знаний, умений и навыков с уровнем развития обучаемого.

Л. С. Выготский разработал теорию о зонах развития, которая состоит в следующем: если обучение предлагает ребенку то, что он давно знает и умеет делать сам, то оно находится вне зоны актуального развития ребенка и его влияние ничтожно. Обучение идет на одном уровне с развитием учащихся, если он может сделать сам то, что мы ему предлагаем. Это *зона актуального развития*. Обучение ускоряет развитие, если ребенок, выполняя предложенную задачу, мог бы сказать: я это могу сделать сегодня, но с определенными усилиями или помощью. Это *зона ближайшего развития*. Ориентация на эту зону в педагогическом взаимодействии является наиболее эффективной.

Московский учитель-новатор С. Н. Лысенкова нашла оригинальное решение организации учебного процесса в массовой школе с ориентацией на зону ближайшего развития, назвав его опережающим обучением. Смысл этого подхода заключается в том, что, зная все учебные темы в программах начальной школы, вызывающие наибольшие трудности в процессе усвоения, она начинает включать такую тему за 20—40 ч до ее изучения по плану в конце каждого урока, оставляя на это несколько минут.

Например, сложный тип математической задачи. Сегодня учитель предложил ее в конце урока, но никто из детей не справился, но два ребенка записали условие, и один дома решил сам, а второму помогли взрослые. Завтра учитель снова предложил задачу такого типа, два ученика справляются с ней, трое задумываются. Через сорок уроков или практически все в классе уже овладели решением таких задач, или требуется небольшая работа с несколькими детьми. В результате учителю не нужно тратить на эту тему большого количества учебных часов. С. Н. Лысенкова успевала изучить с детьми обязательную программу за две с половиной, три четверти. У нее практически не было неуспевающих детей. Изменилось у детей и отношение к школе, к учению, оно стало интересно детям с разными возможностями: сильный имел возможность получать более сложные задания, слабый не превращался в отстающего, а становился успешным, у него не было пробелов в системе получаемых знаний.

Обучение может и тормозить развитие, если предъявлен непропорционально высокий уровень требований или ребенок лишен возможности проявить активность и инициативу.

**Воспитательная функция** проявляется во всем: в образовательном пространстве, в котором происходит процесс взаимодействия с воспитанником; в личности воспитателей и их профессионализме; в учебных планах и программах; в формах, методах и средствах, используемых в педагогическом процессе.

Педагогический процесс как целостное явление — это динамическая (развивающаяся) система. Поступательное движение педагогического процесса от решения одних задач к другим, более сложным и ответственным, осуществляется в результате научно обоснованного разрешения объективных и своевременного осознания и устранения субъективных *противоречий*, являющихся следствием ошибочных педагогических решений. Данные противоречия и выступают в качестве движущих сил целостного педагогического процесса.

Наиболее общим противоречием объективного характера, определяющим движение педагогического процесса, является несоответствие реальных возможностей воспитуемых тем требованиям, которые к ним предъявляются со стороны общества, школы, учителей. Однако если требования слишком завышены или, наоборот, занижены, то они не становятся источниками движения школьника, а следовательно, и всей педагогической системы к намеченной цели. Только задачи, ориентированные на завтрашний день развития, вызывают интерес и потребность в их решении. Это говорит о необходимости проектировать близкие, средние и далекие перспективы коллектива и отдельных воспитанников, конкретизировать их и обеспечивать их принятие самими детьми.

В последние годы в связи с демократизацией образования выявилось главное объективное противоречие педагогического процесса — несоответствие между деятельной природой ребенка и социально-педагогическими условиями его жизни. Данное противоречие конкретизируется целым рядом частных: между общественными интересами и интересами личности; между коллективом и личностью; между сложными явлениями общественной жизни и недостатком детского опыта для их понимания; между стремительно нарастающим потоком информации и возможностями педагогического процесса и др.

К субъективным противоречиям относятся следующие: между целостностью личности и функциональным подходом к ее формированию, односторонностью педагогического процесса; между оставанием процесса генерализации знаний и умений и нарастающей необходимостью применять преимущественно обобщенные знания и умения; между индивидуальным творческим процессом становления личности и массово-репродуктивным характером организации педагогического процесса; между определяющим значением деятельности в развитии личности и установками преимущественно на словесное воспитание; между возрастающей ролью гуманитарных предметов в гражданском становлении человека и тенденцией к технократизации педагогического процесса и др.

Понимание названных противоречий обуславливает необходимость в организации целостного педагогического процесса, на-

правленного на формирование воспитанников в единстве *сознания, чувств и поведения*.

Авторитарная педагогика делает упор на сознание и внешние формы поведения, основанные не столько на внутреннем убеждении, сколько на соблюдении внешних требований. Такое воспитание не снимает противоречия, а порождает массу новых, не всегда разрешаемых, делает многие проблемы скрытыми, что только осложняет процесс развития личности.

Гуманистическая педагогика направлена на то, чтобы воспитанник не просто понимал и осмысливал всю получаемую информацию, но и пропускал ее через чувства, формированию которых уделяется особое внимание. В поведении важны не только сами поступки, но и их мотивы, социальная направленность.

Таким образом, *целостный педагогический процесс* — сложное педагогическое явление, понимание движущих сил которого поможет учителю осуществлять его организацию сознательно и в интересах личности воспитанника.

Проблема закономерностей целостного педагогического процесса находится в состоянии разработки. Нет единых подходов ни в понимании, что считать закономерностями в педагогике, ни в перечне самих закономерностей. Однако само понятие закономерности педагогического процесса прочно вошло в науку.

*Под закономерностями целостного педагогического процесса понимаются объективно существующие, устойчивые, повторяющиеся, необходимые и существенные связи между педагогическими явлениями, процессами, отдельными компонентами педагогического процесса, характеризующие их развитие.*

Закономерности педагогического процесса являются выражением его сущности. Можно выделить следующие группы закономерностей педагогического процесса: закономерности, обусловленные социальными условиями; закономерности, обусловленные природой человека; закономерности, обусловленные сущностью педагогического процесса.

*Закономерности, обусловленные социальными условиями*, выражают зависимость педагогического процесса от общественных потребностей и условий. От этого зависят цель и конкретные задачи воспитания и обучения; условия, в которых они будут осуществляться; как будут использоваться полученные результаты. Общество испытывает потребность в распространении информационных технологий и в большом количестве специалистов в этой сфере, но из-за экономических условий в стране оснащенность школ современными компьютерами даже в крупных городах страны составляет лишь 30—40 %.

*Закономерности, обусловленные природой человека* устанавливают определяющую роль деятельности и общения в формиро-

вании личности; зависимость воспитания и обучения от возрастных, индивидуальных и половых особенностей ребенка.

*Закономерности, обусловленные сущностью педагогического процесса*, раскрывают взаимозависимость процессов воспитания, обучения, образования и развития личности; взаимосвязь группы и личности в педагогическом процессе; взаимосвязь задач, содержания, методов и форм воспитания и обучения в целостном педагогическом процессе; взаимосвязь между педагогическим воздействием, взаимодействием и активной деятельностью воспитуемых.

### **§ 3. Личность как объект и субъект целостного педагогического процесса**

Педагогический процесс как целостное явление характеризуется наличием объекта и субъекта. Его объектом выступает личность учащегося (воспитанника), развитие которой обусловлено всей совокупностью условий организации и осуществления педагогического процесса. Развитие личности охватывает всю полноту ее жизненных отношений, а педагогический процесс, организуемый в целях обучения и воспитания, лишь вводит человека в мир культуры. Он устанавливает специфическое отношение между личностью и культурой, определенным образом трансформирует ее, а также детерминирует деятельность обучаемого или воспитуемого как своей целью, так и содержанием обучения и воспитания, их стратегией, характером и формами взаимодействия педагогов и воспитанников.

Педагогическое воздействие, ответственность за развитие определенных качеств личности у воспитанников остаются прерогативой педагогов. Другое дело, что педагогическое руководство не должно быть авторитарным.

Это означает, что проблема развития личности в педагогике конкретизируется с точки зрения целей и средств педагогического процесса. Однако развитие личности оказывается детерминированным не только взаимодействиями, осуществляемыми в педагогическом процессе. Личность — это неповторимая индивидуальность, обладающая определенными задатками, возможностями, которые позволяют ей в известной степени реагировать на воздействия педагогического процесса. Более того, растущая личность характеризуется активным отношением к детерминирующим педагогическим воздействиям (принимает, проблематизирует, отвергает). Другими словами, она включается в педагогический процесс как субъект, как активный его участник, ответ-

ственный за его результаты. Принцип гуманистической направленности педагогического процесса в этой связи требует определения такой его образовательной стратегии, которая позволяла бы поставить личность обучающегося в центр педагогического процесса, преобразовать его объектную позицию в субъектную.

В самом деле, основным способом бытия личности является развитие, которое, по мнению Л. И. Анцыферовой, «выражает основную потребность человека как универсального родового существа — постоянно выходить за свои пределы, достигать возможной полноты своей родовой сущности»<sup>1</sup>. Данное положение справедливо для развития личности в любой возрастной группе. При этом большое значение имеет развитие способностей экстраполировать себя в свое будущее и, наоборот, свое отдаленное будущее проецировать на свое настоящее социальное положение.

Будущее существует в личности как направление ее развития. Оно переживается ею как стремление к достижению жизненно значимых целей и идеалов, как желание выразить себя в разных видах деятельности, как потребность в овладении культурой человечества с целью обогащения ценностного пространства собственной жизни, приобретения ценностного отношения и собственных взглядов на окружающий мир. В этой связи стремление человека к своему отдаленному будущему и есть стремление к своему развитию.

Овладение культурой человечества и проявление своего «Я», развитие ценностного отношения личности становится возможным в созидательной деятельности (общении, познании, эстетическом переживании и др.). Личность, отмечает Л. И. Анцыферова, это объект своего собственного развития, постоянно находящийся в поиске и построении тех видов деятельного отношения к миру, в котором могут полнее всего проявиться и развиваться уникальные потенции каждого индивида. Гуманизация образования поэтому и предполагает поиск стратегии, позволяющей построить такой педагогический процесс, который бы всемерно способствовал гармоничному развитию личности.

Инновации в педагогике последних полутора десятка лет были направлены на изменение представления об обучаемом как об объекте руководства, поучения, формирования, которое было следствием традиционной интерпретации педагогического процесса как односторонне направленного воздействия на него. Хотя сегодня подобные взгляды и подвергаются острой критике, но они упорно сохраняют свое место в педагогических публикациях и сознании педагогов. Причиной этого, несомненно, является сила традиции. Но не только она ответственна за репродукцию

---

<sup>1</sup> Психология формирования и развития личности. — М., 1981. — С. 4.

представлений педагогов о своих воспитанниках как лишь об объектах педагогического процесса.

Дело в том, что в 50—60-е гг. XX в. в отечественной психологии и педагогике стала утверждаться идея неограниченных возможностей управления развитием человека через обучение, заимствованная из кибернетики, теории информатики. В этот период в педагогической психологии разрабатываются условия и показатели формирования умственных действий с заранее заданными качествами. Механизм интериоризации логических образцов, заданных в виде одинаковой для всех «ориентировочной основы действий», обеспечивал в массовом обучении задачу овладения учащимися знаниями, умениями и навыками, формировал ученика-исполнителя, специалиста-исполнителя, но исключал механизм саморазвития личности. В то же время С.Л. Рубинштейн весьма лаконично и четко выразил механизм перевода обучаемого в субъектную позицию: «Внешние условия действуют через посредство внутренних, образуя с ними единое целое»<sup>1</sup>. Активность личности проявляется не просто в интериоризации обучающих воздействий («внешнее во внутреннее»), а в преломлении этих воздействий через субъективный опыт каждого ученика.

Утверждению так называемого объект-субъектного подхода в понимании педагогического процесса способствовал и массовый педагогический опыт который формировал убеждение в том, что данный процесс находится только во власти учителей. Если же обучаемый вдруг переставал быть объектом, то у педагогов возникало чувство неуверенности, тревога по поводу неопределенности ситуации, состояние профессиональной беспомощности.

Главная же идея гуманизации образования заключается в том, чтобы обучаемый в целостном педагогическом процессе рассматривался как субъект деятельности, субъект развития. При этом, если он и подвергается внешнему воздействию, оказывающему определенное влияние на него, то тем не менее он развивается сам.

Внешнее воздействие дает развивающий эффект лишь в том случае, когда оно перестает быть только внешним условием, а учащийся воспринимает его внутренне как органичную часть своей жизненной динамики.

Определение гуманистической стратегии образования поэтому связано с изучением того, как обучаемый проявляет себя в педагогическом процессе, какими предпосылками располагает для функционирования и развития в нем, каких при этом достигает результатов. Гуманизированный педагогический процесс ориен-

---

<sup>1</sup> *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. — М., 1958. — С. 11.

тирован прежде всего на личностные потенции воспитанника, их актуализацию, тем самым способствуя развитию и саморазвитию его личности.

Оппонируя модным экзистенциальным концепциям жизни, в которых последняя сводилась лишь к способам существования, С. Л. Рубинштейн раскрывал жизнь как особый процесс, включающий в себя человека, действиями которого он определяется, изменяется, направляется и т. д. Специфика жизненного процесса человека связана с его осуществлением субъектом, что не исключает и объективной детерминации событиями, обстоятельствами, но и не позволяет понять ее вне субъекта<sup>1</sup>.

Одним из плодотворных следствий такой научной реконструкции оказалась замена дисциплинарной модели взаимодействия педагога и воспитанника в педагогическом процессе личностно ориентированной моделью, утверждающей взгляд на обучаемого как на личность и отрицающей манипулятивный подход к детям. Однако при этом не удалось избежать однобокости, категоричности суждений, обусловленных естественной для переходного периода реакцией на административный стиль педагогического руководства.

Так, во многих педагогических публикациях любое педагогическое воздействие стали отождествлять с авторитарным руководством, построенным на неуклонном исполнении детализированных до мелочей приемов и «мероприятий». Но воздействие — не то же самое, что манипулирование, связанное с автократическим давлением на человека и недопустимое в педагогическом процессе.

Отказ от жесткого педагогического руководства не означает отказа от педагогического воздействия и руководства вообще. Отношения между педагогом и воспитанником не могут быть только субъект-субъектными. Человек, которого мы обучаем и воспитываем выступает в одно и то же время и как субъект, и как объект педагогического процесса: не ученик учит учителя, но это не противоречит тому, что он в то же время и выступает субъектом учения. Воспитанник — субъект существующих в рамках педагогического руководства эмоционально-ценностных отношений. В. И. Гинецинский поэтому справедливо отмечает, что «объект педагогического воздействия одновременно является субъектом»<sup>2</sup>.

Когда говорят о взаимодействии учителя и ученика в педагогическом процессе, то не имеют в виду равноценность их

---

<sup>1</sup> См.: *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. — М., 1973.

<sup>2</sup> *Гинецинский В. И.* Основы теоретической педагогики. — СПб., 1992. — С. 18.

разнонаправленных отношений. Ученик воздействует на учителя тем, как он учится: в зависимости от его успеха или неуспеха в учении учитель выстраивает свою систему воздействий, не позволяя ученику почувствовать, что им кто-то руководит. Будучи объектом руководства, ученик «по-настоящему живет, в то время как для педагога сама “школьная” жизнь воспитанника является средством подготовки его к “большой” жизни, протекающей за стенами школы. Формируя познавательную и иную самостоятельность школьника, хороший педагог делает нити руководства невидимыми, неощутимыми. Но это не значит, что они перестают существовать»<sup>1</sup>.

Выработано по меньшей мере три подхода к взаимодействию между педагогом и воспитанником в педагогическом процессе. В первом подходе воплощена крайняя форма педоцентризма, когда взрослый стремится выполнить любое сиюминутное желание ребенка. Второй подход предполагает заботу об интересах ребенка не только в настоящем, но и в будущем и поэтому не отвергает предъявления определенных требований к нему. Для сторонников третьего подхода цель образования состоит во включении ребенка в определенную социальную группу и формировании его мировоззрения в соответствии с национальной, классовой или религиозной принадлежностью.

Баланс между крайними позициями в отношении объекта и субъекта в педагогическом процессе установлен Законом Российской Федерации «Об образовании», в котором отмечается, что образование осуществляется в интересах человека, общества и государства.

Личность — объект и субъект педагогического процесса одновременно. Субъект-субъектные отношения личности развертываются внутри субъект-объектных отношений педагогического процесса. В этом состоит особенность педагогического процесса, не учитываемая в различных социально-психологических актах любого иного общения.

## **§ 4. Условия построения целостного педагогического процесса**

Педагогический процесс, привычный для восприятия с его внешней стороны, допускает массу ситуаций, опосредованных взаимовлияний педагогов и воспитанников (подготовка учителя

---

<sup>1</sup> Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап. — М., 2006. — С. 79.



к уроку или воспитательному мероприятию, самостоятельная работа учащихся на уроке, выполнение учениками поручений педагога за пределами школы, работа над домашним заданием и т. п.). Как педагог конструирует педагогический процесс с ориентацией на воспитанника и коллектив в целом, так и школьник постоянно «видит» перед собой педагога, родителей или сверстников.

Следовательно, признание исходным отношением педагогического процесса взаимодействия педагог — воспитанник позволяет по-новому видеть сам педагогический процесс, т. е. с его внутренней стороны, и приблизиться к пониманию характеристик его целостности.

Педагоги и воспитанники, понимаемые как две группы субъектов педагогического процесса, в ходе взаимодействия решают ту или иную педагогическую задачу. Педагог при этом осуществляет единую и неделимую педагогическую деятельность, в которой диалектически слиты преподавание и воспитательная работа. Смысл преподавания заключается в организации учебно-познавательной деятельности группы школьников и каждого в отдельности. Смысл воспитательной работы — в организации других видов деятельности детей, не исключая урочной и внеурочной познавательной (трудовой, физкультурно-оздоровительной, художественно-эстетической и др.).

Следуя пониманию назначения преподавания и воспитательной работы, преподавание в основном ориентировано на организацию освоения школьниками первых двух компонентов содержания образования, т. е. знаний и умений, в том числе из области этики, эстетики, юриспруденции, экологии, искусства, а воспитательная работа — четвертого компонента. Опыт эмоционально-ценностного отношения, освоенный воспитанниками, должен найти свое выражение в активно-положительном отношении к науке (учению), искусству, труду, человеку, природе, обществу и самому себе. При этом и преподавание, и воспитательная работа должны способствовать развитию творческого потенциала воспитанника, т. е. третьего компонента содержания образования.

Таким образом, традиционное понимание единства обучения и воспитания — это не что иное, как единство преподавания и воспитательной работы, которое и представляет собой целостную педагогическую деятельность. Целостная деятельность школьника, организуемая педагогом или им самим, — это единство учения и других видов деятельности. Реализация в единстве всех компонентов содержания образования (а они отражают образовательные, развивающие и воспитательные задачи), при условии целостности деятельности педагога и целостности деятельности

воспитанника, и есть сущностная характеристика педагогического процесса как целостного явления.

Во взаимодействии педагогов и воспитанников с наибольшей полнотой проявляются организаторский и коммуникативный компоненты педагогической деятельности. При этом недооценка роли коммуникативного обеспечения предметного взаимодействия приводит к обеднению эмоционального фона обучения и всего учебно-воспитательного процесса, в результате чего оказываются обедненными и личные контакты педагога с детьми. А без этого невозможна ни одна продуктивная, одухотворенная положительными мотивами деятельность.

Целостность относительно самостоятельного процесса самовоспитания будет обеспечена, если воспитанник осуществляет целостную деятельность, направленную на освоение содержания образования и преобразование себя как личности. При этом такая деятельность осуществляется всегда, но в разных формах, более или менее явно — как во время обязательных учебных и внеучебных занятий в школе, так и за их пределами.

Целостность конструирования педагогического процесса педагогом обеспечивается при условии комплексного планирования образовательных, развивающих и воспитательных задач на основе анализа педагогической ситуации, прогнозирования развития коллектива и отдельных воспитанников, что в конечном итоге материализуется в планах работы. Возможность внесения корректив в первоначальные планы в ходе их реализации говорит о том, что конструирование педагогического процесса не завершается в момент начала взаимодействия педагогов и воспитанников, а как бы пронизывает основное отношение в форме регулирования и корригирования точно так же, как исходное отношение пронизывает структуру основного.

Наиболее общим условием становления педагогического процесса до уровня целостности является направленность деятельности педагогов на организацию содержательной в социальном и нравственном отношении развивающей и развивающейся жизнедеятельности школьников на принципах коллективизма, создание в этой жизни ситуаций для усмотрения ребенком в организуемых видах деятельности личностного смысла и его соотнесения с общественными интересами.

Обеспечение гармоничного соотношения учения, общественно полезного труда и всех видов творческой деятельности детей, организуемых как жизнь учебно-воспитательного коллектива и направленных на решение в комплексе задач обучения, воспитания и развития, приводит к формированию «гармоничной целостности» личности, ее интеллектуального, нравственно-эстетического и физического развития.

## § 5. Личностно ориентированный подход в целостном педагогическом процессе

Субъект-субъектная сущность взаимодействия педагога и воспитанника в целостном педагогическом процессе стала основой личностно ориентированного образования, которое является в настоящее время приоритетным как в педагогической теории, так и в практике. Однако и учителя, и исследователи суть такого образования понимают по-разному, и по-разному представляют себе механизмы его реализации. Трудности в определении сущности личностно ориентированного подхода связаны с множественностью существующих в науке представлений о личности и ее структуре. Несмотря на разноплановость концепций личности, большинство авторов едины в выделении в ее структуре трех основных компонентов. Называются они каждым автором по-разному. Однако, по сути, к первому компоненту относится то, что в личности сформировалось в результате влияния внешней среды, воспитания; ко второму — то, что возникло в результате собственных усилий, самовоспитания и самообразования; к третьему — то, что является врожденным, данным человеку изначально в виде биологических программ, инстинктов, наследственности (О.Л. Подлиняев). Главным отличием в позициях авторов концепций личности является то, какой части личности отдается приоритет, за каким из компонентов признается ведущая роль.

Первая группа концепций — *социодинамические* — основывается на признании ведущей роли в становлении личности за внешними воздействиями социальной среды и воспитания (Б.Ф. Скиннер, Дж. Уотсон и др.). Человек, согласно этим концепциям, изначально представляет собой «чистый лист», а воспитание всемогуще — оно может сформировать личность с заданными характеристиками на основе рационального сочетания позитивных и негативных стимулов.

Вторая группа концепций — *психодинамические* — признает определяющей силой развития личности наследственность, врожденные инстинкты и биологические программы. В частности, З. Фрейд утверждал, что ведущими факторами развития личности являются биологические программы либидо и танатос, т.е. сексуальные и агрессивные инстинкты. Согласно этой группе концепций, человек изначально порочен и агрессивен, что и определяет его становление, а роль воспитания заключается в переключении инстинктов на социально приемлемые формы деятельности.

Третья группа концепций — *субъектнодинамические* — утверждает, что человеческая личность — уникальная целостность, изначально способная к саморазвитию как реализации своей чело-

веческой сущности (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс и др.). Все люди изначально добры и справедливы, активны в стремлении самосовершенствования, а дело воспитания — создавать условия для реализации этого потенциала, для саморазвития личности.

В соответствии с первыми двумя концепциями личностно ориентированный подход может пониматься и как «дрессировка» личности, целенаправленная ее обработка под определенные стандарты (социодинамические концепции), и как борьба с ее инстинктами, подавление ее негативной природы (психодинамические концепции).

Гуманистическая педагогика опирается на субъектнодинамические концепции личности в понимании личностно ориентированного подхода, ибо именно ее способность к самосозиданию считается родовой способностью, характерной только для человека.

*В связи с этим личностно ориентированный подход представляет собой базовую ценностную ориентацию педагога, определяющую его последовательное отношение к учащемуся как к уникальной личности, самосознательному субъекту собственного развития и педагогического процесса.*

Личностно ориентированный подход предполагает, что и педагоги, и учащиеся относятся к каждому человеку как к самостоятельной ценности, а не как к средству достижения своих целей. Это связано с их готовностью воспринимать человека как заведомо интересного, признавать за ним право на непохожесть на других. Подход же к человеку как к средству — это или непризнание, или осуждение, или стремление изменить его индивидуальность.

Личностно ориентированный подход — это и персонализация педагогического взаимодействия, которая требует отказа от ролевых масок, адекватного включения в этот процесс личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков).

*Личностно ориентированное образование, следовательно, — это образование, направленное на оказание помощи воспитаннику в выявлении, раскрытии его возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых способов самоопределения, самореализации и самоутверждения.*

По своей сущности личностно ориентированный подход является альтернативой социоцентрической модели педагогического процесса, в отличие от которой он направлен на удовлетворение потребностей и интересов в большей мере ребенка, нежели взаимодействующих с ним государственных и общественных институтов.

При данном подходе педагог прилагает основные усилия не на формирование у детей социально типичных свойств, а на развитие в каждом из них уникальных личностных качеств. Применение

этого подхода предполагает перераспределение субъектных полномочий в целостном педагогическом процессе, способствующее преобразованию субъектно-объектных отношений в субъект-субъектные отношения между педагогами и их воспитанниками.

В настоящее время существует несколько авторских концепций личностно ориентированного образования (И. С. Якиманская, В. В. Сериков, Е. В. Бондаревская и др.).

В концепции *И. С. Якиманской* ученик рассматривается как *субъект познания*. Обучение в этой связи строится на основе познавательного опыта ребенка, его способностей и интересов, предоставляя ему возможность реализовать себя в познании, в учебной деятельности и в учебном поведении. Для этого необходимо научить его способам мышления и учебной деятельности, обеспечивая тем самым его интеллектуальное развитие.

Концепция *В. В. Серикова* представляет ученика как *субъекта жизнедеятельности*, поэтому обучение строится на основе жизненного опыта ученика (не только опыта познания, но и общения, продуктивной деятельности, творчества и т. п.). Причем таким образом, чтобы он мог стать не только субъектом своей учебной деятельности, но и всей своей жизни — настоящей и будущей. Для этого необходимо обеспечить, помимо интеллектуального развития, и личностный рост, развивая способности к стратегической деятельности, креативность, критичность, смысловое творчество, систему потребностей и мотивов, способности к самоопределению, саморазвитию, позитивную «Я-концепцию» и другое.

Концепция *Е. В. Бондаревской* близка ко второй в широком понимании субъектности ученика. Однако она видит возможности развития субъектности не только в обучении, а в целостном педагогическом процессе. При этом автор исходит как из природосообразности (следовании специфике конкретных возрастных периодов), так и культуросообразности педагогического процесса. Ребенок развивается не только как субъект познания, субъект жизнедеятельности, но и как *субъект культуры* — ее носитель, хранитель, пользователь, творец.

Представляется, что концепция *Е. В. Бондаревской* наиболее полно и гармонично отражает идеи личностно ориентированного образования целостной личности. Она не исключает, а естественно вбирает в себя и поднимает на новый уровень первые две.

Названные концепции можно рассматривать как этапы развития идей личностно ориентированного образования. Школа или конкретный педагог, начинающие реализовывать эти идеи, могут пойти либо путем последовательного освоения и реализации в своей деятельности каждой концепции, либо сразу приступить к построению целостного личностно ориентированного педагогического процесса.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какова сущность педагогического процесса?
2. В чем заключается целостность педагогического процесса?
3. Охарактеризуйте структуру целостного педагогического процесса.
4. Какие функции реализуются в целостном педагогическом процессе?
5. Каковы движущие силы целостного педагогического процесса?
6. Каковы закономерности целостного педагогического процесса? Дайте их классификацию.
7. Охарактеризуйте основные принципы организации целостного педагогического процесса.
8. Назовите и охарактеризуйте принципы управления деятельностью воспитанников в целостном педагогическом процессе.
9. В чем сущность личностно ориентированного подхода в целостном педагогическом процессе?

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

*Алексеев Н. А.* Личностно ориентированное обучение в школе. — Ростов н/Д, 2006.

*Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. — М., 1989.

*Бондаревская Е. В., Кульневич С. В.* Педагогика: личность в гуманистических системах и теориях воспитания. — М.; Ростов н/Д, 1999.

Закон Российской Федерации «Об образовании». В редакции федеральных законов. — М., 2008.

*Ильин В. С.* Формирование личности школьника (целостный процесс). — М., 1984.

*Краевский В. В., Бережнова Е. В.* Методология педагогики: новый этап. — М., 2006.

Личностно ориентированное обучение: хрестоматия. — М., 2005.

*Сериков В. В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии. — Волгоград, 1994.

*Сластенин В. А., Мищенко А. И.* Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. — М., 1997.

*Хуторский А. В.* Методика личностно ориентированного обучения. — М., 2005.

*Шиянов Е. Н.* Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.

*Якиманская И. С.* Личностно ориентированное обучение в современной школе. — М., 1996.

### Глава 8

## ОБУЧЕНИЕ В ЦЕЛОСТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

### § 1. Обучение как способ организации педагогического процесса

Главными составляющими целостного педагогического процесса выступают обучение и воспитание. Их единство и взаимосвязь составляет одну из существенных характеристик педагогического процесса. Вместе с тем и обучение, и воспитание — это самостоятельные процессы, каждый из которых имеет свою специфику, изучаемую определенной отраслью педагогической науки.

Отрасль педагогики, разрабатывающая теорию обучения, называется *дидактикой* (от греч. *didaktikos* — поучающий и *didasko* — изучающий).

Различают общую и частную дидактики. *Общая дидактика* исследует процесс обучения вместе с факторами, которые его порождают, условиями, в которых он протекает, а также результатами, к которым он приводит. Она изучает закономерности, анализирует зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и задач.

*Частные дидактики* изучают закономерности протекания процесса обучения, содержание, формы и методы преподавания различных учебных предметов. Частные дидактики называют *методиками преподавания* соответствующего учебного предмета.

Как педагогическая отрасль дидактика занимается разработкой следующих проблем: для чего учить (цели образования, обучения); кого учить (субъекты обучения); какие стратегии обучения наиболее эффективны (принципы обучения); чему учить (содержание образования); как учить (методы обучения); как организо-

вать обучение (формы организации обучения); какие необходимы средства обучения (учебники, учебные пособия, компьютерные программы, дидактический материал и др.); что достигается в результате обучения (критерии и показатели, характеризующие результаты обучения); как проконтролировать и оценить результаты обучения (методы контроля и оценки результатов обучения).

Обучение в дидактике рассматривается как самый надежный способ получения систематического образования. Отражая все существенные свойства педагогического процесса (двусторонность, направленность на гармоничное развитие личности, единство содержательной и процессуальной сторон), обучение в то же время имеет и специфические качественные отличия.

Будучи сложным и многогранным специально организуемым процессом отражения в сознании ребенка реальной действительности, *обучение есть* не что иное, как *специфический процесс познания, управляемый педагогом*. Именно направляющая роль учителя обеспечивает полноценное усвоение школьниками знаний, умений и навыков, развитие их умственных сил и творческих способностей, формирование познавательной деятельности.

*Познавательная деятельность — это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности*. Она осуществляется на каждом жизненном шагу, во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений учащихся (производительный и общественно полезный труд, ценностно-ориентационная и художественно-эстетическая деятельность, общение), а также путем выполнения различных предметно-практических действий в учебном процессе (экспериментирование, конструирование, решение исследовательских задач и т. п.). Но только в процессе обучения познание приобретает четкое оформление в особой, присущей только человеку учебно-познавательной деятельности, или *учении*.

Обучение всегда происходит в общении и основывается на вербально-деятельностном подходе. Слово одновременно является средством выражения и познания сущности изучаемого явления, орудием коммуникации и организации практической познавательной деятельности школьников. Оно тесно связано также с ценностно-ориентационной деятельностью, имеющей своей целью формирование личностных смыслов и осознание социальной значимости предметов, процессов и явлений окружающей действительности.

Обучение, как и всякий другой процесс, связано с движением. Оно, как и целостный педагогический процесс, имеет задачу структуру, а следовательно, и движение в процессе обучения идет от решения одной учебной задачи к другой, продвигая ученика по



пути познания: от незнания к знанию, от неполного знания к более полному и точному. Обучение не сводится к механической передаче знаний, умений и навыков. Это двусторонний процесс, в котором в тесном взаимодействии находятся педагоги и воспитанники (учащиеся): преподавание и учение. При этом преподавание должно рассматриваться условно, так как учитель не может ограничиться только изложением знаний — он развивает и воспитывает, т. е. осуществляет целостную педагогическую деятельность.

Деятельность учителя как организатора и руководителя всей учебной работой учащихся всегда высоко оценивалась прогрессивными мыслителями. А. Дистервег писал, что учитель — «солнце для вселенной». Высоко оценивается она и сейчас. Однако велика и роль ученика: он является центральным звеном основного и исходного отношений в педагогическом процессе. Успех обучения в конечном итоге определяется отношением школьников к учению, их стремлением к познанию, способностью осознанно и самостоятельно приобретать знания, умения и навыки, активностью. Ученик — не только объект обучающих воздействий, он и субъект специально организуемого познания, субъект педагогического процесса. Поскольку развитие ученика происходит только в процессе его собственной деятельности, то основой обучения следует считать не преподавание, а учение.

*Таким образом, обучение в своей сущности есть целенаправленный, социально и индивидуально обусловленный и педагогически организованный процесс развития личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, всем богатством духовной и материальной культуры человечества.*

Обучение в целостном педагогическом процессе выступает как его подсистема, состоящая из отдельных элементов (компонентов), находящихся в логической взаимосвязи и отражающих структуру любого вида деятельности: цели, мотивы, содержание, способы осуществления, оценку и результаты.

Исходя из этого *структура процесса обучения* включает: цели обучения (целевой компонент); обучающихся и педагогов, выступающих в роли субъектов (личностный компонент); мотивы учебной деятельности (мотивационный компонент); содержание образования (содержательный компонент); организацию процесса обучения (деятельностно-операционный компонент); результаты учебной деятельности (оценочно-результативный компонент).

Структурные компоненты обучения выявляются на каждом его этапе (цикле): на всем периоде обучения в целом, в ходе изучения отдельной дисциплины, на каждом конкретном уроке.

*Целевой компонент* обучения объединяет совокупность целей обучения, под которыми понимается идеальное (мысленное) предвосхищение конечных результатов процесса, т. е. того, к чему должны стремиться педагог и учащиеся. Это прежде всего овладение учащимися системой знаний и способов деятельности, составляющих фундамент базовой культуры личности, и развитие на этой основе гармоничной личности обучаемых.

Последняя цель более скрыта, она пока еще недостаточно регламентируется и конкретизируется программами, но без необходимого развития мотивов, потребностей, эмоций, познавательных, коммуникативных, творческих и других способностей невозможно и само овладение усложняющейся системой знаний, а тем более вхождение в культуру.

Цель обучения задается социальным заказом и определяется тем уровнем знаний, умений, навыков и качеств личности, которые созвучны требованиям общества на данном этапе его развития. В условиях современного динамично развивающегося общества она меняется с интервалом в 15—20 лет, поскольку должна оперативно реагировать на смену социокультурной ситуации в стране и мире в целом.

В конкретном цикле процесса обучения его цели определяются на основе требований государственного стандарта образования, учебной программы, учета особенностей данного класса, уровня предшествующей подготовленности, образованности, воспитанности и развитости учащихся, а также с учетом возможностей самого педагога (личностных, дидактических, временных) и возможностей данного образовательного учреждения (кадровых, материально-технических и др.).

*Личностный компонент* в структуре обучения объединяет его субъектов, в качестве которых выступают педагоги и учащиеся. Важность данного компонента обуславливается тем, что успешность обучения напрямую зависит от того, насколько продуктивно в ходе обучения будут взаимодействовать учитель и учащиеся.

В настоящее время в дидактике изменились представления о сути взаимодействия учителя и учащихся в процессе обучения. Главным в деятельности педагога становится не трансляция учебного содержания, а равноправное личностное общение с обучающимися средствами учебного предмета.

Методы, формы, средства обучения рассматриваются как оптимальные условия организации учения с целью постижения окружающего мира, наполненного для ученика личностно значимыми смыслами и ценностями. В силу этого сотрудничество, взаимопонимание с учениками, создание условий для их творчества становятся основными задачами педагога.

*Мотивационный компонент* в структуре обучения выделяется в силу того, что овладение изучаемым материалом и умственное развитие учащихся происходят в процессе их собственной активной учебно-познавательной деятельности, которая успешно осуществляется только при наличии познавательной мотивации. Последняя рассматривается как источник учебной активности учащегося, как внутренняя детерминанта процесса обучения.

*Содержательный компонент* в структуре процесса обучения отражает содержание образования как совокупность знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся в данном процессе. Это самый динамичный компонент в структуре процесса обучения. Он быстро реагирует на социальный заказ общества и меняется в соответствии с требованиями времени, отражая потребность в освоении новых и пересмотре имеющихся научных знаний с позиций научных достижений. Содержание образования определяется государственными образовательными стандартами.

*Деятельностно-операционный компонент* в структуре процесса обучения характеризует процессуальную сущность обучения, связанную с осуществлением взаимодействия педагога и учащихся в ходе передачи и освоения знаний, формирования умений и навыков. Данный структурный компонент выступает как организационный и определяет, каким способом происходят передача и освоение знаний. Содержание деятельностно-операционного компонента раскрывается через методы, формы, приемы и средства обучения, позволяющие «воссоздавать» в свернутом виде те мыслительные и практические операции (действия), которые совершались в процессе научного познания.

*Оценочно-результативный компонент* в структуре процесса обучения необходим в силу того, что оценка учителем качества знаний, умений и навыков учащихся и побуждение их к самооценке результатов собственной деятельности выступают важнейшими его стимулами. Результаты процесса обучения имеют количественные (отметка и оценка) и качественные характеристики (глубина, широта, прочность, системность, осознанность знаний, автоматизм умений и навыков и др.).

Все компоненты обучения как процесса находятся между собой в диалектическом единстве, поскольку изменение одного из компонентов с необходимостью влечет за собой изменения во всех других компонентах (например, изменение целей обучения требует обновления содержания образования, влияет на отбор методов и конечный результат). В свою очередь, каждый компонент процесса обучения может быть представлен как отдельная целостная система меньшего порядка (система целей обучения, мотивов, методов и т. д.).

## § 2. Функции и движущие силы процесса обучения

Необходимость комплексной реализации целей обучения обуславливает его функции: образовательную, воспитывающую и развивающую. При этом образовательная функция связана с расширением объема, развивающая — со структурным усложнением, а воспитывающая — с формированием отношений.

Основной смысл **образовательной функции** состоит в вооружении учащихся системой научных знаний, умений и навыков с целью их использования на практике.

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

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

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

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

Воспитывающий характер обучения — отчетливо проявляющаяся закономерность, действующая непреложно в любые эпохи и

в любых условиях. **Воспитывающая функция** обучения органически вытекает из самого содержания, форм и методов обучения, но вместе с тем она осуществляется и посредством специальной организации общения учителя с учащимися. Объективно обучение не может не воспитывать определенных взглядов, убеждений, отношений, качеств личности. Формирование личности вообще невозможно без усвоения системы нравственных и других понятий, норм и требований.

Обучение воспитывает всегда, но не автоматически и не всегда в нужном направлении, поэтому реализация воспитывающей функции требует при организации учебного процесса, отборе содержания, выборе форм и методов исходить из правильно понятых задач воспитания на том или ином этапе развития общества. В современных условиях она предполагает формирование научного мировоззрения, материалистического понимания законов природы, общества и мышления; формирование отношений воспитанников к науке (учению), природе, искусству, труду, обществу, коллективу, самому себе и другим, в конечном итоге выражающихся во взглядах, идеалах, убеждениях; воспитание моральных качеств личности, волевых черт характера и соответствующих социально приемлемых форм поведения.

Важнейшим аспектом осуществления воспитывающей функции обучения является формирование мотивов учебной деятельности, изначально определяющих ее успешность.

Развивающий характер обучения объективно вытекает из самой природы этого процесса. Правильно организованное обучение всегда развивает, однако **развивающая функция** осуществляется более эффективно при специальной направленности взаимодействия учителей и учащихся на гармоничное развитие личности. Эта специальная направленность обучения на развитие личности ученика получила закрепление в понятии «развивающее обучение».

В контексте традиционных подходов к организации обучения осуществление развивающей функции, как правило, сводится к развитию речи и мышления, поскольку именно развитие вербальных процессов нагляднее других выражает общее развитие ученика. Однако это сужающее развивающую функцию понимание направленности обучения упускает из виду, что и речь, и связанное с нею мышление эффективнее развиваются при соответствующем развитии сенсорной, эмоционально-волевой, двигательной и мотивационно-потребностной сфер личности. Таким образом, развивающий характер обучения предполагает ориентацию на развитие личности как целостной психической системы.

Начиная с 1960-х гг. в педагогической науке разрабатываются различные подходы к построению развивающего обучения.

Л. В. Занков обосновал совокупность принципов развития мышления в процессе обучения: увеличение удельного веса теоретического материала; обучение в быстром темпе и на высоком уровне трудности; обеспечение осознания учащимися процесса учения. А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и другие разрабатывали основы проблемного обучения. И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин предложили систему развивающих методов обучения. В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин разработали концепцию содержательного обобщения в обучении. П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и другие обосновали теорию поэтапного формирования умственных действий. Объединяющей идеей ведущихся научных поисков и педагогической практики развивающего обучения является мысль о необходимости существенного расширения сферы развивающего влияния обучения. Полноценное интеллектуальное, социальное и нравственное развитие личности — это результат реализуемых в единстве образовательной и воспитывающей функций обучения.

Процесс обучения как специфический процесс познания надо рассматривать в его противоречивости — как процесс постоянного движения и развития. В связи с этим учитель должен исходить из того, что процесс познания ученика нельзя сводить к заучиванию готовых знаний, что в нем нет раз и навсегда данной прямолинейности, постоянного механического движения на пути к истине, что в нем есть большие и маленькие скачки, спады, неожиданные повороты мысли, возможные озарения. Познание, образно выражаясь, соткано из противоречий. В нем сосуществуют: эмпирический набор фактов и строгое логическое рассуждение; индукция и дедукция; содержательное и формализованное.

Отечественными дидактами М. А. Даниловым, В. И. Загвязинским и другими установлено, что определяющее влияние на историческое развитие обучения оказывают объективные требования общества, прогресс производства, техники, науки, культуры, социальных отношений. Основным противоречием, выступающим движущей силой процесса обучения, является противоречие между постоянно усложняющимися требованиями обучения и возможностями учащихся (уровнем их знаний, развития; мотивами, способами деятельности, которыми они владеют). Это противоречие находит свое выражение и конкретизируется в противоречиях между содержательной (знания, умения, навыки), мотивационной (побуждения) и операциональной (способы познания) сторонами обучения. К ним относятся противоречия между личным житейским опытом ученика и научными знаниями; между прежним уровнем знаний и новыми знаниями; между знаниями и умением их использовать; между требуемым и достигнутым уровнем отношений учащихся к учению и обучению в целом;

между более сложной познавательной задачей и прежних, недостаточных для ее решения способов.

Основное противоречие является движущей силой процесса обучения потому, что оно неисчерпаемо, как неисчерпаем процесс познания. М. А. Данилов формулирует его как *противоречие между выдвигаемыми ходом обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков учащихся, их умственного развития и отношений*. Он считает, что определение степени и характера трудностей в учебном процессе составляет главный способ в руках учителя вызывать движущую силу учения и развивать умственные и нравственно-волевые силы школьников. Однако важна не всякая отдельно взятая трудность, а та система трудностей, которая сочетается с условиями, благоприятствующими преодолению этих трудностей школьниками, и ведут к овладению научными знаниями и развитию познавательных сил учащихся.

Противоречие становится движущей силой обучения, если оно содержательно, т. е. имеет смысл в глазах учащихся, а разрешение противоречия явно осознается ими как необходимость. Условием становления противоречия в качестве движущей силы обучения является соразмерность его познавательным потенциалам учащихся. Не менее важна и подготовленность противоречия самим ходом учебного процесса, его логикой, чтобы учащиеся не только «схватили», «заострили» его, но и самостоятельно нашли способ решения. Выдвинутая однажды и принятая учащимися познавательная задача превращается в цепь внутренне связанных задач, которые вызывают собственное стремление школьников к познанию нового, неизвестного и к применению этого познано-го в жизни. В способности видеть познавательную задачу и стремлении найти ее решение кроется тайна успешного обучения и умственного развития учащихся<sup>1</sup>.

### **§ 3. Деятельность учителя и учащихся в процессе обучения**

Обучение, как уже отмечалось, связано с осуществлением двух видов деятельности: преподавания (деятельности учителя) и учения (деятельности учащегося). Назначение деятельности учителя состоит в управлении активной и сознательной познавательной деятельностью учащихся. Учитель ставит перед учащимися задачи, постепенно усложняя их и тем самым обеспечивая поступа-

---

<sup>1</sup> См.: Дидактика средней школы / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. — М., 1975. — С. 92—96.

тельное движение мысли ребенка по пути познания. Учитель же создает и необходимые условия для успешного протекания уче-ния: отбирает содержание в соответствии с поставленными целя-ми; продумывает и применяет разнообразные формы организа-ции обучения; использует многообразие методов, при помощи которых содержание становится достоянием учащихся.

Управление процессом *преподавания* предполагает прохожде-ние определенных этапов в соответствии со структурой педа-гогического процесса и самой педагогической деятельности: пла-нирования, организации, регулирования (стимулирования), кон-троля, оценки и анализа результатов.

*Этап планирования* в деятельности учителя завершается со-ставлением календарно-тематических или поурочных планов в зависимости от того, какие задачи предстоит решать: стратегичес-кие, тактические или оперативные. Составлению планов, планов-конспектов или конспектов, что определяется опытом и уровнем мастерства педагога, предшествует длительная кропотли-вая работа. Она включает в себя: анализ исходного уровня под-готовленности учащихся, их учебных возможностей, состояния материальной базы и методического оснащения, своих личных профессиональных возможностей; определение конкретных об-разовательных, воспитательных и развивающих задач, исходя из дидактической цели урока и сформированности класса как кол-лектива; отбор содержания, продумывание форм и методов веде-ния урока, конкретных видов работ, своих действий и действий учащихся; прогнозирование результатов, возможных затруднений на пути их получения и т. п.; определение места и приемов ис-пользования учебно-наглядных и технических средств обучения, дидактического раздаточного материала; продумывание содержа-ния и организации самостоятельных работ, приемов стимулиро-вания активности учащихся, форм домашних заданий и др.

*Этап организации* деятельности учащихся в процессе обуче-ния включает в себя постановку учебных задач перед учащимися и создание благоприятных условий для их выполнения. При этом используются такие приемы, как инструктаж, распределение функций, предъявление алгоритма и др.

Современная дидактика рекомендует правила выдвижения по-знавательных задач:

- познавательная задача должна вытекать из предметного со-держания, чтобы сохранялись система знаний и логика науки;
- необходимо учитывать актуальный уровень развития учащих-ся и их подготовки, чтобы создавались реальные условия для вы-полнения задачи;
- задача должна содержать в себе информацию, необходимую для развития ума, воображения, творческих процессов;



– к осуществлению предметной деятельности учащихся необходимо расположить (создать положительную мотивацию);

– нужно научить учащихся решать задачу, вооружить их необходимыми способами, сначала вместе с учителем, затем в коллективной работе, постепенно переводя в план самостоятельных индивидуальных действий.

Преподавание предполагает *этап регулирования и корректирования* процесса обучения на основе *непрерывного текущего контроля*, т. е. получения информации о ходе научения учащихся и эффективности приемов и методов своей собственной деятельности. Результаты текущего контроля, осуществляемого в форме простого наблюдения, устных и письменных опросов, проверки классных и домашних самостоятельных работ и с помощью других приемов и методов, учитываются учителем как непосредственно на данном занятии, так и в перспективе. Это может быть замедление или ускорение темпов учебной работы, уменьшение или увеличение объема предлагаемых видов работ, внесение изменений в порядок изложения материала, наводящие вопросы и дополнительные разъяснения, предупреждение затруднений и т. п. Особое место на этом этапе деятельности учителя занимает *стимулирование активности и самостоятельности учащихся*.

Регулирование и корригирование процесса обучения с использованием средств стимулирования обеспечивается не только продуманной *системой оценивания*, предполагающей подбадривание, воодушевление, вселение уверенности в собственных силах и учебных возможностях, увлечение перспективами, порицание и т. п., но и использование системы отметок, срабатывающей особенно в начальных и средних классах. Большие стимулирующие возможности заложены и в формах и методах педагогической деятельности (учебные дискуссии, конференции, обсуждения рефератов, парно-групповые способы обучения, взаимопроверки и т. п.).

Завершающим этапом обучения, как и педагогического процесса в целом, является *этап анализа результатов решения педагогической задачи*. Анализ осуществляется с позиций достижения в единстве образовательных, воспитательных и развивающих целей, а также способов и условий их достижения. При этом необходимо исходить из требований принципа оптимальности, учитывая, что требуемый результат может достигаться и за счет перегрузки как учащихся, так и учителя. Анализ должен выявить причины недостатков в обучении и основания успехов, наметить пути дальнейшего педагогического взаимодействия в рамках процесса обучения.

Деятельность учащихся в процессе обучения, или *учение*, имеет свою структуру, закономерности развития и функционирования. Возможность ее осуществления обусловлена способностью

человека регулировать свои действия в соответствии с поставленной целью.

*Целью учения* является познание, сбор и переработка информации об окружающем мире, в конечном итоге выражающиеся в знаниях, умениях и навыках, системе отношений и общем развитии.

Важнейшим компонентом учения являются *мотивы*, т. е. те побуждения, которыми ученик руководствуется, осуществляя те или иные учебные действия либо учебную деятельность в целом. И чтобы учение возникло, в учебной ситуации должны быть мотивы, движущие ученика к гностической цели — к овладению определенными знаниями и умениями. К учению школьника побуждает не один, а ряд мотивов различного свойства, каждый из которых выступает не изолированно, а во взаимодействии с другими. Учение, таким образом, имеет полимотивированный характер.

Все многообразие мотивов учебной деятельности школьников можно представить тремя взаимосвязанными группами:

*непосредственно-побуждающие мотивы*, основанные на эмоциональных проявлениях личности, на положительных или отрицательных эмоциях: яркость, новизна, занимательность, внешние привлекательные атрибуты школьника; интересное преподавание, привлекательность личности учителя; желание получить похвалу, награду (непосредственно по мере выполнения задания), боязнь получить отрицательную отметку, быть наказанным, страх перед учителем, нежелание быть объектом обсуждения в классе и т. п.;

*перспективно-побуждающие мотивы*, основанные на понимании значимости знания вообще и учебного предмета в частности: осознание мировоззренческого, социального, практически-прикладного значения предмета, тех или иных конкретных знаний и умений; связывание учебного предмета с будущей самостоятельной жизнью (поступление в институт, выбор профессии, создание семьи и т. п.); ожидание в перспективе получения награды, признания, воздания почестей; развитое чувство долга, ответственности;

*интеллектуально-побуждающие мотивы*, основанные на получении удовлетворения от самого процесса познания: интерес к знаниям, любознательность, стремление расширить свой культурный уровень, овладеть определенными умениями и навыками, увлеченность самим процессом решения учебно-познавательных задач и т. п.

Очевидна необходимость разумной актуализации мотивов учения всех трех групп. Не менее очевидна и предпочтительность, действенность мотивов третьей группы. Среди интеллектуально-побуждающих мотивов особое место занимают *познавательные*

*интересы и потребности.* Объективной основой развития познавательных интересов школьников является высокий уровень обучения с его подлинно научным содержанием и педагогически целесообразной организацией активного и самостоятельного познания.

Принято различать уровни познавательного интереса и соответственно им создавать условия его формирования (Г. И. Щукина). Низший элементарный уровень познавательного интереса выражается во внимании к конкретным фактам, знаниям, описаниям, действиям по образцу. Второй уровень характеризует интерес к зависимостям, причинно-следственным связям, к их самостоятельному установлению. Высший уровень выражается в интересе к глубоким теоретическим проблемам, творческой деятельности по освоению знаний. Сформированность высшего уровня познавательного интереса дает основание говорить о наличии познавательной потребности.

Познавательный интерес формируется в процессе обучения через предметное содержание деятельности и складывающиеся отношения между участниками учебного процесса. Этому способствует широкое использование фактора новизны знаний, элементов проблемности в обучении, привлечение данных о современных достижениях науки и техники, показ общественной и личностной значимости знаний, умений и навыков, организация самостоятельных работ творческого характера, организация взаимообучения, взаимоконтроля учащихся и т. п.

Следующий компонент учения — *учебные действия* (операции), совершаемые в соответствии с осознанной целью. Они проявляются на всех этапах решения учебной задачи и могут быть внешними (наблюдаемыми) и внутренними (ненаблюдаемыми). К внешним относятся все виды предметных действий (письмо, рисование, постановка опытов и т. п.), перцептивные действия (слушание, рассматривание, наблюдение, осязание и т. п.), символические действия, связанные с использованием речи. К внутренним — мнемические действия (запоминание материала, его упорядочивание и организация), действия воображения (имерджентные) и действия мышления (интеллектуальные).

Главный инструмент познания — мышление. Поэтому, учитывая его взаимосвязь с другими познавательными процессами и не умаляя их роли в организации учения школьников, основное внимание в процессе руководства их деятельностью необходимо уделять развитию мыслительных действий и конкретных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение и др.).

Неотъемлемыми структурными компонентами учения являются действия *контроля, оценки и анализа результатов.* Самокон-

троль, самооценка и самоанализ, которые осуществляют школьники в процессе обучения формируются на основе наблюдения аналогичных обучающих действий учителя. Формированию этих действий способствуют приемы привлечения учащихся к наблюдению деятельности своих сверстников, организация взаимоконтроля, самооценки и взаимоанализа результатов деятельности на основе установленных критериев.

Учение и преподавание в рамках единого процесса обучения выступают как взаимосвязанные деятельности и не могут существовать друг без друга, поскольку продуктивное осуществление одной с необходимостью предполагает наличие другой деятельности. В то же время и преподавание, и учение — деятельности самостоятельные. Они, во-первых, направлены на достижение различных целей (цель преподавания — создать учащимся условия для овладения содержанием образования, цель учения — освоить предлагаемое содержание образования); во-вторых, по-разному мотивированы (профессиональная мотивация — у учителя, учебная мотивация — у учащихся); в-третьих, включают в свой состав различный набор мыслительных и практических действий.

Специфика взаимодействия деятельности учителя и деятельности учащихся определяется характером дидактической концепции, в рамках которой осуществляется процесс обучения.

В *традиционной дидактической концепции* основная роль отводится деятельности учителя, который планирует, организует, осуществляет и контролирует учебный процесс, а ученики, действуя по образцу, идут вслед за учителем.

В *педоцентристской дидактической концепции* основная роль отводится деятельности ученика, который сам определяет характер и объем изучаемого материала, намечает пути его освоения, а учитель лишь фиксирует результат движения ученика по индивидуальной образовательной траектории.

В *гуманистической дидактической концепции* в различных ее вариантах осуществляется взаимопроникновение и взаимодополнение учения и преподавания на основе сотворчества учителя и учащихся.

Под *сотворчеством участников обучения* понимается *взаимосвязанный процесс духовного обмена между учителем и учащимися, ведущий к формированию и развитию познавательной деятельности и других общественно значимых качеств личности*. Чтобы обучение осуществлялось как процесс сотворчества учителя и учащихся, оба субъекта должны взаимодействовать в общем устремлении к заданной цели.

В наибольшей степени сотворчеству учителя и учащихся способствует *педагогическая поддержка* как особая, скрытая от глаз

воспитанников позиция педагога, основанная на взаимодополняющем деятельностном общении, характерными признаками которого выступают:

- диалогичность во взаимоотношениях учащихся и педагога;
- деятельностно-творческий характер взаимодействия;
- направленность на поддержку индивидуального развития личности;
- предоставление личности необходимого пространства для принятия самостоятельных решений, творческого выбора содержания и способов учения и поведения.

В ходе педагогической поддержки сотворчество субъектов процесса обучения проявляется в совместном творческом решении и преодолении учебно-познавательных и жизненных проблем. Это возможно при следующих условиях:

- совместное обнаружение учителем и учеником учебно-познавательной проблемы, возникшей в ходе выполнения задания;
- выявление тех внутренних возможностей, которые реально имеются у ученика и могут помочь ему в решении данной учебно-познавательной проблемы;
- проектирование деятельности по оптимальному решению учебно-познавательной проблемы доступными для данного ученика способами (опора на реальное);
- стимулирование тех внутренних возможностей ученика, которые могут быть у него реально развиты в ходе выполнения данной учебно-познавательной деятельности (опора на потенциальное).

Таким образом, понимая сильные и слабые стороны каждого ученика, педагог побуждает его опереться на свои внутренние силы, помогает там, где ученик объективно не может сам найти адекватного решения.

## **§ 4. Логика процесса обучения и структура усвоения**

Логика процесса обучения зависит от структуры усвоения знаний, которая является одним из принципиальных вопросов дидактики. Она не является простой проекцией логики учебного предмета, его программы и содержания. Логика процесса обучения — это сплав логики учебного предмета и психологии усвоения учащимися учебного материала.

В логике процесса обучения получают обоснованное решение вопросы о том, как поставить познавательную задачу перед учащимися, чтобы она была принята ими, какой фактический материал, в каком плане и в каком объеме нужно подать, какие вопросы поставить, какие задания для наблюдения и

продумывания организовать и какие самостоятельные работы предложить, чтобы учебный процесс был оптимально эффективным как в отношении усвоения знаний, так и в отношении развития учащихся.

В традиционной практике обучения утвердилась и стала фактически универсальной *индуктивно-аналитическая логика обучения* от восприятия конкретных предметов и явлений к образованию представлений и от обобщения конкретных представлений к понятиям. Эта логика, закономерная для обучения в начальных классах, используется и при организации обучения подростков и старших школьников. Между тем и в теории и на практике убедительно доказана необходимость применения в обучении и *дедуктивно-синтетической логики* в тесном взаимодействии с индуктивно-аналитической. В этом случае одновременно с восприятием конкретных предметов и явлений вводятся те научные понятия и принципы, благодаря которым становится более глубоким и содержательным восприятие конкретного материала. Это не противоречит принципиальной схеме познания: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике, которая определяет структуру процесса усвоения знаний.

*Чувственное познание («живое созерцание»)* следует рассматривать как проникновение человека в сущность предмета или явления при помощи всех органов чувств. В основе чувственного познания лежат первичные познавательные процессы: ощущение и восприятие.

*Восприятие* — процесс отражения в сознании человека предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. В отличие от *ощущений*, в которых отражаются лишь отдельные свойства раздражителя, восприятие отражает предмет в целом, в совокупности его свойств.

При организации восприятия как целенаправленной деятельности, т.е. наблюдения, необходимо исходить из того, что наибольшей пропускной способностью обладает зрительный анализатор. Однако в обучении пропускную способность регулирует не сам анализатор, а мозг, поэтому, как установлено в экспериментах и подтверждено опытным путем, на одну единицу информации, подлежащей усвоению, необходимо давать две единицы пояснений, т.е. дополнительной информации.

На восприятие информации в процессе обучения оказывают влияние многие факторы, в частности частота передачи информации, скорость (темп), психическое состояние обучаемого, день недели, часы занятий и др. Содержание восприятия зависит и от поставленной перед учеником задачи, от мотивов его деятельности и установок, а также эмоций, которые могут изменять содержание восприятия.

Для управления процессом восприятия существенным является факт его зависимости от особенностей личности ученика, его интересов, мировоззрения, убеждений и направленности в целом. Зависимость восприятия от прошлого опыта и содержания всей психической жизни человека, от особенностей его личности называется *апперцепцией*.

**Абстрактное мышление** связано с такими процессами, как понимание, осмысление, обобщение. Образы и представления как результаты деятельности восприятия всегда имеют определенное смысловое значение. Это объясняется тем, что восприятие теснейшим образом связано с мышлением, с пониманием сущности воспринимаемых предметов и явлений. Сознательно воспринять предмет — это значит мысленно назвать его, т. е. соотнести с определенной группой, классом предметов, обобщить его в слове (В. П. Зинченко, П. И. Зинченко).

**Понимание** сообщаемой информации осуществляется через установление первичных, в значительной мере обобщенных, связей и отношений между предметами, явлениями и процессами, выявление их состава, назначения, причин и источников функционирования. В основе понимания лежит установление связей между новым материалом и ранее изученным, что, в свою очередь, является основанием для более глубокого и разностороннего осмысления учебного материала.

**Осмысление** изучаемой информации требует задействования общеучебных умений и навыков, опирающихся на такие приемы умственной деятельности, в основе которых лежат сложные мыслительные операции: анализ и синтез, сравнение и сопоставление, классификация и систематизация и др. Осмысление учебного материала сопровождается формированием у учащихся определенных отношений к нему, понимания его социального, в том числе практического, значения и личностной значимости. Осмысление непосредственно перерастает в процесс обобщения знаний.

**Обобщение** характеризуется выделением и систематизацией общих существенных признаков предметов и явлений. Это более высокая по сравнению с осмыслением ступень абстрагирования от конкретного, момент перехода от уяснения смысла к определению понятия. Научные понятия всегда абстрактны, поскольку в них фиксируется отвлечение от конкретных предметов и явлений. Оперирование научными понятиями на этапе обобщения знаний приводит к установлению связей между ними, к формированию суждений. А сопоставление суждений приводит к умозаключениям, к самостоятельным выводам и доказательствам.

Учитывая возможность применения в обучении как индуктивно-аналитической, так и дедуктивно-синтетической логики, надо особо заметить, что обобщение завершает (в основном) обучение,

если избран индуктивно-аналитический путь. При дедуктивно-синтетической логике, наоборот, обобщенные данные в виде понятий, определений, теорий, законов вводятся в начале изучения темы или же в процессе ее изучения.

Необходимыми структурными компонентами процесса усвоения являются тесно взаимосвязанные **закрепление и применение знаний**. Закрепление предполагает повторное осмысление и неоднократное воспроизведение изучаемого с целью введения нового материала в структуру личного опыта ученика. Оно естественно требует задействования механизмов памяти, однако не может сводиться к механическому заучиванию фактов, определений, способов доказательств и т. п. Эффективность закрепления обусловлена системой упражнений в применении знаний на практике.

Ценность, прочность и действенность знаний проверяется практикой. В основе применения знаний лежит процесс обратного восхождения от абстрактного к конкретному, т. е. конкретизация. Конкретизация как мыслительная операция выражается в умении применить абстрактные знания к решению конкретных практических задач, к частным случаям учебно-познавательной деятельности. В учебной практике конкретизация начинается с умения привести свой пример. В дальнейшем эта мыслительная способность выявляется через умение решить более сложную задачу без помощи педагога, через использование знаний в ситуациях внеучебной деятельности. Применение знаний может осуществляться в различных формах и видах деятельности в зависимости от специфики содержания изучаемого материала. Это могут быть упражнения в учебных целях, выполнение лабораторных работ, исследовательских заданий, работа на пришкольном участке, в цехе на производстве и т. п.

Таковы основные логические этапы процесса обучения, обусловленные структурой процесса усвоения знаний. Они тесно взаимосвязаны. Знание особенностей и специфики каждого из них, стремление устанавливать логическую связь между ними помогает учителю продуктивно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся.

## § 5. Виды обучения и их характеристика

Исторически первым известным видом систематического обучения является широко применявшийся древнегреческим философом Сократом и его учениками метод отыскания истины путем постановки наводящих вопросов. Он получил название *метода сократической беседы*. Учитель (как правило, философ) поста-



новкой вопроса возбуждал любопытство, познавательный интерес ученика и сам, устно рассуждая, в поисках ответа на него вел мысль ученика по пути познания. Для поддержания интереса обучающегося рассуждения учителя перемежались постановкой чаще всего риторических вопросов. Сократические беседы проводились с одним или несколькими учениками.

Первый вид коллективной организации познавательной деятельности — *догматическое обучение*, широко распространившееся в средние века. Для него характерно преподавание на латинском языке, поскольку основным содержанием обучения было освоение религиозных писаний. Главными видами деятельности учащихся были слушание и механическое заучивание. Отличительной особенностью этого вида обучения был отрыв формы от содержания.

На смену догматическому пришло *объяснительно-иллюстративное обучение* — вследствие широкого привлечения в учебный процесс наглядности. Его методологической основой является теория сенсуализма (Ф. Бэкон, Дж. Локк и др.). Основоположником этого вида обучения является Я. А. Коменский. Основная цель этого обучения — усвоение знаний и их последующее применение на практике, т. е. формирование умений и навыков. Объяснительно-иллюстративное обучение требует более глубокой мыслительной деятельности, но мышления воспроизводящего. Это пассивно-созерцательное обучение, занимающее и в настоящее время большое место в традиционной школе. Главная задача учителя сводится к изложению материала так, чтобы учащиеся его поняли и усвоили. Объяснительно-иллюстративное обучение экономично с точки зрения времени, необходимого для усвоения знаний, но оно не является развивающим и в конечном итоге готовит исполнителя, но не творца.

В начале 20-х гг. XX столетия в результате поисков путей совершенствования объяснительно-иллюстративного обучения сложился новый вид обучения — *самостоятельное добывание знаний* под руководством педагога-консультанта (Дальтон-план, бригадно-лабораторный метод, метод проектов и др.). Общим в разных подходах было то, что на вводном занятии учитель ставил проблему, указывал литературу, инструктировал учащихся и намечал сроки выполнения задания. В дальнейшем учащиеся осуществляли самостоятельный поиск ответов на поставленные вопросы путем чтения книг, постановки лабораторных работ, выполнения практических заданий и т. п. По завершении этапов (несколько дней, недель и даже месяцев) учитель проверял выполнение заданий, обобщал знания и давал новые задания. В чистом виде этот вид обучения имел много недостатков: не обеспечивалась систематичность знаний, практически не контролировался

ход научения, вследствие пассивной позиции учителя обучение не выполняло всех возложенных на него функций.

Особым видом самостоятельного добывания знаний является *программированное обучение*. Его методологическую основу составляет теория пооперантного научения животных, вытекающая из общей бихевиористической концепции (Б. Скиннер). Механически перенеся ее на человека, Б. Скиннер сформулировал следующие принципы программированного обучения: подача информации небольшими порциями; установка проверочного задания для контроля усвоения каждой порции информации; предъявление ответа для самоконтроля; дача указаний в зависимости от правильности ответа.

Последний принцип может варьироваться в зависимости от построения программ, которое бывает линейным или разветвленным. В соответствии с линейным построением программ учащиеся работают над всеми порциями информации (кадрами, битами, дозами, шагами), которые подлежат усвоению, по единой схеме, в одном направлении:  $A_1 \rightarrow A_2 \rightarrow A_3 \rightarrow A_4 \rightarrow$  и т. д. Разветвленная программа предполагает выбор учеником своего индивидуального способа продвижения по пути познания в зависимости от уровня подготовленности.

При обосновании программированного обучения может быть использован и кибернетический подход, согласно которому обучение рассматривается как сложная динамическая система, управляемая на основе прямой (посылка команд) и обратной связи между управляющим центром (учитель) и управляемым объектом (ученик). Различаются внутренняя и внешняя обратная связь, где внутренняя — получение информации самим учеником (правильно ли он ответил), а внешняя — получение информации учителем о ходе научения учащихся.

При программированном обучении прямая и обратная связь осуществляются с использованием специальных средств, т. е. программированных пособий разного вида и обучающих машин. К пособиям относятся программированные учебники, программированные сборники упражнений и задач, контрольные задания тестового типа, программированные дополнения к обычному учебнику. К техническим средствам программированного обучения относятся обучающие машины для подачи учебной информации, машины-репетиторы, машины-контролеры.

Положительная сторона программированного обучения состоит в том, что оно позволяет установить прочную внешнюю и внутреннюю обратную связь, т. е. получать информацию о результатах усвоения знаний; оно развивает самостоятельность, открывает возможность каждому ученику работать в присутствии его темпе и ритме. В то же время оно не вскрывает самого хода на-

учения, не стимулирует творчество, имеет ограничения применения, в том числе из-за сложностей материального обеспечения.

С программированным обучением тесно связана *алгоритмизация процесса обучения*, имеющая своей основой, как и программирование, кибернетический подход (Л. Н. Ланда).

Алгоритмизация обучения предполагает выявление алгоритмов деятельности учителя и умственной деятельности учащихся. Алгоритм — это общепринятое предписание о выполнении в определенной последовательности элементарных операций для решения любой из задач, принадлежащих к некоторому классу, например, как решать задачу, как произвести грамматический разбор предложения и т. п. Научно обоснованный алгоритм характеризуют следующие черты: детерминированность (решение по алгоритму строго направленно, полностью управляемо, не допускает произвольных действий); массовость (в качестве исходных данных берется большое количество заданий); результативность (направлены на получение фиксированного результата).

Деятельность учителя по алгоритмизации деятельности учащихся, т. е. разделения ее на ряд взаимосвязанных элементов, состоит из следующих операций: выделить условия, необходимые для осуществления обучающих действий; выделить сами обучающие действия; определить способ связи обучающих и учебных действий.

Алгоритмизация обучения увеличивает удельный вес самостоятельной работы учащихся и способствует совершенствованию управления учебным процессом, вооружает учащихся средствами управления своими мыслительными и практическими действиями.

Одним из наиболее продуктивных видов обучения в современной дидактике признается *развивающее обучение* как наиболее адекватное целям процесса обучения. У его истоков стояли такие выдающиеся психологи и педагоги, как Л. С. Выготский, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др. До Л. С. Выготского считалось, что развитие ребенка, в частности развитие интеллекта, идет вслед за обучением и воспитанием. Он доказал, что педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые в данный момент лежат в зоне ближайшего развития.

Смысл понятия «зона ближайшего развития» состоит в том, что на определенном этапе развития ребенок может решить учебные задачи под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными товарищами.

Однако до исследований Л. В. Занкова идеи Л. С. Выготского были не востребованы теорией и практикой обучения. Л. В. Зан-

кову удалось развернуть на базе обучения в начальных классах педагогический эксперимент, в основу которого была положена идея о том, что можно ускорить развитие школьников за счет повышения продуктивности обучения.

Реализация идеи потребовала разработки ряда новых дидактических принципов. Решающая роль отводилась принципу обучения на высоком уровне трудности, который характеризуется не тем, что повышает некую абстрактную «среднюю норму трудности», а тем, что раскрывает интеллектуальные силы ребенка, дает им простор и направление. Если учебный материал и методы его изучения таковы, что перед школьниками не возникает препятствий, которые должны быть преодолены, то развитие детей идет медленно и непродуктивно.

Принцип обучения на высоком уровне трудности определяет отбор и конструирование содержания образования. Учебный материал становится более обширным и глубоким, ведущая роль отводится теоретическим знаниям, при этом однако не понижается значение практических умений и навыков учащихся.

Л. В. Занков также утверждал, что в изучении программного материала следует идти вперед быстрым темпом. Непреднамеренное замедление темпа, связанное с многократным и однообразным повторением пройденного, создает помехи или делает невозможным обучение на высоком уровне трудности.

Теорию развивающего обучения также активно разрабатывали Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и их многочисленные ученики. В основу развивающего обучения школьников они положили *теорию формирования учебной деятельности и ее субъекта* в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования и рефлексии. В этой теории речь идет не об усвоении человеком знания и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме специфической учебной деятельности. В процессе ее осуществления школьник овладевает теоретическими знаниями. Он идет от конкретного образа к формированию абстрактного понятия. При этом последующее теоретическое воспроизведение реального, конкретного как единства многообразия осуществляется обратным путем — движением мысли от абстрактного к конкретному.

Идеи развивающего обучения в нашей стране получили широкое распространение среди учителей. Однако ряд положений теории этого обучения остается дискуссионным. Исследования показывают, что дети с врожденными замедленными динамическими характеристиками личности обречены на неизбежные затруднения при работе в едином для всего класса темпе. Поэтому требования обучать всех быстрым темпом и на высоком уровне сложности применимы не ко всем учащимся.

Разновидностью развивающего обучения является *проблемное обучение*, которое предполагает организацию под руководством учителя самостоятельной поисковой деятельности учащихся по решению учебных проблем, в ходе которых у них формируются новые знания, умения и навыки, развиваются способности, познавательная активность, любознательность, эрудиция, творческое мышление и другие личностно значимые качества.

Большой вклад в разработку проблемного обучения внесли такие ученые, как Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмудов и др.

При проблемном обучении преподаватель не сообщает знания в готовом виде, а ставит перед учеником задачу (проблему), заинтересовывает его, пробуждает у него желание найти способ ее решения.

Ключевым понятием проблемного обучения является *проблемная ситуация*, которая возникает, если для осмысления чего-либо или совершения каких-то необходимых действий человеку не хватает имеющихся знаний или известных способов действия, т.е. имеет место противоречие между знанием и незнанием; обнаруживается несоответствие между имеющимися у учащихся знаниями и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями) и т.д.

Проблемная ситуация в обучении имеет обучающую ценность только тогда, когда предлагаемое ученику проблемное задание соответствует его интеллектуальным возможностям. В качестве проблемных заданий могут выступать учебные задачи, вопросы, практические задания и т.п. Однако нельзя смешивать проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией, оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

Суть проблемного обучения состоит в том, что перед учащимися ставится проблема и они при непосредственном участии учителя или самостоятельно исследуют пути и способы ее решения: строят гипотезу, намечают и обсуждают способы проверки ее истинности, аргументируют, проводят эксперименты, наблюдения, анализируют их результаты, рассуждают, доказывают.

По степени познавательной самостоятельности учащихся проблемное обучение осуществляется в трех основных формах: проблемного изложения, частично-поисковой деятельности и самостоятельной исследовательской деятельности.

Наименьшая познавательная самостоятельность учащихся имеет место при *проблемном изложении*, когда сообщение ново-

го материала осуществляется самим преподавателем. Поставив проблему, учитель показывает способ ее решения, демонстрирует учащимся ход научного мышления, заставляет их следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их как бы соучастниками научного поиска.

В условиях *частично-поисковой деятельности* работа в основном направляется преподавателем с помощью специальных вопросов, побуждающих обучаемого к самостоятельному рассуждению, активному поиску ответа на отдельные части проблемы.

*Исследовательская деятельность* представляет собой в полной мере самостоятельный поиск учеником решения проблемы.

Если учитель чувствует, что учащиеся затрудняются выполнить то или иное задание, он может ввести дополнительную информацию, снизив тем самым степень проблемности, и перевести учащихся на более низкий уровень проблемного обучения.

Достоинства проблемного обучения состоят в том, что оно способствует не только приобретению учащимися необходимой системы знаний, умений и навыков, но и достижению высокого уровня их умственного развития, формированию у них способности к самостоятельному добыванию знаний в процессе собственной творческой деятельности; развивает интерес к учебному труду; обеспечивает прочные результаты обучения. Недостатки проблемного обучения связаны с большими затратами времени на достижение запланированных результатов, слабой управляемостью познавательной деятельностью учащихся.

Бурный прогресс в области развития персональных электронно-вычислительных машин привел к возникновению такого вида обучения, как *компьютерное обучение*. Компьютеры, снабженные специальными обучающими программами, дают возможность решать почти все дидактические задачи. Они одновременно выдают определенную информацию, проверяют, усвоили ли ее учащиеся и в какой мере, формируют соответствующие теоретические знания и практические умения, открывают доступ к электронным библиотекам, к основным отечественным и международным базам данных. За считанные секунды учащиеся могут найти нужную цитату, абзац, параграф или главу книги, выделить в ней главное и т. п. Некоторые компьютеры, называемые адаптивными, могут приспособлять темп обучения к индивидуальным особенностям учащихся, анализировать каждый ответ и на этой основе устанавливать очередные порции учебного материала, регистрировать ответы, увеличивать или уменьшать в зависимости от уровня сложности задаваемых вопросов время, необходимое для подготовки ответа учеником.

Эффективность компьютерного обучения обусловлена качеством обучающих программ и качеством вычислительной техники.

Использование в сочетании традиционных видов обучения с компьютерным привело к появлению *дистанционного обучения*, позволяющего получить образовательные услуги без посещения учебного заведения с помощью современных систем телекоммуникации: электронная почта, телевидение и Интернет.

Получив учебные материалы в электронном или печатном виде, обучающийся может овладевать знаниями дома, на рабочем месте или в специальном компьютерном классе в любой точке России и зарубежья.

Дистанционное обучение дает возможность учитывать индивидуальные способности, потребности, темперамент и занятость обучающегося, который может изучать учебные курсы в любой последовательности, быстрее или медленнее. В этом несомненные преимущества дистанционного обучения.

Оно предполагает использование традиционных форм обучения (лекции, консультации, лабораторные работы, контрольные работы, зачеты, экзамены и др.). Однако эти формы обучения имеют здесь свои отличительные особенности.

Лекции при дистанционном обучении исключают живое общение с преподавателем, для записи лекций используются дискеты, CD-ROM-диски и др. Применение новейших информационных технологий (гипертекста, мультимедиа, ГИС-технологий, виртуальной реальности и др.) делает лекции выразительными и наглядными. Для создания лекций можно использовать все возможности кинематографа: режиссуру, сценарий, артистов и т.д. Такие лекции можно слушать в любое время и на любом расстоянии. Кроме того, не требуется конспектировать материал.

Консультации при дистанционном обучении являются формой руководства работой обучаемых и оказания им помощи в самостоятельном изучении дисциплины. Для этого используются телефон и электронная почта.

Учитывая территориальные особенности России и возрастающие потребности качественного образования в регионах, дистанционное обучение дает возможность получить его всем, кто по тем или иным причинам не может учиться очно. Оно открывает большие возможности для инвалидов. Современные информационные образовательные технологии позволяют учиться незрячим, глухим и страдающим заболеваниями опорно-двигательного аппарата.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое дидактика и какие проблемы она изучает?
2. В чем отличие общей и частной дидактик?
3. Раскройте сущность обучения как способа организации целостного педагогического процесса.

4. Как связаны между собой процессы познания и обучения? В чем их сходство и различие? Каковы функции обучения?
5. Назовите движущие силы (основные противоречия) процесса обучения.
6. Раскройте структуру деятельности учителя (преподавания) в процессе обучения.
7. Дайте характеристику деятельности учащегося (учения) в процессе обучения.
8. Какова логика процесса обучения?
9. Раскройте механизм процесса усвоения знаний.
10. Назовите основные виды обучения и их характерные черты.

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. — М., 1977.
- Дидактика средней школы / под ред. М. П. Скаткина. — М., 1982.
- Дмитриев А. Е., Дмитриев Ю. А.* Дидактика начальной школы. — М., 2005.
- Загвязинский В. И.* Теория обучения. Современная интерпретация. — М., 2001.
- Ильясов И. И.* Структура процесса обучения. — М., 1986.
- Краевский В. В.* Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). — М., 1977.
- Седова Л. Н., Штых И. В.* Теория обучения. — М., 2006.
- Ситаров В. А.* Дидактика. — М., 2004.
- Современная дидактика: теория и практика / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. — М., 1995.
- Хуторской А. В.* Современная дидактика. — СПб., 2001.
- Шиянов Е. Н., Котова И. Б.* Развитие личности в обучении. — М., 1999.
- Шиянов Е. Н.* Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.

## Глава 9

# ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

## § 1. Закономерности обучения

В работах по теории обучения понятие «закон» используется редко, чаще всего оно отождествляется с понятием «закономерность». Однако в философии «закономерность» — это более ши-



рокое по объему понятие, чем «закон». *Закономерность — это результат совокупного действия множества законов, поэтому она выражает многие связи и отношения*, тогда как закон однозначно отражает определенную связь, отношение. Изучение закономерностей обучения поэтому — это поиск общих тенденций развития и функционирования педагогических (дидактических) систем.

*Закономерности обучения* выражают существенные и необходимые связи между его условиями и результатом, а обусловленные закономерностями принципы определяют общую стратегию решения целей обучения. Такая стратегия обычно обозначается термином «подход» (например, индивидуальный подход, проблемный подход и т. д.). Подход в педагогике — это совокупность принципов, определяющих стратегию обучения или воспитания. При этом, как считает В. И. Загвязинский, каждый принцип регулирует разрешение конкретных противоречий, возникающих в процессе обучения, а их взаимодействие — разрешение основных его противоречий.

В обучении находят свое проявление всеобщие законы диалектики. Прежде всего, в силу противоречивого характера процесса обучения, в нем имеет место действие *закона единства и борьбы противоположностей*. Противоречия в обучении возникают и проявляются в том случае, если есть несоответствие традиционных, устоявшихся представлений и взглядов на процесс обучения современным требованиям, являющимся следствием новых социальных условий, сложившейся образовательной ситуации, изменившихся возможностей развития личности.

Так, произошедшие изменения в экономической, политической и культурной жизни России не только обусловили возникновение нового социального контекста жизни и деятельности человека, но и привели к резкой смене общественных ценностей и установок, востребовали ранее непопулярные качества личности (предприимчивость, деловитость, социальную смелость и др.). Это потребовало изменения содержания и технологий образования. Выявление противоречий в обучении, явившихся следствием названных социальных перемен, и способов их разрешения относится к числу наиболее актуальных задач теории обучения: если их решение затягивается, то это негативно сказывается на эффективности обучения.

В процессе обучения довольно отчетливо проявляется действие *закона перехода количественных изменений в качественные*. Все интегративные личностные характеристики представляют собой результат постепенного накапливания, наращивания количественных изменений. К ним относятся убеждения, ценностные ориентации, мотивы, установки, потребности личности, индивидуальный стиль деятельности, умения и навыки. Целенаправлен-

ное, последовательное и планомерное решение учебных задач обнаруживает свою результативность не сразу, а лишь по прошествии определенного времени. В результате многократно повторенных действий, упражнений то или иное качество проявляется как устойчивое личностное образование.

Переход количества в качество происходит по механизму *отрицания отрицания*, т.е. диалектического «снятия», сохранения существенных свойств и признаков на последующих этапах развития. Так, личностные и психические новообразования вбирают в себя все ранее накопленное человеком. Интегративные качества, прогрессивные устремления и новые формы жизнедеятельности «отрицают» ранее сложившиеся. Наглядное проявление периодических диалектических снятий имеет место при переходе от одного способа решения задач к другому, когда снятие обеспечивается переходом к более сложным видам учебной деятельности, в которых и разрешаются характерные для процесса обучения противоречия.

Действие механизма отрицания отрицания проявляется, например, в процессе формирования учебных навыков, когда на основе многократных повторений отдельные действия складываются в систему и возникает сложный навык устного счета, грамотного письма, выразительного чтения и т.п.

Научно обоснованное построение процесса обучения предполагает обращения к категориям диалектики, выполняющим самостоятельные познавательно-преобразовательные функции. Так, категории «часть» и «целое» ориентируют на преодоление функционализма в обучении, на учет того, что отдельные педагогические воздействия не являются достаточными для целостного развития личности.

Категории «общее», «особенное», «единичное» реализуются в соотношении общечеловеческого, национального и индивидуального в отборе содержания образования, его направленности на формирование этнических эталонов, ментальных характеристик, индивидуальных склонностей и способностей личности, а также в учете общих и специфических условий функционирования той или иной системы обучения.

Большое значение для организации и осуществления процесса обучения имеет категория «мера». Прежде всего она вводит в теорию и практику обучения принцип оптимальности в отборе содержания, методов, форм и способов педагогических воздействий.

Категории «сущность» и «явление» обуславливают необходимость выявления внутренних характеристик процесса обучения и всего диапазона его особенностей, в своей совокупности характеризующих обучение как педагогический процесс.

«*Единство содержания и формы*» в процессе обучения находит свое выражение в адекватности содержания образования видам и формам учебной деятельности, в соответствии методов обучения его техническому оснащению и т. д.

Категория «*необходимость*» ориентирует на построение учебного процесса в соответствии с закономерностями обучения, возрастного и индивидуального развития. Не менее значимой является и категория «*случайность*», которая связана с учетом явления стохастичности в обучении, в соответствии с которым одно и то же педагогическое воздействие предполагает вариативность ответных реакций обучаемых, не всегда адекватных замыслу педагога.

Специфическое проявление в обучении имеет категория «*время*» — она помогает различать учебное, психологическое и астрономическое время. Эти различия обусловлены субъективным переживанием частоты возникновения и длительности протекания учебных ситуаций.

В процессе обучения наряду с диалектическими законами и категориями диалектики проявляются и специфические устойчивые, существенные и повторяющиеся закономерные связи и отношения. *Наиболее общая устойчивая тенденция обучения как педагогического процесса состоит в развитии личности путем усвоения ею социального опыта, общечеловеческой культуры и духовных ценностей.* Это основная закономерность процесса обучения, проявляющаяся как необходимое условие социализации, преемственности между поколениями, жизнеобеспечения общества, отдельного индивида и воспроизводства новых поколений.

Названная закономерность обуславливает частные или специфические закономерности обучения. Прежде всего она определяет зависимость содержания, форм и методов обучения от уровня социально-экономического развития общества. Однако характер обучения зависит не только от требований экономики и производства, но и от социокультурной ситуации. Названные факторы в своей совокупности определяют образовательную политику.

Эффективность процесса обучения закономерно зависит от тех условий, в которых он протекает (материальных, гигиенических, социально-психологических и т. п.). К числу значимых условий обучения относятся профессионализм учителя (преподавателей), его творческий потенциал, способность к рефлексии, стремление к своевременному пополнению знаний и коррекции личностных качеств.

Объективной является зависимость результатов обучения от особенностей взаимодействия развивающейся личности с миром. Сущность этой закономерности состоит в том, что результаты

обучения зависят от характера деятельности, в которую на том или ином этапе своего развития включается обучаемый. Не менее важной является закономерность соответствия содержания, форм и методов обучения возрастным и индивидуальным особенностям и возможностям учащихся.

Для непосредственной организации обучения большое значение имеет знание учителем (преподавателем) внутренних закономерных связей между его функциональными компонентами. Так, содержание конкретного учебного процесса закономерно обусловлено поставленными задачами. Методы и средства обучения обусловлены задачами и содержанием конкретной учебной ситуации. Формы организации процесса обучения определяются предметным содержанием и т. д.

Названные закономерности процесса обучения находят свое конкретное выражение в принципах обучения.

## **§ 2. Принципы обучения и их классификация**

*Принципы обучения* — это исходные дидактические положения, которые отражают протекание объективных законов и закономерностей процесса обучения и определяют его направленность на развитие личности. В принципах обучения раскрываются теоретические подходы к построению учебного процесса и управлению им. Они определяют позиции и установки, с которыми учителя и преподаватели подходят к организации процесса обучения и к поиску возможностей его оптимизации.

Знание принципов обучения дает возможность организовать учебный процесс в соответствии с его закономерностями, обоснованно определить цели и отобрать содержание учебного материала, выбрать адекватные целям формы и методы обучения. Вместе с тем они позволяют обучающим и обучаемым соблюдать этапность процесса обучения, осуществлять взаимодействие и сотрудничество. Поскольку принципы обучения формулируются на основе законов и закономерностей, то в их числе есть такие, которые выступают общими для организации учебного процесса во всех типах образовательных учреждений.

По мере развития теории и практики обучения, открытия новых закономерностей процесса обучения формулировались и новые принципы обучения, видоизменялись старые, поэтому они являются исторически преходящими.

Я. А. Коменский, следуя своей идее природосообразности обучения, отмечал, что как в природе вся жизнь начинается с весны, так и обучение человека должно начинаться в весне жизни (дет-

стве); утренние часы наиболее удачны для занятий, так как утро соответствует весне; все подлежащее изучению должно быть расположено так по ступеням возраста, чтобы учащимся предлагалось для изучения то, что доступно способностям восприятия. Следовательно, идея природосообразности является основой таких принципов обучения, как постепенность, последовательность и самостоятельность.

Спустя 150 лет А. Дистервег сформулировал принцип природосообразности, суть которого, по его мнению, состоит в соответствии процесса обучения естественному ходу развития ребенка. Вместе с тем он выдвинул и принцип культуросообразности, заключающийся в том, что при обучении должна приниматься во внимание вся современная культура.

Наиболее полно принципы обучения были сформулированы К. Д. Ушинским:

- обучение должно начинаться своевременно и быть постепенным (пусть дети приобретают понемногу, но не теряют ничего из приобретенного и пользуются им для приобретения нового);

- обучение должно вестись природосообразно в соответствии с психологическими особенностями учащихся;

- порядок и систематичность — одно из главных условий успеха в обучении; школа должна давать достаточно глубокие и основательные знания;

- обучение должно всячески развивать у детей самостоятельность, активность, инициативу;

- обучение должно быть посильным для учащихся, не чрезмерно трудным и не слишком легким;

- преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитания оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть его молодые силы.

Количество и формулировки принципов обучения изменялись и в последующие десятилетия (М. А. Данилов, Б. П. Есипов, М. Н. Скаткин и др.). Работа над ними продолжается и сегодня. Предпринимаются попытки вывести единые принципы целостного педагогического процесса, отражающие закономерности обучения и воспитания.

Все принципы обучения связаны друг с другом и проникают один в другой, поэтому они могут быть представлены как система, состоящая из *принципов, относящихся к отбору содержания образования, и процессуальных (организационно-методических) принципов*. Такое их деление условно: значение каждого принципа не ограничивается только рамками своей группы. Однако оно методически правомерно, так как помогает ответить на два основных вопроса дидактики: чему (принципы содержания

образования) и как учить (организационно-методические принципы обучения). Из дидактических принципов вытекают *правила обучения*, которые подчиняются принципу, конкретизируют его, определяют характер отдельных методических приемов, используемых учителем (преподавателем), и ведут к реализации данного принципа. Принципы отражают сущность процесса обучения, а правила — его отдельные стороны.

### **§ 3. Принципы обучения, связанные с содержанием образования**

К группе принципов обучения, отражающих закономерности, которые связаны с отбором содержания образования и его совершенствованием, относятся такие, как гражданственности, научности, воспитывающего характера обучения, фундаментальности и прикладной направленности (связи обучения с жизнью, теории с практикой).

*Принцип гражданственности* отражает социальные аспекты обучения. В настоящее время его значимость является общепризнанной в связи с изменением государственного статуса России, необходимостью возрождения чувства патриотизма, чувства Родины, развития национального характера, формирования национальных ценностей и разработкой доктрины отечественного образования. Данный принцип выражается в ориентации содержания образования на развитие субъектности личности, ее духовности и социальной зрелости.

Принцип гражданственности в обучении предполагает гуманистическую направленность содержания образования, которое позволяет удовлетворять социальные и личностные потребности. Он связан с формированием гражданского самосознания, системы представлений о социальном и политическом укладе России, о психологических особенностях российского этноса, его ментальных структурах, приоритетах национальной политики и культуры.

Согласно принципу гражданственности в обучении содержание образования должно быть отобрано через призму его социальной и личностной значимости, иметь интерпретационный материал, отражающий текущие события, региональную и местную специфику.

*Принцип научности* обучения предполагает соответствие содержания образования уровню развития современной науки и техники, опыту, накопленному мировой цивилизацией. Принцип научности требует, чтобы содержание образования, реализуемое

как в учебное, так и во внеучебное время, было направлено на ознакомление обучаемых с объективными научными фактами, явлениями, законами, основными теориями и концепциями той или иной отрасли, приближаясь к раскрытию ее современных достижений и перспектив развития.

Имея прямое отношение к содержанию образования, принцип научности определяет требования к разработке учебных планов, учебных программ и учебников. При построении учебного процесса он требует использования дополнительного материала, содержащего сведения о глобальных проблемах и современных достижениях. Последовательное осуществление принципа научности означает ориентацию процесса обучения на формирование у учащихся концептуального видения мира и создание его адекватного и реалистического образа.

**Принцип воспитывающего обучения** базируется на закономерности единства обучения и воспитания в целостном педагогическом процессе. Этот принцип предполагает формирование в процессе обучения базовой культуры личности: нравственной, правовой, эстетической, физической, культуры труда и жизнедеятельности, общения. Воспитание в процессе обучения связано с интеллектуальным развитием и, прежде всего, с развитием креативности индивидуальных познавательных способностей с учетом интересов обучаемых.

Воспитывающий эффект в обучении зависит от содержания образования, его разносторонности, гуманитарной направленности и научности. Усвоение учебного материала не только развивает познавательную сферу обучаемых, но и формирует у них навыки учебного труда, такие личностные свойства, как организованность, самостоятельность, усидчивость, трудолюбие, деловитость, требовательность к себе и другим, дисциплинированность.

К. Д. Ушинский отмечал, что «ученье есть труд и должно остаться трудом, но трудом, полным мысли, так, чтобы самый интерес учения зависел от серьезной мысли, а не от каких-то не идущих к делу прикрас»<sup>1</sup>.

Существенное воспитывающее влияние оказывает личность педагога, если она является референтной для учащихся. Последнее обусловлено отношением к детям и к педагогической деятельности, его эрудицией и уровнем профессионализма.

Принцип воспитывающего обучения предполагает уважительное отношение к личности обучаемого и одновременно разумную требовательность к нему, так как это является одним из условий реализации гуманистического подхода в образовании. Требовательность, не основанная на уважении, вызывает недовольство и

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. — М., 1950. — Т. 5. — С. 27.

агрессивность в отношениях между учащимися и учителем. Доброжелательность без требовательности приводит к нарушению дисциплины, неорганизованности, непослушанию обучаемых. Требовательность является своеобразной мерой уважения к личности. А. С. Макаренко подчеркивал, что к человеку нужно предъявлять как можно больше требований, но вместе с тем и как можно больше уважения. Воспитательный потенциал требовательности возрастает, если она объективно целесообразна, продиктована потребностями процесса обучения, задачами развития личности. Требовательность, какой бы оправданной и справедливой она ни была, не принесет пользы, если она нереалистична, невыполнима, если она не рассчитана на достигнутый и заданный уровень развития личности ученика.

Реализация принципа воспитывающего обучения предполагает опору на сильные стороны обучаемых. Обучаемые не одинаковы по уровню воспитанности, однако многократное подчеркивание недостатков может снизить самооценку человека и уровень его притязаний, вызвать тем самым негативные сдвиги в личностном и интеллектуальном развитии. Появление детей-аутсайдеров и детей с девиантным и делинквентным поведением имеет в качестве одной из причин недоверие учителя к ученику, излишний критицизм и его отвержение.

Выявляя в ученике положительное и опираясь на это положительное, делая ставку на доверие, педагог авансует уровень достижений и направляет развитие личности. Когда ученик овладевает новыми формами поведения и деятельности, добивается осязаемого успеха в работе над собой, переживает радость, внутреннее удовлетворение — это укрепляет его уверенность в своих силах, побуждает к личностному росту. А. С. Макаренко считал, что к человеку надо подходить с оптимистической гипотезой даже в том случае, если есть риск ошибиться.

Воспитывающий потенциал обучения возрастает, когда наблюдается согласованность в стратегиях и тактиках учителей-предметников, воспитателей, администрации образовательного учреждения и родителей. Если воспитательные воздействия в процессе обучения будут несбалансированными, негармонизированными, а разнонаправленными, а иногда и противоположными, то учащийся приучается рассматривать нормы и правила поведения как нечто необязательное, устанавливаемое каждым человеком произвольно.

**Принцип фундаментальности и прикладной направленности обучения** требует основательной теоретической и практической подготовки учащихся в общеобразовательной школе. В традиционной дидактике он формулировался как связь обучения с жизнью, теории с практикой.



Фундаментальность в обучении предполагает научность, полноту и глубину знаний. Она обусловлена характером современной научно-технической революции, требующей от человека высокоинтеллектуальной мобильности, исследовательского склада мышления, желания и умения постоянно пополнять свои знания по мере происходящих в жизни и деятельности изменений. Фундаментальные знания обладают способностью медленнее устаревать, чем знания конкретные. Они апеллируют не столько к памяти, сколько к мышлению человека.

Фундаментальность обучения требует систематичности содержания по основным отраслям знаний, оптимального соотношения их теоретичности и практичности, а практическая направленность — моделирования и экстраполяции этих знаний на реальные ситуации в жизни и деятельности человека.

Содержание образования, согласно данному принципу, должно отражать преобразования в экономике, политике, культуре, т.е. в том реальном социальном контексте, в котором протекает жизнедеятельность обучаемых. Из этого следует необходимость систематически знакомить учащихся с основными событиями страны, региона, края, места проживания.

Однако изучение самых современных и фундаментальных теорий является недостаточным для нормального протекания процесса обучения. Не менее важны практические знания, понимание условий и способов их применения, так как они расширяют диапазон возможностей и обогащают личный опыт, делают теоретические знания более основательными и востребованными в повседневной жизни, а не только в учебных ситуациях.

Фундаментальность обучения имеет в качестве основного результата развитие сознания и самосознания. Являясь совокупностью понятий, суждений, оценок, убеждений, сознание направляет поступки и действия человека и одновременно само складывается под влиянием поведения и деятельности. Следовательно, научно обоснованное построение процесса обучения предполагает его ориентированность на единство знаний и умений, сознания и поведения. Это требование вытекает из признанного в отечественной психологии и педагогике закона единства сознания и деятельности, согласно которому сознание возникает, формируется и проявляется в деятельности. В соответствии с этим законом в обучении требуется своевременное подкрепление знаний, в том числе и о социальных нормах и правилах поведения, практикой: речь идет о сознательном усвоении знаний, т.е. о раскрытии возможностей их использования в разнообразных социальных практиках, организации деятельности, в которой учащиеся убеждались бы в истинности и научности получаемых знаний, идей, овладевали бы умениями и навыками социально ценного поведения.

## § 4. Организационно-методические принципы обучения

Организация и методика обучения, как и формирование содержания образования, не могут осуществляться произвольно. Они регламентированы действием закономерностей социального, психологического и педагогического характера, знание которых позволяет сформулировать организационно-методические (процессуальные) принципы обучения: преемственности, последовательности и систематичности; единства группового и индивидуального обучения; соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых; сознательности и творческой активности; доступности при достаточном уровне трудности; наглядности; продуктивности и надежности.

**Принцип преемственности, последовательности и систематичности обучения** обусловлен объективно существующими этапами познания, взаимосвязью чувственного и логического, рационального и иррационального, сознательного и бессознательного.

Преемственность касается как содержания обучения, так и его форм и способов, стратегий и тактик взаимодействия субъектов в учебном процессе, личностных новообразований обучаемых. Она позволяет объединить и иерархизировать отдельные учебные ситуации в единый целостный учебный процесс постепенного освоения закономерных связей и отношений между предметами и явлениями мира.

В каждый временной интервал обучения педагог решает конкретные задачи. Связь и преемственность этих задач создают условия для перехода учащихся от простых к более сложным формам познания, поведения и деятельности, обеспечивая последовательное их решение.

Последовательность и систематичность в обучении позволяют разрешить противоречие между необходимостью формировать систему знаний, умений и навыков по предметам и формированием целостного концептуального видения мира. Прежде всего это обеспечивается системным построением программ и учебников и установлением межпредметных и внутрипредметных связей.

Развитие системного подхода к обучению позволило более четко структурировать учебный материал, создать комплекты учебных и наглядных пособий по изучаемым учебным предметам. Системное структурирование требует вычленения в изучаемом материале ведущих понятий и категорий, установления их связей с другими понятиями и категориями (причинных, функциональных и др.), раскрытия их генезиса.

Наличие многопредметности, различных видов обучающих практик вызывает необходимость их иерархизации, т.е. выстраивания в зависимости от степени сложности. Поэтому процесс обучения должен проводиться строго последовательно, с соблюдением правила идти «от незнания к знанию, от неумения к умению». Об этом образно писал Я.А. Коменский: «Природа не делает скачков, а идет вперед постепенно... Так подвигается вперед и тот, кто строит дом. Он начинает не с крыши и не со стен, а с фундамента. А заложив фундамент, не покрывает его крышей, а воздвигает стены. Словом, как в природе все сцепляется одно с другим, так и в обучении нужно связывать все одно с другим именно так, а не иначе...»<sup>1</sup>.

Последовательность в обучении обеспечивает доступность учебного материала, прочность его усвоения, постепенное нарастание трудностей и развитие познавательных возможностей обучаемых. Она реализуется:

- в научно обоснованном построении плана изучения учебных дисциплин и структурно-логических схем их прохождения;
- в психологически и педагогически выверенном распределении учебного материала по каждой учебной дисциплине;
- в прохождении тем учебного материала в определенном порядке;
- в обоснованных действиях педагогов по развитию различных личностных качеств.

Существуют зависимые и независимые друг от друга учебные дисциплины, курсы и формируемые ими знания, умения и навыки. Зависимые можно разделить на последовательно и параллельно изучаемые. Первые должны изучаться так, чтобы одни предшествовали другим. Параллельные надлежит изучать одновременно. При линейном их изучении разрывается по времени то, что должно восприниматься и усваиваться обучаемыми как единое целое. Учебный материал при этом плохо запоминается, слабо связывается в сознании, увеличиваются затраты времени на усвоение. Взаимозависимые курсы должны изучаться параллельно, т.е. только одновременно и взаимосвязанно, со строгой синхронностью.

В образовательной практике принцип преемственности, последовательности и систематичности реализуется в процессе тематического планирования, когда педагог намечает последовательность изучения отдельных разделов, тем, вопросов, отбирает содержание, намечает систему уроков и других форм организации процесса обучения, планирует усвоение, повторение, закрепле-

---

<sup>1</sup> Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. — М., 1955. — С. 257.

ние и формы контроля. При поурочном планировании учитель располагает содержание темы таким образом, чтобы исходные понятия изучались ранее, а тренировочные упражнения следовали бы за изучением теории.

**Принцип единства группового и индивидуального обучения** предполагает их оптимальное сочетание. Этот принцип обусловлен тем, что индивид становится личностью благодаря, с одной стороны, его общению и взаимодействию с другими людьми, а с другой — своему стремлению к обособлению. Отражая специфически человеческую потребность в «другом», общение представляет собой особый вид деятельности, в процессе которой возникают представление и понятие о другом человеке. Общение, взаимодействие и обособление обеспечивают социализацию и развитие личности.

Наилучшие условия для этого создает учебный коллектив как специфическая форма социальной организации, основанная на общности интересов и отношениях доверия, сотрудничества, взаимной помощи. В коллективе личность развивается и проявляет себя благодаря действию механизмов персонализации, референтности, отраженной субъектности, каждый из которых оказывается задействованным в процессе группового обучения.

Коллектив воспроизводит существенные характеристики и особенности, присущие социальной системе, и на их основе формирует содержание индивидуального сознания. В этой связи в учебном коллективе усваиваются социальные нормы общения, поведения, деятельности, формируются умения и навыки совместной деятельности. Коллектив дает возможность каждому учащемуся репрезентировать себя в значимых для него отношениях, изменять свой статус в среде сверстников, проявлять эмоциональную идентификацию и ценностно-ориентационное единство. Индивидуальность имеет тенденцию усиливать себя за счет взаимодействия, которое характеризуется единством с другими людьми.

Традиционное обучение в своей основе является групповым, так как оно организуется для учебных групп до 30—40 человек, а проведение лекций — для целых «потоков» курса, факультета (до 100—300 человек). Последнее обусловлено экономией средств, затрачиваемых на образование, но дидактически это не оправдано.

Групповое обучение, отражая общность интересов обучаемых, создает условия для диалога, обеспечивает совместный поиск наиболее продуктивных способов решения задач, создает условия для проявления взаимопомощи, повышает чувство ответственности, социальную и личностную значимость при благоприятных обстоятельствах учения. Групповая форма обучения, побуждая и

формируя коллективизм, является приоритетной для его организации в образовательных учреждениях.

Задача учителя (преподавателя) состоит в использовании психологических механизмов, функционирующих в условиях коллективной учебной деятельности. Для этого поощряются те учащиеся, которые проявляют стремление учиться, даже если их достижения на данном этапе обучения намного ниже показателей успешности обучения более способных учеников. Это помогает им завоевать авторитет у сверстников, освободиться от статуса неуспевающих, отстающих, а главное, поверить в себя, в свои возможности, «стать как все».

Кроме того, в коллективной учебной деятельности создаются условия для персонализации успешных учеников, статус которых несмотря на это зачастую бывает не очень высоким из-за других причин (физические недостатки, которые особенно остро воспринимаются подростками и старшими школьниками; заниженная самооценка, вызванная неприятием себя, своей внешности, своих психических или личностных параметров).

Не меньшее значение имеет возможность получить в процессе группового общения опыт оценки и взаимооценки, необходимый для структурирования и обобщения личного опыта, складывающегося в значительной мере из ситуаций успешной и неуспешной учебной деятельности. Впоследствии личный опыт становится главным фактором развития рефлексии или рефлексизирующего самосознания, лежащего в основе личностных новообразований на всех этапах онтогенетического развития.

Обучение, однако, не может быть успешным, если игнорируются индивидуальные особенности обучаемых, трудности, испытываемые каждым, различия в темпе и степени усвоения материала и др. Это означает, что наряду с групповыми формами обучения следует применять и *индивидуальное обучение*. При этом важно достигать оптимального сочетания коллективной и индивидуальной работы обучаемых. Новации предшествующих десятилетий были связаны с поисками путей индивидуализации обучения: разработка идей программированного обучения, его компьютеризация и увеличение времени на самостоятельную работу. Формами индивидуализации обучения являются индивидуализированные творческие учебные задания, индивидуальные консультации и собеседования, самостоятельная учебная работа, оказание индивидуальной помощи обучаемым и др.

**Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых** предполагает реализацию возрастного и индивидуального подходов.

Возрастной подход предусматривает знание уровней актуального психического и личностного развития, воспитанности и со-

циальной зрелости обучаемых. Эффективность учебной деятельности снижается, если предъявляемые требования и организационные структуры обучения отстают от возрастных возможностей учащихся или не соответствуют им.

Каждому возрастному этапу развития соответствуют определенные сдвиги в психическом и личностном развитии. Они являются общими для той или иной социальной общности. Вместе с тем развиваются специфические, индивидуальные особенности, которые, суммируясь, приводят к новообразованиям. Причем с возрастом большее значение приобретают индивидуально-типологические различия. Индивидуальный подход требует изучения сложного внутреннего мира обучаемых, анализа системы сложившихся отношений и тех многообразных условий, в которых происходит формирование личности.

Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям учащихся требует, чтобы содержание, формы и методы организации их деятельности соответствовали возрастным этапам. Уровень познавательных возможностей и личностного развития определяет организацию учебной деятельности младших школьников, предоставление самостоятельности и инициативы подросткам и старшим школьникам. В соответствии с этим принципом должны учитываться индивидуальные характеристики темперамента, характера, способностей, воли обучаемых.

Современное образование по-прежнему ориентируется на обучаемого, не учитывая особенности его пола. Между тем психологический образ пола не является индифферентным по отношению к его развитию. Являясь сложным интегрированным психическим образованием, пол обучаемого своеобразно трансформирует образовательные задачи, влияет на деятельностные и личностные ориентации, интересы, предпочтения, оценки. Знание специфики становления маскулинности и фемининности в тех или иных возрастах позволило бы сделать процесс обучения более адекватным психофизиологической природе обучаемых, избавило бы от усредненных способов воздействия, позволило бы сформировать эталоны женственности и мужественности уже в школьном возрасте.

***Принцип сознательности и творческой активности обучаемых*** утверждает их субъектность в учебном процессе. Это обосновывается тем, что активность личности по своей природе социальна и субъектна. Она является интегрированным показателем ее направленности и деятельной сущности. Активность обучаемых может иметь репродуктивный или творческий характер. В первом случае она направлена на запоминание и воспроизведение изучаемого материала, следование побуждающим ука-

заниям учителя (преподавателя), выполнение учебных заданий по образцам и алгоритмам.

Обучение, имеющее в своей основе репродуктивное учение, оставляет невостребованным личностный потенциал обучаемых, их творческое отношение к учебной деятельности, личную инициативу, самостоятельность мышления. В настоящее время экспериментально доказано, что творчество обучаемых находится в прямой зависимости от творчества педагогов, которые транслируют его в процессе совместного решения учебных задач. Творческий педагог допускает их вариативные решения, не требует жесткого следования своему темпу, оставляет время для мысленного экспериментирования и апробации различных способов решения одних и тех же задач, поощряет самостоятельность и дивергентность мышления, делает контролирующую функцию прерогативой ученика, вверяя ему ответственность за совершаемые действия и результаты деятельности. Учитель своими стратегиями обучения как бы «обрекает» ученика на творчество, «заставляет» осознавать ход и результаты учения, намечать этапы выполнения учебных заданий.

Данный принцип требует развития у обучаемых аргументированности и доказательности суждений, выводов, оценок, способов решения, конструктивного поведения, так как недостаточная осмысленность любого из этапов учебной деятельности может сделать этот процесс неуправляемым, вызвать отключение от выполнения необходимых учебных действий, овладение которыми является базой для следующих. В случаях затруднений осмысления учениками учебной деятельности педагог должен дать аргументированные разъяснения, провести повторную отработку действий, показать вариативные способы и приемы решения учебных задач.

Реализации принципа сознательности и творческой активности способствует применение различных форм самоуправления в учебном процессе. Обучаемые должны научиться принимать самостоятельные решения, делать целесообразные выборы и прогнозировать свое продвижение в обучении. Для этого педагог должен иметь представление о возможных формах самоуправления в учебном процессе, уметь изменять стиль взаимодействия с обучаемыми, расширяя его демократические формы в связи с развитием у них самостоятельности как личностного качества. Отказ от чрезмерной регламентации поведения и деятельности учащихся, от ненужной опеки, излишнего администрирования является необходимым условием реализации идеи самоуправления в обучении.

**Принцип доступности обучения при достаточном уровне его трудности** требует учета в организации обучения реальных возможностей обучаемых, отказа от интеллектуальных и эмоциональных перегрузок, отрицательно сказывающихся на их физи-

ческим и психическом здоровье. Реализация этого принципа связана и с учетом уровня развития познавательной сферы обучаемых.

Однако обучение не должно быть излишне легким. В нем должна быть соблюдена мера психической напряженности и неопределенности, необходимая для поддержания у учащихся интеллектуального и энергетического тонуса, активности и интенсификации поисковых действий, связанных с преодолением учебных трудностей.

Рассматриваемый принцип предполагает построение учебного процесса таким образом, чтобы у учащихся появлялось желание преодолеть трудности и пережить радость успеха, достижения. Это помогает им снять повышенную тревожность и неуверенность в успехе при решении учебных задач.

Возникающие субъективные трудности обучения не должны быть результатом недостаточного профессионализма педагога или его неорганизованности. Опытный педагог заботится о подборе и постепенном усложнении учебных задач, понимая, что обучаемый может легко разувериться в своих способностях и возможностях и отказаться от выполнения кажущихся ему невозможными заданий. Это требует не приблизительного, а точного знания возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, имеющегося у них опыта решения задач определенного типа.

Приходится считаться и с тем, что возможности обучаемых могут не только возрастать в процессе обучения, но и временно снижаться из-за усталости, развивающейся обычно к концу полугодия. Порой оказываются и ошибки в планировании учебного процесса. Практика показывает, что в отдельные недели происходит суммирование учебных трудностей, каждая из которых в отдельности доступна, а вместе взятые они вызывают стрессовую ситуацию.

Принцип доступности обучения требует осмысления проблемы трудности и объема учебного материала, подлежащего усвоению. Его трудность определяется степенью предсказуемости или непредсказуемости последующего элемента, а объем — количеством относительно самостоятельных элементов. Вот почему реализация доступности обучения во многом зависит от уровня методической подготовленности педагога, от его умения обоснованно построить изучение основных понятий и категорий с целью их усвоения и последующей категоризации мышления. В то же время нельзя согласиться с утверждением известного американского педагога и психолога Дж. Брунера, что нет трудного материала, а есть трудные методики преподавания и что любой материал можно преподнести в доступной форме (например, элементы высшей математики в начальной школе).

Традиционная дидактика в целях обеспечения доступности при изложении учебного материала и организации учебной дея-



тельности рекомендует идти от простого к сложному, от конкретного к абстрактному, от известного к неизвестному, от фактов к обобщениям и т. п. Однако этот же принцип, но в другой дидактической системе реализуется не от простого, а от общего, не от близкого, а от главного, не от элементов, а от структуры, не от частей, а от целого (В. В. Давыдов).

Одним из важнейших положений, лежащих в основе организации процесса обучения, является *принцип наглядности*. Я. А. Коменский называл его «золотым правилом» дидактики, согласно которому в обучении необходимо использовать все органы чувств человека. Он отмечал, что «если мы намерены насаждать в учащихся истинные и достоверные знания, то мы вообще должны стремиться обучать всему при помощи личного наблюдения и чувственной наглядности»<sup>1</sup>.

Исследования показывают, что сопровождение рассказа иллюстрацией того, что изучается, значительно повышает уровень усвоения. Так, эффективность слухового восприятия информации составляет 15 %, зрительного — 25 %, а их одновременное включение в процесс обучения повышает эффективность восприятия до 65 %.

Наглядность в обучении основана на такой закономерности процесса познания, как его движение от чувственного к логическому, от конкретного к абстрактному. На ранних этапах развития ребенок больше мыслит образами, чем понятиями. Научные понятия и закономерности легче усваиваются учащимися, если они подкрепляются конкретными фактами в процессе сравнения, проведения аналогий и т. п.

Особое место в осуществлении принципа наглядности имеет применение наглядных пособий, слайдов, карт, схем и т. п. Наглядность может применяться на всех этапах процесса обучения. Ее роль тем выше, чем менее знакомы обучаемые с изучаемыми явлениями и процессами. По мере возрастания абстрактности в обучении необходимо использовать разные виды наглядности: естественную (предметы объективной реальности и действия с ними), экспериментальную (опыты, эксперименты), объемную (макеты, фигуры и т. п.), изобразительную (картины, фотографии, рисунки), звукоизобразительную (кинофильмы, телепрограммы), звуковую (магнитофонные записи), символическую и графическую (карты, графики, схемы, формулы), словесную (образные словесные описания событий, фактов, действий). В использовании наглядности важно чувство меры, так как увлечение ею может задерживать развитие абстрактного мышления обучаемых.

---

<sup>1</sup> Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. — М., 1955. — С. 302—303.

Модификацией применения наглядности в обучении служит получившая распространение теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.). В основе этой теории лежит следующая закономерность: всякое умственное действие берет начало с материального, с внешнего действия. Для того чтобы сформировать любой умственный навык или умение, надо вначале создать учебные условия, моделирующие его в виде действий с предметами и иными объектами, затем перевести его выполнение на вербальный (словесный) уровень. Это позволяет реально управлять процессом формирования умственных действий.

Реализация принципа наглядности во многом зависит от качества дидактических материалов и технических средств, владения учителем (преподавателем) навыками их использования, от созданных в образовательных учреждениях условий для изготовления пособий, схем, слайдов, фотографий, демонстрации кино- и видеофильмов, использования телевидения и других средств наглядности.

Организационно-методическим принципом является и **принцип продуктивности и надежности обучения**. Он исходит из достаточно очевидного положения о том, что если обучение не приводит к достижению целей образования, то в нем нет педагогической необходимости. Вот почему обучение должно быть прежде всего продуктивным, иметь образовательный, развивающий и воспитательный эффект. В свою очередь, это обязывает каждого учителя (преподавателя) заботиться о надежности обучения, т. е. о прочности, основательности и гарантированности достижений обучаемых.

Прочность обучения связана с созданием условий для надежного сохранения в памяти необходимых для будущей деятельности обучаемых знаний, овладения способами выполнения действий. Однако поскольку человеческая память не в состоянии удержать всю информацию, то педагог должен различать то, что учащимся следует запомнить прочно, и то, с чем достаточно только ознакомиться. Не требует прочного усвоения вспомогательный материал, используемый для решения более общих задач обучения. Не следует перегружать память конкретными датами, имеющими ситуативное значение. А важнейшие принципиальные положения, обеспечивающие самостоятельную ориентировку обучаемых, должны быть усвоены прочно. Известно, что образование — это то, что остается, когда все изученное забудется (М. Планк).

Требование основательности обучения является в дидактике традиционным. Основательность противопоставляется поверхностности. Главный признак основательности — это сознатель-

ное и прочное усвоение наиболее фундаментальных идей, положений, понятий, категорий, понимание сущности изучаемых предметов, связей и отношений внутри них и между ними.

Требование основательности обучения предполагает точность усвоения учебного материала, его доказательность и убедительность. Я. А. Коменский сравнивал человека, обученного основательно, с деревом, имеющим свой собственный корень, самостоятельно питающим себя и поэтому постоянно растущим, зеленеющим, цветущим и приносящим плоды. Основательно усвоенные знания являются предпосылкой дальнейшего самообразования обучаемых.

Требование гарантированности достижения целей обучения обязывает учителей (преподавателей) принимать необходимые меры, чтобы эти цели были реализованы несмотря на объективные и субъективные трудности, препятствующие их достижению. К. Д. Ушинский сравнивал педагога, не заботящегося о гарантированности обучения, с возницей, с большой скоростью доезжающим до пункта назначения, не замечая, что по дороге поклажа из его воза рассыпается.

Продуктивность и надежность обучения выражаются также в соблюдении всех рассмотренных выше принципов и требований. Нарушением этого принципа является проведение методических инноваций, не имеющих психолого-педагогического обоснования. Инновационная деятельность педагога должна базироваться на научных положениях, осуществляться первоначально локально и лишь при получении позитивного результата внедряться в массовую образовательную практику.

Принцип продуктивности и надежности обучения обязывает учителя (преподавателя) осуществлять выбор форм и методов обучения в соответствии с его целями, совершенствовать их в интересах гарантированного достижения целей.

В реальном процессе обучения рассмотренные принципы выступают во взаимодействии друг с другом, как и закономерности обучения, на базе которых они сформулированы, и функционируют в качестве целостной системы. Поэтому любой из принципов приобретает свое действительное значение лишь в связи с другими. Они проявляются одновременно на каждом этапе учебного процесса. Принципы обучения дополняют и усиливают друг друга: сознательность — основа активности; последовательность обеспечивает доступность, а доступность — сознательность и прочность и т. д. Только совокупное действие принципов обучения обеспечивает правильное определение его задач, отбор содержания, выбор форм, методов и средств наиболее целесообразной деятельности как педагогов, так и обучаемых. Преувеличение в обучении значения одних принципов и недооценка роли других приводит к снижению его эффективности.

Взаимосвязь принципов процесса обучения Ю. К. Бабанский определял как проявление **принципа оптимальности**. Он предполагает сочетание различных методов, средств и форм организации учебного процесса, а также создание необходимых учебно-материальных, гигиенических, социально-психологических, эстетических и других условий для его функционирования.

Принципы обучения, отражая ту или иную образовательную стратегию, имеют объективно-субъективную основу. Так, наметившиеся в настоящее время гуманистические тенденции в системе образования придают гуманистическую направленность и принципам обучения.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что понимается под «закономерностью» в обучении?
2. Что такое принцип обучения?
3. Чем правила обучения отличаются от принципов обучения?
4. Какова взаимосвязь между закономерностями и принципами образования?
5. Назовите основные закономерности обучения.
6. Чем обусловлено возникновение принципов обучения?
7. Проследите изменение содержания принципов обучения в истории педагогики (на примере принципов природосообразности, наглядности, научности и др.).
8. На какие группы можно разделить принципы обучения?
9. Дайте характеристику основных принципов и правил обучения.
10. Что понимается под системой принципов обучения?

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

*Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические сочинения / сост. М. Ю. Бабанский. — М., 1989.

Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. — М., 1982.

*Дмитриев А. Е., Дмитриев Ю. А.* Дидактика начальной школы. — М., 2005.

*Загвязинский В. И.* Теория обучения. Современная интерпретация. — М., 2001.

*Ситаров В. А.* Дидактика. — М., 2004.

*Подласый И. П.* Исследование закономерностей педагогического процесса. — Киев, 1991.

*Хуторской А. В.* Современная дидактика. — СПб., 2001.

*Шиянов Е. Н., Котова И. Б.* Развитие личности в обучении. — М., 1999.

*Шиянов Е. Н.* Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.

# СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

## § 1. Сущность содержания образования и его исторический характер

В традиционной педагогике, ориентированной на реализацию преимущественно образовательных функций школы, содержание образования определяется как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы. Это так называемый *знаниево ориентированный подход* к определению сущности содержания образования.

При таком подходе в центре внимания находятся знания как духовное богатство человечества, полученное в процессе поисков и накопления исторического опыта. Знания — важные социальные ценности, поэтому и знаниево ориентированное содержание образования имеет важное значение. Оно способствует социализации индивида, вхождению человека в социум. С этой точки зрения такое содержание образования является жизнеобеспечивающей системой.

Однако при знаниево ориентированном подходе к содержанию образования знания становятся абсолютной ценностью и застилают собой самого человека. Это приводит к идеологизации и регламентации научного ядра знаний, к академизму, ориентации содержания образования на среднего ученика и другим негативным последствиям.

В последнее десятилетие в контексте идеи гуманизации образования все более утверждается уже рассматривавшийся выше *личностно ориентированный подход* к выявлению сущности содержания образования. Этот подход нашел отражение в работах И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина, В. С. Леднева, Б. М. Бим-Бада и А. В. Петровского.

Так, И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин под содержанием образования понимают педагогически адаптированную систему знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества.

В. С. Леднев считает, что содержание образования — это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием которого является особым образом организованная деятельность. Оно выступает как содержание триединого целостного процесса образования личности через усвоение опыта, воспитания и развития.

По мнению Б. М. Бим-Бада и А. В. Петровского, подлежащее усвоению учащимися содержание образования, определяя развитие личности, является частью социально-культурного опыта, отобранного в соответствии с целями и процессуальными аспектами обучения. Культура как спрессованный опыт тысячелетий, передаваемый и осваиваемый в процессе обучения, включает в себя культуру поведения, общения, чувств, мышления и практической конструктивной деятельности.

С культурно-содержательной точки зрения образование представляет собой вид духовной рекапитуляции: «Двигаясь по тому же самому пути, по которому человечество достигает совершенства, должен пройти каждый человек, рано или поздно» (Э. Лессинг); «Молодость всегда должна начинаться издалека и, подобно отдельному человеку, пройти через эпохи мировой культуры» (И. В. Гёте).

Школа призвана помочь ребенку наиболее безболезненно войти в сложный мир человеческого социума через культуру. Я. Корчак отмечал, что «ребенок в этом мире — иностранец; он не знает названия городов, направления улиц; ему необходим гид, который вежливо ответит на все его вопросы; уважайте его незнание». Игнорирование этого, недооценка в учебных планах и программах, курс на нивелировку детей в реальном учебном процессе не могут быть признаками современного содержания образования, которое имеет стратегической целью развитие личности, субъектности человека.

Итак, при личностно ориентированном подходе к определению сущности содержания образования абсолютной ценностью являются не отчужденные от личности знания, а сам человек. Такой подход обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности, гуманное отношение к развивающейся личности, становление ее индивидуальности и обеспечение возможности самореализации в культурно-образовательном пространстве.

В соответствии со сказанным личностно ориентированное содержание образования направлено на развитие природных особенностей человека (здоровья, способностей мыслить, чувствовать, действовать); его социальных свойств (быть гражданином, семьянином, тружеником) и свойств субъекта культуры (свободы,

гуманности, духовности, творчества). При этом развитие и природных, и социальных, и культурных начал осуществляется в контексте содержания образования, представляющего общечеловеческую, национальную и региональную ценность.

Содержание образования имеет исторический характер, поскольку определяется целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества. Это означает, что оно изменяется под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания.

Образование как социальное явление возникло из прагматической потребности людей в знаниях, которые были необходимы для обеспечения их жизнедеятельности. Накопление и углубление знаний, рост образованности общества привели к появлению культурологической функции знания, связанного с представлениями о вселенной, человеке, искусстве и др. Именно эти две тенденции (прагматическая и культурологическая) определили направления в отборе содержания образования в различных культурах и цивилизациях. На него оказывали влияние и социальные факторы, связанные с расслоением общества на социальные группы. Господствующие классы присвоили себе монополию на общекультурные и развивающие знания. Основные же слои населения получали лишь знания, необходимые для повседневной жизни и практической деятельности.

В эпоху Возрождения и в XVIII—XIX вв. в связи с утверждением идей гуманизма появляются концепции целостного развития личности и осуществляются попытки их реализации. Об этом свидетельствует «Школа радости» В. де Фельтре, в которой ребенку предоставлялась возможность свободного физического и умственного развития; теория свободного воспитания Ж. Ж. Руссо, который предлагает в развитии ребенка следовать за спонтанными проявлениями его совершенной природы; идея И. Г. Песталоцци о полном развитии всех сущностных сил формирующегося человека путем вовлечения их в активную жизнедеятельность.

Эти прогрессивные идеи явились теоретическим обоснованием таких течений в педагогике, как «Новые школы» во Франции, Швейцарии, элитарные школы в США, Германии, Австрии, связывающие образование и воспитание ребенка с природой, свободным развитием, естественными, типа семейных, отношениями между детьми и взрослыми.

Постепенно в ходе всемирно-исторического развития идея развития целостной человеческой личности, возвращения человека к самому себе, имеющая общечеловеческий смысл и общечеловеческую ценность, становится доминирующей, она определяет содержание современного образования.

## § 2. Детерминанты содержания образования и принципы его структурирования

В дидактике дискуссия о детерминантах содержания образования продолжается не одно десятилетие. Такими детерминантами называются факторы, определяющие структурные компоненты содержания образования и их взаимосвязи.

Одной из ведущих детерминант содержания образования является *цель образования*. В ней находят концентрированное выражение как интересы общества, так и интересы личности. Общество делает вклады в образование, чтобы обратить их себе же на пользу. С помощью образования общество развивает способности личности, ибо целое может выиграть только от высокого качества своих составных частей. «Когда первой и главной целью образования становится духовное развитие самого индивидуума, получающего это образование, развитие, на которое он сам научился бы смотреть как на высшее благо, тогда естественно и необходимо сами собой достигаются и желательные социальные результаты» (Н. И. Кареев).

Вектором реалистического целеобразования, отмечает Б. М. Бим-Бад, служит исторически и социально варьируемая идеальная модель образованного человека. Так, в Древней Греции свободные граждане видели смысл образования в том, чтобы оно давало «уроки мудрости». Поиск смысла жизни, сущности человеческого бытия, морально-нравственных норм считался едва ли не главной миссией образования.

Цель современного образования — развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально ценную деятельность. Такая цель образования утверждает отношение к знаниям, умениям и навыкам как средствам, обеспечивающим достижение полноценного гармоничного развития эмоциональной, умственной, ценностной, волевой и физической сторон личности. Знания, умения и навыки необходимы для применения в жизни усваиваемой культуры. Поэтому изучение основ наук и искусства в образовательных учреждениях — не самоцель, а средство усвоения методов поиска и проверки истины, познания и развития прекрасного.

Такая цель требует подходить к определению содержания образования с позиций современной концепции человека.

Человек — система динамическая, становящаяся личностью и проявляющаяся в этом качестве в процессе взаимодействия с окружающей средой. Следовательно, как отмечает В. С. Леднев, с точки зрения структуры содержания образования полноты карти-



ны можно достигнуть только в том случае, если личность будет рассмотрена в ее динамике.

Динамика личности как процесс ее становления представляет собой изменение во времени свойств и качеств субъекта, что и составляет суть онтогенетического развития человека. Осуществляется оно в процессе деятельности. Другими словами, деятельность имеет одним из своих продуктов развитие самого субъекта. Вот почему речь должна идти об учении как развивающем виде деятельности. Его влияние на развитие личности возрастает, если оно взаимосвязано с другими видами деятельности (трудовой, игровой, общественной). П. Я. Гальперин отмечал, что всякую деятельность можно назвать учением, поскольку в процессе ее осуществления у субъекта формируются новые знания и умения или прежние знания и умения приобретают новые качества.

Исходя из этого, **деятельность личности** также является детерминантой содержания образования. При этом оно выступает как содержание особым образом организованной деятельности учащихся, основу которого составляет **опыт личности**.

И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин тоже считают, что главная социальная функция образования — передача опыта, накопленного предшествующими поколениями. В связи с этим опыт тоже является детерминантой содержания образования. Анализируя явление культуры с педагогической точки зрения, они показали, что культура — это прежде всего опыт материальной и духовной деятельности, выработанный человечеством, который может быть усвоен личностью и стать ее достоянием.

Общими для разнообразных видов деятельности являются следующие элементы:

- 1) уже добытые обществом знания о природе, обществе, мышлении, технике и способах деятельности;
- 2) опыт осуществления известных способов деятельности, который воплощается в умениях и навыках личности, усвоившей его;
- 3) опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых, возникающих перед обществом проблем;
- 4) опыт отношений к миру, друг к другу, т. е. система эмоциональной, волевой, моральной и эстетической воспитанности.

Каждая эпоха наполняет свой опыт, свою культуру только ей свойственным содержанием.

Усвоение первого элемента социального опыта обеспечивает формирование картины мира и вооружает методологическим подходом к познавательной и практической деятельности. Знания при этом служат инструментом всякой деятельности. Усвоение второго элемента позволяет новым поколениям сохранить культуру, а третьего — обеспечивает ее дальнейшее развитие, что без реализации творческой деятельности невозможно. Усвоение чет-

вертого элемента социального опыта регулирует соответствие деятельности человека его потребностям и в свою очередь расширяет сферу этих потребностей, систему ценностей, мотивы деятельности, т.е. все проявления эмоционального отношения к деятельности, ее продуктам, к людям.

Каждый элемент социального опыта, отмечают И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин, выполняет свою специфическую, не подменяемую другими, функцию в развитии личности. Предшествующие элементы могут существовать отдельно от последующих, хотя каждый последующий невозможен без предшествующих: можно знать, но не уметь; можно знать, уметь выполнять известные способы деятельности, но не быть подготовленным к творчеству; можно знать, уметь, творить при разном отношении к этой деятельности. Взаимосвязь элементов социального опыта выражается и в том, что усвоение каждого из них влияет на уровень и качество усвоения других элементов.

Рассмотренные детерминанты содержания образования позволяют выделить *принципы его структурирования*. Представляются правомерными в этом отношении принципы, сформулированные В. С. Ледневым: двойное вхождение базисных компонентов содержания образования в систему; функциональная полнота содержания образования; дифференциация и интеграция компонентов содержания образования; преемственность содержания уровней общего образования.

*Принцип двойного вхождения базисных компонентов содержания образования в систему* означает, что в каждом акте педагогического взаимодействия задействованы все компоненты содержания образования: совершенствуется опыт личности, развиваются ее типологические свойства и формируются механизмы психики (познавательные процессы). В то же время всегда может быть организована специальная работа по освоению одного из компонентов содержания образования. Например, любое занятие с детьми вносит свой вклад в развитие речи школьников, но есть и специальные занятия по русскому языку; на любом уроке присутствуют элементы контроля, но есть и специальные занятия или виды деятельности детей, которые предполагают контроль знаний, и т. п.

*Принцип функциональной полноты содержания образования* вытекает из того, что всякая система, в том числе и педагогическая, не может эффективно функционировать или функционировать вообще, если набор ее существенно значимых подсистем (элементов системы) не является функционально полным. При этом имеется в виду и коэффициент функциональной значимости компонентов содержания образования, и возможность их компенсации. Так, исключение из учебных планов школы элементов политехнического образования отрывает содержание об-

шего образования от жизни, понижает его функциональное, практическое значение; недооценка гуманитарных предметов ведет к формированию технократического мышления, исключаящего из системы ценностей человека; невнимание к развитию творческого потенциала личности оборачивается догматизмом, шаблонностью мышления и деятельности и т. п.

*Принцип дифференциации и интеграции компонентов содержания образования* проявляется, с одной стороны, в дроблении (дифференциации) учебных дисциплин (например, биология — это ботаника, зоология, анатомия и др.), а с другой — в объединении (интеграции) в рамках одного учебного предмета знаний из смежных областей (например, физика, химия, биология — это естествознание).

*Принцип преемственности содержания уровней общего образования:* начального, основного (неполного среднего), общего полного среднего. Наряду с этими уровнями можно выделить пропедевтический уровень дошкольного образования, а также высшего и послевузовского, преимущественно перманентного образования. Соблюдение этого принципа означает согласованность содержания уровней образования.

Содержание образования может быть структурировано и по основным его отраслям: общее, политехническое и специальное (профессиональное).

Содержание *общего образования* — это содержание базовой культуры личности, поэтому основные стороны личности являются детерминантами структуры содержания общего среднего образования.

Долгое время общее образование понималось упрощенно, лишь как звено, предшествующее профессиональному образованию и являющееся базой последнего. Введение общеобразовательных предметов в профессиональных учебных заведениях (естественнонаучных и гуманитарных, в том числе физической культуры и иностранных языков) должным образом в теории содержания образования не рассматривалось.

Сегодня общее образование может быть представлено, с одной стороны, как сквозная линия всей системы непрерывного образования, а с другой — как общеобразовательная подготовка человека, предшествующая профессиональной.

В последнем случае в содержание общего образования входят три основных цикла изучаемых учебных предметов: естественнонаучный, гуманитарный, трудовой и физической подготовки. Предметы естественнонаучного цикла (биология, физика, химия, математика и др.) дают знание основных закономерностей развития природы, способов и средств их использования на благо человека. Математика к тому же вооружает формализованным языком

выражения зависимостей в виде формул, чертежей, графиков. Это является действенным средством развития логического мышления учащихся.

Гуманитарные предметы (история, литература, обществоведение, география, родной и иностранный языки и др.) помогают постичь законы общественного развития, социальную природу самого человека. Важная роль в гуманитарном образовании принадлежит художественным дисциплинам: изобразительному искусству, музыке и пению, ритмике. Они формируют эстетические и нравственные чувства, приобщают к миру прекрасного, к творчеству по законам и нормам красоты.

Трудовое обучение, физкультура и основы безопасности жизнедеятельности укрепляют здоровье, формируют умения и навыки, необходимые будущему труженику и защитнику.

Общее образование в отечественном образовании одновременно является и политехническим. В этой связи рассмотрение последнего как самостоятельной отрасли образования — условное. Его целесообразно рассматривать как пересечение общего и профессионального.

**Политехническое образование** связано с решением следующих задач:

- знакомство учащихся с научными законами, лежащими в основе материального производства;
- выработка у учащихся умений применять полученные знания в различных областях производства;
- основательное овладение учащимися навыками обращения с простейшими орудиями производства;
- подготовка учащихся к общетрудовой деятельности, сознательному выбору профессии и овладению специальностью.

В решении задач политехнического образования большое значение имеет трудовое обучение, которое удачно дополняет возможности изучаемых учебных предметов. Трудовое обучение носит политехнический характер.

Общее политехническое образование служит базой для профессиональной компетенции и получения **специального (профессионального) образования**. Последнее представляет собой совокупность знаний, практических умений и навыков, дающих возможность заниматься определенным родом деятельности в качестве квалифицированного рабочего, специалиста средней или высшей квалификации в различных отраслях производства, науки, техники и культуры.

Перед отечественной школой не стоит задача специального профессионального образования. Для осуществления этой цели создана широкая сеть профессиональных учебных заведений, дающих начальное, среднее и высшее профессиональное образование.

Задача школы заключается в проведении планомерной профориентационной работы, научная постановка которой включает:

- обоснованный прогноз потребностей в рабочих кадрах в регионе на длительный период;
- систему знаний о профессиях;
- методику изучения интересов и склонностей учащихся;
- технологии развития интересов и склонностей в системе политехнического образования, трудового обучения и воспитания, производственного обучения (в тех школах, где для этого созданы условия), внеклассной и внешкольной работы.

### § 3. Структура содержания общего образования

Исходя из концепции И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина, структура содержания общего образования может быть представлена как взаимосвязь когнитивного опыта, опыта практической деятельности, творчества и отношений личности, составляющие ее базовую культуру. Она характеризует, во-первых, внутреннее богатство личности, уровень развития ее потребностей и способностей, а во-вторых, уровень интенсивности их проявления в созидательной практической деятельности. По своей сущности базовая культура личности выражает ее ценностные ориентации. Другими словами, она есть прежде всего гармония культуры знания, культуры чувств, общения и творческого действия.

Под **базовой культурой личности** следует понимать *оптимальную совокупность общечеловеческих идей, ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и практической деятельности.*

**Когнитивный опыт личности** как компонент содержания общего образования и базовой культуры включает в себя систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся научной картины мира, вооружает их диалектическим подходом к познавательной и практической деятельности. Он по праву считается основным, поскольку без знаний невозможно ни одно целенаправленное действие.

Знания как основной элемент содержания общего образования — это результат познания действительности, законов развития природы, общества и мышления. В них выражается обобщенный опыт людей, накопленный в процессе социально-исторической практики. Знания представляют собой отражение свойств вещей, предметов и явлений действительности, переработанное в категориях человеческого опыта.

Содержание общего среднего образования, по И. Я. Лернеру и М. Н. Скаткину, включает в себя:

- основные понятия и термины, отражающие как повседневную действительность, так и научные знания;
- факты повседневной действительности и науки, необходимые для доказательства и отстаивания своих идей;
- основные законы науки, раскрывающие связи и отношения между разными объектами и явлениями действительности;
- теории, содержащие систему научных знаний об определенной совокупности объектов, о взаимосвязях между ними и о методах объяснения и предсказания явлений данной предметной области;
- знания о способах научной деятельности, методах познания и истории получения научного знания;
- оценочные знания, знания о нормах отношений к различным явлениям жизни, установленным в обществе.

Названные виды знаний отличаются друг от друга тем, что они имеют разные функции в обучении и требуют использования разных технологий в обучении. Основные функции знаний связаны с тем, что они выступают средством создания общей картины мира, инструментом познавательной и практической деятельности, основой целостного научного мировоззрения.

**Опыт осуществления способов деятельности (практический опыт)** включает в себя знания об этих способах, которые присутствуют уже в первом компоненте содержания общего образования и базовой культуры личности. Без таких знаний ни один способ деятельности нельзя выполнить сознательно. Но этих знаний недостаточно. Нужно усвоить опыт их применения, т. е. умения и навыки, выработанные человечеством. Умения — внешние или внутренние действия, выполняемые на основе знаний в соответствии с поставленными задачами и условиями. Навыки — частично автоматизированные действия.

Внешние (практические) и внутренние (интеллектуальные) навыки и умения могут быть общими для всех учебных предметов (составить план, выделить существенное, сравнить, сделать выводы и т. п.) и специфическими, формирующимися и проявляющимися только в рамках учебных предметов (решение физических или математических задач, постановка опытов по химии и т. п.).

К общеинтеллектуальным умениям и навыкам вплотную примыкают общеучебные: конспектирование, аннотирование, работа с учебником, словарями, справочниками и т. п.

Таким образом, практический компонент содержания общего образования представлен системой общих интеллектуальных и практических умений и навыков, являющихся основой конкретных видов деятельности и обеспечивающих способность молодых

людей к сохранению культуры. К этим видам деятельности относятся познавательная, трудовая, художественная, валеологическая, общественная, ценностно-ориентировочная, коммуникативная.

*Познавательная (учебная и внеучебная) деятельность* расширяет кругозор школьника, приобщает его к чтению как одному из важнейших средств познания мира, развивает любознательность и формирует потребность в самообразовании, способствует интеллектуальному развитию и систематическому овладению научными знаниями.

*Трудовая деятельность* направлена на создание, сохранение и приумножение материальных ценностей (предметов культуры). Это может быть самообслуживающий, общественно-полезный и производительный труд. Организация трудовой деятельности предполагает сочетание бескорыстной и оплачиваемой работы, что необходимо для формирования уважительного отношения к материальным ценностям как средствам существования человека.

*Художественная деятельность* развивает эстетическое мироощущение, потребность в прекрасном, способность к художественному мышлению и тонким эмоциональным отношениям, стимулирует художественную самодеятельность учащихся.

*Валеологическая деятельность* культивирует здоровый образ жизни, формирует силу, выносливость, пластичность и красоту человеческого тела. Общественная деятельность содействует социализации школьника, формирует его гражданскую позицию, приобщает к активному преобразованию действительности.

*Ценностно-ориентировочная деятельность* направлена на рациональное осмысление учащимися общечеловеческих и этнических ценностей, осознание личной причастности к миру во всех его проявлениях, становление их как субъектов социальных отношений.

*Коммуникативная деятельность* представляет собой прежде всего свободное общение в виде специально организованного досуга учащихся, когда оно освобождено от предметной цели и когда содержанием и целью деятельности становится общение с другим человеком как ценностью.

Важно заметить, что перечисленные виды деятельности оказывают и обратное влияние на содержание общего образования, т. е. в свою очередь они выступают существенным источником его предметного наполнения.

*Опыт творческой деятельности* как компонент содержания общего образования и базовой культуры личности призван обеспечить готовность школьника к поиску решений новых проблем, к творческому преобразованию действительности. Его специфици-

ка состоит в том, что он не совпадает с содержанием первых двух компонентов. В противном случае, приобретя любым способом знания и умения, каждый человек был бы подготовлен к творческой деятельности. Однако ни объем знаний, приобретенных в готовом виде, ни умения, освоенные по образцу, не могут обеспечить развития творческих возможностей человека.

Опыт творческой деятельности человечество накапливало постепенно. И хотя не во всякой деятельности он формируется и проявляется, творчеству можно научить, но по-иному, чем научают знаниям и умениям.

Конкретное содержание опыта творческой деятельности и ее основные черты проявляются в следующем:

– в самостоятельном переносе знаний и умений в новую ситуацию;

– в видении новой проблемы в знакомой ситуации;

– в видении структуры объекта и его новой функции;

– в самостоятельном комбинировании известных способов деятельности в новый;

– в нахождении различных способов решения проблемы и альтернативных доказательств;

– в построении принципиально нового способа решения проблемы, являющегося комбинацией известных.

Черты творческой деятельности проявляются не одновременно при решении той или иной проблемы, а в различном сочетании и с разной силой. В самом характере творческой деятельности заключена та особенность содержания данного элемента базовой культуры личности, которая состоит в том, что для ее осуществления нельзя указать систему действий. Эти системы создаются самой личностью.

**Опыт отношений личности** как компонент содержания общего образования и базовой культуры личности может быть рассмотрен как система мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений. Его специфичность состоит не в знаниях и не в умениях, хотя он и предполагает их, а в оценочном отношении к миру, к деятельности, к людям. О значимости этого компонента содержания общего образования писал К. Д. Ушинский: «Ничто — ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования»<sup>1</sup>.

Эмоции и чувства всегда содержательны и являются особой формой отражения действительности. Культура чувств, подлежащая воспитанию у учащихся, не совпадает с культурой мышления, с объемом и системностью знаний. Это особый феномен —

---

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. — М., 1948—1952. — Т. 9. — С. 117.



следствие социального развития человека. Опыт отношений человека вместе со знаниями и умениями выступает условием формирования системы ценностных ориентаций, идеалов, а в конечном счете и мировоззрения личности.

Все компоненты содержания общего образования и базовой культуры личности взаимосвязаны. Умения без знаний невозможны, творческая деятельность осуществляется на основе определенных знаний и умений, воспитанность предполагает знание о той действительности, к которой устанавливается то или иное отношение, о той деятельности, которая вызывает те или другие эмоции, предусматривает поведенческие навыки и умения. Пока человек только знает о нормах поведения, даже ведет себя как принято, но делает это вопреки отрицательной оценке этих норм или при равнодушии к ним, его нельзя считать воспитанным.

Пока человек только осведомлен о мировоззренческой идее, использует ее для объяснения каких-либо явлений действительности, но не убежден в ее истинности, и, следовательно, эта идея не вызывает в нем эмоционального отношения, до тех пор она не становится частью его мировоззрения, выступающего критерием образованности и воспитанности личности.

Научное мировоззрение личности, являющееся следствием освоения содержания образования, характеризует высокий уровень ее развития. Однако усвоение мировоззренческих знаний само по себе еще не обеспечивает прочности мировоззрения личности. Необходима и глубокая внутренняя убежденность в истинности того или иного знания. Суть убеждений заключается не только в знании, но и во внутренней потребности поступать, действовать именно так, а не иначе.

*Мировоззрение личности* представляет собой совокупность положений и идей, теоретических принципов и ценностных ориентаций, которыми человек сознательно руководствуется в истолковании явлений окружающей действительности и которые определяют содержание, направление и характер его преобразующей деятельности. Научным считается мировоззрение, которое характеризуется такими чертами, как диалектичность, историчность, эволюционность. Оно обосновывает человеческое бытие законами развития природы и общества. Такое мировоззрение отражает научную картину мира, складывающуюся на основе обобщений современных концепций развития природных и социальных явлений. Образ научной картины мира позволяют формировать все учебные дисциплины, но в особенности — обобщающие (общетеоретические). Однако в силу названных черт мировоззрение личности не может раз и навсегда быть связанным с признанием какого-то одного образа мира.

Мировоззрение личности имеет свою структуру, которая может быть представлена тремя компонентами. Прежде всего следует выделить такую его часть, как *мироощущение*, проявляющееся уже в раннем детстве. Второй компонент — *знания (миропонимание)* как система наиболее общих понятий о действительности. Мировоззрение будет истинным в том случае, если научными, истинными являются знания. Однако недостаточно освоить научные знания, необходимо еще верить в их истинность, т. е. иметь *убеждения*. Это третья структурная часть мировоззрения. Убежденностью вообще называют уверенность в истинности или ложности каких-либо представлений, мыслей, идей. Убеждения важны для осуществления любого вида деятельности.

Знания и убеждения — не одно и то же. Знания, взгляды объективно бывают либо истинными, либо ложными. Что касается убеждений, то они не бывают ни истинными, ни ложными, а только существуют или не существуют. Убеждение есть не истина, а признание или непризнание истины. Когда ложь принимается за истину, то имеет место слепая вера.

Человека, имеющего устойчивые убеждения, называют идейно убежденным. В зависимости от того, какие идеи, знания лежат в основе убеждений, различают политические, нравственные, научные убеждения, а также эстетические пристрастия. Идейная убежденность — это интегральная характеристика сознания человека, означающая его приверженность к определенной идее, исходя из которой он совершает свои поступки и руководствуясь которой живет. Идейная убежденность выражается в направленности личности, ее гражданской позиции и социальной зрелости.

## **§ 4. Принципы и критерии отбора содержания общего образования**

В дидактике нашли признание принципы формирования содержания общего образования, разработанные В. В. Краевским.

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

*Принцип единой содержательной и процессуальной стороны обучения* при отборе содержания общего образования отвергает одностороннюю предметно-научную его ориентацию. Он

предполагает учет педагогической реальности, связанной с осуществлением конкретного учебного процесса, вне которого не может существовать содержание образования. Это означает, что при проектировании содержания общего образования необходимо учитывать принципы и технологии его передачи и усвоения, уровни последнего и связанные с ним действия.

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

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

*Принцип гуманитаризации содержания общего образования* связан прежде всего с созданием условий для активного творческого и практического освоения школьниками общечеловеческой культуры. Для этого гуманитарная культура должна проникать в самую «ткань» содержания общего образования, во все учебные предметы. В свою очередь, это требует изменения взаимоотношения и взаимодействия гуманитарных и естественно-научных дисциплин, в основе которого должен лежать поворот к личности. Речь идет о качественной реорганизации содержания конкретных учебных предметов (в том числе гуманитарных), которым недостает именно человека в его действительном (социальном и природном, объективном и субъективном) бытии. Это относится преимущественно к обществоведческим дисциплинам.

Принцип гуманитаризации содержания общего образования имеет много аспектов, связанных как с мировоззренческой подготовкой школьников, так и с формированием, исходя из современной ситуации развития общества, наиболее приоритетных компонентов гуманитарной культуры (культура жизненного самоопределения; экономическая культура и культура труда; политическая и правовая культура; интеллектуальная, нравственная, экологическая, художественная и физическая культура; культура общения и семейных отношений).

Преодолеть дегуманизацию общего образования позволяет *принцип фундаментализации содержания образования*. Он требует интеграции гуманитарного и естественно-научного знания, установления преемственности и междисциплинарных связей, опоры на осознание учащимися сущности методологии познавательной и практической преобразующей деятельности. Обучение в этой связи предстает не только как способ получения знания и формирования умений и навыков, но и как средство вооружения

школьников методами добывания новых знаний, самостоятельно-го приобретения умений и навыков.

Фундаментализация содержания общего образования обусловливает его интенсификацию и, следовательно, гуманизацию процесса обучения, так как учащиеся освобождаются от перегрузки учебной информацией и получают возможность для творческого саморазвития.

Принципы гуманитаризации и фундаментализации содержания общего образования вызвали к жизни становление и такого принципа, как *принцип соответствия основных компонентов содержания общего образования структуре базовой культуры личности*.

Рассмотренные принципы формирования содержания общего образования позволяют вычлнить критерии отбора основ наук, изучаемых в современной российской средней школе:

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

## **§ 5. Особенности содержания дошкольного образования**

Дошкольное образование является неотъемлемой составной частью и первым звеном в единой системе непрерывного образования и направлено на становление основ личности. В соответствии с общепринятой возрастной периодизацией развития человека дошкольное детство охватывает период от рождения до 6 лет, когда происходит активное формирование двигательной, чувственной и интеллектуальной сфер ребенка, развитие его речи и основных психических процессов, способностей и социально значимых качеств. Высокая интенсивность процесса формирования личности в период дошкольного детства позволяет особенно эффективно осуществлять педагогическое взаимодействие с ребен-

ком и решать задачи его развития, воспитания и обучения. Именно это обстоятельство, по мнению В. А. Ситарова, дает основание считать проблемы целенаправленного обучения дошкольников в соответствии с их специфическими возрастными особенностями наиболее актуальными для современного этапа развития как общей, так и дошкольной дидактики<sup>1</sup>.

Становление отечественной дошкольной дидактики как науки и практики первоначального образования детей было неразрывно связано с проблемой умственного воспитания и развития. Данная проблема рассматривалась, начиная с 20—30-х гг. XX в., в трудах таких известных педагогов и психологов, как П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев, Н. К. Крупская, Л. И. Красногорская, А. М. Леушина, С. С. Моложавый, Е. И. Тихеева, А. П. Усова и др. При этом исследования основывались на педагогических идеях западноевропейских мыслителей — Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, Ф. Фребеля, А. Дистервега, Д. Дьюи, М. Монтессори и многих других, развивая и дополняя их в традициях отечественной педагогики.

Основой интеллектуального развития ребенка до школы считалось совершенствование его сенсорной культуры, развитие речи, расширение кругозора и накопление знаний о явлениях природы и общественной жизни. Подчеркивалось, что вооружение знаниями детей дошкольного возраста является одним из условий развития психических процессов и различных видов деятельности. Это привело к переоценке возможностей детей дошкольного возраста в освоении сложных законов окружающей действительности и преобладанию в отечественной дидактике знаниевой концепции приобретения детьми сведений об окружающем мире.

Психологическая нерациональность и педагогическая ошибочность подобной концепции объясняются, как отмечала классик дошкольной дидактики *Александра Платоновна Усова* (1898—1965), тем, что значительную часть информации ребенок получает без специально организованного процесса обучения — в повседневном общении с родителями, взрослыми и сверстниками. Именно таким образом происходит накопление ребенком личного опыта, через призму которого он воспринимает и систематизированные знания на специально организованных занятиях. В целом целенаправленное обучение должно рассматриваться как существенное средство развития ребенка-дошкольника. Успешность его обучения до школы зависит от приобретения полноценных знаний, умений и навыков как на занятиях, так и вне их, в целях обеспечения целостности познавательной деятельности ребенка.

В отечественной дидактике сложились две противоположные точки зрения относительно содержания дошкольного образования.

---

<sup>1</sup> См.: *Ситаров В. А.* Дидактика. — М., 2004.

Сторонники первой утверждали, что ребенок-дошкольник может усвоить только представления об отдельных предметах окружающей действительности, но не их взаимосвязь. Так называемый «объектный», или «предметный», принцип явился основой построения «Программы воспитания и обучения детей в детском саду» в 1938 г.

Вторая точка зрения была связана с исследованиями *Льва Семеновича Выготского* (1896 — 1934), который выявил способность детей дошкольного возраста устанавливать причинно-следственные связи и овладевать системными знаниями. Логическим развитием его взглядов является такое современное направление в дошкольной дидактике, как формирование системности знаний у дошкольников (В. И. Логинова, П. Г. Саморукова).

Данная концептуальная позиция легла в основу создания единых, типовых государственных образовательных программ, предусматривающих овладение детьми двумя категориями знаний и умений: 1) знаниями, приобретаемыми в ходе повседневного общения с окружающим миром; 2) знаниями, приобретаемыми в процессе специально организованного процесса обучения на занятиях. В современном дошкольном образовании его содержание ориентируется на освоение детьми различных знаний об окружающей действительности в их взаимосвязи и взаимопроникновении, что способствует переходу ребенка из «зоны ближайшего развития» на «уровень актуального развития» (Л. С. Выготский).

Согласно современным исследованиям Т. И. Бабаевой, М. В. Крулехт, В. И. Логиновой, З. И. Михайловой, содержание знаний об окружающем мире должно включать три блока: мир природы, мир людей, мир предметов.

Наиболее сложным и менее разработанным является вопрос о приобщении ребенка к социальному миру в связи со значительной переоценкой ценностей в современном обществе.

В процессе ознакомления детей-дошкольников с окружающим миром предполагается решение следующих задач:

– обогащение чувственно-эмоционального опыта путем освоения детьми системных знаний и развитие на этой основе интереса;

– развитие мышления ребенка в плане осознания себя и своего места в мире природы и людей;

– развитие общей культуры ребенка, включающей языковую культуру, а также культуру общения в разных условиях.

В результате решения этих задач ребенок приобретает ценностные установки, влияющие на становление личности и формирование его отношения к познанию и средствам познания как ценности и важному личному достоянию.

Условием решения данных задач является организация комплекса тех видов деятельности, которые характерны для дошкольного возраста. Одним из наиболее перспективных направлений в дошкольной дидактике в настоящее время признается установление взаимосвязи между различными видами детской деятельности — познавательной, учебной, игровой, изобразительной, конструктивной, трудовой. При этом подчеркивается настоятельная потребность в организации процесса обучения дошкольников на основе целостности его познавательной деятельности.

В контексте данного положения в современном российском дошкольном образовании осуществляется создание различных образовательных программ для дошкольных учреждений. Такие учреждения в свою очередь имеют право на самостоятельный их выбор из рекомендованных органами управления образованием. Данные программы определяют содержательную характеристику целостного педагогического процесса в дошкольных образовательных учреждениях. Их основу составляют определенный взгляд на ребенка-дошкольника, особенности и закономерности его развития, а также создание соответствующих педагогических условий, способствующих становлению личности в единстве ее индивидуальных и социальных качеств.

Т. И. Ерофеева предлагает следующую классификацию современных программ дошкольного образования: *вариативные* и *альтернативные* (по их философско-концептуальным основам); *комплексные* и *парциальные* (по объему и направленности их содержания); *базовые, федеральные, региональные, муниципальные* (по степени их территориального распространения).

Разработчики подобных образовательных программ предлагают различные подходы к реализации принципа личностно ориентированного взаимодействия взрослых с детьми-дошкольниками посредством обеспечения:

- охраны и укрепления физического и психического здоровья детей;
- эмоционального благополучия каждого ребенка;
- интеллектуального развития ребенка;
- условий для развития личности ребенка, его творческих способностей;
- приобщения детей к общечеловеческим ценностям;
- взаимодействия с семьей.

Современные программы дошкольного образования предусматривают организацию педагогического процесса как на специальных занятиях, так и в нерегламентированных видах деятельности в свободное время на основе оптимального сочетания их

индивидуальных и коллективных форм. Программа становится ведущим и необходимым документом для дошкольных образовательных учреждений. Он определяет общие принципы, конкретные направления их функционирования, а также особенности содержательной характеристики педагогического процесса с указанием возможностей использования вариативных технологий их практической реализации.

В настоящее время в качестве комплексных образовательных программ, представленных крупными педагогическими коллективами и рекомендованными Министерством образования и науки Российской Федерации, являются такие, как «Детство», «Радуга», «Развитие», «Истоки» и др.

**Программа «Детство»** разработана коллективом преподавателей кафедры дошкольной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена под руководством В. И. Логиновой (Санкт-Петербург).

Данная программа создавалась как программа обогащенного, многогранного, целостного развития и воспитания ребенка-дошкольника в различных видах детской деятельности под лозунгом «Познавать, чувствовать, творить». В основе программы лежит признание самоценности дошкольного детства как периода полноценного, естественного становления познавательной и мотивационно-эмоциональной сфер посредством преодоления внутренних противоречий развития человеческой личности.

Содержание программы объединено в четыре основных блока: «Познание», «Гуманное отношение», «Созидание», «Здоровый образ жизни», единство которых обеспечивает взаимосвязь двух процессов — социализации и индивидуализации ребенка на основе теории амплификации. Она предполагает максимальную реализацию возрастного потенциала дошкольников посредством полноценного проживания ими данного жизненного периода и создание условий для обогащения процесса познания окружающего мира в специфически детских видах деятельности.

**Программа «Радуга»** создана коллективом лаборатории дошкольного воспитания Института общего образования Министерства образования и науки Российской Федерации под руководством Т. Н. Дороновой (Москва). Программа строится на основании следующих положений:

– полноценное проживание ребенком-дошкольником соответствующего возрастного периода, когда каждый год является решающим для становления определенных психических функций: младший дошкольный возраст — ориентация на формирование целенаправленности в детской деятельности; средний дошкольный возраст — развитие интереса к знаковой системе, отражающей особенности реальной действительности; старший



дошкольный возраст — развитие произвольности психических процессов;

– выделение ведущей роли деятельности в психическом развитии ребенка и становлении его личностных новообразований;

– формирование у дошкольников определенных типов мотивации (игровой, общения и личной заинтересованности), которые побуждают их к освоению нового материала.

Структура программы определяется ее названием: по аналогии с семью цветами радуги выделяются важнейшие виды детской деятельности (физическая культура — красный цвет, игра — оранжевый, изобразительная деятельность и труд — желтый, конструирование — зеленый, занятия музыкальным и пластическим искусством — голубой, занятия по развитию речи и ознакомлению с окружающим миром — синий, математика — фиолетовый). При этом в программе раскрываются своеобразие этих видов деятельности, их педагогическая целесообразность, а также даются конкретные методические рекомендации по планированию и проектированию соответствующей педагогической работы в различных возрастных группах.

**Программа «Развитие»** подготовлена сотрудниками Института дошкольного образования и семейного воспитания Российской академии образования под руководством Л. А. Венгера (Москва). В основу программы легли следующие теории и концепции:

– теория амплификации А. В. Запорожца с установкой на «самоценность» дошкольного периода развития человека;

– концепция Л. А. Венгера о развитии способностей как универсальных ориентировочных действий детей с помощью педагогических средств, соответствующих их возрастным особенностям.

Программа ориентирует на развитие умственных и художественных способностей ребенка, а также специфических видов детской деятельности посредством выстраивания системы постепенно усложняющихся учебных задач и обобщенных способов действий. В качестве основы развития рассматриваются собственный чувственный опыт ребенка, процесс его целенаправленной фиксации и образного обобщения. В программе выделены возрастные периоды дошкольного детства, для каждого из которых дана подробная характеристика основных направлений педагогической работы.

**Программа «Истоки»** создана сотрудниками центра «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца под руководством Л. А. Парамоновой (Москва). В ней основной целью педагогического процесса признается всестороннее развитие ребенка и формирование его способностей.

Неповторимые индивидуальные особенности каждого ребенка базируются, по мнению авторов программы, на следующих характеристиках: компетентности, креативности, инициативности,

самостоятельности и ответственности, произвольности, свободе поведения и безопасности, самосознании и самооценке, получающих свое развитие на протяжении всего периода дошкольного детства при благоприятных условиях, создаваемых педагогом.

Структура программы выстроена на основе выделения таких возрастных периодов, как раннее (от рождения до 3 лет) и дошкольное детство (от 3 до 7 лет), их психологической характеристики и оценки роли ведущей деятельности (общение, предметная и игровая). Задачи, содержание и условия педагогической работы представлены по направлениям социального, познавательного, эстетического и физического развития дошкольников.

Кроме этого, в современном отечественном дошкольном образовании широкое распространение получили комплексные программы — «Детский сад — дом радости» (Н. М. Крылова), «Одаренный ребенок» (Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко) и парциальные программы — «ТРИЗ», «Юный эколог», «Мы» (Н. Н. Кондратьева), «Росток» и т. д. Таким образом, проанализировав сложившиеся в отечественной дошкольной дидактике подходы к отбору содержания дошкольного образования, можно сделать вывод о том, что оно ориентируется на общедидактические положения, а также имеет собственную специфику, связанную с психологическими особенностями детей данной возрастной группы.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какова сущность содержания образования?
2. В чем заключается исторический характер содержания образования?
3. Каковы факторы, детерминирующие содержание образования?
4. Что такое базовая культура личности?
5. Как соотносится содержание общего образования с базовой культурой личности?
6. Какова структура содержания общего образования?
7. Дайте характеристику основных компонентов содержания общего образования.
8. Каковы принципы отбора содержания общего образования?
9. Назовите критерии отбора основ наук, изучаемых в современной российской школе.
10. В чем состоят особенности содержания дошкольного образования (покажите на примере одной из программ для дошкольных образовательных учреждений)?

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Голуб Б. А.* Основы общей дидактики. — М., 2003.  
*Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б.* Теория обучения. — М., 2004.

*Ерофеева Т. И.* Современные образовательные программы для дошкольных учреждений. — М., 1999.

Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено). — М., 2006.

Концепция содержания общего среднего образования: рекомендации по формированию нового содержания. — М., 1993.

*Леднев В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы. — М., 1991.

*Михайленко Н. Я., Короткова Н. А.* Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования: методические рекомендации. — М., 1993.

*Седова Л. Н., Штых И. В.* Теория обучения. — М., 2006.

*Ситаров В. А.* Дидактика. — М., 2004.

*Скаткин М. Н., Краевский В. В.* Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы. — М., 1981.

Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М., 1983.

*Шиянов Е. Н., Котова И. Б.* Развитие личности в обучении. — М., 1999.

*Шиянов Е. Н.* Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.

## Глава 11

# ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СТАНДАРТ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ<sup>1</sup>

## § 1. Структура и функции стандарта общего образования

Одной из современных тенденций развития содержания образования является его стандартизация, которая вызвана двумя обстоятельствами. Прежде всего, необходимостью создания в стране единого образовательного пространства, благодаря которому будет обеспечен единый уровень общего образования, получаемого молодыми людьми в разных типах образовательных учрежде-

---

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М., 2009; Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М., 2010; Проект Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования. — М., 2010.

ний. Стандартизация содержания образования обусловлена и задачей вхождения России в систему мировой культуры, что требует учета тенденций развития содержания общего образования в международной образовательной практике.

Понятие стандарта происходит от английского слова *standart*, означающего «норма, образец, мерило». Основное назначение стандартов состоит в такой организации и регулировании отношений и деятельности людей, которая направлена на производство продукции с определенными свойствами и качествами, удовлетворяющими потребности общества.

Стандартизация, под которой понимается разработка и использование стандартов, является объективно необходимой деятельностью по упорядочению практики, ее стабилизации в целостные системы, отвечающие исторически изменяющимся потребностям общества.

*Под стандартом общего образования понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала.*

В этом смысле стандартизация образования в развитых странах мира давно осуществляется посредством разработки учебных планов и программ, установления определенного уровня образования и др. Однако сам термин «стандарт» в отношении образования стал использоваться сравнительно недавно.

Федеральный государственный стандарт общего образования — это нормы и требования, определяющие обязательный минимум содержания основных образовательных программ общего образования, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, уровень подготовки выпускников образовательных учреждений, а также основные требования к обеспечению образовательного процесса (в том числе к материально-техническому, учебно-лабораторному, информационно-методическому, кадровому). Последние устанавливаются в порядке, определяемом Правительством Российской Федерации.

Федеральный государственный стандарт общего образования является основой:

– разработки федерального базисного учебного плана, образовательных программ начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, базисных учебных планов субъектов Российской Федерации, учебных планов образовательных учреждений, примерных программ по учебным предметам;

– объективной оценки уровня подготовки выпускников образовательных учреждений;

– объективной оценки деятельности образовательных учреждений;

– определения объема бюджетного финансирования образовательных услуг, оказание которых гражданам на безвозмездной основе гарантируется государством на всей территории Российской Федерации;

– установления эквивалентности (нострификации) документов об общем образовании на территории Российской Федерации;

– установления федеральных требований к образовательным учреждениям по обеспечению процесса обучения, оборудованию учебных помещений.

Наряду с Законом Российской Федерации «Об образовании» стандарт образования является основным нормативным документом, несущим толкование определенной части Закона. Он развивает и конкретизирует такие характеристики образования, как содержание, его уровень и форму предъявления, указывает методы и формы измерения и интерпретации результатов обучения. Посредством стандарта осуществляется обеспечение стабильности требуемого уровня образования, его постоянное воспроизводство и совершенствование, отвечающее перспективам развития общества.

Важный показатель развития системы образования — степень демократичности его стандарта. Она характеризуется соотношением доли образования, централизованно нормируемой органами власти, с долей образования, самостоятельно определяемой учебными заведениями. Законом Российской Федерации «Об образовании» в связи с этим предусмотрено следующее: государственными органами власти нормируется лишь минимально необходимый уровень образованности. Определение же содержания образования сверх этой нормы находится в компетенции образовательных учреждений.

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

Федеральный государственный стандарт общего образования структурирован по ступеням общего образования (начальное общее; основное общее; среднее (полное) общее образование); внутри ступеней — по учебным предметам. Образовательные стандарты по учебному предмету включают цели изучения учебного предмета; обязательный минимум содержания основных образовательных программ по данному учебному предмету; требования к уровню подготовки выпускников по данному учебному предмету.

Стандарт устанавливает требования к результатам освоения обучающимися образовательной программы общего образования:

– *личностным*, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме;

– *метапредметным*, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории;

– *предметным*, включающим освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами.

*Базовый уровень* стандарта учебного предмета ориентирован на формирование общей культуры и в большей степени связан с мировоззренческими, воспитательными и развивающими задачами общего образования, задачами социализации.

*Профильный уровень* стандарта учебного предмета выбирался исходя из личных склонностей, потребностей учащегося и ориентирован на его подготовку к последующему профессиональному образованию или профессиональной деятельности.

Общеобразовательные учреждения исходя из своих возможностей и образовательных запросов обучающихся и их родителей (законных представителей) самостоятельно формируют профили обучения.

Сущность стандарта общего образования раскрывается через его *функции*, которые многообразны и тесно связаны между собой. Среди них следует выделить функции социального регулирования, гуманизации образования, управления, повышения качества образования.

*Функция социального регулирования* вызвана переходом от унитарной школы к многообразию образовательных систем. Ее реализация предполагает такой механизм, который предотвратил бы разрушение единства образования. В период активного поиска новых путей и моделей обучения образовательные стандарты призваны сыграть стабилизирующую и регламентирующую роль, не ограничивая развития специфических региональных подходов, возникновения различных типов школ, создания вариативных программ.

Образовательные стандарты фиксируют объем и уровень полноценного базового общего образования. Реальные программы по своему содержанию могут существенно отличаться от стандарта и по широте, и по глубине предлагаемой ими подготовки учащихся, но все они обязаны обеспечить уровень не ниже задаваемого стандартом. Это позволяет добиться внутри страны некоторого гарантированного качества подготовки выпускников школы, на который можно опереться при организации последующего обучения. Тем самым обеспечивается эквивалентность образования — важнейший фактор решения многих демографических и социальных проблем: возможности миграции населения, признания документов об образовании, полученных в различных регионах, и т. п.

*Функция гуманизации образования* связана с утверждением с помощью стандартов его личностно-развивающей сущности.

Четкое определение минимальных требований к общеобразовательной подготовке учащихся открывает возможности для дифференциации обучения, предусматривающей возможность овладения материалом на различных уровнях. Таким образом, создаются предпосылки для разрешения противоречия между правами и обязанностями ученика: школьник обязан выполнять государственные требования к уровню общего образования и имеет право при наличии соответствующего желания двигаться в овладении содержанием образования дальше.

Право ограничиться при изучении трудного или нелюбимого предмета минимальными требованиями освобождает ученика от непосильной суммарной учебной нагрузки и позволяет ему реализовать свои интересы и склонности. При этом открытая информация о стандартах дает возможность школьнику осознанно избирать индивидуальную траекторию своего развития.

Такой подход к содержанию общего образования в значительной степени снимает неоправданное эмоциональное и психологическое напряжение учащихся, позволяет каждому обучаться на максимально посильном ему уровне, формирует положительные мотивы учения и создает условия для полноценного развития личности школьника.

*Функция управления* связана с возможностью реорганизации существующей системы контроля и оценивания качества результатов обучения.

Введение стандартов позволяет исключить стихийность и волюнтаризм в разработке системы критериев качества образования школьников, повысить объективность и информативность контроля, унифицировать оценки. Получение достоверной информации о реальном состоянии дел в школе создаст условия для принятия обоснованных управленческих решений на всех уровнях образования.

Государственные образовательные стандарты позволяют осуществлять *функцию повышения качества образования*. Они призваны фиксировать минимально необходимый объем содержания образования и задавать нижнюю допустимую границу уровня образования. До их введения общегосударственных обязательных норм не существовало. Имеющиеся ориентиры и представления о качестве общего образования складывались стихийно, были нацелены на наиболее подготовленных школьников и были недоступны значительной части учащихся. Отсутствие явно очерченных пределов усвоения приводило к тому, что реальный уровень знаний многих выпускников оказывался чрезвычайно низким, а высокий уровень образованности отдельных школьников не решал проблемы качества образования в целом.

Введение образовательных стандартов позволяет решить вопрос о гарантированном достижении каждым учеником определенного, заранее заданного уровня базовой культуры личности, способствует повышению общего уровня образованности и, следовательно, повышению качества образования в целом.

Таким образом, реализация основных функций стандарта общего образования способствует обеспечению единства образовательного пространства в условиях разнообразия типов школ, национальных и региональных моделей образования; формированию у учащихся положительной мотивации учения благодаря повышению доступности учебного материала, нормализации учебной нагрузки, знанию предъявляемых требований к уровню образования и критериям его оценки; переходу к оценке результатов труда учителя на основе соответствия учебных достижений школьников стандарту образования; принятию обоснованных управленческих решений; гарантированному выделению в учебном плане времени для занятий по выбору учащихся в соответствии с их способностями, интересами и склонностями.

Стандарт образования позволяет обозначить не эмпирически задаваемые учебные предметы, а базовые образовательные области, набор которых научно обоснован. На основе совокупности этих областей, составляющих инвариантное (базовое) ядро обще-



го среднего образования, могут быть разработаны самые разнообразные рабочие учебные планы.

Государственный образовательный стандарт находит свое отражение в трех основных уровнях проектирования содержания образования: *уровень общего теоретического представления (учебные планы), уровень учебного предмета (учебные программы), уровень учебного материала (учебная литература).*

## § 2. Учебные планы

На уровне общего теоретического представления государственный стандарт содержания общего образования находит отражение в *учебном плане школы*. В практике общего образования используется несколько типов учебных планов: базисный, примерный и рабочий.

*Базисный учебный план* общеобразовательной школы (федеральный) — это основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью государственного стандарта этого уровня образования. Он служит основой для разработки примерных и рабочих учебных планов и исходным документом для финансирования школы.

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

*Примерные учебные планы* общеобразовательной школы разрабатываются на основе федерального базисного учебного плана, утверждаются органами управления образованием субъектов Российской Федерации и носят рекомендательный характер.

*Рабочие учебные планы* общеобразовательной школы составляются с соблюдением нормативов базисного и учетом рекомендаций примерных учебных планов. Существует два типа рабочих учебных планов школы:

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

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

Структура учебного плана школы в значительной мере обусловлена необходимостью отражения в нем инвариантной и вариативной частей. *Инвариантная часть* (ядро) учебного плана обеспечивает приобщение учащихся к общекультурным и наци-

онально значимым ценностям с целью формирования их базовой культуры. *Вариативная часть*, учитывающая личностные особенности, интересы и склонности учащихся, позволяет индивидуализировать процесс обучения.

Эти взаимодополняющие и относительно автономные части учебного плана не являются полностью независимыми. В результате их пересечения в учебном плане любого общеобразовательного заведения выделяются три основных вида учебных занятий: обязательные занятия, составляющие базовое ядро общего среднего образования; обязательные занятия по выбору учащихся; факультативные занятия (необязательные занятия по выбору).

Учебный план средней школы содержит в себе такие сквозные линии образования, как фундаментальное и технологическое. Они по-разному отражаются в учебном плане в зависимости от типа школы и ступени обучения. *Фундаментальная составляющая*, основой которой является общенаучная и общекультурная подготовка учащихся, с наибольшей полнотой реализуется в начальной и основной школе. *Технологическое образование* в школе представляет собой допрофессиональную общетрудовую подготовку. На старшей ступени возможна начальная профессиональная подготовка школьников в рамках профильного обучения. Пересечение фундаментальной и технологической областей учебного плана составляет политехническое образование.

В учебных планах школы представлены также *теоретическое* и *практическое обучение*. Их пересечение приводит к необходимости введения лабораторно-практических занятий, учебных и производственных практик. Однако в основной школе нет большинства видов практических занятий. Поэтому в учебном плане на первых двух ступенях средней школы в явном виде отсутствует разделение обучения на теоретическое и практическое. Оно может иметь место на старшей ступени средней школы при начальной профессиональной подготовке в виде производственной практики школьников.

Базисный учебный план средней общеобразовательной школы как часть государственного стандарта охватывает следующий круг нормативов:

- продолжительность обучения (в учебных годах) — общая и по каждой из ее ступеней;
- недельная учебная нагрузка для базовых учебных курсов на каждой из ступеней общего среднего образования, обязательных занятий по выбору учащихся, факультативных занятий;
- максимальная обязательная недельная учебная нагрузка для учащихся, включая число учебных часов, отводимых на обязательные занятия по выбору;

– суммарная оплачиваемая государством нагрузка учителя, учитывающая максимальную учебную нагрузку, факультативные занятия, внеклассную работу, деление (частичное) учебных групп на подгруппы.

Традиционно средняя общеобразовательная школа в нашей стране и во многих других странах строится на трехступенчатой основе: начальная, основная и полная. При этом в основной школе фактически выделяются две ступени: первая (переходная от начальной) и вторая. Это связано с тем, что с точки зрения возрастных особенностей учащихся V и VI классы во многом носят черты начальной школы. Но с точки зрения организации учебного процесса эти классы уже относятся к основной школе, в которой достигает максимального значения предметная дифференциация учебных курсов, увеличивается объем занятий по выбору, обучение ведется разными преподавателями (предметниками), растет обязательная нагрузка и др.

Каждая из ступеней средней общеобразовательной школы, решая общие задачи, имеет свои специфические функции, связанные с возрастными особенностями учащихся. Они находят отражение прежде всего в наборе базовых учебных курсов и в соотношении базового ядра и занятий по выбору учащихся.

Основой базисного учебного плана средней общеобразовательной школы является осуществление принципа преемственности между ее ступенями, когда изучаемые учебные курсы получают на последующих ступенях свое развитие и обогащение. Этот принцип находит выражение в линейной и циклической структуре курсов, представляющих образовательную область.

*Начальная школа* закладывает основы функциональной грамотности учащихся, вооружает их основными навыками общения и учебного труда, приобщает к началам отечественной и мировой культуры, создавая базу для последующего освоения образовательных программ основной школы.

Содержание начального образования ориентировано на первоначальное формирование основных сторон культуры личности: познавательной, коммуникативной, нравственной, эстетической, трудовой, физической. На данном возрастном этапе стороны культуры определяют структуру учебного плана. При этом в рамках формирования познавательной культуры выделяются два самостоятельных курса: окружающий мир и математика. Выделение математики в качестве самостоятельного курса связано с ее большой ролью в познании и коммуникации. Изучение родного языка направлено на формирование коммуникативной и эстетической культуры, литературы и искусства — на развитие нравственных и эстетических начал личности. Трудовая и физическая культура представлены соответствующими образовательными областями.

По желанию школа может уже в I—IV классах приступить к обучению учащихся второму языку. Для школ с нерусским языком обучения им является русский как государственный язык Российской Федерации, для школ с русским языком обучения — национальный язык той республики, где находится школа, для русских школ, находящихся в русскоязычном регионе, — иностранный. На изучение этих языков необходимо использовать часы, отведенные на обязательные занятия по выбору и факультативные занятия.

В *основной школе*, по окончании которой учащиеся получают право выбора профессии, им предоставляется возможность попробовать свои силы в разных видах деятельности и областях знания.

На этой ступени получает развитие дифференциация обучения, которая не затрагивает базового ядра обязательных учебных курсов, сохраняющегося единым для школ всей страны. Основная школа не является профильно дифференцированной.

Базисный учебный план основной школы включает функционально полный набор образовательных областей: родной язык и литература, второй язык, искусство, системы и структуры (математика), системы неживой природы (физика и астрономия), вещество (химия), земля (география, экология), самоуправляемые системы (кибернетика, информатика), биологические системы, человек, общество; труд, техника, технология; физическая культура.

На переходной ступени основной школы (V—VI кл.) блок «Природа» может быть представлен систематическими курсами или интегрированным курсом «Естествознание», на второй ступени (VII—IX кл.) — систематическими курсами физики, химии, географии и биологии. Эти курсы по своему статусу в учебном плане равнозначны таким курсам, как математика, информатика, трудовая подготовка и др., представляющим отдельные образовательные области.

Базисный план *старших классов средней школы* (X—XI кл.) включает в себя тот же набор образовательных областей, что и базисный план основной школы. Однако старшая ступень (полная общая школа) строится по принципу профильной дифференциации: физико-математический, биолого-географический, социально-гуманитарный, информационно-технологический, художественно-эстетический и другие профили. Обязательные занятия по выбору достигают максимального объема.

Профильное обучение — это средство дифференциации и индивидуализации обучения, которое позволяет за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности обу-

чающихся, создавать условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. При этом, как уже говорилось, существенно расширяются возможности выстраивания обучающимся индивидуальной образовательной траектории.

Переход к профильному обучению позволяет создать условия для дифференциации содержания образования старшеклассников, построения индивидуальных образовательных программ; обеспечить углубленное изучение отдельных учебных предметов; установить равный доступ к полноценному образованию разным категориям обучающихся, расширить возможности их социализации; обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием.

Принципы построения федерального базисного учебного плана для X—XI классов основаны на идее двухуровневого федерального компонента государственного стандарта общего образования: *базового* и *профильного*. Исходя из этого учебные предметы могут быть представлены в учебном плане образовательного учреждения и (или) выбраны для изучения обучающимся либо на базовом, либо на профильном уровне.

Выбирая различные сочетания базовых и профильных учебных предметов и учитывая установленные нормативы учебного времени, каждое образовательное учреждение, а при определенных условиях и каждый обучающийся вправе формировать *собственный учебный план*. Такой подход оставляет образовательному учреждению широкие возможности для организации одного или нескольких профилей, а обучающимся — для выбора профильных и элективных учебных предметов, которые в совокупности и составят их индивидуальную образовательную траекторию.

В зависимости от избранного профиля отдельные образовательные области могут быть представлены как самостоятельными учебными дисциплинами, так и интегрированными курсами. Время на изучение самостоятельных курсов может быть увеличено за счет часов, отведенных на обязательные занятия по выбору учащихся. В рамках занятий по выбору в учебном плане могут возобновляться те учебные курсы, обязательное изучение которых завершилось в основной школе, или появляться новые, связанные с избранным профилем и (или) обеспечивающие начальную профессиональную подготовку учащихся.

Например, на старшей ступени целесообразно продолжить изучение информатики путем овладения учащимися новыми информационными технологиями. Курс информатики на этой ступени может быть существенно дифференцирован как по объему, так и по направленности. Для школьников, обучающихся в гимназиях гуманитарного профиля, это может быть курс компьютер-

ного редактирования и подготовки рукописей к печати (объемом в 20—30 ч). Для математических гимназий — курс программирования и вычислительной математики (на 150—200 ч). Аналогично может быть осуществлена дифференциация обучения и по другим областям.

Базисный учебный план школы законодательно закрепляет возможности более полного отражения в нем национальных особенностей и традиций культуры не только в курсах истории, географии, языка, искусства, но и в курсах биологии, трудовой и физической подготовки учащихся.

### **§ 3. Учебный предмет**

Содержание образования, представленное на уровне теоретического осмысления в учебных планах, получает свою конкретизацию в учебных предметах или учебных курсах (дисциплинах).

*Учебный предмет — это система дидактически обработанных научных знаний, практических умений и навыков, которые позволяют учащимся усвоить с определенной глубиной и в соответствии с их возрастными познавательными возможностями основные исходные положения науки или стороны культуры, труда, производства.*

Основная образовательная программа начального общего образования (стандарт 2009 г.) с учетом специфики содержания предметных областей, включает в себя конкретные учебные предметы: «Филология» («Русский язык», «Родной язык», «Литературное чтение», «Литературное чтение на родном языке», «Иностранный язык»); «Математика и информатика»; «Обществознание и естествознание» («Окружающий мир»); «Основы духовно-нравственной культуры народов России»; «Искусство» («Изобразительное искусство», «Музыка»); «Технология»; «Физическая культура».

Основная образовательная программа основного общего образования с учетом общих требований Стандарта (2010 г.) и специфики изучаемых предметов, входящих в состав предметных областей, включает следующие учебные предметы: «Филология» («Русский язык», «Родной язык», «Литература», «Родная литература», «Иностранный язык», «Второй иностранный язык»); «Общественно-научные предметы» («История России», «Всеобщая история», «Обществознание», «География»); «Математика и информатика» («Математика», «Алгебра», «Геометрия», «Информатика»); «Основы духовно-нравственной культуры народов России»; «Естественно-научные предметы» («Физика», «Биология», «Химия»); «Искусство» («Изобразительное искусство», «Музыка»); «Технология»; «Физическая

культура и основы безопасности жизнедеятельности» («Физическая культура», «Основы безопасности жизнедеятельности»).

Предметные результаты освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования с учетом общих требований Стандарта (проект 2010 г.) и специфики изучаемых предметов, предполагают включение *интегрированного* (общеобразовательного), *базового* и *профильного* уровней по следующим дисциплинам: «Русский язык и Литература. Родной язык и Родная литература» («Русская словесность», «Русский язык. Родной язык», «Литература. Родная литература», «Иностранный язык. Второй иностранный язык»); «Общественные науки» («Россия в мире», «История», «Обществознание», «География», «Экономика» (профильный уровень), «Право» (профильный уровень); «Математика и информатика» («Математика и информатика» (интегрированный (общеобразовательный) уровень), «Математика. Алгебра и начала анализа. Геометрия», «Информатика»; «Естественные науки» («Естествознание» (интегрированный (общеобразовательный) уровень), «Физика», «Химия», «Биология», «Экология» (базовый уровень); «Основы безопасности жизнедеятельности»; «Физическая культура»; «Искусство или предмет по выбору образовательного учреждения»; «Индивидуальный проект».

В рамках профильной и предпрофильной подготовки изучают элективные учебные предметы.

*Элективные* учебные предметы — обязательные учебные предметы по выбору обучающихся из компонента образовательного учреждения. Они выполняют три основные функции:

– развитие содержания одного из базовых учебных предметов, что позволяет поддерживать изучение смежных учебных предметов на профильном уровне или получать дополнительную подготовку для сдачи Единого государственного экзамена;

– «надстройка» профильного учебного предмета, когда такой дополненный профильный учебный предмет становится в полной мере углубленным;

– удовлетворение познавательных интересов обучающихся в различных сферах человеческой деятельности.

Поскольку в качестве предмета совместной деятельности преподавателя и учащегося в обучении выступают результаты научного познания, то специфическая трудность, с которой здесь сталкивается дидактика, связана с ответом на вопрос, что из обширного многообразия научного знания должно перейти в содержание учебного предмета.

Наиболее распространенная и признанная точка зрения заключается в том, что учебные предметы общеобразовательной школы следует конструировать в соответствии со структурой на-

учного знания в целом. Здесь имеется в виду, что каждой фундаментальной научной дисциплине должен соответствовать учебный предмет. Следовательно, полноту и структурную упорядоченность учебного предмета следует оценивать, принимая в качестве эталона структуру научного знания. Этот подход в общих чертах реализуется в практике современного общего среднего образования.

Согласно другой точке зрения, напротив, при определении содержания учебного предмета следует ориентироваться преимущественно на собственно педагогические соображения. При этом отмечается, что соблюдать различия между научными дисциплинами не обязательно. Эта позиция обосновывается тем, что существующая система научных дисциплин в значительной мере является результатом исторического развития научного знания и не соответствует закономерностям развития познавательных способностей человека и тем более структуре самой действительности.

Другая трудность, с которой приходится сталкиваться при определении содержания учебного предмета, связана с ответом на вопрос, что и в какой последовательности следует изучать в рамках отдельной учебной дисциплины. Развитие педагогической теории и образовательной практики позволяет дать такой ответ на этот вопрос:

– выделенное в качестве учебного знания определенное содержание научной дисциплины должно изучаться в последовательности его исторического возникновения;

– последовательность изложения учебного знания должна воспроизводить логическую структуру современного состояния развития научной дисциплины;

– упорядоченность развертывания содержания учебного знания должна быть следствием закономерностей развития познавательных возможностей субъекта учения.

Итак, на уровне учебного предмета проектирование содержания образования предполагает работу над отдельными его элементами, определение их целей и функций в целостном контексте стандарта. На этом же уровне формируется и конкретизируется представление об основных формах реализации содержания учебного предмета в процессе обучения, последовательно фиксируемого в соответствующих нормативных документах — учебных программах.

## **§ 4. Учебные программы**

*Учебная программа — нормативный документ, раскрывающий содержание знаний, умений и навыков по учебному пред-*



*мету, логику изучения основных мировоззренческих идей с указанием последовательности тем, вопросов и общей дозировки времени на их изучение.* Она определяет общую научную и духовно-ценностную направленность преподавания предмета, оценок теорий, событий, фактов. В программе обусловлена структура расположения учебного материала по годам обучения и внутри каждого школьного класса. Полнота усвоения программных знаний, умений и навыков учащимися является одним из критериев успешности и эффективности процесса обучения.

Учебная программа, таким образом, выполняет ряд основных функций. Первая может быть названа описательной, поскольку программа является средством описания содержания образования на уровне учебного предмета. Вторая — это идейно-мировоззренческая функция. Ее суть заключается в том, что знания, включенные в программу, направлены на формирование духовности и научного мировоззрения у школьников. Эту функцию учебная программа выполняет во взаимодействии с программами по другим предметам, что позволяет охватить содержание образования системно, в его действительной целостности, и создать общую в мировоззренческом отношении научную картину мира, формировать духовно-ценностное отношение к явлениям действительности. Третья функция учебной программы — регулирующая, или организационно-методическая. Она организует деятельность учителя по подготовке к занятиям: отбор материала, видов практических работ, методов и форм обучения. Программы организуют и учебный труд учащихся: определяют характер их деятельности по изучению предмета в школе, дома, в процессе усвоения свободной информации.

Учебные программы могут быть типовыми, рабочими и авторскими.

*Типовые учебные программы* разрабатываются на основе требований государственного образовательного стандарта относительно той или иной образовательной области. Ее создание — результат большой и кропотливой работы представителей различных областей знаний: специалистов конкретной науки, определяющих основной круг знаний, умений и навыков; педагогов и психологов, формирующих и распределяющих материал по годам обучения в соответствии с возрастными возможностями детей; методистов, разрабатывающих научно-методическое обеспечение, необходимое для эффективного усвоения знаний, умений и навыков.

В типовой учебной программе аккумулируется историко-педагогический опыт, отражаются требования достижений педагогической и психологической наук. По мере социального, научно-технического прогресса и развития педагогической науки и прак-

тики периодически возникает необходимость пересмотра учебных программ.

Типовые учебные программы утверждаются Министерством образования и науки Российской Федерации и имеют рекомендательный характер. На основе типовой программы разрабатываются и утверждаются педагогическим советом школы *рабочие учебные программы*.

Они могут быть разработаны непосредственно, исходя из требований государственного стандарта к образовательным областям. В рабочей программе в отличие от типовой описывается национально-региональный компонент, учитываются возможности методического, информационного, технического обеспечения учебного процесса, уровень подготовленности учащихся.

*Авторские учебные программы*, учитывая требования государственного стандарта, могут содержать иную логику построения учебного предмета, собственные подходы к рассмотрению тех или иных теорий, свою точку зрения относительно изучаемых явлений и процессов. Такие программы должны иметь внешние рецензии от ученых в данной предметной области, педагогов, психологов, методистов. При их наличии программы утверждаются педагогическим советом школы. Авторские учебные программы наиболее широко используются в преподавании курсов по выбору учащихся (обязательных и факультативных). Исторически в построении учебных программ сложилось два способа: концентрический и линейный.

При *концентрическом способе развертывания содержания учебного материала* одни и те же разделы программы изучаются на разных ступенях обучения либо на разных этапах изучения одной и той же дисциплины. Такой способ часто обосновывают тем, что тот или иной раздел учебного курса, имеющий принципиальное значение для последующего изложения, тем не менее в силу возрастных особенностей учащихся не может быть достаточно глубоко усвоен на данной ступени обучения. Недостатком концентрического способа является замедление темпов школьного обучения вследствие неоднократного возвращения к одному и тому же материалу. Например, раздел физики «Работа и энергия» изучается в VI и VIII классах; раздел биологии «Клетка» — в V и X классах.

При *линейном способе развертывания содержания учебного материала* не происходит повторного возвращения к ранее изучавшимся разделам программы. При этом учебный материал располагается систематически и последовательно, с постепенным усложнением, как бы по одной восходящей линии. Причем новое знание излагается на основе уже известного и в тесной связи с ним. Этот способ дает значительную экономию во времени и

применяется в основном при разработке учебных программ в средних и старших классах. Нужно отметить, что в новых учебных программах линейное расположение материала усилено за счет некоторого уменьшения концентризма.

Не следует механически разделять и противопоставлять эти два способа развертывания содержания образования, поскольку они взаимно дополняют друг друга, а оценка учебной программы по той или иной дисциплине, построенной концентрическим или линейным способом, зависит от ее места в учебном плане.

В реальной педагогической практике порядок развертывания содержания образования иногда ставится в зависимость от способностей и интересов самих учащихся. Это возможно, например, когда в рамках общеобразовательной школы создаются профильные классы с определенным набором учебных предметов (физико-математический, биологический, химический и т.д.). Иными словами, это происходит в том случае, если учитываются индивидуальные склонности и интересы учащихся, если в обучение вводится элективный принцип. Для этого утверждаются разные учебные программы обязательных и факультативных дисциплин для профильных классов.

Общая *структура учебной программы* содержит в основном три элемента. Первый — объяснительная записка, в которой определены основные задачи учебного предмета, его воспитательные и развивающие возможности, ведущие научные идеи, лежащие в основе построения учебного предмета. Второй — собственно содержание образования: тематический план, содержание тем, задачи их изучения, основные понятия, умения и навыки, возможные виды занятий. Третий — некоторые методические указания, касающиеся главным образом оценки знаний, умений, навыков.

Специфика каждого учебного предмета по содержанию, характеру применения знаний на практике, по видам деятельности обуславливает вариативность программных структур. Так, структура программы по химии для IX класса включает тему, межпредметные связи, демонстрации, лабораторные работы, практические занятия, экранные пособия; по обществоведению в X классе — тему, повторение, основные понятия, законы, межпредметные связи, опорные понятия; по технологии в VIII классе — тему, примерный перечень изделий, технико-технологические сведения, межпредметные связи, практические работы, демонстрации; по изобразительному искусству в III классе — практическую работу (композиционная деятельность, цвет, форма, пропорции, конструкции, пространство), восприятие (эстетическое восприятие действительности, восприятие искусства), основные

требования к знаниям и умениям учащихся, демонстрации, межпредметные связи.

В системе общего среднего образования большое значение придается формированию общих учебных умений и навыков. Это вызвало необходимость создания *специальной программы*, в которой в динамике, с последовательным развитием и усложнением для каждого класса, рассматриваются четыре группы умений и навыков:

– *учебно-организационные умения и навыки* предполагают овладение учеником способами выполнения каждого компонента учебной деятельности (учебной задачи, учебных действий, самоконтроля и самооценки), а также способами самостоятельного перехода от одного компонента или этапа учебной работы к другому; способами внешней организации своей учебной работы (культурой рабочего места, рациональным порядком занятий, режимом дня и др.); способами передачи знаний своим товарищам по классу или младшим школьникам;

– *учебно-интеллектуальные умения и навыки* включают в себя способы выполнения мыслительной деятельности, постановки и решения проблем, а также приемы логического мышления (на основе формальной и диалектической логики);

– *учебно-информационные умения и навыки* заключаются в овладении методами и приемами самостоятельного приобретения знаний, новой, дополнительной информации, ее хранения;

– *учебно-коммуникативные умения и навыки* состоят в овладении учеником способами построения устной и письменной речи в зависимости от целей и условий общения с другим человеком (учителем, сверстником) в ходе учебной работы.

Овладение этими умениями и навыками позволяет обеспечить эффективное усвоение учащимися учебного материала по всем предметам и создает условия для их самообразования в настоящем и непрерывного образования в будущем.

## § 5. Учебная литература

Проектирование содержания образования на уровне учебного материала осуществляется в учебной литературе, к которой относятся *учебники* и *учебные пособия*. В них находят отражение конкретное содержание учебных программ.

Учебник — это книга, излагающая основы научных знаний по определенному учебному предмету.

Среди всех видов учебной литературы особое место занимает *школьный учебник*, который по своему содержанию и структуре обязательно соответствует учебной программе по предмету. Учеб-

ники, созданные на основе типовых учебных программ, рекомендуются Министерством образования и науки Российской Федерации для всех школ страны.

Как средство обучения учебник выполняет следующие функции: *информационную* — обеспечение школьников необходимой и достаточной информацией, формирующей их мировоззрение, дающей пищу для духовного развития и практического освоения мира;

*трансформационную* — материал в учебнике, преобразуясь с учетом возрастных особенностей учащихся и дидактических требований, становится доступным для них, но не исключает проблемности и возможности его творческого освоения;

*систематизирующую* — реализует требование обязательного систематического и последовательного изложения материала в логике учебного предмета;

*закрепления и осуществления самоконтроля* — учебник предоставляет возможность повторного изучения, проверки самим учеником правильности сложившихся у него понятий, представлений, образов, точности усвоенных правил, законов, выводов;

*интегрирующую* — учебник помогает ребенку приращивать к изложенным в нем знаниям дополнительную информацию из смежных наук;

*координирующую* — способствует привлечению в процессе работы над материалом других средств обучения (карт, иллюстраций, диапозитивов, натур);

*развивающе-воспитательную* — духовно-ценностное влияние содержания учебника на учащихся, формирование в процессе работы над ним таких качеств, как трудолюбие, мыслительная активность, способность к творчеству;

*обучающую* — проявляется в том, что работа с учебником развивает такие умения и навыки, как конспектирование, обобщение, выделение главного, логическое запоминание, необходимые для самообразования.

Структура учебника включает в себя текст как главный компонент и внетекстовые вспомогательные компоненты. *Тексты* разделяются на тексты-описания, тексты-повествования, тексты-рассуждения.

Также выделяют основные, дополнительные и пояснительные тексты. *Основной текст*, в свою очередь, подразделяется на два компонента: теоретико-познавательный и инструментально-практический. К теоретико-познавательному компоненту относятся: базовые термины; ключевые понятия и их определения; основные факты, явления, процессы, события; опыты; описание законов, теорий, ведущих идей; выводы и т. п.

К инструментально-практическому компоненту относятся характеристики основных методов познания, правил применения знаний, способов усвоения и самостоятельного поиска знаний; описание задач, опытов, упражнений, экспериментов; обзоры, разделы, систематизирующие и интегрирующие учебный материал.

*Дополнительный текст* включает документы; хрестоматийный материал; обращение к читателям; биографические, народоведческие, статистические сведения; справочные материалы, выходящие за рамки программы.

*Пояснительный текст* включает предметные введения к учебнику, разделам, главам; примечания, разъяснения; словари; определители; пояснения к картам, схемам, диаграммам; указатели.

К *внетекстовым компонентам* учебника относятся: аппарат организации усвоения (вопросы и задания, памятки или инструктивные материалы, таблицы и шрифтовые выделения, подписи к иллюстративному материалу и упражнения); собственно иллюстративный материал (предметные и сюжетные материалы, документы, технические карты, диаграммы, схемы, планы, чертежи, графики, иллюстрации и др.); аппарат ориентировки, включающий предисловие, примечание, приложения, оглавление, указатели.

Учебный текст (в отличие от текста справочника) служит прежде всего цели разъяснения содержания, а не просто информирования. Кроме того, учебный текст должен оказывать на учащегося определенное эмоциональное воздействие, вызывать интерес к предмету обучения. Вот почему особенно на ранних стадиях обучения язык учебника должен использовать семантические метафоры, языковые стереотипы и др., что недопустимо в строго нормированном научном языке.

Учебники содержат изложение основ наук и одновременно организуют самостоятельную учебную деятельность учащихся по усвоению учебного материала. Другими словами, он учит учиться. В связи с этим к нему предъявляются требования, касающиеся не только построения учебных текстов. Это требования дидактические, психологические, эстетические, гигиенические. Учебник должен содержать материал высокой степени обобщения и вместе с тем конкретный, оснащенный основными фактологическими сведениями. Он должен в единстве отражать логику науки и программу учебного предмета; содержать изложение подлинной науки и одновременно быть доступным для учащихся, учитывать особенности их интересов, восприятия, мышления, памяти; развивать познавательный и практический интерес, потребность в знаниях и практической деятельности.

Формулировки основных положений, выводов должны отличаться предельной ясностью и четкостью. Язык изложения мате-

риала должен быть образный, увлекательный, с элементами проблемного изложения. Хороший учебник информативен, энциклопедичен, побуждает к самообразованию и творчеству.

Как уже отмечалось, содержание образования на уровне учебного материала наряду с учебниками раскрывается в различного рода *учебных пособиях*: хрестоматиях по литературе и истории; сборниках задач по математике, физике, химии; атласах по географии, биологии; сборниках упражнений по языкам и др. Учебные пособия расширяют некоторые стороны учебника и имеют своей целью решение конкретных задач обучения (информационных, тренировочных, проверочных и др.).

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое стандарт образования?
2. Дайте определение государственного стандарта общего образования.
3. Для чего предназначен государственный стандарт общего образования?
4. Какова структура государственного стандарта общего образования?
5. Каковы функции государственного стандарта общего образования?
6. В каких документах находит свое отражение государственный стандарт общего образования?
7. Проведите анализ государственного образовательного стандарта общего образования по его уровням.
8. Что такое профильное обучение?
9. Назовите типы учебных планов и проанализируйте федеральный базисный учебный план общеобразовательной школы.
10. Каково соотношение науки и учебного предмета?
11. Что собой представляет учебная программа? Каковы ее функции?
12. Каковы виды учебных программ и способы их построения?
13. Какие требования предъявляются к учебникам?

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Закон Российской Федерации «Об образовании». В редакции федеральных законов. — М., 2008.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М., 2009.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М., 2010.

Проект Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования. — М., 2010.

*Галкина Т.И., Сухенко Н.В.* Организация профильного обучения в школе. — Ростов н/Д, 2006.

*Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б.* Теория обучения. — М., 2004.

Зуев Д.Д. Школьный учебник. — М., 1983.

Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе). — М., 2001.

Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. — М., 2002.

Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. — М., 1989.

Седова Л.Н., Штых И.В. Теория обучения. — М., 2006.

Учебные стандарты школ России: в 2 кн. — М., 1995.

Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении. — М., 1999.

Шиянов Е.Н. Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.

## Глава 12

# МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

### § 1. Сущность методов обучения и их эволюция

Успешное достижение целей любой деятельности во многом зависит от используемых в ней методов. **Метод деятельности** — это способ ее осуществления, который ведет к достижению поставленной цели. Выбирая верный метод, мы уверенно и кратчайшим путем получаем желаемый результат. Человечеством накоплено множество методов деятельности. Но непрерывное усложнение задач и появление новых возможностей требуют постоянного обновления методов их решения. Сказанное имеет прямое отношение и к обучению.

При стихийном обучении, которое исторически опережает обучение институциональное, организуемое в школе, преобладали методы, основывающиеся на подражании. Наблюдая и повторяя за взрослыми определенные действия (главным образом трудовые), дети овладевали ими в ходе непосредственного участия в жизни социальной группы, членами которой были. Преобладали методы обучения, основанные на подражании. Подражая взрослым, дети овладевали способами и приемами добывания пищи, получения огня, изготовления одежды и т.д. В основе лежал **репродуктивный метод** обучения («делай, как я»). Это самый древний метод обучения, который стал основой развития всех других.



По мере расширения объема накопленных знаний, усложнения освоенных человеком действий простое подражание не могло обеспечить достаточный уровень усвоения культурного опыта. Со времени организации школ появились *словесные методы* обучения. Учитель с помощью слова передавал готовую информацию детям, которые усваивали ее. С возникновением письменности, а затем и книгопечатания стало возможным выражать, накапливать и передавать знания в знаковой форме. Слово стало главным носителем информации, а работа с книгой — массовым способом обучения. При этом книги использовались по-разному. В средневековой школе учащиеся заучивали тексты в основном религиозного содержания механически. Так возник *догматический*, или *катехизисный*, метод обучения. Более совершенный его вид связан с постановкой вопросов и представлением готовых ответов.

В эпоху великих открытий и изобретений словесные методы постепенно утрачивают значение единственного способа передачи знаний учащимся. Общество нуждалось в людях, не только знающих закономерности природы, но и умеющих их использовать. В процесс обучения органично вошли такие методы, как наблюдение, эксперимент, самостоятельная работа, упражнение, направленные на развитие самостоятельности, активности, сознательности, инициативности ребенка. Получают развитие *наглядные практические методы*.

Американский педагог К. Керр выделяет четыре «революции в области методов обучения». Первая состояла в том, что учителя-родители уступили место профессиональным учителям. Сущность второй заключалась в замене устного слова письменным. Третья революция привела к введению в обучение печатного слова, а четвертая, свидетелями которой мы являемся, направлена на частичную автоматизацию и компьютеризацию обучения.

Односторонняя передача учащимся готовых вербальных знаний с помощью так называемого *акроаматического* (лекционного) метода вызвала протест лучших умов уже в XVI столетии, когда Х. Л. Вивес и М. Монтень потребовали учить детей наблюдению за явлениями природы. Они утверждали, что дети должны становиться «мудрыми из самих себя, а не из книг». Острой критике был подвергнут и так называемый *эротематический* (вопрошающий) метод обучения, который при одностороннем использовании также не давал ученикам инструментальных знаний, приобретаемых путем «познания вещей, а не чужих наблюдений и свидетельств о них» (И. Песталоцци).

На рубеже XIX—XX вв. большие надежды возлагались на очередной вариант словесного метода обучения, каким явился *эвристический* (от греч. *heurisko* — нахожу) метод. Однако он,

действительно обеспечивая самостоятельность движения к знаниям, а также получение прочных, оперативных знаний и умений, вместе с тем требует больших усилий и много времени для получения этих результатов.

Во второй половине XX в. утверждаются *частично-поисковые* и *исследовательские методы* обучения, в основе которых лежит непосредственный контакт с действительностью. Интерес вызвала концепция «учение через деятельность» с использованием *практических методов* обучения: основное место в процессе обучения отводилось ручному труду, различного рода практическим занятиям, а также работе учащихся с литературой, в процессе которой у детей формировались навыки самостоятельной работы, использования собственного опыта.

Со временем все большее распространение получают *методы проблемного обучения*, основанные на выдвижении проблемы и самостоятельном движении учащихся к знаниям.

Постепенно общество все больше начинает осознавать, что ребенок нуждается не только в усвоении им знаний, умений и навыков, но и в развитии его способностей и индивидуальных особенностей. В этой связи получают распространение *методы развивающего обучения*.

Широкое внедрение техники в процессе обучения, его компьютеризация приводит к появлению *информационных методов*.

Метод характеризует деятельность с позиции процесса. Но любой процесс есть метод. Метод выступает нормативной моделью процесса деятельности, определяя, как нужно действовать наиболее рациональным и оптимальным образом в процессе решения соответствующих задач.

Метод отражает внутренние закономерности развития той деятельности, в которой он применяется, обнаруживает присущие данному процессу существенные особенности (Ф. Ф. Королев, В. Е. Гмурман). Деятельность, осуществляемая на основе метода, всегда более эффективна и более оптимальна, так как в ней учитываются закономерности и принципы, которые далее трансформируются в соответствующие приемы, выступающие надежными регулятивами личности в соответствующем виде деятельности.

Философы также обращают внимание на то, что метод — это правила действия, которые стандартны и однозначны. Нет стандарта и однозначности — нет правила, а значит, и нет метода (П. В. Копнин). Однако правила могут быть различного рода. Для решения типовых задач разрабатываются алгоритмические правила. Для решения творческих задач наиболее эффективны эвристические предписания. Возможны также правила промежуточного типа.

Различные виды деятельности имеют свои внутренние закономерности, принципы, правила и, соответственно, свои методы. Обучение предполагает осуществление двух основных видов деятельности: преподавания и учения, проявляющихся в их диалектическом единстве. В этой связи более правомерным является бинарный подход к разработке методов обучения (методов преподавания и учения), который в отечественной дидактике представлен в работах М. М. Левиной, М. И. Махмутова, Т. И. Шамовой и др.: **методы обучения** — это, с одной стороны, методы преподавания, а с другой — учения.

**Методы преподавания** — это разработанная с учетом дидактических закономерностей и принципов система приемов и соответствующих им правил педагогической деятельности, целенаправленное применение которых учителем позволяет существенно повысить эффективность управления деятельностью обучаемых в процессе решения определенного типа педагогических (дидактических) задач.

**Методы учения** — это разработанная с учетом дидактических принципов и закономерностей система приемов и соответствующих им правил учения, целенаправленное применение которых существенно повышает эффективность самоуправления личности ученика в различных видах деятельности и общения в процессе решения определенного типа учебных задач.

Однако, процесс обучения имеет двуединый характер, поэтому методы являются способами осуществления совместной деятельности педагога и учащихся, направленных на достижение ими образовательных задач. Следовательно, *сущность методов обучения* может быть представлена как *система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся (способов), обеспечивающих в комплексе усвоение содержания образования, развитие умственных сил и способностей учащихся, овладение ими средствами самообразования и самообучения*. Другими словами, методы обучения — это способы педагогически целесообразной организации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Данные определения требуют разведения понятий «метод» и «прием», «прием» и «правило». Границы между понятиями «метод» и «прием» очень подвижны и изменчивы. Каждый метод обучения складывается из отдельных элементов (частей, деталей), которые называются *методическими приемами*. В свою очередь, прием как элемент метода и, соответственно, фрагмент деятельности состоит из системы наиболее рациональных действий. Например, совокупность рациональных действий, которые связаны с составлением плана изучаемого материала, при сообщении новых знаний, при работе с книгой и т. п.

По отношению к методу приемы носят подчиненный характер. Прием и метод соотносятся как часть и целое. С помощью приема решается не полностью педагогическая или учебная задача, а лишь только ее этап, какая-то ее часть. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных учителей может включать в себя различные приемы.

Методы обучения и методические приемы тесно связаны между собой, могут совершать взаимопереходы, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях. В одних обстоятельствах метод выступает как самостоятельный путь решения педагогической задачи, в других — как прием, имеющий частное назначение. Беседа, например, является одним из основных методов убеждения, в то же время она может быть методическим приемом, используемым на различных этапах реализации метода приучения.

Таким образом, метод включает в себя ряд приемов, но сам не является их простой суммой. Приемы определяют своеобразие методов работы учителя и учащихся, придают индивидуальный характер их деятельности. Кроме того, используя разнообразные приемы, можно обойти или сгладить сложности динамичного процесса обучения.

Соотнесение понятий «прием» и «правило» приводит к следующему выводу: *правило* — это нормативное предписание или указание на то, как следует действовать наиболее оптимальным образом, чтобы осуществить соответствующий методу прием деятельности. Правило поэтому выступает описательной, нормативной моделью приема, а система правил для решения определенного типа задач — это уже нормативно-описательная модель метода.

## **§ 2. Классификация методов обучения и критерии их выбора**

К настоящему времени накоплен обширный научный фонд, раскрывающий многообразие методов обучения. Их насчитывается более пятидесяти. Поэтому учитель сталкивается со значительными затруднениями при их отборе. В этой связи возникает потребность в их классификации. Она помогает выявить в методах обучения общее и особенное, существенное и случайное, теоретическое и практическое и тем самым способствует целесообразному и более эффективному их использованию. Классификация позволяет понять назначение и характерные признаки, присущие отдельным методам и их сочетаниям.

Взаимосвязанные деятельности обучения — преподавание и учение — сложны и противоречивы, поэтому трудно найти единое логическое основание для классификации многочисленных их методов. Этим объясняется тот факт, что в существующих классификациях за основу берутся отдельные стороны процесса обучения.

Различные подходы к классификации методов обучения связаны с выбором разных оснований, отражающих аспекты их изучения.

**Перцептивный подход**, при котором за основание берется источник передачи информации и характер ее восприятия, предполагает выделение методов обучения, отражающих как деятельность учителя (рассказ, лекция, демонстрация, упражнения и др.), так и деятельность учащихся (слуховые, зрительные, моторные восприятия) (Н. М. Верзилин, Е. И. Петровский и др.). Согласно данному основанию методы обучения подразделяются на словесные, наглядные и практические.

**Словесные методы**, в которых источником информации выступает устное или печатное слово, занимают ведущее место в системе методов обучения. К ним относятся *рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой*.

Источником информации при использовании *наглядных методов* обучения являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия. Усвоение учебного материала в этом случае находится в существенной зависимости от применяемых наглядных пособий, схем, таблиц, рисунков, моделей, приборов, технических средств.

Наглядные методы условно подразделяются на две группы: *метод демонстраций* и *метод иллюстраций*.

**Практические методы** обучения основаны на практической деятельности учащихся и предназначены для формирования практических умений и навыков. К ним относятся *упражнения, практические и лабораторные работы*.

Данная классификация получила довольно широкое распространение, что объясняется ее простотой.

**Управленческий подход** имеет своим основанием дидактические цели, решаемые на том или ином этапе обучения. В соответствии с таким основанием выделяются *методы приобретения новых знаний, формирования умений и навыков, применения знаний, закрепления и проверки знаний, умений и навыков* (М. А. Данилов, Б. П. Есипов).

Дидактическая цель как критерий подразделения методов обучения на группы в этой классификации больше отражает деятельность учителя по достижению обучающей цели. Например, если ставится цель познакомить учащихся с чем-либо, то для ее

достижения педагог, очевидно, будет использовать доступные ему словесные, наглядные и другие методы, а для закрепления предложит учащимся выполнить устные или письменные задания.

При *гностическом подходе* основанием является характер познавательной деятельности учащихся, согласно которому методы обучения подразделяются на информационно-рецептивные (объяснительно-иллюстративные), репродуктивные, проблемного изложения, эвристические (частично-поисковые), исследовательские (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин). Под характером познавательной деятельности имеется в виду уровень мыслительной активности учащихся.

Сущность *объяснительно-иллюстративного метода* обучения состоит в том, что преподаватель разными средствами сообщает готовую информацию, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Сообщение информации учитель осуществляет с помощью устного слова (рассказ, беседа, объяснение, лекция), печатного слова (учебник, дополнительные пособия), наглядных средств (таблицы, схемы, картины, кино- и диафильмы), практического показа способов деятельности (показ опыта работы на станке, способа решения задачи и т. п.).

Познавательная деятельность учащихся при использовании данного метода обучения сводится к запоминанию (которое может быть и неосозанным) готовых знаний. Здесь имеет место достаточно низкий уровень мыслительной активности.

*Репродуктивный метод* обучения предполагает, что учитель сообщает, объясняет знания в готовом виде, а учащиеся усваивают их и могут воспроизвести, повторить способ деятельности по его заданию. Критерием усвоения является правильное воспроизведение (репродукция) знаний.

Главное преимущество данного метода обучения, как и рассмотренного выше объяснительно-иллюстративного, — экономичность. 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.

Оба эти метода обучения характеризуются тем, что обогащают учащихся знаниями, умениями, формируют у них особые мыслительные операции, но не гарантируют развития творческих способностей учащихся. Эта цель достигается другими методами, в частности методом проблемного изложения.

*Метод проблемного изложения* является переходным от исполнительской к творческой деятельности. Суть его в том, что учитель ставит проблему и сам ее решает, показывая тем самым

ход мысли в процессе познания. Учащиеся при этом следят за логикой изложения, усваивая этапы решения целостных проблем. В то же время они не только воспринимают, осознают и запоминают готовые знания, выводы, но и следят за логикой доказательств, за движением мысли учителя или заменяющего его средства (кино, телевидение, книги и др.). И хотя учащиеся при таком методе обучения не участники, а всего лишь наблюдатели хода размышлений, они учатся разрешению познавательных затруднений.

Более высокий уровень познавательной деятельности несет в себе *частично-поисковый (эвристический) метод*. Он получил такое название потому, что учащиеся самостоятельно решают сложную учебную проблему не от начала и до конца, а лишь поэлементно. Учитель привлекает учащихся к выполнению отдельных шагов поиска. Одну часть знаний сообщает он, другую — учащиеся добывают самостоятельно, отвечая на поставленные вопросы или разрешая проблемные задания.

Таким образом, сущность частично-поискового метода обучения сводится к тому, что не все знания учащимся предлагаются в готовом виде, их частично нужно добывать самостоятельно; деятельность учителя заключается в оперативном управлении процессом решения проблемных задач. Одной из модификаций данного метода является *эвристическая беседа*.

*Исследовательский метод* обучения предусматривает творческое усвоение учащимися знаний. При его использовании учитель вместе с учащимися формулирует проблему, а они самостоятельно ее разрешают. Учитель оказывает помощь лишь при возникновении затруднений в решении учебной проблемы.

Исследовательский метод используется не столько для обобщения знаний, сколько для того, чтобы ученик научился приобретать знания, исследовать предмет или явление, делать выводы и применять добытые знания и навыки в жизни. Его сущность сводится к организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем.

Главный недостаток этого метода обучения состоит в том, что он требует значительных временных затрат и высокого уровня профессионализма учителя.

*Субъектно-объектный подход* основан на уровне активности учащихся в процессе обучения (Е. Я. Голант). Согласно этому подходу методы обучения делятся на пассивные и активные в зависимости от степени включенности учащегося в учебно-познавательную деятельность в процессе обучения. К *пассивным* относятся методы, при которых учащиеся только слушают и смотрят (рассказ, лекция, объяснение, экскурсия, демонстрация, наблюдение), к *активным* — методы, организующие самостоятельную

работу учащихся (лабораторный метод, практический метод, работа с книгой).

**Бинарный подход**, основанный на сочетании способов деятельности преподавателей и учащихся (М. И. Махмутов) позволил выделить *методы преподавания* (информационно-сообщающие, объяснительные, инструктивно-практические, объяснительно-побуждающие, побуждающие) и *методы учения* (исполнительные, репродуктивные, продуктивно-практические, частично-поисковые, поисковые).

**Логический подход** в качестве основания классификации методов обучения предусматривает логику изложения материала учителем и логику восприятия его учащимися, которая может быть *индуктивной* (от частных случаев, примеров, фактов — к обобщениям и выводам) и *дедуктивной* (от выводов, обобщений — к примерам, частным случаям, отдельным фактам); отсюда и соответствующие методы обучения (А. Н. Алексюк).

**Целостный подход** к классификации методов обучения имеет основанием их соотносительность со структурой обучения как целостного педагогического процесса (Ю. К. Бабанский). Обучение как особый вид деятельности вначале надо организовать (методы организации обучения), затем вызвать желание заниматься учебной деятельностью (методы стимулирования и мотивации) и, наконец, проверить достигнутые результаты (методы контроля и самоконтроля за результатами обучения).

Данная классификация является наиболее полной, поскольку позволяет объединить все множество методов обучения в три группы.

1. *Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности* подразделяются на четыре подгруппы по следующим критериям:

– каким образом подается и усваивается учебный материал (словесные, наглядные, практические методы обучения);

– какова логика подачи и усвоения учебного материала (индуктивные и дедуктивные методы обучения);

– каков характер мыслительной деятельности учащихся (репродуктивные и проблемные методы обучения);

– какова степень активности учащихся в процессе обучения (методы работы под руководством учителя и методы самостоятельной работы учащихся).

2. *Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности* делятся на две подгруппы в зависимости от того, на какую сферу личности они направлены:

– методы стимулирования и формирования интереса к учению (дидактические игры, учебные дискуссии, анализ жизненных ситуаций и др.);



– методы, стимулирующие и формирующие долг и ответственность в учении (поощрение, порицание, метод предъявления требований, метод отметки, метод оценки).

3. *Методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности* включают в себя четыре подгруппы в зависимости от сферы их применения:

– методы устного контроля (индивидуальный, групповой, фронтальный опрос, устный зачет, экзамен и др.);

– методы письменного контроля (контрольные работы, сочинения, изложения, диктанты, письменные зачеты, экзамены, письменный тестовый контроль и др.);

– методы лабораторно-практического контроля (контрольно-лабораторные работы, машинный и безмашинный контроль);

– методы самоконтроля за эффективностью собственной учебно-познавательной деятельности.

Следует отметить, что существуют и другие классификации методов обучения. Наличие разных точек зрения на данную проблему отражает объективную, реальную многосторонность методов обучения, естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о них. Каждая из классификаций имеет как преимущества, так и недостатки, которые необходимо учитывать на стадии выбора и в процессе реализации конкретных методов обучения.

Метод обучения может играть определяющую и вспомогательную роль, служа средством реализации другого метода. Каждый из методов предусматривает особый вид обучающей деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности учащихся, а также ведет к специфическому результату — усвоению соответствующего ему вида содержания.

Основные методы обучения имеют различные формы воплощения и средства реализации. Так, информационно-рецептивный и проблемный методы могут быть осуществлены посредством устного слова, чтения учебника, с помощью кино и телевидения, других изобразительных средств, предъявления алгоритмов; репродуктивный метод предполагает повторение учащимися предварительно показываемых учителем способов деятельности (на вербальном и образном материале, практическими действиями с предметами и знаковой системой). Эвристический и исследовательский методы включают в себя конструирование, проектирование, планирование и проведение эксперимента, решение поисковых задач. Названные методы являются общими для обучения любому предмету, но в каждом из них они приобретают свою специфическую форму.

Между методами обучения существует организационная взаимосвязь и взаимопроникновение.

Ю. К. Бабанский, выдвигая *принцип оптимальности при выборе методов обучения*, предлагал исходить из того, что каждый метод ориентирован на решение определенного круга педагогических и учебных задач. Однако при этом он косвенно способствует решению и других задач, но не в той мере, в которой они могут быть решены с помощью иных методов. Отсюда вытекает необходимость оценки возможностей каждого метода обучения, знания его сильных и слабых сторон и выбора на этой основе их оптимальных сочетаний.

Среди всех зависимостей, которые определяют построение и выбор методов обучения, на первом месте находится их соответствие целям образования. В практической деятельности учитель, выбирая методы обучения, обычно руководствуется целями и содержанием образования. Далее он соотносит методы обучения с конкретной педагогической задачей, анализирует учебную ситуацию, определяет уровень развития учеников и уровень сформированности у них как общеучебных, так и частных умений.

Методы обучения сами по себе не могут быть ни хороши, ни плохи, необходима их система. «Никакое средство педагогическое, даже общепринятое, каким обычно у нас считается и внушение, и объяснение, и беседа, и общественное воздействие, не может быть признано всегда абсолютно полезным. Самое хорошее средство в некоторых случаях обязательно будет самым плохим»<sup>1</sup>.

Методы обучения, при помощи которых достигаются ожидаемые результаты, оставаясь принципиально одинаковыми, бесконечно варьируются в зависимости от множества обстоятельств и условий протекания процесса обучения. Педагогическое мастерство приходит только к тому учителю, который ищет и находит оптимальное соответствие методов обучения следующим критериям:

- общим целям обучения, воспитания и развития человека;
- конкретным образовательным задачам;
- закономерностям и вытекающим из них принципам обучения;
- характеру мотивации и подготовленности учащихся;
- возрастным и индивидуальным особенностям учащихся;
- сформированности у учащихся общих и частных учебных умений;
- особенностям методики преподавания конкретной учебной дисциплины;
- содержанию учебного материала, его объему и сложности; времени, отведенному на изучение;
- типу и структуре учебного занятия;

---

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. — М., 1957—1958. — Т. 8. — С. 117.

- количеству учащихся;
- взаимоотношениям между учителем и учащимися, которые сложились в процессе обучения (сотрудничество или авторитарность);

- материально-техническому обеспечению, наличию оборудования, наглядных пособий, технических средств;

- особенностям личности педагога, его мастерству.

С учетом комплекса названных обстоятельств и условий учитель принимает решение о выборе конкретного метода обучения или их сочетания для проведения занятия.

И. Я. Лернер рекомендует следующие этапы выбора методов и сочетаний приемов, с помощью которых они реализуются:

1) в соответствии с учебным материалом, его местом в теме или разделе определить цели обучения, воплощенные в этом материале (целевой аспект);

2) выделить в учебном материале виды содержания образования на уровне общедидактического (теоретического) представления (содержательный аспект);

3) для каждого вида содержания образования сообразно способу его усвоения отобрать соответствующий ему метод обучения (гностический и психологический аспекты);

4) в соответствии с логикой построения содержания учебного материала и чередования в нем видов содержания определить чередование методов обучения (логический аспект);

5) для каждого метода обучения в соответствии с учебным материалом выбрать наличные средства — предметные, практические, интеллектуальные (материально-источниковый аспект);

6) соответственно этим же методам и в порядке их чередования отобрать приемы обучения и их сочетания, учитывая потребностно-эмоциональную сферу учащихся (управленческий, воспитательный аспекты).

### § 3. Традиционные методы обучения

Несмотря на многообразие методов обучения и их классификаций в дидактике выделяется группа так называемых традиционных методов обучения, выработанных в многовековой педагогической практике и являющихся до настоящего времени основой организации и осуществления процесса обучения.

**Рассказ** — это монологическое, последовательное изложение материала в описательной или повествовательной форме. Он используется для сообщения фактических сведений, требующих об-

разности и последовательности изложения. Применяется рассказ на всех этапах обучения, меняются лишь задачи изложения, его стиль и объем. Рассказ используется в работе с детьми любого возраста, но наибольший развивающий эффект он имеет при обучении младших школьников, склонных к образному мышлению. Развивающий смысл рассказа состоит в том, что он приводит в состояние активности психические процессы: воображение, мышление, память, эмоциональные переживания. Воздействуя на чувства человека, рассказ помогает понять и усвоить смысл заключенных в нем нравственных оценок и норм поведения.

В соответствии с целями выделяют несколько видов рассказа: *рассказ-вступление*, назначение которого состоит в том, чтобы подготовить учащихся к изучению нового материала;

*рассказ-повествование* — используется для изложения намеченного содержания;

*рассказ-заключение* — подводит итоги по изученному материалу.

Рассказ как метод обучения должен обеспечить достижение дидактических целей; содержать достоверные факты; иметь четкую логику; изложение должно быть доказательным, образным, эмоциональным, учитывающим возрастные особенности обучаемых. Он должен быть коротким (до 10 мин). В чистом виде рассказ применяется сравнительно редко. Чаще он используется в сочетании с другими методами обучения — иллюстрацией, обсуждением, беседой.

Если с помощью рассказа не удастся обеспечить ясного и четкого понимания тех или иных положений, то применяется метод объяснения.

**Объяснение** — это истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений. Для объяснения характерна доказательная форма изложения, основанная на использовании логически связанных умозаключений, устанавливающих истинность тех или иных суждений. К объяснению чаще всего прибегают при изучении теоретического материала. Как метод обучения объяснение широко используется в разных возрастных группах. Однако в среднем и старшем школьном возрастах потребность в нем появляется чаще в связи с усложнением теоретического материала и возрастающими интеллектуальными возможностями учащихся.

К объяснению как методу обучения предъявляются такие требования, как точная и четкая формулировка сути проблемы; последовательное раскрытие причинно-следственных связей, аргументации и доказательств; использование сравнения, аналогии, сопоставления; безукоризненная логика изложения.

Во многих случаях объяснение сочетается с наблюдениями, с вопросами, задаваемыми как обучающим, так и обучаемыми, и может перерасти в беседу.

**Беседа** — диалогический или вопросно-ответный метод обучения, при котором педагог путем постановки системы вопросов подводит учащихся к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного. Беседа как метод обучения может быть применена для решения любой дидактической задачи. Различают *индивидуальные* (вопросы адресованы одному ученику), *групповые* (вопросы адресованы определенной группе) и *фронтальные* (вопросы адресованы всем) беседы.

В зависимости от задач, которые ставит педагог в процессе обучения, содержания учебного материала, уровня творческой познавательной деятельности учащихся, места беседы в структуре занятия выделяют различные виды бесед:

*вводные, или организующие, беседы*, которые проводятся перед изучением нового материала для актуализации ранее усвоенных знаний и выяснения степени готовности учащихся к познанию, включению в предстоящую учебно-познавательную деятельность;

*беседы-сообщения новых знаний*, которые бывают *катехизическими* (воспроизведение ответов в той формулировке, которая была дана в учебнике или учителем); *сократическими* (предполагающими размышления) и *эвристическими* (включение учащихся в процесс активного поиска новых знаний, формулирования выводов);

*синтезирующие, или закрепляющие, беседы*, которые служат для обобщения и систематизации имеющихся у учащихся знаний и способов их применения в различных ситуациях;

*контрольно-коррекционные беседы*, которые применяются в диагностических целях, а также для уточнения, дополнения новыми сведениями имеющихся у учащихся знаний.

Одной из разновидностей беседы является **собеседование**, которое может проводиться с отдельным человеком или группой людей.

При проведении беседы важно правильно формулировать и задавать вопросы. Они должны: быть краткими, четкими, содержательными; иметь логическую связь между собой; раскрывать в совокупности сущность изучаемого вопроса; способствовать усвоению знаний в системе. По содержанию и форме вопросы должны соответствовать уровню развития обучаемых (слишком легкие и очень трудные вопросы не стимулируют активной познавательной деятельности, серьезного отношения к познанию). Не следует задавать двойные, подсказывающие вопросы, содержащие готовые ответы; формулировать альтернативные вопросы, допускающие ответы типа «да» или «нет».

Беседа как метод обучения имеет следующие достоинства: активизирует учебно-познавательную деятельность учащихся; развивает их речь, память, мышление; имеет воспитательное влияние; является хорошим диагностическим средством, помогает контролировать знания учащихся. Вместе с тем этот метод имеет ряд недостатков: требует больших временных затрат; если у учащихся нет определенного запаса представлений и понятий, то беседа оказывается малоэффективной. Кроме того, беседа не формирует практические умения и навыки; содержит элемент риска, так как учащийся может дать неправильный ответ, который воспринимается другими и фиксируется в их памяти.

**Лекция** — это монологический способ изложения объемного материала. От других словесных методов изложения материала отличается более строгой структурой; обилием сообщаемой информации; логикой подачи учебного материала; системным характером изложения знаний.

Различают *научно-популярные* и *академические* лекции. Научно-популярные лекции используются для популяризации знаний. Академические лекции применяются в старших классах средней школы, в средних профессиональных и высших учебных заведениях. Лекции посвящаются крупным и принципиально важным разделам учебной программы. Они различаются по своему назначению и характеру деятельности.

В первом случае выделяют вводные, обзорные, эпизодические лекции. *Вводная* лекция имеет целью осуществить «вхождение» учащихся в тему, их общее знакомство с содержанием курса или отдельной крупной темы. *Обзорная* лекция проводится по завершении курса, раздела и преследует цель обобщить и расширить знания учащихся, привести их в систему. По мере необходимости в процессе изучения предмета, без предварительного планирования проводится *эпизодическая* лекция.

Во втором случае различают информационные и проблемные лекции. *Информационная* лекция характеризуется монологическим изложением материала педагогом и исполнительской деятельностью учащихся. Это вариант классической лекции. *Проблемная* лекция в отличие от информационной предполагает не столько передачу информации учащимся, сколько их приобщение к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения.

Выбор типа лекции зависит от цели, содержания учебного материала, применяемой системы обучения, особенностей учащихся и т. п. Стержнем лекции является какое-либо теоретическое обобщение, относящееся к сфере научного познания. Конкретные факты, составляющие основу беседы или рассказа, здесь служат лишь иллюстрацией или исходным, отправным моментом. Как

правило, лекция завершается тем, что учащимся предлагаются вопросы и задания для самостоятельной работы, перечень литературы.

Актуальность использования лекции в современных условиях возрастает в связи с применением блочного изучения нового материала по темам или крупным разделам.

**Учебная дискуссия** как метод обучения основывается на обмене взглядами по определенной проблеме. Причем эти взгляды отражают или собственные мнения участников дискуссии, или опираются на мнения других лиц. Главная функция учебной дискуссии — стимулирование познавательного интереса. С помощью дискуссии ее участники приобретают новые знания, укрепляются в собственном мнении, учатся отстаивать свою позицию, считаться со взглядами других.

Этот метод целесообразно использовать, если учащиеся имеют необходимые знания по теме предстоящей дискуссии, обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности мышления, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. К дискуссии поэтому надо предварительно готовить учащихся как в содержательном, так и в формальном отношении. Содержательная подготовка заключается в накоплении необходимых знаний по теме предстоящей дискуссии, а формальная — в выборе формы изложения этих знаний. Без знаний дискуссия становится беспредметной, бессодержательной, а без умения выразить мысли, убедить оппонентов — лишенной привлекательности, противоречивой.

Учебная дискуссия нуждается в четкой методической организации и ограничении по времени. Ее участники в своих выступлениях не должны выходить за рамки 1,5—2 мин, а окончательное подведение итогов дискуссии необходимо увязывать с изучаемыми разделами, главами, темами курса. Элементы дискуссии практикуются уже в школе второй ступени, в полном объеме этот метод используется в старших классах.

**Работа с учебником и книгой** — один из важнейших методов обучения. Главное достоинство данного метода — возможность для ученика в доступном для него темпе и в удобное время многократно обращаться к учебной информации. При использовании программированных учебных книг, в которых, кроме учебной, содержится и управляющая информация, эффективно решаются вопросы контроля, коррекции, диагностики знаний и умений.

Работа с книгой может быть организована под непосредственным руководством учителя и в форме самостоятельной работы учащегося с текстом. Этот метод реализует две задачи: учащиеся усваивают учебный материал и накапливают опыт работы с тек-

стами, овладевают различными приемами работы с печатными источниками.

Среди приемов самостоятельной работы учащихся с текстами можно выделить следующие:

*конспектирование* — краткая запись, краткое изложение содержания прочитанного. Различают сплошное, выборочное, полное и краткое конспектирование. Конспектировать материал можно от первого (от себя) или третьего лица. Предпочтительнее конспектирование от первого лица, так как в этом случае лучше развивается самостоятельность мышления;

*тезисирование* — краткое изложение основных идей в определенной последовательности;

*реферирование* — обзор ряда источников по теме с собственной оценкой их содержания, формы;

*составление плана текста* — после прочтения текста необходимо разбить его на части и озаглавить каждую из них. План может быть простой и сложный;

*цитирование* — дословная выдержка из текста. Цитировать следует корректно, не искажая смысла. Необходима точная запись выходных данных (автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница);

*аннотирование* — краткое, свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла;

*рецензирование* — написание рецензии, т.е. краткого отзыва с выражением своего отношения о прочитанном;

*составление справки* сведений о чем-либо, полученных в процессе поисков. Справки бывают биографическими, статистическими, географическими, терминологическими и др.;

*составление формально-логической модели* — словесно-схематическое изображение прочитанного;

*составление тематического тезауруса* — упорядоченного комплекса базовых понятий по теме, разделу, всей дисциплине;

*составление матрицы идей (решетки идей, репертуарной решетки)* — представление в форме таблицы сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов;

*пиктографическая запись* — бессловесное изображение.

Таковы основные приемы самостоятельной работы с печатными источниками. Установлено, что владение разнообразными приемами работы с текстами повышает продуктивность учебно-познавательной деятельности, позволяет экономить время на усвоении содержания материала.

*Демонстрация*, или *показ*, как метод обучения предполагает создание у учащихся наглядного образа изучаемого предмета, явления или процесса путем его предъявления в ходе учебного за-



нения. В зависимости от содержания изучаемого материала и способа действий учащихся применяются различные виды демонстрации: личная демонстрация изучаемых приемов и действий; демонстрация с помощью специально подготовленных обучаемых; демонстрация реального оборудования, материалов, инструментов; демонстрация изобразительных средств наглядности; демонстрация видеофильмов и др. В любом случае необходима оптимальная дозировка показываемых средств и строгая последовательность их предъявления.

Метод демонстраций служит преимущественно для раскрытия динамики изучаемых явлений, но используется и для ознакомления с внешним видом предмета, его внутренним устройством. Наиболее эффективен этот метод тогда, когда учащиеся сами изучают предметы, процессы и явления, выполняют нужные измерения, устанавливают зависимости, благодаря чему осуществляется активная познавательная деятельность, расширяется кругозор, создается чувственная (эмпирическая) основа познания.

Дидактической ценностью обладает демонстрация реальных предметов, явлений или процессов, протекающих в естественных условиях. Но не всегда такая демонстрация возможна. В этом случае используют или демонстрацию натуральных предметов в искусственной среде (животных в зоопарке) или демонстрацию искусственно созданных объектов в естественной среде (уменьшенные копии механизмов). Объемные модели играют важную роль при изучении всех предметов, так как позволяют познакомиться с конструкцией, принципами действия механизмов (работа двигателя внутреннего сгорания, доменной печи). Многие современные модели дают возможность проводить непосредственные измерения, определять технические или технологические характеристики. При этом важно правильно подбирать объекты для демонстрации, умело направлять внимание учащихся на существенные стороны демонстрируемых явлений.

Повышению эффективности демонстрации как метода обучения способствуют правильный выбор объектов, умение педагога направить внимание учащихся на существенные стороны демонстрируемых явлений, а также правильное его сочетание с другими методами. Процесс демонстрации должен быть построен таким образом, чтобы все учащиеся хорошо видели демонстрируемый объект; могли воспринимать его по возможности всеми органами чувств, а не только глазами; важнейшие существенные стороны объекта производили на учащихся наибольшее впечатление и привлекали максимум внимания; обеспечивалась возможность самостоятельного измерения изучаемых качеств объекта.

С методом демонстрации тесно связан метод *иллюстрации*. Иногда эти методы отождествляют, не выделяют как самостоя-

тельные, в то время как метод иллюстраций предполагает показ предметов, процессов и явлений в их символическом изображении с помощью плакатов, карт, портретов, фотографий, рисунков, схем, репродукций, плоских моделей и т. п. В последнее время практика наглядности обогатилась целым рядом новых средств (многокрасочные карты с пластиковым покрытием, альбомы, атласы и т. п.).

Если метод демонстрации используется тогда, когда процесс или явление учащиеся должны воспринять в целом, то метод иллюстрации — когда требуется осознать сущность явления, взаимосвязи между его компонентами.

**Упражнение** — многократное сознательное выполнение учебных действий (умственных или практических) с целью овладения ими или повышения их качества (формирования умений и навыков). Различают устные, письменные, графические и учебно-трудовые упражнения.

**Устные** упражнения способствуют развитию культуры речи, логического мышления, памяти, внимания, познавательных возможностей учащихся.

Основное назначение **письменных** упражнений состоит в закреплении знаний, выработке необходимых умений и навыков их применения.

К письменным тесно примыкают **графические** упражнения. Их применение помогает лучше воспринимать, осмысливать и запоминать учебный материал; способствует развитию пространственного воображения. К графическим упражнениям относятся работы по составлению графиков, чертежей, схем, технологических карт, зарисовок и т. д.

Особую группу составляют **учебно-трудовые** упражнения, целью которых является применение теоретических знаний в трудовой деятельности. Они способствуют овладению навыками обращения с орудиями труда.

По своему дидактическому назначению упражнения делятся на вводные, основные и тренировочные. **Вводные** упражнения имеют цель вслед за практической демонстрацией добиться точного выполнения, как правило, отдельных элементов показанных действий. **Основные** упражнения проводятся для доведения исполнения действий до существующих требований и формирования соответствующих умений. **Тренировочные** необходимы для поддержания сформированных навыков и умений на достаточно высоком уровне.

Существует также деление упражнений на специальные, производные и комментированные. **Специальными** называются многократно повторяемые упражнения, направленные на формирование новых учебных, трудовых умений и навыков. Если в спе-

циальные упражнения вводятся упражнения, применявшиеся прежде, то они называются *производными* и способствуют повторению и закреплению ранее сформированных умений и навыков. *Комментированные* упражнения служат для сознательного выполнения учебных заданий. При их выполнении учитель и учащиеся комментируют выполняемые действия, вследствие чего они лучше осознаются и усваиваются.

К требованиям повышения эффективности упражнений относятся сознательная направленность учащегося на повышение качества деятельности; знание правил выполнения действий; сознательный учет и контролирование условий, в которых оно должно выполняться; учет достигнутых результатов; распределение повторений по времени.

**Лабораторная работа** как метод обучения представляет собой самостоятельное проведение экспериментов, исследований учащимися и применяется прежде всего при изучении физики, химии, биологии. Опыты могут проводиться индивидуально или в группе.

Лабораторный метод обучения дает возможность приобретать умения и навыки обращения с оборудованием, обеспечивает условия для формирования важных практических умений (измерять, вычислять, обрабатывать результаты, проверять и выбирать пути исследования и др.). Этот метод сложен, он требует наличия специального оборудования, тщательной подготовки учителя и учащихся. Использование лабораторного метода связано со значительными затратами энергии и времени.

**Практическая работа** как метод обучения отличается от лабораторного метода тем, что в деятельности учащихся преобладает применение полученных знаний к решению практических задач. На первый план выдвигается умение использовать теорию на практике. Данный метод выполняет функцию углубления знаний, умений, а также способствует решению задач контроля и коррекции, стимулированию познавательной деятельности.

Выделяют пять этапов познавательной деятельности учащихся на практических занятиях: теоретическое осмысление (объяснение учителя); инструктаж; показ (2—3 ученика выполняют работу, а остальные школьники наблюдают и под руководством учителя делают замечания, если в процессе работы допускается ошибка); выполнение работы (каждый самостоятельно выполняет задание, учитель особое внимание уделяет тем ученикам, которые плохо справляются с заданием); контроль (оценка работ учеников, при этом учитываются качество выполнения, бережное отношение ко времени, материалам, скорость и правильное выполнение задания).

## § 4. Инновационные методы обучения

60-е годы XX в. характеризуются поиском новых методов обучения, активизирующих учебно-познавательную деятельность учащихся. Показателями такой активизации выступают устойчивый интерес учащихся к знаниям и их самостоятельность в осуществлении разнообразных учебных действий. Новые методы обучения получили название активных, или инновационных. Они отличаются от традиционных такими особенностями, как «вынужденная активность», принудительная активизация мышления и деятельности, повышение эмоциональной включенности учащихся и творческий характер занятий; обязательность непосредственного взаимодействия учащихся между собой, а также с учителем; формирование коллективных усилий, направленных на интенсификацию процесса обучения.

Основные задачи применения инновационных методов обучения:

- формирование навыков продуктивного общения в процессе обучения;

- развитие умений аргументировать свою точку зрения, четко формулировать и ясно излагать мысли;

- развитие способности анализировать сложные ситуации, причины их возникновения, выявлять главное и второстепенное, находить способы и средства решения;

- развитие познавательной и эмоционально-волевой сферы личности.

Методы инновационного обучения могут использоваться тогда, когда учащиеся уже владеют основами необходимых знаний, полученных, как правило, традиционными методами.

В этой связи нецелесообразно противопоставлять традиционные и инновационные методы обучения. Необходимо находить разумное их сочетание и использование сильных сторон в зависимости от стоящих в процессе обучения задач и возникающих ситуаций.

Необходимость в использовании инновационных методов обучения возникает при создании ситуаций проблемности; сотрудничества и кооперации; коллективного взаимодействия; управления формированием и развитием индивидуально-психологических особенностей учащихся; вовлечения обучаемых в постоянную активную деятельность и др.

Инновационные методы обучения предполагают изменение традиционной роли учителя в качестве организатора и информатора на соорганизатора, партнера, интегратора, консультанта.

Инновационные методы обучения подразделяются на имитационные (от лат. *imitatio* — подражание кому-, чему-либо; воспроизведение в разнообразных вариантах) и неимитационные.

**Имитационные методы обучения** связаны с моделированием в процессе обучения различного рода отношений и условий реальной жизни. Такое моделирование позволяет превратить обучение в школу «жизни», которая обеспечивает ученикам естественную ненасильственную социализацию, делает их не пассивными объектами процесса обучения, а субъектами своей деятельности и всей своей жизни. Ориентация учащихся в процессе такого «жизненного» обучения в реалиях общественной, научной, культурной и других областей жизни позволяет им видеть перспективы своего жизненного пути и соответственно планировать и осознанно осуществлять развитие своих способностей.

Имитационные методы обучения, в свою очередь, могут быть *игровыми* (ролевые и деловые игры, игровое проектирование и др.) и *неигровые* (анализ конкретных ситуаций, имитационные упражнения, тренинг и др.).

*Игра* как метод обучения представляет собой имитацию проблемных ситуаций, в том числе конфликтных, в которых участники выполняют отведенные им социальные роли в соответствии с поставленными целями. Широко практикуются обучающие имитационные игры. Непосредственная эмоциональная включенность в ситуацию, состязательность и коллективизм в поиске лучших решений, овладение новыми методиками непосредственно в деле, в процессе делового общения, тренировка умения быстро реагировать на изменяющиеся обстоятельства сделали метод обучающих игр очень популярным. Однако в силу ограниченности времени чаще используются отдельные игровые ситуации или фрагменты.

Применяются несколько видов игр:

*организационно-деятельностные игры (ОДИ)*, предусматривающие организацию коллективной учебно-познавательной деятельности на основе развертывания содержания образования в виде системы проблемных ситуаций и взаимодействия всех субъектов обучения в процессе их анализа. Задача руководителя ОДИ — сделать группу единицей процесса обучения, но при условии сохранения личной позиции каждого;

*ролевые игры*, которые характеризуются наличием задачи или проблемы и распределением ролей между участниками ее решения;

*деловые игры*, представляющие собой имитационное моделирование реальных механизмов и процессов. Это форма воссоздания предметного и социального содержания, какой-либо реальной деятельности (профессиональной, социальной, политической, технической и т.д.).

*Дидактические (учебные) игры* — это игры, в которых создаются ситуации, характеризующиеся включением изучаемого в не-

обычный игровой контекст. Это игровой вариант учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе обучения.

Дидактические игры можно классифицировать по:

- характеру деятельности — физические, интеллектуальные, трудовые, социальные и психологические;
- ступени обучения в средней школе — дидактические игры в младших, средних и старших классах;
- времени проведения — кратковременные (игры-лесточки и т.п., длящиеся до 10—15 мин); средневременные (укладывающиеся в рамки одного урока); долговременные (игры с «продолжением», охватывающие несколько уроков);
- основной дидактической задаче — обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;
- доминирующей цели обучения — познавательные, воспитательные, развивающие;
- характеру игровой методики — предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, игры-драматизации;
- предметной области — в соответствии со школьными дисциплинами;
- игровой среде — с предметами и без предметов, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с ТСО, а также с различными средствами передвижения;
- характеру познавательной деятельности — репродуктивные, продуктивные, творческие.

Дидактическая игра в процессе обучения задается при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к игровой деятельности. При этом дидактическая цель ставится в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве игрового средства; в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Дидактическая игра, в отличие от традиционных методов обучения, обладает прежде всего развивающим эффектом, который зачастую превалирует. Здесь не только происходит обучение, но и оказывается воздействие на личность учащихся в целом.

**Игровое проектирование** как метод обучения имеет своей целью стимулирование интереса учащихся к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний. Суть данного метода — переход от теории к практике через соединение академических знаний с прагматическими при соблюдении соответствующего баланса на каждом этапе обучения.

В основе игрового проектирования лежит *учебный проект* — не жестко сформулированное задание для учащихся, нацеленное

на достижение наглядно представляемого результата, получаемого путем их самостоятельно-групповой творческой деятельности. Фактически задаются тема, цель и результат, условия организации самостоятельно-групповой деятельности и материально-техническое оснащение этой деятельности. Для учеников проект выглядит как задание, которое они могут выполнить, так как они уже вполне компетентны в ряде проблем, многое знают и умеют, остается лишь показать, на что они способны. Цели обучения здесь закамуфлированы.

Игровые проекты можно разделить на пять основных групп.

1. По доминирующей в проекте деятельности различают следующие проекты:

*исследовательские.* Они полностью подчинены логике исследования и имеют структуру, приближенную или полностью совпадающую с подлинным научным исследованием (выделение актуальности исследования, формулирование проблемы, объекта, предмета, обозначение задач и методов исследования, источников информации, выбор методологии исследования, выдвижение гипотез решения проблемы, разработка путей ее решения, обсуждение полученных результатов, выводы, оформление результатов исследования, обозначение новых проблем для дальнейшего развития исследования);

*творческие.* Они не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников, она только намечается и далее развивается, подчиняясь жанру конечного результата, обусловленной этим жанром и принятой группой логике совместной деятельности, интересам участников проекта. Оформление результатов проекта требует четко продуманной структуры в виде сценария видеofilьма, драматизации, программы праздника, плана сочинения, статьи, репортажа и т.д.;

*ролевые.* В них структура также только намечается и остается открытой до завершения работы. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта (это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения, осложняемые придуманными участниками ситуациями). Результаты таких проектов либо намечаются в начале их выполнения, либо вырисовываются лишь в самом конце. Степень творчества здесь очень высокая, но доминирующим видом деятельности все-таки является ролевая игра;

*прикладные (практико-ориентированные).* Они отличаются четко обозначенным с самого начала результатом деятельности участников, ориентированных на социальные интересы самих игроков (документ, созданный на основе полученных результатов

исследования: программа действий, рекомендации, проект закона, справочный материал, словарь, аргументированное объяснение какого-то физического, химического явления, проект зимнего сада школы и т. д.). Такой проект требует тщательно продуманной структуры, сценария всей деятельности его участников с определением функций каждого из них, четких выводов;

*ознакомительно-ориентировочные (информационные)*. Они направлены на сбор информации о каком-то объекте, явлении. Предполагается ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Эти проекты так же, как и исследовательские, требуют хорошо продуманной структуры: цель проекта, его актуальность, источники информации (литературные, средства СМИ, базы данных, включая электронные, интервью, анкетирование, в том числе и зарубежных партнеров, проведение «мозговой атаки» и пр.), обработка информации (анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные выводы) и ее результат (статья, реферат, доклад, видео и пр.), презентация (публикация, в том числе в Интернете, обсуждение в телеконференции и т. п.). Подобные проекты часто интегрируются в исследовательские проекты и становятся их органичной частью, модулем.

2. По предметно-содержательной области выделяют следующие проекты:

*монопроекты* — в рамках одной области знания, например литературно-творческие, естественно-научные, экологические, культуроведческие, спортивные;

*межпредметные проекты*, которые выполняются во внеурочное время. Это либо небольшие проекты, затрагивающие два-три предмета, либо достаточно объемные, продолжительные, общешкольные, направленные на решение той или иной достаточно сложной проблемы, значимой для всех участников проекта.

3. По характеру координации различают следующие проекты:

*с открытой координацией*, когда координатор проекта выполняет свою функцию, ненавязчиво направляя работу его участников, в случае необходимости организуя отдельные этапы проекта, деятельность отдельных его исполнителей;

*со скрытой координацией*, когда координатор не обнаруживает себя в деятельности групп участников в своей основной функции, а выступает как полноправный участник проекта (один из них).

4. В зависимости от количества участников проекты бывают:

*личностные* (между двумя партнерами, находящимися в разных школах, регионах, странах);



*парные* (между парами участников);  
*групповые* (между группами участников).

5. По продолжительности выполнения различают следующие проекты:

*кратковременные* — для решения небольшой проблемы или части более крупной проблемы. Они могут быть разработаны на нескольких уроках по программе одного предмета или как междисциплинарные;

*средней продолжительности* (от недели до месяца);

*долговременные* (от месяца до нескольких месяцев).

В процессе игровой проектной деятельности выделяют три основных этапа: организационно-подготовительный; технологический; заключительный.

На *организационно-подготовительном* этапе перед учащимися ставится проблема; они должны осознать, уяснить, зачем и почему им надо выполнять проект, каково его значение в их жизни и в жизни общества. Перед ними формулируется цель — получить в итоге деятельности полезный продукт, который может носить как социальный, так и личностный характер. Завершающим элементом этого этапа является планирование технологии изготовления, где учащиеся осуществляют такие действия, как подбор инструментов и оборудования, определение последовательности технологических операций, выбор оптимальной технологии изготовления изделия. Средствами деятельности на данном этапе выступают личный опыт учащихся, опыт учителя, родителей, а также все рабочие инструменты и приспособления. Результатами деятельности учащихся являются приобретение новых знаний, умений, графические документы. На протяжении данного этапа учащиеся выполняют самоконтроль и самооценку.

На *технологическом этапе* учащиеся выполняют технологические операции, корректируют свою деятельность», производят самоконтроль и самооценку работы. Цель данного этапа — качественное и правильное выполнение трудовых операций. Предмет деятельности — создаваемый материальный продукт, знания, умения и навыки; средства — инструменты и оборудование, с которыми работают учащиеся; результат — приобретение знаний, умений и навыков.

На *заключительном этапе* происходят окончательный контроль, корректирование и испытание проекта. Учащиеся проводят расчеты, экологическое и мини-маркетинговое исследования, анализируют проделанную работу, устанавливают, достигли ли они своей цели, каков результат их труда.

В завершение всего оформляются результаты проектных исследований, участники защищают свой проект (изделие, реферат) перед одноклассниками. После окончания работы учащихся над

творческим проектом учителю необходимо организовать выставку проектных работ или провести конкурс.

На всех этапах создания проекта — от зарождения идеи до воплощения ее в материале — учитель проводит практические занятия со всем классом, уделяя при этом внимание каждому ученику, или с бригадами (группами учащихся от 3 до 5 чел.). Работая в малых группах, учащиеся приобретают важные умения по культуре общения. Каждый школьник, приступая к проектной деятельности, выбирает тему проекта индивидуально, но проект может быть выполнен и оформлен группой школьников, при этом для каждого и них определяется индивидуальная часть проекта.

**Анализ конкретных ситуаций** — неигровой метод обучения, суть которого заключается в изучении, анализе и принятии решения по ситуации, которая возникла в результате происшедших событий или может возникнуть при определенных обстоятельствах в конкретной организации в тот или иной момент.

Анализ конкретной ситуации — это глубокое и детальное исследование реальной или искусственной обстановки, выполняемое для того, чтобы выявить ее характерные свойства. Этот метод развивает аналитическое мышление учащихся, системный подход к решению проблемы, позволяет выделять варианты правильных и ошибочных решений, выбирать критерии нахождения оптимального решения, учиться устанавливать деловые контакты, принимать коллективные решения, устранять конфликты.

По учебной функции различают четыре вида ситуаций: *ситуация—проблема* — учащиеся находят причину возникновения описанной ситуации, ставят и разрешают проблему; *ситуация-оценка* — учащиеся дают оценку принятым решениям; *ситуация-иллюстрация* — учащиеся получают примеры по основным темам курса на основании решенных проблем; *ситуация-упражнение* — учащиеся упражняются в решении нетрудных задач, используя метод аналогии.

Выбор вида конкретной ситуации зависит от таких факторов, как характер целей изучения темы, уровень подготовки учащихся, наличие иллюстративного материала и технических средств обучения; индивидуальный стиль деятельности учителя.

К неимитационным методам обучения относятся **проблемные семинары, тематические дискуссии, проблемные лекции, круглые столы, эвристические методы**. Среди последних, в свою очередь, выявляются такие методы обучения, как «мозговая атака», синектика, эвристические вопросы, микрооткрытия, многомерные матрицы, свободные ассоциации, инверсия, погружение, эмпатия и др.

**Метод «мозговой атаки»** (от англ. *brain storming* — штурм мозга) — это метод стимуляции творческой активности учащихся

ся. Основу этого метода составляет эвристический диалог Сократа, учитывающий ряд психологических и педагогических закономерностей. Так, например, коллективно генерировать идеи продуктивнее, чем индивидуально. Кроме того, в обычных условиях творческая активность человека часто сдерживается явно и неявно существующими барьерами (психологическими, социальными, педагогическими и т. д.). Достоинства метода коллективного поиска оригинальных идей состоят в том, что они предполагают равенство всех членов группы при обсуждении. Метод «мозговой атаки» позволяет преодолеть рутинное мышление, рационализм, эмоциональную вялость. Доброжелательный психологический климат способствует интеллектуальной раскованности, усиливает интуицию и воображение.

Существует несколько разновидностей метода «мозговой атаки».

*Прямая «мозговая атака»* — это метод коллективного генерирования идей, цель которого заключается в том, чтобы собрать как можно большее количество идей, освободить мышление от инерции, преодолеть привычный ход мысли при решении творческой задачи. Метод прямой «мозговой атаки» запрещает критиковать предложенные учащимися идеи, поощряет разные реплики, шутки. Число учащихся группы обычно составляет от 4 до 15 человек. При этом необходимо, чтобы учащиеся группы имели разный уровень подготовленности и познавательной активности.

Время проведения «мозговой атаки» составляет от 15 мин до 1 ч. Отбор идей ведут эксперты, которые оценивают их в два этапа. Вначале отбираются наиболее оригинальные и рациональные идеи, а затем определяется самая оптимальная из них с учетом специфики творческой задачи и цели ее решения.

*Массовая «мозговая атака»* аналогична прямой «мозговой атаке», только аудитория ее гораздо больше (от 20 до 60 человек). Это дает возможность значительно увеличить эффективность генерирования новых идей. Присутствующих делят на малые группы численностью по 5—6 человек, которые самостоятельно проводят прямую «мозговую атаку».

*«Мозговой штурм»* — это еще одна разновидность метода «мозговой атаки», которая сопровождается критикой высказываемых соображений. Сущность диалога в данном случае состоит в активизации творческого потенциала обучаемых при коллективном генерировании идей с последующим формулированием контридей.

*Метод синектики* (синектика — объединение разнородных элементов) применяется для стимулирования творческой активности учащихся. Он создает особые условия, инициирующие выдвижение неожиданных и нестереотипных аналогий и ассоциаций.

Вначале участников коллективного поиска решения в рамках данного метода знакомят с механизмами творчества. Одни из этих механизмов (операционные) можно развить в процессе обучения. К ним относятся прямая, личная и символическая аналогии. Развитие других (нетрадиционных) механизмов не гарантируется, хотя обучение может их пробудить. Это интуиция, способность к абстрагированию, к ассоциативному мышлению, применение оригинальных метафор и элементов игры.

Применяя метод синектики, нужно избегать преждевременной четкой формулировки проблемы (творческой задачи), так как это сводит на нет дальнейший поиск решения. Обсуждение должно начинаться не с собственно задачи (проблемы), а с анализа некоторых общих признаков. Такой анализ позволяет прояснить проблему, четче сформулировать ее. Если решение проблемы не отыскивается, следует предпринять повторный анализ ситуации, вызвавшей проблему. Можно также представить проблему как совокупность задач.

Выдвижение идей, их отбор во многом зависят от руководителя творческой группы, его личностных качеств и организаторских способностей. Он должен уметь задавать вопросы, к месту вставлять реплики, уточнения, разъяснения. Одним словом, его задача — создать обстановку, пробуждающую активность мыслительной деятельности.

**Метод эвристических вопросов**, или **метод ключевых вопросов**, применяется с целью накопить дополнительную информацию в условиях проблемной ситуации для систематизации уже имеющейся информации. Эвристические вопросы стимулируют процесс выработки новых стратегий и тактик решения творческой задачи. В практике обучения такие вопросы называют **наводящими**.

Метод эвристических вопросов базируется на принципах: проблемности, оптимальности, когда искусно поставленные вопросы снижают проблемность до оптимального уровня; дробления информации — разбиение задачи на подзадачи, виды, подвиды; целеполагания — каждый новый вопрос формулирует новую цель на данном уровне решения подзадачи.

Метод эвристических вопросов прост в применении, продуктивен для любых задач, развивает интуитивное мышление. Однако он не в полной мере способствует появлению действительно оригинальных идей и не обеспечивает абсолютный успех в решении творческих задач.

**Метод микрооткрытий**, разработанный Е. С. Сеницыным, имеет в своей основе **эвристическую беседу**. Очередная микропроблема выдвигается перед классом или аудиторией, формулируется в виде вопроса, на который учащимся предлагается отве-

тять. Трудность вопроса тщательно дозируется с соблюдением принципа волны — легкие вопросы сменяются вопросами средней трудности, а последние — очень трудными. Легкие вопросы содержат наводящей информации больше, чем вопросы средней трудности, в трудных вопросах ее еще меньше. Для того чтобы правильно ответить на трудный вопрос, ученик должен мобилизовать весь свой творческий потенциал. Главное условие — соблюдение взаимосвязи вопросов, т.е. каждый последующий вопрос должен учитывать все предшествующие. При использовании этого метода обучения новое знание формируется как совокупность маленьких открытий, сделанных самим учеником. Учителю отводится роль режиссера всех этих открытий.

В методе микрооткрытий гармонично сочетаются все элементы неимитационных методов («мозговой атаки», коллективного обсуждения, синектики и др.).

**Метод многомерных матриц** — это метод морфологического анализа. Он нацелен на решение проблем, имеющих сравнительно небольшое число уже известных элементов и нуждающихся в поиске еще неизвестных новых элементов.

Зачастую новое — это нестандартная комбинация уже известных элементов (устройств, процессов, идей) или известного с неизвестным. Целенаправленно и системно решая проблему, метод многомерных матриц позволяет избежать многих ошибок, поскольку основан на принципе системного анализа новых связей и отношений, которые проявляются в ходе матричного анализа исследуемой проблемы. Достоинство метода многомерных матриц состоит в том, что он не только позволяет решить сложную творческую задачу, но и порождает много новых оригинальных идей. Недостатки и ограничения данного метода заключаются в том, что при решении задач средней трудности в матрице оказываются сотни вариантов решений, выбор из которых оптимального не прост.

**Метод свободных ассоциаций** связан с поиском все новых и новых ассоциаций, которые в итоге могут натолкнуть на продуктивные идеи решения задачи. В процессе зарождения ассоциаций выявляются новые взаимосвязи между компонентами решаемой проблемы и элементами внешнего мира на основе прежнего опыта творческой деятельности участников коллективного решения творческой задачи. Из новых ассоциативных связей возникают творческие идеи решения проблемы. Важно, чтобы каждый член группы участвовал в обсуждении и предлагал свою ассоциацию или понятие, которые могут служить основой установления новых ассоциативных связей в процессе генерирования новых идей. Применение этого метода требует отсроченного критического анализа.

**Метод инверсии** (обращения) ориентирован на поиск идей решения творческой задачи в новых, неожиданных направлениях. Новый ракурс позволяет взглянуть на задачу по-новому, преодолеть стереотипы формальной логики и здравого смысла.

Метод инверсии основан на принципе дуализма, т.е. диалектического единства противоположных (прямых и обратных) процедур творческого мышления: анализа и синтеза, логического и интуитивного, статических и динамических характеристик объекта изучения, внешних и внутренних сторон объекта и т.д. Если не получается решить задачу с начала до конца, следует попытаться решить ее от конца к началу.

**Метод погружения** уходит своими корнями в теорию познания и исходит из того, что все знание конструируется субъектом познания и поэтому представляет собой сугубо личное явление. В этой связи учащиеся сами конструируют свое знание, а учитель постоянно открывает перед ними возможность использования тех знаний, которыми они уже владеют.

Овладение знаниями должно быть естественным следствием заинтересованности самих учеников, поэтому они, как правило, сами выбирают все материалы для чтения и пишут сочинения на темы, которые их интересуют. Учитель же положительно относится к их попыткам самовыражения и готовит класс для выслушивания произведения ученика. При этом обмен учащимися мнениями и взглядами является значительным вкладом в процесс формирования ими своего знания. Учитель поэтому учит детей взаимодействовать между собой в процессе обучения.

Готовность рисковать и делать ошибки — необходимое условие метода погружения. Проходя различные уровни «ошибочности», дети формируют собственные взгляды, учителя поощряют в учащихся самостоятельность, умение самоорганизовываться и относиться к своим ошибкам как к неизбежным в обучении.

**Метод эмпатии** (от греч. *empathia* — сопереживание) часто называют **методом личной аналогии**. Специфика его состоит в том, что это как бы связующее звено между интуитивными и логическими процедурами мышления. Круг аналогий включает конкретные и абстрактные аналогии живой и неживой природы, в которых могут быть установлены другие аналогии (по форме, структуре, функциям, процессам и т.д.).

При применении метода эмпатии продуктивен такой прием, как гиперболизация — значительное увеличение или, наоборот, уменьшение масштабов объекта или его частей. Весьма плодотворна личная аналогия в решении творческой задачи, связанной с техническим объектом, когда ему приписывают чувства, эмоции самого человека. Иными словами, в основе метода эмпатии (лич-

ной аналогии) лежит принцип замещения исследуемого объекта, процесса другим.

Метод эмпатии, таким образом, опирается на отождествление субъекта творческой деятельности с объектом и предметом творческой деятельности, и переосмысление функций изучаемого предмета посредством «вживания» в образ изобретения. Данный метод предполагает создание фантастических образов, которые разрушают «барьеры здравого смысла» и могут натолкнуть на оригинальные идеи.

## § 5. Дидактические средства

Методы обучения применяются в единстве с определенными средствами обучения или дидактическими средствами.

*Дидактические средства — это материальные или идеальные объекты, которые используются в обучении как источники получения знаний и формирования умений и навыков.*

Понятие «дидактические средства» употребляется в широком и узком смысле. При употреблении этого понятия в узком смысле под дидактическими средствами понимают учебные и наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства и др. Широкий смысл предполагает, что к ним относится все то, что способствует достижению целей образования, т.е. вся совокупность методов, форм, содержания, а также специальных средств обучения.

Дидактические средства призваны облегчить непосредственное и косвенное познание мира. Они, как и методы обучения, выполняют образовательную, воспитывающую и развивающую функции, а также служат для побуждения, управления и контроля учебно-познавательной деятельности учащихся.

Западногерманские ученые Р. Фуш и К. Кроль считают, что дидактические средства, в частности аудиовизуальные, выполняют такие функции, как мотивационная, информационная (передают информацию), управления процессом обучения, оптимизационная. Последняя позволяет достигать лучших результатов в обучении с наименьшей затратой сил и времени. Функции эти чаще всего выступают вместе, образуя структуры, состоящие из двух, трех и даже четырех слагаемых, причем одно из них выполняет роль доминирующего.

В педагогике нет строгой классификации дидактических средств. Существует множество различных классификаций, основанных на характере этих средств, степени сложности, субъектах деятельности, характере участия в их конструировании, составе объектов и др.

В качестве основания для классификации дидактических средств чаще всего используется чувственная модальность. В этой связи они подразделяются на *визуальные* (зрительные), к которым относятся оригинальные предметы или их разнообразные эквиваленты, диаграммы, карты и т. п.; *аудиальные* (слуховые), включающие радио, магнитофоны, музыкальные инструменты и т. п., и *аудиовизуальные* (зрительно-слуховые) — звуковое кино, телевидение, частично автоматизирующие процесс обучения программированные учебники, дидактические машины, компьютеры и т. д.

В классификации дидактических средств с точки зрения их степени сложности они расположены по нарастанию их возможности заменять действия учителя и автоматизировать действия ученика (В. Оконь). В этой связи различают простые и сложные дидактические средства. К *простым средствам* обучения относятся словесные (учебники и другие тексты); визуальные (реальные предметы, модели, картины и пр.), а к *сложным средствам* — механические визуальные приборы (диаскоп, микроскоп, кодоскоп и пр.); аудиальные средства (магнитофон, радио); средства, автоматизирующие процесс обучения (лингфонное оборудование, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети).

По составу объектов дидактические средства можно классифицировать на материальные и идеальные. К *материальным средствам обучения* относятся учебники и учебные пособия; такие средства наглядности, как объемные (модели, коллекции, приборы, аппараты и т. п.) и печатные пособия (картины, плакаты, портреты, графики, таблицы и т. п.), проекционный материал (кино- и видеофильмы, слайды и т. п.); учебно-технические средства; учебно-лабораторное оборудование; материально-технические условия обучения (помещения, мебель, микроклимат, расписание занятий, режим питания и др.).

Материальные дидактические средства должны отвечать следующим требованиям:

- оборудование должно наглядно воспроизводить существенное в явлении, быть легко воспринимаемым и обозримым, иметь эстетический вид;

- все приборы, имеющие общее назначение, должны соответствовать друг другу и демонстрационным установкам;

- количество и типы средств обучения должны полностью обеспечивать материальные потребности школьной программы;

- средства обучения должны соответствовать реальным условиям педагогического процесса.

*Идеальные дидактические средства* — это те усвоенные ранее знания и умения, которые применяют учителя и учащиеся для



усвоения новых знаний. Они могут использоваться в вербальной форме (устная и письменная речь) или материальной (уравнения, графики, таблицы, схемы, условные обозначения, коды, чертежи, диаграммы, опорные конспекты и др.). Материальные и идеальные дидактические средства не противостоят, а дополняют друг друга.

Влияние дидактических средств на качество знаний учащихся многосторонне: материальные средства связаны в основном с возбуждением интереса и внимания, осуществлением практических действий, усвоением существенно новых знаний; идеальные средства — с пониманием материала, логикой рассуждения, культурой речи, развитием интеллекта.

В зависимости от того, кем из субъектов процесса обучения дидактические средства используются, они подразделяются на средства для учителя и средства для учащихся. *Средства для учителя* представляют собой предметы (наглядные пособия, технические средства), используемые педагогом для более эффективной реализации целей образования. *Средства для учащихся* — это индивидуальные средства учащихся — школьные учебники, тетради, письменные принадлежности и т. п. В число дидактических средств включаются и такие, с которыми связана как деятельность учителя, так и учащихся: спортивное оборудование, пришкольные ботанические участки, компьютеры и т. п.

Дидактические средства становятся ценным компонентом процесса обучения в том случае, когда они используются в тесной связи другими компонентами этого процесса. Их подбор зависит не только от материальной оснащенности образовательного учреждения учебными пособиями, но и от поставленных целей урока, методов обучения, возраста учащихся, а также от характерных особенностей отдельных учебных предметов.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем состоит сущность методов обучения?
2. Раскройте эволюцию методов обучения.
3. Составьте таблицу «Классификация методов обучения».
4. Каковы критерии выбора методов обучения?
5. Назовите традиционные методы обучения и дайте их характеристику.
6. Дайте характеристику основных традиционных методов обучения.
7. Что такое инновационные методы обучения?
8. Какова классификация инновационных методов обучения? Составьте таблицу инновационных методов обучения.
9. Дайте характеристику основных инновационных методов обучения.

10. Что такое дидактические средства?
11. Дайте классификацию дидактических средств.
12. Назовите педагогические требования, предъявляемые к использованию дидактических средств.

#### РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Архипова В. В., Соколов А. С.* Коллективный способ обучения. — СПб., 1991.
- Выбор методов обучения в средней школе / под ред. Ю. К. Бабанского. — М., 1981.
- Гинецинский В. И.* Основы теоретической педагогики. — СПб., 1992.
- Гузев В. В.* Методы и организационные формы обучения. — М., 2001.
- Дьяченко В. К.* Сотрудничество в обучении. — М., 1991.
- Загвязинский В. И.* Теория обучения. Современная интерпретация. — М., 2001.
- Исаев И. Ф., Макотрова Г. В.* Учебно-исследовательская культура как фактор творческого саморазвития старшеклассника в профильном обучении. — Белгород, 2007.
- Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения. — М., 1981.
- Панфилова А. П.* Игровое моделирование в деятельности педагога. — М., 2007.
- Седова Л. Н., Штых И. В.* Теория обучения. — М., 2006.
- Ситаров В. А.* Дидактика. — М., 2004.
- Хуторской А. В.* Эвристическое обучение: теория, методология, практика. — М., 1998.
- Эллис А., Фоутс Д.* Педагогические инновации. — М., 1993.
- Шиянов Е. Н.* Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.

## Глава 13

### **ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ДИАГНОСТИКА ЕГО КАЧЕСТВА**

#### **§ 1. Сущность форм и систем организации обучения и их генезис**

Деятельность учащихся по усвоению содержания образования осуществляется в разнообразных организационных формах обучения, характер которых обусловлен различными факторами: целями и задачами обучения; количеством учащихся, охваченных

обучением; местом и временем учебной работы учащихся; обеспеченностью учебниками и учебными пособиями и др.

**Форма организации обучения** — это специальная конструкция процесса обучения, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся. Такая конструкция представляет собой внутреннюю организацию содержания, которым является процесс взаимодействия учителя с учениками при работе над определенным учебным материалом. Следовательно, формы организации обучения нужно понимать как конструкции отрезков процесса обучения, реализующихся в сочетании управляющей деятельности учителя и управляемой учебной деятельности учащихся по усвоению определенного содержания учебного материала и освоению способов деятельности.

Процесс обучения реализуется только через организационные формы, которые выполняют интегративную роль, обеспечивая объединение и взаимодействие всех его компонентов. *Совокупность форм, объединенных по признаку связи учащихся и учителя посредством учебного материала и дополняющих друг друга, составляет систему организации обучения.*

Организационные формы и системы обучения историчны: рождаются, развиваются, заменяются одна другой в зависимости от уровня развития общества, производства, науки, теории и практики обучения.

В истории педагогики и образования наибольшую известность получили три основные организационные системы обучения, отличающиеся одна от другой количественным охватом обучающихся, соотношением коллективных и индивидуальных форм организации деятельности учащихся, степенью их самостоятельности и спецификой руководства процессом обучения со стороны учителя: индивидуальная, классно-урочная и лекционно-семинарская системы.

**Система индивидуального обучения** сложилась еще в первобытном обществе как передача опыта от одного человека к другому, от старшего к младшему. С появлением письменности старейшина рода или жрец передавал опыт посредством говорящих знаков своему потенциальному преемнику, занимаясь с ним индивидуально. Эта система использовалась в античное время, в период Средневековья, а в некоторых странах применялась и в более поздний период. Суть ее состоит в том, что учащиеся индивидуально занимались в доме учителя или ученика. Однако таким способом можно было обучить незначительное число учащихся. Развитие общества требовало увеличения количества грамотных людей, поэтому на смену индивидуальному обучению приходят другие формы его организации.

Индивидуальное обучение сохранило свою значимость до настоящего времени в виде репетиторства, тьюторства, менторства, гувернерства. *Репетиторство*, как правило, связано с подготовкой ученика к сдаче зачетов и экзаменов. *Тьюторство* и *менторство* более распространены за рубежом. Эти формы организации обучения способны обеспечить продуктивную учебно-познавательную деятельность ученика. Ментор как советчик ученика, наставник вносит в содержание изучаемого предмета индивидуальность, оказывает помощь при выполнении заданий, помогает адаптироваться в жизни. Тьютор — это руководитель ученика при его подготовке к выступлениям на конференциях, «круглых столах» и других научных мероприятиях. В последнее время восстанавливается такая форма семейного обучения, как *гувернерство*.

По мере развития научного знания и расширения доступа к образованию большего круга людей система индивидуального обучения своеобразно трансформировалась в *индивидуально-групповую*. Учитель, занимаясь с группой детей, по-прежнему обучал индивидуально 10—15 человек. Изложив материал одному, он давал ему задание для самостоятельной работы и переходил к другому, третьему и т.д. Закончив работу с последним, учитель возвращался к первому, проверял выполнение задания, излагал новую порцию материала, давал задание, и так продолжалось до тех пор, пока ученик, по мнению учителя, не осваивал учебный материал. Содержание образования было строго индивидуализировано, поэтому в группе могли заниматься ученики разного возраста, разной степени подготовленности. Начало и окончание занятий для каждого ученика, а также сроки обучения тоже были индивидуализированы. Учитель иногда собирал всех учеников группы для коллективных бесед, наставлений или заучивания священных писаний и стихотворений.

Индивидуально-групповое обучение, претерпев определенные изменения, сохранилось до наших дней. Существуют сельские школы, как правило, начальные, в которых обучается малое количество учащихся (малокомплектные школы). В одном классе может быть 2—3 ученика, занимающихся по программе первого класса, несколько человек — по программе второго класса.

В Средние века в связи с увеличением количества обучающихся появилась возможность отбирать в группы детей примерно одного возраста. Это обусловило необходимость создания более совершенной организационной системы обучения. Ею стала *классно-урочная система*: классная потому, что учитель проводит занятия с группой учащихся определенного возраста, имеющей твердый состав и называемой классом, а урочная потому, что обучение проводится в строго определенные отрезки времени — уроки.

Классно-урочная система была разработана в XVII в. Я. А. Коменским и описана им в книге «Великая дидактика». Он ввел в школах учебный год, разделил учащихся на группы (классы), поделил учебный день на равные отрезки и назвал их уроками. Уроки чередовались с переменами. Уроки выстраивались довольно четко, представляли собой относительно законченное целое. Были выделены структурные части урока: начало, в течение которого учитель с помощью вопросов побуждал учащихся восстановить в памяти и устно изложить пройденное ранее; продолжение, когда учитель разъяснял новый материал; окончание, когда учащиеся закрепляли только что услышанный материал и выполняли упражнения. Я. А. Коменский был против домашних заданий. По его мнению, школа — учебная мастерская, следовательно, в ней, а не дома, надо обеспечить успех в учении.

Дальнейшее развитие классно-урочная система обучения получила у К. Д. Ушинского. Он научно обосновал все ее преимущества и разработал стройную теорию урока, в особенности его организационное строение и типологию. В каждом уроке К. Д. Ушинский выделял три последовательно связанные друг с другом части. Первая часть урока направлена на осуществление сознательного перехода от пройденного к новому и создание у учащихся целевой установки на интенсивное восприятие материала. Эта часть урока, по мнению К. Д. Ушинского, является как бы «дверью». Вторая часть урока направлена на решение основной задачи и является определяющей, центральной его частью. Третья часть урока направлена на подведение итогов проделанной работы и на закрепление знаний и навыков.

Классно-урочная система получила распространение во всех странах и в своих основных чертах остается неизменной на протяжении около четырехсот лет. Однако уже в конце XIX в. она стала подвергаться критике в связи с распространением догматизма и схоластики в преподавании, низким качеством обучения. Поиски форм организации обучения, которые заменили бы классно-урочную систему, были связаны преимущественно с необходимостью охватить большое количество обучающихся и с проблемами управления процессом обучения.

Так, в конце XIX в. в Англии оформилась система обучения, охватывающая одновременно шестьсот и более обучающихся. Учитель, находясь с учащимися разных возрастов и уровня подготовленности в одном зале, учил старших и более успевающих, а те, в свою очередь, младших. В ходе занятия он также наблюдал за работой групп, возглавляемых его помощниками-мониторами. Эта система обучения получила название *бель-ланкастерской* по фамилиям ее создателей (священника А. Белля и учителя Д. Ланкастера). Ее изобретение было вызвано стремле-

нием разрешить противоречие между потребностью в более широком распространении элементарных знаний среди рабочих и сохранением минимальных затрат на обучение и подготовку учителей.

Другие ученые и практики направляли свои усилия на поиск таких организационных форм обучения, которые сняли бы недостатки урока, в частности его ориентированность на среднего ученика, единообразие содержания и усредненность темпов учебного продвижения, неизменность структуры. Недостатком традиционного урока являлось и то, что он сдерживал развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся.

В конце XIX в. появились формы избирательного обучения — *батавская система* в США (г. Батавия, шт. Нью-Йорк) и *мангеймская* в Западной Европе (г. Мангейм). Сущность первой состояла в том, что время учителя делилось на две части: первая отводилась на коллективную работу с классом, а вторая — на индивидуальные занятия с теми учащимися, которые в таких занятиях нуждались. С учениками, которые изъявляли желание углубить знания, работал сам учитель, с менее способными учащимися — его помощник.

Мангеймская система характеризуется тем, что при сохранении классно-урочной системы обучения учащиеся в зависимости от способностей, уровня интеллектуального развития и подготовленности распределялись по разным классам.

Исходя из принципа соответствия учебной нагрузки и методов обучения реальным способностям и возможностям детей основатель этой системы Й. Зиккингер предложил создавать четыре типа классов: для наиболее способных, для детей со средними способностями, для малоспособных, а также вспомогательные классы для умственно отсталых. Отбор происходил на основе психометрических замеров, характеристик учителей и экзаменов. Предполагалось, что учащиеся смогут переходить из одного типа классов в другой, но на практике это оказалось невозможным из-за значительных различий в программах обучения.

Мангеймская система обучения имела много сторонников в Германии, США, России и других странах мира. Несмотря на то, что в целом основные положения этой системы подвергаются критике, так как построена она на ошибочном представлении о решающем влиянии биопсихологических факторов на развитие учащихся, на принижении роли обучения в развитии личности, элементы этой системы сохранились и сегодня в практике работы английской, американской и некоторых других школ.

Идею К. Д. Ушинского о том, чтобы дети на уроке, по возможности, обучались самостоятельно, а учитель руководил этим процессом и давал для него материал, в начале XX в. попыталась реа-

лизовать в США (г. Дальтон) Е. Паркхерст. Она предложила *систему индивидуализированного обучения*, названную *дальтон-планом*. Цель данной системы состояла в том, чтобы дать ученику возможность учиться с оптимальной для него скоростью и в темпе, соответствующем его способностям. Учащиеся по каждому предмету получали задания на год и отчитывались по ним в установленные сроки. Традиционные занятия в форме уроков отменялись, единого для всех расписания занятий не было. Для успешной работы учащиеся снабжались всеми необходимыми учебными пособиями, инструкциями, в которых содержались методические указания. Коллективная работа велась один час в день, остальное время учащиеся проводили в предметных мастерских и лабораториях, где занимались индивидуально. Однако опыт работы показал, что большинству учащихся было не по силам без помощи учителя самостоятельно учиться. Широкого распространения дальтон-план не получил.

В 20-е годы XX в. дальтон-план подвергся резкой критике со стороны отечественных педагогов прежде всего за его ярко выраженную индивидуальную направленность. В то же время он послужил основанием для разработки *бригадно-лабораторной системы обучения*, которая практически вытеснила урок с его жесткой структурой. Такая система обучения в отличие от дальтон-плана предполагала сочетание коллективной работы всего класса с бригадной (звеньевой) и индивидуальной работой каждого ученика. На общих занятиях планировалась работа, обсуждались задания, учащиеся готовились к экскурсиям, учитель объяснял трудные вопросы темы и подводил итоги общей деятельности. Определяя задание бригаде, учитель устанавливал сроки выполнения задания и обязательный минимум работы для каждого ученика, при необходимости индивидуализируя задания. На итоговых конференциях бригадир от имени бригады отчитывался за выполнение задания, которое, как правило, выполняла группа активистов, а остальные только присутствовали при этом. Отметки же выставлялись одинаковые всем членам бригады.

Для бригадно-лабораторной системы организации занятий, претендовавшей на универсальность, было характерно умаление роли учителя, низведение его функций к периодическим консультациям учащихся. Переоценка учебных возможностей учащихся и метода самостоятельного добывания знаний привели к значительному снижению успеваемости, отсутствию системы в знаниях и несформированности важнейших общеучебных умений. В начале 30-х гг. XX в. обучение в такой организационной форме было отменено.

В ответ на критику бригадно-лабораторной системы обучения появляется *проектная система обучения (метод проектов)*.

Она была заимствована из американской школы, где ее разработал У. Кильпатрик. Суть этой системы обучения сводится к тому, что учащиеся сами выбирают тему разработки проекта. Она должна быть связана с реальной жизнью и в зависимости от специализации (уклона) учебной группы отражать общественно-политическую, хозяйственно-производственную или культурно-бытовую ее стороны. Однако в проектной системе обучения, как и в бригадно-лабораторной, учитель оставался в той же роли: читал вводную лекцию, консультировал, подводил итоги.

С появлением первых университетов зарождается **лекционно-семинарская система** обучения. Она практически не претерпела существенных изменений с момента ее создания. Лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, консультации и практика по избранной специальности по-прежнему остаются ведущими формами обучения в рамках данной системы. Неизменными ее атрибутами являются коллоквиумы, зачеты и экзамены.

Лекционно-семинарская система в ее чистом варианте используется в практике высшего и послевузовского образования, т. е. в условиях, когда у обучающихся уже имеется определенный опыт учебно-познавательной деятельности, когда сформированы основные общеучебные умения и прежде всего умение самостоятельного приобретения знаний. Она позволяет органично соединять массовые, групповые и индивидуальные формы обучения, хотя доминирование первых естественно предопределено особенностями возраста обучающихся: студентов, слушателей системы повышения квалификации и др.

В последние годы элементы лекционно-семинарской системы обучения стали использоваться в общеобразовательной школе, сочетаясь с формами обучения классно-урочной системы. Опыт прямого перенесения лекционно-семинарской системы в школу себя не оправдал.

Так, в 1960-е гг. большую известность получил *план Трампа*, названного так по имени его разработчика американского профессора педагогики Л. Трампа. Эта форма организации обучения предполагала сочетание занятий в больших аудиториях (100—150 человек) с занятиями в группах по 10—15 человек и индивидуальную работу учащихся. На общие лекции с применением разнообразных технических средств отводилось 40 % времени, на обсуждение лекционного материала, углубленное изучение отдельных разделов и отработку умений и навыков (семинары) — 20 %, а остальное время учащиеся работали самостоятельно под руководством учителя или его помощников из сильных учащихся.

В настоящее время по плану Трампа работают лишь некоторые частные школы, а в массовых школах закрепились лишь отдель-



ные элементы: преподавание бригадой учителей одного предмета (один читает лекции, другие проводят семинары); привлечение помощников, не имеющих специального образования, к проведению занятий с большой группой учащихся; организация самостоятельной работы в малых группах. Кроме механического переноса вузовской системы обучения в общеобразовательную школу план Трампа утверждал принцип индивидуализации, выражающийся в предоставлении ученику полной свободы в выборе содержания образования и методов его освоения, что было связано с отказом от руководящей роли учителя и игнорированием стандартов образования.

Итак, формы и системы организации обучения представляют собой внешнее выражение согласованной деятельности педагогов и воспитанников, осуществляемой в установленном порядке и в определенном режиме. Наиболее устойчивой из перечисленных форм массового обучения оказалась классно-урочная система. Она социально обусловлена, регламентирует совместную деятельность педагога и воспитанников, определяет соотношение индивидуального и коллективного в процессе обучения, степень активности учащихся в учебной деятельности и способы руководства ею со стороны учителя.

## **§ 2. Классификация современных форм организации обучения**

Многообразие современных форм организации обучения можно классифицировать по различным основаниям:

по количеству учащихся, участвующих в процессе обучения, выделяют индивидуальные, групповые, парные;

по месту организации обучения — аудиторные (школьные) и внеаудиторные (внешкольные);

по продолжительности проведения обучения в той или иной организационной форме — классные и внеклассные (классический урок — 45 мин, спаренное занятие — 90 мин, укороченное спаренное занятие — 70—80 мин, уроки «без звонка» произвольной продолжительности).

В дидактике выработаны и другие подходы к классификации современных форм организации обучения. Так, В. И. Андреев в основу такой классификации кладет структурное взаимодействие компонентов обучения по его доминирующей цели: вводное занятие, занятие по углублению знаний, практическое занятие, занятие по систематизации и обобщению знаний, занятие по контролю знаний, умений и навыков, комбинированные формы занятий.

Несколько иную классификацию форм организации обучения по данному основанию предлагает Т. И. Шамова:

*освоение новых знаний* — школьная учебная, проблемная лекция, экскурсия, лабораторная работа, учебный трудовой практикум;

*закрепление знаний, формирование навыков и умений* — практикум, лабораторная работа, семинар, консультация;

*выработка умений* — семинары, диспуты, дискуссии, ролевые и учебно-деловые игры;

*обобщение единичных знаний и их систематизация* — конференции, уроки-обобщения, семинары;

*определение уровня овладения знаниями, умениями и навыками* — урок контроля и коррекции знаний, коллоквиум, семинар-зачет, общественный смотр знаний.

В. А. Онищук подразделяет формы организации обучения по дидактическим целям на теоретические, практические, трудовые, комбинированные.

Наиболее традиционной в дидактике является классификация форм организации обучения по характеру управления учебно-познавательной деятельностью учащихся: фронтальные, групповые и индивидуальные (И. М. Чередов).

При *фронтальных формах организации обучения* учитель управляет учебно-познавательной деятельностью всего класса, работающего над единой задачей. Он организует сотрудничество учащихся и определяет единый для всех темп работы. Педагогическая эффективность фронтальной работы во многом зависит от умения учителя держать в поле зрения весь класс и при этом не упускать из виду работу каждого ученика. Ее результативность повышается, если учителю удастся создать атмосферу творческой коллективной работы, поддерживать внимание и активность школьников. Однако фронтальная работа не рассчитана на учет их индивидуальных различий. Она ориентирована на среднего ученика, поэтому одни учащиеся отстают от заданного темпа работы, а другие — изнывают от скуки.

При *групповых формах организации обучения* учитель управляет учебно-познавательной деятельностью групп учащихся класса. Главные признаки такой формы организации обучения:

– класс делится на группы для решения конкретных учебных задач (3—6 человек);

– каждая группа получает определенное задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя;

– задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;

– состав группы непостоянен, он подбирается с учетом того, чтобы с максимальной эффективностью могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы.

Групповые формы организации обучения можно подразделить на звеньевые, бригадные, кооперированно-групповые и дифференцированно-групповые. *Звеньевые* формы обучения предполагают организацию учебной деятельности постоянных групп учащихся. При *бригадной* форме организуется деятельность специально сформированных для выполнения определенных заданий временных групп учащихся. *Кооперированно-групповая* форма предполагает деление класса на группы, каждая из которых выполняет лишь часть общего, как правило, объемного задания. *Дифференцированно-групповая* форма обучения имеет ту особенность, что как постоянные, так и временные группы объединяют учащихся с одинаковыми учебными возможностями и уровнем сформированности учебных умений и навыков. К групповым относят также *парную* работу учащихся. Деятельностью учебных групп учитель руководит как непосредственно, так и опосредованно через своих помощников — звеньевых и бригадиров, которых назначает с учетом мнения учащихся.

*Индивидуальная форма обучения* не предполагает непосредственного контакта учащихся с другими учениками. По своей сущности оно есть не что иное, как самостоятельное выполнение одинаковых для всего класса или группы заданий. Однако если ученик выполняет самостоятельное задание, данное учителем с учетом учебных возможностей, то такую организационную форму обучения называют *индивидуализированной*. С этой целью могут применяться специально разработанные карточки. Если учитель уделяет внимание нескольким ученикам на уроке в то время, когда другие работают самостоятельно, то такую форму обучения называют *индивидуализированно-групповой*.

Рассмотренные организационные формы обучения являются общими. Они применяются как самостоятельные и как элемент урока, семинара и других занятий.

В современной общеобразовательной практике чаще всего используются две общие организационные формы: фронтальная и индивидуальная. Гораздо реже на практике применяются групповая и парная формы обучения. Однако ни фронтальная, ни групповая формы обучения не являются на самом деле коллективными, хотя их и пытаются представить таковыми. М. Д. Виноградова и И. Б. Первин отмечают, что не всякая работа, которая формально протекает в коллективе, является по сути коллективной. По своему характеру она может быть сугубо индивидуальной.

*Коллективная форма организации обучения*, по утверждению Х. Й. Лийметса, возникает только на базе дифференцированной

групповой работы. При этом она приобретает следующие признаки:

- класс осознает коллективную ответственность за данное учителем задание и получает за его выполнение соответствующую социальную оценку;

- организация выполнения задания осуществляется самим классом и отдельными группами под руководством учителя;

- действует такое разделение труда, которое учитывает интересы и способности каждого ученика и позволяет каждому лучше проявить себя в общей деятельности;

- есть взаимный контроль и ответственность каждого перед классом и группой.

В. К. Дьяченко, активный сторонник коллективного обучения, подчеркивает, что при общеклассной (фронтальной) работе почти исключается сотрудничество и товарищеская взаимопомощь, распределение обязанностей и функций. Все ученики делают одно и то же, они не привлекаются к управлению, так как руководит процессом обучения только учитель. Коллективное обучение, по его мнению, — это такое обучение, при котором коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена и каждый член активно участвует в обучении и воспитании своих товарищей по совместной учебной работе.

Коллективная форма организации обучения — это также общение обучающихся и обучаемых в динамических парах или парах сменного состава. Коллективный способ обучения (КСО) не нов, он применялся в 1920 — 1930-е гг. в ходе ликвидации неграмотности. Его преимущества бесспорны, но широкое распространение КСО сдерживается сложностями организационно-методического характера.

Для характеристики наиболее используемых в практике форм организации обучения все их многообразие классифицируем с точки зрения решения ими целей образования и систематичности применения. В этом случае формы обучения подразделяются на основные (урок), дополнительные (лекция, семинарские и практические занятия, домашняя самостоятельная работа, консультация и др.) и вспомогательные (факультативы, кружковая и клубная работа).

### **§ 3. Урок как основная форма организации обучения в школе**

С позиций целостности педагогического процесса основной организационной формой обучения является урок. В нем отражаются преимущества классно-урочной системы обучения, которая

при массовости охвата учащихся обеспечивает организационную четкость и непрерывность учебной работы. Классно-урочная система обучения экономически выгодна, особенно по сравнению с индивидуальной формой организации обучения. Знание учителем индивидуальных особенностей учащихся и учащимися друг друга позволяет с большим эффектом использовать стимулирующее влияние классного коллектива на учебную деятельность каждого ученика. Классно-урочная система обучения, как ни одна другая, предполагает тесную связь обязательной учебной и внеучебной (внеурочной) работы. Наконец, неоспоримым ее преимуществом является возможность в рамках урока органично соединить фронтальные, групповые и индивидуальные формы обучения.

***Урок** — это основная форма организации обучения в школе, при которой учитель в течение установленного времени руководит учебно-познавательной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя средства и методы обучения, создающие благоприятные условия для овладения знаниями, формирования умений и навыков и личностного развития всех учащихся.*

В данном определении можно выделить специфические признаки, отличающие урок от других организационных форм обучения: постоянная группа учащихся, руководство деятельностью школьников с учетом особенностей каждого из них, овладение основами изучаемого непосредственно на уроке. Эти признаки отражают не только специфику, но и сущность урока.

Каждый урок складывается из определенных элементов (звеньев, этапов), которые характеризуются различными видами деятельности учителя и учащихся в соответствии со структурой процесса усвоения знаний, умений и навыков. Эти элементы могут выступать в различных сочетаниях, определяя, таким образом, структуру урока, под которой следует понимать состав элементов, их определенную последовательность и взаимосвязи между ними. Она может быть простой и довольно сложной, что зависит от содержания учебного материала, от дидактической цели (или целей) урока, возрастных особенностей учащихся и особенностей класса как коллектива. Многообразие структур уроков предполагает разнообразие и их типов.

**Типология уроков.** Общепринятой классификации типов уроков в современной дидактике нет. Это объясняется целым рядом обстоятельств, но прежде всего сложностью и многосторонностью процесса взаимодействия учителя и учащихся, протекающего на уроке. Так, И. Н. Казанцев выделяет типы уроков по способу их организации или ведущему методу обучения: урок-лекция, урок-беседа, урок-экскурсия, киноурок,

урок самостоятельной работы, лабораторные и практические уроки, уроки с разнообразными видами заданий.

Все остальные классификации типов уроков, предложенные С. В. Ивановым, М. А. Даниловым, Б. П. Есиповым, В. А. Онищук, Г. И. Шукиной, мало чем отличаются друг от друга. В их основе лежит ведущая дидактическая цель и место урока в системе уроков и других форм организации обучения:

- уроки по ознакомлению учащихся с новым материалом, имеющие целью ознакомление учащихся с фактами, конкретными явлениями или осмысление и усвоение обобщений;

- уроки закрепления и повторения знаний;

- уроки, имеющие основной целью обобщение и систематизацию изученного;

- уроки выработки и закрепления умений и навыков;

- уроки проверки знаний и разбора проверочных работ;

- комбинированные, или смешанные, уроки.

Типы уроков, простые по своему строению, т. е. имеющие одну доминирующую дидактическую цель, более всего применимы в средних и старших классах. В начальных классах, учитывая возраст учащихся, приходится комбинировать различные виды учебной работы, сочетать сообщение новых знаний с первичным закреплением, повторением ранее изученного. Даже контрольные уроки здесь довольно часто включают в себя другие виды работы: устное сообщение материала, чтение интересного рассказа и др. Именно этот тип урока называется *комбинированным (смешанным)*, или структурно сложным, *уроком*. Примерная структура комбинированного урока такова: проверка домашней работы и опрос учащихся; изучение нового материала; первичная проверка усвоения; закрепление новых знаний в ходе тренировочных упражнений; повторение ранее изученного в виде беседы; проверка и оценка знаний учащихся; задание на дом.

Под *уроком ознакомления учащихся с новым материалом*, или сообщения (изучения) новых знаний, понимается такой урок, содержанием которого является новый, неизвестный учащимся материал, включающий в себя относительно широкий круг вопросов и требующий значительного времени на его изучение. На таких уроках в зависимости от их содержания, конкретной дидактической цели и подготовленности учащихся к самостоятельной работе в одних случаях учитель излагает новый материал, в других проводится самостоятельная работа учащихся под руководством учителя, в третьих практикуется и то и другое. Структура урока ознакомления с новым материалом: повторение предыдущего материала, являющегося основой для изучения нового; объяснение учителем нового материала и работа с учебником;

проверка понимания и первичное закрепление знаний; задание на дом.

На *уроках закрепления знаний* основным содержанием учебной работы является вторичное осмысление ранее усвоенных знаний с целью их прочного усвоения. Учащиеся в одних случаях осмысливают и углубляют свои знания по новым источникам, в других — решают новые задачи на известные им правила, в третьих — устно и письменно воспроизводят ранее приобретенные знания, в четвертых — делают сообщения по отдельным вопросам из пройденного с целью более глубокого и прочного их усвоения и т. п. Структурно такие уроки предполагают прохождение следующих этапов: проверка домашнего задания; выполнение устных и письменных упражнений; проверка выполнения заданий; задание на дом.

С уроками закрепления знаний тесно связаны *уроки выработки и закрепления умений и навыков*. Этот процесс осуществляется на нескольких специальных уроках, а затем продолжается в виде упражнений и на других уроках при изучении новых тем. От урока к уроку материал усложняется. При этом если в начале работы упражнения выполняются детьми с большой помощью учителя и с предварительной проверкой того, как они поняли задание, то в дальнейшем учащиеся сами устанавливают, где и какое правило требуется применить. Они должны научиться применять умения и навыки в самых разнообразных ситуациях, в том числе и в жизненной практике. Структура уроков выработки и закрепления умений и навыков: воспроизведение теоретических знаний; выполнение практических заданий и упражнений; проверка выполнения самостоятельных работ; задание на дом.

*Обобщающими уроками* (уроками обобщения и систематизации знаний) являются такие, на которых систематизируются и воспроизводятся наиболее существенные вопросы из ранее пройденного материала, восполняются имеющиеся пробелы в знаниях учащихся и раскрываются важнейшие идеи изучаемого курса. Обобщающие уроки проводятся в конце изучения отдельных тем, разделов и учебных курсов в целом. Их обязательными элементами являются вступление и заключение учителя. Само повторение и обобщение может проводиться в форме рассказа, кратких сообщений, чтения отдельных мест из учебника или беседы учителя с учащимися.

*Уроки проверки (контрольные)* позволяют учителю выявить уровень сформированности знаний, умений и навыков учащихся в определенной области, установить недостатки в овладении учебным материалом, помогают наметить пути дальнейшей работы. Контрольные уроки требуют от учащегося применения всех

его знаний, умений и навыков по данной теме. Проверка может осуществляться как в устной, так и в письменной форме.

Обязательные элементы всех охарактеризованных выше уроков — организационный этап и этап подведения итогов урока.

*Организационный этап* предполагает постановку целей и обеспечение условий для их принятия учащимися, создание рабочей обстановки, актуализацию мотивов учебной деятельности и формирование установок на восприятие, осмысление, запоминание материала. На *этапе подведения итогов* урока фиксируется достижение целей, определяется мера участия в их достижении всех учащихся и каждого в отдельности, делается оценка их работы и определяются ее перспективы.

**Тенденции развития урока.** Урок как организационная форма обучения — явление динамическое. Он постоянно развивается, отражая основные тенденции развития педагогического процесса в направлении его целостности. Одна из наиболее ярко выраженных тенденций — стремление к оптимальной реализации триединой функции обучения — образовательно-воспитательно-развивающей, а следовательно, и к его направленности на творческое развитие сущностных сил учащихся.

Другая тенденция — наполнение урока жизненно важным содержанием, организация обучения как естественного компонента жизнедеятельности учащихся. Урок все более становится не только специально организованной формой познания, но и полноценным в социальном и нравственном отношении общением. Он выступает средством обеспечения своеобразного коммуникативного фона учебной деятельности, направленного на формирование активно-положительного отношения к учению и развитие познавательного интереса. Проявлением этой тенденции является широкое использование диалогических форм обучения (бесед, обсуждений, дискуссий и т. п.), элементов проблемности, сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм учебной работы, увеличение доли кооперированно-групповых и особенно коллективных форм обучения.

Тенденции, касающиеся общего организационного построения уроков, проявляются в видоизменении их структуры, варьировании типов и сочетании с другими организационными формами обучения; в максимальном сокращении времени на проверку домашнего задания и устный опрос, в использовании этих этапов урока для решения основных дидактических задач посредством совмещения их с самостоятельной работой учащихся. Тенденция усиления творческих начал урока обнаруживает себя в особом внимании к организации самостоятельной работы, в том числе в плане увеличения выделяемого на нее времени.



В современной практике обучения применяются нетрадиционные виды урока, среди которых можно назвать путешествие, концерт, суд, диспут, брифинг, пресс-конференцию, заочную экскурсию, КВН, конкурс «Что? Где? Когда?» и др. Все это многообразие видов урока по существу выступает модификациями урока-игры.

**Требования к современному уроку.** Основные тенденции развития урока находят свое конкретное проявление в организационных и собственно дидактических требованиях к уроку.

**К организационным требованиям** относятся внешняя организованность, внутренняя целенаправленность и четкое построение урока.

*Внешняя организованность* связана со своевременным началом и окончанием урока; соблюдением санитарно-гигиенических норм и правил при проведении урока.

*Внутренняя целенаправленность* предполагает ясно сформулированные цели и задачи как всего урока, так и отдельных его этапов; своевременное и четкое их доведение до сознания учащихся; отбор наиболее рациональных методов и средств обучения в строгом соответствии с поставленными целями, содержанием учебного материала, особенностями класса, возможностями учителя.

*Четкое построение* требует: целесообразного разделения урока на этапы в соответствии с уровнем подготовленности учащихся; ясного представления учителем и учащимися характера и последовательности работы на каждом этапе урока; логической взаимосвязи в переходах от одного этапа урока к другому; целесообразной смены видов и форм работы.

**Дидактические требования** к уроку сводятся к его содержательной ценности, созданию благоприятного микроклимата, интенсификации и оптимизации учебно-познавательной деятельности учащихся, высокой результативности.

*Содержательная ценность* урока обусловлена выбором в изучаемом учебном материале наиболее значимых для развития личности разделов и тем; четким пониманием учителем развивающего, обучающего, воспитывающего потенциала отобранного учебного материала.

*Создание благоприятного микроклимата* требует осуществления индивидуального и дифференцированного подходов к учащимся на основе учета различий в познавательной и эмоционально-волевой сферах учащихся; совместного творческого взаимодействия учителя и учащихся, а также учащихся между собой; создания ситуации удовлетворенности успехами в обучении; объективности в оценке знаний, умений и навыков учащихся.

*Интенсификация и оптимизация* предполагают насыщенность урока разнообразными и результативными учебно-позна-

вательными действиями; рациональное использование каждой минуты урока; отсутствие перегруженности на уроке, сокращение объема домашнего задания; своевременное и рациональное использование технических и информационных средств обучения и возможностей кабинетной системы.

*Высокая результативность* связана с осуществлением межпредметных и внутрипредметных связей; актуализацией опорных знаний, умений и навыков при переходе к новому материалу; нацеленностью на максимально высокие результаты, которых можно достичь в данном классе.

Реализация всего комплекса требований к современному уроку требует от учителя тщательной и основательной подготовки к его проведению.

**Подготовка учителя к уроку.** Эффективный урок — это не только рациональная конструкция, но и творческий проект учителя. В нем должны быть заложены его авторская идея, замысел, выявляться индивидуальный стиль. Обстоятельства обучения настолько разнообразны и многогранны, что точно учесть их заранее невозможно, поэтому, опираясь на основные факты, примерные правила и алгоритмы, необходимо составить творческий сценарий урока, предвосхитить планируемые ситуации обучения.

Подготовка к уроку представляет собой разработку комплекса мер, выбор такой его организации, которая в конкретных условиях обеспечивает наивысший конечный результат. В подготовке учителя к уроку выделяют три этапа: диагностику; прогнозирование; проектирование (планирование). При этом имеется в виду, что учитель хорошо знает фактический материал, свободно ориентируется в учебном предмете.

*Диагностика* заключается в изучении всех обстоятельств проведения урока: возможностей учащихся, мотивов их деятельности и поведения, запросов и склонностей, интересов и способностей; требуемого уровня обученности; характера учебного материала, его особенностей и практической значимости; структуры урока и затрат времени на повторение (актуализацию) опорных знаний, усвоение новой информации, закрепление и систематизацию, контроль и коррекцию знаний и умений.

*Прогнозирование* направлено на оценку различных вариантов проведения будущего урока и выбор из них оптимального для решения целей урока.

*Проектирование* (планирование) — это завершающая стадия подготовки урока, оканчивающаяся разработкой плана (для опытных учителей) или конспектом урока (для начинающих учителей).

**П л а н у р о к а** — это краткий и конкретный произвольно составленный рабочий документ, в котором отображается методический вариант его организации. В плане обычно указываются

тема и цель урока (образовательная, развивающая, воспитательная), распределение времени по этапам (проверка задания, объяснение нового, упражнения и т.д.), кратко поясняется содержание и методы изучения и проверки усвоения учебного материала, отмечается домашнее задание. Полезно наметить запасные варианты на случай несовпадения реального хода урока с запланированным и подготовить дополнительный материал для тех, кто раньше других справится с заданиями, или на случай, если запланированное удалось выполнить в более сжатое, чем предполагалось, время.

Начинающим педагогам следует писать подробные планы-конспекты урока, отражающие такие моменты, как дата проведения урока и его номер по тематическому плану; название темы урока и класса, в котором он проводится; цели обучения, воспитания и развития школьников; оборудование, необходимое для проведения урока; структура урока с указанием последовательности его этапов и примерного распределения времени по этим этапам; описание хода урока, раскрывающее содержание учебного материала; методы и приемы работы учителя в каждой части урока; задание на дом.

Качество каждого урока и всей системы обучения во многом определяется стремлением и умением учителя осуществлять педагогическую рефлексию (анализировать и адекватно оценивать свою деятельность). Анализируя проведенный урок, учитель выявляет то, что удалось, и то, что не удалось, ищет возможности для дальнейшего совершенствования процесса обучения.

## **§ 4. Дополнительные и вспомогательные формы организации обучения**

Все задачи обучения, воспитания и развития решить в рамках урока невозможно, поэтому он как основная организационная форма организации обучения органично дополняется другими формами. Некоторые из них развивались параллельно с ним в рамках классно-урочной системы (экскурсии, консультации, домашняя работа, учебные конференции, дополнительные занятия), а другие были заимствованы из лекционно-семинарской системы и адаптированы с учетом возраста учащихся (лекции, семинары, практикумы, зачеты, экзамены). Такие формы организации обучения получили название дополнительных и вспомогательных. Их применение ограничено целым рядом факторов: они используются не по всем предметам (например, лабораторные работы используются только по дисциплинам естественного цикла), посещаются не всеми учащимися (например, факультатив

посещают сильные учащиеся, дополнительные занятия — слабые), предназначены не для всех возрастных групп (например, кружковые занятия для учащихся начального и среднего звена, факультативные занятия для старшекласников), являются вторичными по отношению к уроку (на них закрепляется, расширяется, углубляется, повторяется материал, освоенный на уроке).

Вместе с тем использование дополнительных и вспомогательных форм организации обучения повышает интерес учащихся к учебному предмету, формирует у них познавательную мотивацию. Кроме того, дополнительные формы организации обучения дают возможность оперативно выявлять и развивать более способных и одаренных учащихся; подтягивать отстающих и неуспевающих учащихся и т.д.

Среди дополнительных форм организации обучения следует выделить дополнительные занятия, консультации, домашнюю самостоятельную работу учащихся, учебные конференции, лекции, семинарские занятия, практикумы или практические занятия, лабораторные работы, экскурсии, коллоквиумы, зачеты, экзамены.

*Дополнительные занятия* проводятся с отдельными учащимися или группой с целью восполнить пробелы в их знаниях, выработать необходимые умения и навыки, а также удовлетворить повышенный интерес к учебному предмету.

В случае отставания в учебе прежде всего необходимо вскрыть его причины. Они и будут определять конкретные формы, методы и приемы работы с учащимися. Такими причинами могут быть несформированность умений и навыков учебной работы, утрата интереса к учебному предмету или общее замедленное развитие. На дополнительных занятиях опытные учителя практикуют различные виды помощи: разъяснение отдельных вопросов, прикрепление слабых учеников к сильным, повторное объяснение темы. При этом в одних случаях требуется большее использование наглядности, а в других — словесной конкретизации.

Для удовлетворения познавательного интереса и более глубокого изучения определенных предметов с отдельными учащимися проводятся занятия, на которых решаются задачи повышенной трудности, обсуждаются научные проблемы, которые выходят за рамки обязательных программ, даются рекомендации по самостоятельному освоению интересующих проблем.

С дополнительными занятиями тесно связаны *консультации*. В отличие от дополнительных занятий консультации бывают, как правило, эпизодическими, поскольку организуются по мере необходимости. Различают текущие, тематические и обобщающие (например, при подготовке к экзаменам или зачетам) консультации. Консультации в школе обычно группо-

вые, однако не исключены, конечно, и индивидуальные консультации. Нередко практикуется выделение специального дня консультаций, хотя часто в этом нет особой необходимости, поскольку учителя и учащиеся находятся в постоянном общении и имеют возможность оговорить время проведения консультации по мере надобности.

Необходимость *домашней самостоятельной работы* учащихся обусловлена не столько решением чисто дидактических задач (закрепления знаний, совершенствования умений и навыков и т. п.), сколько задачами формирования навыков самостоятельной работы и подготовки школьников к самообразованию. Поэтому утверждения, что в домашних заданиях нет необходимости, поскольку основной материал должен быть изучен на уроке, несостоятельны. Домашняя работа имеет не только образовательное, но и большое воспитательное значение, формируя чувство ответственности, вырабатывая аккуратность, усидчивость и другие социально ценные качества.

Домашняя учебная работа учащихся принципиально отличается от классной прежде всего тем, что протекает без непосредственного руководства учителя, хотя и по его указаниям. Ученик сам определяет время выполнения задания, выбирает наиболее приемлемый для него ритм и темп работы. Работая самостоятельно в домашних условиях, которые значительно отличаются от классных, ученик лишен тех средств, которые может использовать учитель, чтобы сделать работу более увлекательной; дома нет коллектива, который благотворно влияет на создание рабочего настроения, стимулирует здоровое соперничество.

Исходя из дидактических целей, можно выделить три вида домашних заданий: подготавливающие к восприятию нового материала, изучению новой темы; направленные на закрепление знаний, выработку умений и навыков; требующие применения полученных знаний на практике.

Особым видом домашней работы являются задания творческого характера (написание изложений, сочинений, выполнение рисунков, изготовление поделок, наглядных пособий и т. п.). Могут быть индивидуальные домашние задания и задания отдельным группам учащихся.

Домашние задания даются с учетом возможностей их выполнения школьником в следующих пределах: I—IV классы — до 2 ч; V—VII классы — до 3 ч; VIII—XI — до 4 ч. Для того, чтобы не перегружать учащихся домашними заданиями, их целесообразно строить по принципу «минимум — максимум». Задания-минимум обязательны для всех. Задания-максимум необязательны, рассчитаны на учеников, интересующихся предметом, имеющих к нему склонность.

В практике работы школы сложились следующие виды инструктажа при задавании уроков на дом: предложение выполнить таким же способом, каким выполнялись аналогичные работы в классе; объяснение способа выполнения задания на двух-трех примерах; разбор наиболее трудных элементов домашнего задания.

Выполнение домашних заданий в школах-интернатах и школах продленного дня осуществляется в процессе самоподготовки. Преимущества самоподготовки: она проходит в продуктивные для самостоятельной работы часы (обычно после отдыха, прогулки); общее руководство самоподготовкой осуществляет педагог (можно обратиться за помощью); педагог может контролировать ход выполнения домашней работы и учитывать результаты в последующей работе на уроке (если самоподготовкой руководит учитель класса); можно мобилизовать силу коллектива на создание общественного мнения, организовать взаимоконтроль, взаимопомощь; учитель класса может сразу проверить выполнение домашней работы и тем самым высвободить время на уроке.

Однако самоподготовка не лишена недостатков. Так, в частности, возможны списывание и подсказки, порождающие у учащихся иждивенческие настроения; выполнившие задание, как правило, находятся в том же помещении, что и не выполнившие, и могут мешать последним, вызывают торопливость; усложняется процесс подготовки устных заданий.

Редко практикуемой в школах, но довольно действенной формой организации обучения, имеющей своей целью обобщение материала по какому-либо разделу программы, является *учебная конференция*. Она требует большой (прежде всего длительной) подготовительной работы (проведение наблюдений, обобщение материалов экскурсий, постановка опытов, изучение литературных источников и т. п.).

Конференции могут проводиться по всем учебным предметам и в то же время далеко выходить за рамки учебных программ. В них могут принимать участие учащиеся других (параллельных прежде всего) классов, учителя, представители науки, искусства и производства, участники войны, ветераны труда.

В старших классах и особенно в вечерних и сменных школах используется *лекция*, адаптированная к условиям школы. Школьные лекции успешно применяются при изучении как гуманитарных, так и естественно-научных дисциплин. Как правило, это вводные и обобщающие лекции, реже они представляют собой модификацию урока сообщения новых знаний.

В условиях школы лекция во многом приближается к рассказу, но значительно продолжительнее рассказа по времени. Она может занимать урочное время целиком. Обычно лекция используется в тех случаях, когда учащимся необходимо дать дополни-

тельный материал или обобщить его (например, по истории, географии, химии, физике), поэтому она требует записи.

В начале лекции учитель сообщает тему и записывает план. На первых порах учащимся необходимо указывать на этапе слушания и фиксирования лекции, что следует записывать, но нельзя превращать лекцию в диктовку. В дальнейшем учащиеся должны самостоятельно по интонации и темпу изложения выделять материал, который нужно записать. Учащимся необходимо учить записывать лекции, а именно: показывать приемы конспектирования, использования общеупотребительных сокращений и обозначений, учить дополнять материал лекций, применять необходимые схемы.

Школьной лекции должна предшествовать подготовка учащихся к восприятию. Это может быть повторение необходимых разделов программы, выполнение наблюдений и упражнений и т. п.

*Семинарские занятия* проводятся в старших классах при изучении гуманитарных предметов. При этом используются два вида семинаров: в форме докладов и сообщений; в вопросно-ответной форме. Сущность семинаров заключается в коллективном обсуждении предложенных вопросов, сообщений, рефератов, докладов, подготовленных учащимися под руководством учителя.

Семинарскому занятию предшествует длительная заблаговременная подготовка. Сообщается план занятия, основная и дополнительная литература, намечается работа каждого ученика и класса в целом. Структурно семинары довольно просты. Они начинаются с краткого вступления учителя (введения в тему), затем последовательно обсуждаются объявленные вопросы. В конце занятия учитель подводит итог, делает обобщение. Если готовились сообщения или доклады, то обсуждение строится на их основе при активном участии оппонентов, которые тоже готовятся заранее и предварительно знакомятся с содержанием сообщений.

Особой формой семинара является *семинар-диспут*. Его отличие от внеучебных диспутов состоит в том, что в нем принимает участие постоянный состав класса, диспутом всегда руководит учитель, сохраняются традиции коллективной работы учащихся на уроке. Семинар-диспут имеет и особую цель — формирование оценочных суждений, утверждение мировоззрения.

*Практикумы*, или *практические занятия*, применяются при изучении дисциплин естественно-научного цикла, а также в процессе трудовой и профессиональной подготовки. Они проводятся в лабораториях и мастерских, в учебных кабинетах и на учебно-опытных участках, в ученических производственных комбинатах и ученических производственных бригадах учащихся. Обычно работа строится в парах или индивидуально по инструкции или алгоритму, предложенному учителем. Это могут быть измерения на местности, сборка схем, ознакомление с приборами и

механизмами, проведение опытов и наблюдений и т. п. Практикумы во многом способствуют решению задач политехнического образования и трудовой подготовки школьников.

*Лабораторная работа* — это практическое занятие, которое проводится как индивидуально, так и с подгруппой учеников. Цели такого занятия заключаются в овладении системой средств и методов экспериментально-практического исследования; в развитии творческих и исследовательских навыков учащихся; в расширении возможностей использования теоретических знаний для решения практических задач.

Основными структурными элементами лабораторной формы работы являются: обсуждение учителем задания с классом, ответы на вопросы учащихся; самостоятельное коллективное исполнение задания посредством чтения, практической деятельности; распределение частных заданий между участниками рабочей группы; консультации учителя в процессе проведения лабораторной работы; обсуждение и оценка полученных результатов членами рабочей группы; письменный или устный отчет учащихся о выполнении задания; контрольное собеседование учителя с представителями рабочих групп. Как правило, все лабораторные работы по определенной учебной дисциплине объединяются в единую систему и носят название «лабораторный практикум».

*Экскурсии* представляют собой такую форму организации обучения, в процессе которой учащиеся посещают естественные (природные), хозяйственно-промышленные, культурные и общественные объекты с целью ознакомиться с ними или получить сведения практического характера. Экскурсии могут проводиться перед изучением темы для предварительного ознакомления с объектом, а также в ходе изучения темы (текущая, сопутствующая экскурсия) и после теоретического изучения темы (заключительная экскурсия). Перед экскурсией учитель сам детально знакомится с маршрутом, объектами наблюдения, при необходимости договаривается с экскурсоводами. Составляя план проведения экскурсии, учитель предусматривает меры, обеспечивающие безопасность учащихся в пути следования и на маршруте экскурсии детализирует содержание работы групп и отдельных учащихся. Результаты экскурсии обсуждаются и используются на уроках, при подготовке учащимися сообщений и докладов. Нередко они оформляются в виде стенных газет, альбомов и др. Иногда экскурсии проводятся не одним учителем (не по одному предмету), а совместно с другими учителями по двум или даже нескольким предметам (комплексные экскурсии).

*Коллоквиум* (от лат. *colloquium* — разговор, беседа) связан с проверкой теоретической готовности школьника к проведению практических занятий (по физике, химии, биологии, труду).



Коллоквиум уместно проводить в порядке тематического контроля в IX—XI классах. Методика заключается в следующем: учащимся заранее объявляют тему и минимум вопросов, указывают литературу, организуют консультации. От коллоквиума, как правило, никто не освобождается, проверке подвергаются все ученики. Если кто-либо из учеников не справился с заданием, то такого ученика учитель вправе не допустить к практической работе. Дав ему консультацию о том, как ликвидировать пробелы в знаниях темы, учитель вновь проверяет, усвоил ли ее ученик, и только после этого допускает его к практической работе.

*Зачет* как дополнительная форма организации обучения проводится по отдельным разделам учебного предмета в соответствии с программными требованиями (объем знаний и практических умений и навыков). Проведя собеседование или выполнение практических заданий, учитель выясняет, каков объем учебного материала, которым прочно овладел ученик, каково качество знаний и умений по проверяемому предмету, достаточны ли они для того, чтобы на их базе продолжить изучение новых разделов курса или других смежных дисциплин. Результаты зачетов в баллах не оцениваются. Фиксируется лишь то, что проверенный предмет или его крупный раздел зачтен или незачтен ученику как усвоенный. От процедуры зачета учитель освобождает учащихся, активно работающих на уроках и отлично успевающих по предмету.

*Экзамены* могут быть *выпускными* и *квалификационными*. Их принимает не один учитель, а экзаменационная (квалификационная) комиссия. По результатам экзаменов ученик получает официальный документ об окончании учебного заведения (свидетельство, аттестат, диплом), о присвоении квалификации (разряда, категории). Вопросы, задания, программа выпускных экзаменов обычно содержат ключевые и базовые понятия и основную тематику учебного предмета за все годы обучения. Учебный материал выносимый на экзамены, ученикам сообщается заблаговременно, для них организуются консультации.

Кроме выпускных в средних классах школ по некоторым предметам предусмотрены также и *переводные экзамены*. В отличие от выпускных они охватывают материал только одного учебного года. По мнению большинства учителей, переводные экзамены побуждают учащихся к постоянным занятиям. Подготовка к ним систематизирует их знания, приучает к ответственности. Итогом таких усилий ученика является более высокое качество его знаний, умений и навыков. Однако родители, общественность и некоторые учителя считают, что подготовка к переводным экзаменам и процедура их проведения создают повышенную нервную, психическую и эмоциональную нагрузку. В то же время результаты переводных экзаменов, как правило, подтверждают лишь тот

уровень овладения учеником знаниями, умениями и навыками, который был известен учителю на основании тематического и итогового контроля.

Начиная с 2001 г. в экспериментальном порядке введен единый государственный экзамен (ЕГЭ), который предусматривает совмещение государственной (итоговой) аттестации выпускников XI (XII) классов общеобразовательных школ и вступительных испытаний для поступления в средние и высшие профессиональные образовательные учреждения. Результаты ЕГЭ признаются общеобразовательными школами в качестве результатов государственной (итоговой) аттестации; а средними и высшими профессиональными образовательными учреждениями — в качестве результатов вступительных испытаний.

При проведении ЕГЭ на всей территории России применяются однотипные задания и единая шкала оценки, позволяющая сравнивать всех учащихся по уровню подготовленности.

Для проведения ЕГЭ создается государственная экзаменационная комиссия субъекта Российской Федерации (ГЭК), в состав которой входят представители органов исполнительной власти, органов управления образованием различных уровней, образовательных учреждений. Состав ГЭК утверждается Министерством образования и науки Российской Федерации по представлению органа управления образованием субъекта Российской Федерации.

К сдаче ЕГЭ допускаются выпускники XI (XII) классов общеобразовательных школ, освоившие общеобразовательную программу среднего (полного) общего образования, независимо от формы получения образования. ЕГЭ проводится по таким общеобразовательным предметам, как математика, русский язык, литература, физика, химия, биология, география, история России, обществознание, иностранные языки.

Форма, процедура, сроки и продолжительность проведения ЕГЭ, перечень общеобразовательных предметов, по которым проводится ЕГЭ в субъекте Российской Федерации, определяется Министерством образования и науки Российской Федерации по согласованию с данным субъектом.

Введение ЕГЭ позволит создать новые механизмы государственного контроля за качеством образования и подготовки выпускников образовательных учреждений и правовые основы системы объективной независимой оценки качества образования; усовершенствовать механизмы правового регулирования порядка приема в образовательные учреждения среднего и высшего профессионального образования и государственной (итоговой) аттестации выпускников общеобразовательных учреждений; повысить общедоступность профессионального образования, а также ввести дополнительные государственные гарантии реализации

конституционного права граждан на равный доступ на конкурсной основе к среднему и высшему профессиональному образованию, в том числе граждан, проживающих в труднодоступных и отдаленных районах, и из семей с небольшим доходом.

К вспомогательным формам организации обучения относятся те формы организации обучения, которые направлены на удовлетворение многосторонних интересов и потребностей детей в соответствии с их склонностями.

Это прежде всего факультативы и разнообразные формы кружковой и клубной работы.

Эффективной формой дифференцированного обучения являются *факультативы*, которые появлялись в конце 60-х — начале 70-х гг. XX в. Они представляют собой сверхпрограммные занятия, посещение которых осуществляется на добровольной основе и которые призваны решать следующие задачи: удовлетворять запросы учащихся в углубленном изучении отдельных учебных предметов; развивать учебно-познавательные интересы и способствовать повышению познавательной активности; способствовать развитию творческих способностей и индивидуальных особенностей учащихся.

Факультативные занятия проводятся для учащихся VII—IX и X—XI классов, интересующихся каким-либо предметом. Для проведения факультатива учащиеся (это могут быть ученики из нескольких классов одной параллели) объединяются в группы по 12—15 человек и выбирают курс определенного содержания. В последнее время факультативные занятия проводятся по морали, праву, экологии, эстетике, религии и др.

Содержание факультативных занятий представляет собой дополнение к учебной программе. Оно может включать в себя либо более глубокое изучение отдельных тем и разделов школьной программы, либо новые темы, не входящие в школьную программу, но тесно связанные с ней. Факультатив работает по определенной программе, которая не дублирует учебную.

На занятиях факультатива лекции его руководителя сочетаются с различными видами самостоятельной работы учащихся (практические и лабораторные работы, проведение небольших исследований, обзоры книжных новинок, дискуссии в группах, выполнение индивидуальных заданий, обсуждение докладов учащихся и др.).

Проверка и оценка знаний на факультативных занятиях является больше обучающей, чем контролирующей. Отметка выставляется только в том случае, когда она является результатом большой работы, проведенной учащимися, и выставляется чаще всего в виде зачета.

*Занятия в кружках и клубах по интересам (мастерские, лаборатории, кафедры, студии)*, так же как и факультативные за-

нения, предполагают определенную программу деятельности. Однако эта программа менее строгая и допускает внесение существенных коррективов в зависимости от пожеланий детей, изменяющихся обстоятельств деятельности и других факторов. Кружковая и клубная работа строится на принципах добровольности, развития инициативы и самостоятельности детей, романтики и игры, учета возрастных и индивидуальных особенностей.

Наряду с постоянно действующими формами организации внеучебной деятельности большое значение в структуре целостного педагогического процесса имеют и такие эпизодические мероприятия, как *олимпиады, викторины, конкурсы, смотры, соревнования, выставки, экспедиции* и т.п.

## § 5. Диагностика качества обучения

Управление любым процессом предполагает осуществление диагностики с целью определения эффективности его функционирования. Необходима она и для успешного протекания процесса обучения, что объяснимо с психологической точки зрения: каждый из участников педагогического взаимодействия неизбежно теряет рычаги управления своей деятельностью, если не получает информации о ее промежуточных результатах.

Диагностика призвана обеспечить обратную связь, т.е. получение информации, которая поступает от ученика к учителю и свидетельствует о ходе учения, затруднениях и достижениях учащихся в овладении знаниями, развитии умений и навыков, познавательных и иных способностей, качеств личности в целом. Обратная связь позволяет оценивать результаты, корректировать свои действия, строить последующий этап обучения на основе достигнутого на предшествующих, дифференцировать методы и задания с учетом индивидуального продвижения и развития учащихся. Не менее важна обратная связь для учащихся, так как благодаря ей они могут видеть недостатки и достижения, получить оценку своей деятельности, советы по ее корректированию. Ученики должны сами получать информацию о своих успехах или неудачах. Этот процесс называется внутренней обратной связью.

На основе обратной связи учитель осуществляет ряд близких, как отмечает В. И. Загвязинский, но все же различающихся действий: проверку, контроль, учет, оценку результатов учебной деятельности, а также выставление отметок. Все эти действия входят в состав диагностики качества обучения.

Таким образом, *диагностика качества обучения — это процедура точного определения результатов процесса обучения* с

учетом способов их достижения, выявления его тенденций и динамики.

Диагностика качества обучения направлена на реализацию следующих функций:

*образовательной*, заключающейся в том, что проверка, контроль, учет остаются ограниченными элементами обучения и их задача — не столько выявить, зафиксировать состояние дел, уровень обученности, сколько способствовать научению, исправить ошибки, проинструктировать, помочь в дальнейшем продвижении;

*стимулирующей*, призванной развивать мотивацию учебно-познавательной деятельности ученика, вдохновлять его, вселять уверенность в достижимости новых целей, более высокого уровня обученности и развития;

*аналитико-корректирующей*, связанной с педагогической рефлексией учителя, его самоанализом, совершенствованием планирования и организации обучения. Эта функция относится и к ученику, его способам преодоления трудностей, коррекции и самокоррекции учебно-познавательной деятельности;

*воспитывающей и развивающей*, обеспечивающих формирование адекватной самооценки, ответственности, устремленности, волевого саморегулирования и других социально ценных свойств личности;

*контрольной*, заключающейся в фиксировании уровня достижений учащихся, его соответствия нормам и стандартам, а также продвижения школьника к более высоким уровням овладения знаниями и развития личности.

**Проверка** в структуре диагностики качества обучения — это процесс установления успехов и трудностей в овладении знаниями и развитии личности, степени достижения целей обучения.

При этом ее стратегия направлена на получение всесторонней информации о результатах обучения:

в когнитивной сфере выявляется уровень овладения знаниями в соответствии с таксономией целей обучения. Называются, например, уровни овладения материалом, когда ученик знает, понимает, применяет, анализирует, обобщает и оценивает учебный материал. В отечественной дидактике выделяют уровни узнавания, понимания, усвоения, овладения как в отношении типовых, так и творческих действий;

в психической сфере проверяется развитие речи, мышления, памяти, внимания, умения действовать в стандартных (типичных) и нестандартных ситуациях. Очень важной является проверка развития мотивации (интереса, стремления к познанию) и способностей (познавательных, коммуникативных, эмпатийных, творческих и др.);

в социально-личностной сфере выявляется степень овладения социальными нормами, уровень нравственного и правового самосознания, общественной активности, способности к адаптации и самореализации в изменяющейся социальной среде.

Проверка, следовательно, это система действий, обеспечивающих **контроль** в структуре диагностики качества обучения, который представляет собой операцию сопоставление, сличение запланированного результата с эталонными требованиями и стандартами.

На различных этапах обучения используются различные виды контроля: предварительный, текущий, периодический, тематический, итоговый и отсроченный.

*Предварительный (входной) контроль* направлен на выявление знаний, умений и навыков учащихся по предмету или разделу, которые будут изучаться. Обычно он проводится в начале каждого учебного года, чтобы учитель мог выяснить, кто что умеет и знает. Это поможет определить, на чем следует акцентировать внимание учащихся, какие вопросы требуют больше времени, а на чем следует только остановиться, а также осуществить индивидуальный подход к каждому ученику.

*Текущий контроль* проводится повседневно с целью проверки усвоения предыдущего материала и выявления пробелов в знаниях учащихся. Он осуществляется всего с помощью систематического наблюдения учителя за работой класса в целом и каждого ученика в отдельности на всех этапах обучения.

*Периодический контроль* — подведение итогов работы за определенный период времени. Он осуществляется в конце четверти, полугодия.

*Тематический контроль* осуществляется периодически по мере прохождения новой темы, раздела и имеет целью систематизацию знаний учащихся. Этот вид контроля имеет место на повторительно-обобщающих уроках и подготавливает учащихся к контрольным мероприятиям — устным и письменным занятиям.

*Итоговый контроль* проводится в конце четверти, полугодия, всего учебного года, а также по окончании обучения в начальной, основной средней и полной средней школе в форме контрольных работ, коллоквиумов, зачетов, экзаменов, защиты рефератов и др.

*Отсроченный контроль* — контроль остаточных знаний и умений спустя какое-то время после изучения темы, раздела, курса (этот срок может колебаться от 3 месяцев до полугодия и более). Он проводится в связи с требованием судить об эффективности процесса обучения по конечному результату.

Контроль осуществляется в различных формах: индивидуальный, групповой, фронтальный.

*Индивидуальная форма контроля* предполагает глубокую и всестороннюю проверку знаний, умений и навыков ученика, уровня его развития, прежде всего интеллектуального. Такая проверка дает значительный материал для объективного суждения и соответствующих выводов о каждом ученике, для организации индивидуального подхода к ним в процессе обучения. Недостаток индивидуальной формы контроля заключается в том, что он занимает много времени на уроке.

Одним из вариантов индивидуального контроля выступает *самоконтроль* — проверка учеником результатов собственной работы. Организуя самоконтроль, учитель советует учащимся при выполнении письменных заданий быть очень внимательными; проверять написанное, используя различные варианты проверки; в случае сомнений обращаться к учебникам и к учителю.

*Групповая форма контроля* предполагает проверку учебной работы целой группы. При такой проверке следует дойти до каждого, выяснить, каков вклад каждого учащегося в общее дело.

Разновидность группового контроля — *взаимоконтроль*. Он может быть использован при выполнении тренировочных письменных работ учащихся. При организации взаимоконтроля учащиеся после выполнения письменных заданий обмениваются тетрадями и проверяют ошибки. Если ошибки есть, то совместно обсуждают, в чем они состоят, как правильно должно быть и почему. В случае разногласий обращаются за справкой к учебнику, справочникам или за консультацией к учителю.

*Фронтальная форма контроля* проводится одновременно со всеми учащимися класса. Она позволяет в короткий срок повторить (воспроизвести, актуализировать) для учащихся класса материал, на который учитель будет опираться при изучении нового материала на данном уроке. К такой форме контроля учитель прибегает и в конце урока, для того чтобы убедиться, что учащиеся правильно, без искажений усвоили новую тему.

Контроль может осуществляться с помощью разнообразных методов. *Методы контроля* — это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности учащихся и педагогической деятельности учителя.

Наиболее доступный метод контроля — проводимое учителем планомерное, целенаправленное и систематическое *наблюдение* за деятельностью учащихся. Поскольку результаты наблюдений за поведением и деятельностью учащихся нелегко удержать в памяти, целесообразно вести специальные записи в дневниках, отражая как общие, так и конкретные факты, касающиеся отдельных

учащихся. Результатом наблюдения становится общая оценка познавательной активности школьника, выраженная в *поурочном балле*. Учитель выставляет поурочные баллы 10—12 учащимся по окончании урока, комментирует оценки перед классом. Поурочный балл стимулирует учащихся на уроке, позволяет вести учет знания и развития одновременно многих учащихся.

В процессе обучения по способу взаимодействия учителя и учащихся в различных сочетаниях используются методы устного (опрос, собеседование), письменного (диктант, контрольная работа), практического (лабораторного) и тестового контроля учащихся.

*Устные методы контроля* осуществляются в индивидуальной и фронтальной формах.

Цель *устного индивидуального опроса* — выявление учителем знаний, умений и навыков отдельных учащихся. Ученику предлагается ответить на общий вопрос, который в последующем разбивается на ряд более конкретных, уточняющих. Обычно для ответа учащегося вызывают к доске. Дополнительные вопросы при индивидуальном контроле задаются при неполном ответе, если необходимо уточнить детали, проверить глубину знаний или же если у учителя возникают колебания при выставлении отметки.

*Устный фронтальный опрос* требует серии логически связанных между собой вопросов по небольшому объему материала. При фронтальном опросе учитель ждет от учащихся кратких лаконичных ответов с места. Обычно он применяется с целью повторить и закрепить пройденный учебный материал, за короткий промежуток времени. По отношению к индивидуальному опросу фронтальный имеет свои преимущества и недостатки. Преимущества состоят в том, что он активизирует работу всего класса, позволяет опросить многих учащихся, экономит время. При фронтальном опросе всем учащимся предоставляется возможность участвовать в дополнении, уточнении, подтверждении, исправлении ответа товарища. Недостатки фронтального опроса заключаются в том, что он не проверяет глубину знаний; возможны случайные удачные ответы учащихся.

*Письменный контроль* редко бывает индивидуальным, когда отдельным учащимся предлагаются контрольные задания по карточкам. Обычно это фронтальные контрольные работы по математике, физике, химии, русскому языку (диктанты, изложения, сочинения) и т. п. Фронтальные и индивидуальные работы могут быть рассчитаны на весь урок или его часть. Во втором случае проверка осуществляется, как правило, после выполнения задания. Письменные работы могут предлагаться также в форме отчетов, графических построений, составления карточек (напри-



мер, при систематизации растений). Для контрольных мероприятий письменного характера имеется широкий арсенал сборников диктантов, задач и упражнений, которые могут быть использованы также и для индивидуальной проверки знаний, умений и навыков учащихся в случаях, если ученик пропустил какую-то тему, чтобы не отрывать весь класс от работы, или если у ученика речевые дефекты (плохо говорит), или если он стесняется отвечать публично.

*Практический контроль* применяется на уроках рисования (в начальных классах), технологии, физвоспитания, математики, физики, химии. В старших классах он осуществляется на лабораторных занятиях. По математике это связано с измерительными работами, на других уроках — с проверкой умения пользоваться приборами типа амперметр, вольтметр, микрометр и др. Другими словами, этот метод контроля необходим, а следовательно, и применяется в тех случаях, когда надо выявить сформированность тех или иных умений и навыков практической работы или двигательных навыков, как, например, на уроках физкультуры и изобразительного искусства.

Все большее распространение получает *тестовый контроль*, основным инструментом которого является тест (от англ. *test* — проба, испытание). *Тесты*, применяемые для контроля в процессе обучения, представляют собой *систему заданий стандартной формы, по результатам выполнения которых судят о знаниях, умениях и навыках учащихся*.

Тестовые задания отличаются краткостью, на выполнение каждого не должно тратиться много времени. Не всякое задание подходит для теста. Оно должно быть строго определенным по форме, содержанию и специальным параметрам, оцениваемым в ходе математического анализа. Свойства заданий обуславливают свойства всего теста, поэтому должен предлагаться не просто набор, а именно система заданий.

Наиболее распространенные формы тестовых заданий:

– закрытая форма тестовых заданий: к заданию даются готовые ответы, один (или несколько) из которых правильный. При использовании таких заданий существует возможность угадывания, что является главной причиной отрицательного к ним отношения. Кроме того, такая форма тестовых заданий не стимулирует самостоятельный поиск ответа, а предоставляет возможность лишь выбора из предложенных вариантов;

– открытая форма тестовых заданий. Она не содержит готовых ответов, позволяя сформулировать их в свободной форме, что дает возможность выявить логику мышления тестируемого, его способность формулировать и аргументировать ответ, но при этом осложняет анализ результата;

– задания «на соответствие». Их суть заключается в необходимости установить соответствие элементов одного множества элементам другого;

– задания на «установление правильной последовательности». Они позволяют проверить понимание последовательности действий, процессов, суждений, вычислений. Эти задания используются главным образом для оценки уровня профессиональной подготовки, а также для контроля знаний основных понятий и законов изучаемой учебной дисциплины.

Тестирование как один из методов контроля усвоения обучаемыми знаний, умений и навыков обладает перед традиционными методами контроля следующими преимуществами: более высокая объективность, дифференцированность, эффективность. Однако он имеет и негативные стороны: трудно проверить глубину понимания вопроса, логику мышления; существует вероятность случайности, особенно при использовании закрытых форм тестовых заданий. Тестовые задания не позволяют проверить творческое применение усвоенных знаний в новой ситуации.

С развитием информационных технологий обучения все шире используется *компьютерное тестирование*.

Сочетание различных методов контроля получило название *комбинированного*, или *уплотненного, контроля*. Обычно это сочетание устного и письменного опроса. Его особенность заключается в том, что к доске для ответа вызывается сразу несколько учеников, из которых один отвечает устно, два или больше готовятся к ответу на классной доске, часть выполняет письменные задания по карточкам, а остальные участвуют в опросе. Это позволяет провести основательную проверку нескольких учащихся за небольшой промежуток времени. Данный вид контроля применяется в ситуации, когда весь материал усвоен и есть необходимость проверить знания сразу у нескольких учащихся.

Результаты контроля учебно-познавательной деятельности учащихся требуют учета, оценки и отметки.

**Учет** в структуре диагностики качества обучения — это фиксирование и приведение в систему показателей проверки и контроля, что позволяет получить представление о динамике и полноте процесса овладения знаниями, умениями и навыками и развития обучаемых.

**Оценка** — суждения о ходе и результатах обучения, содержащие его качественный и количественный анализ и имеющие целью стимулировать повышение качества учебной работы учащихся.

**Выставление отметки** — определение балла или ранга по официально принятой шкале для фиксирования результатов учебной деятельности, степени ее успешности.

До настоящего времени в теории и практике обучения термины «оценка» и «отметка» иногда понимаются как синонимы. Между тем «оценка» и «отметка» — понятия хотя и близкие, но далеко не идентичные. Оцениваться результаты обучения могут не только отметкой, но и другими средствами: это может быть словесное одобрение и неодобрение, вынесение благодарности, награждение грамотами и медалями и т.д. Отметка — это только количественное выражение оценки.

Оценка знаний — тонкий и острый инструмент воздействия на учащегося. Высокая оценка знаний может как воодушевлять, так и расхолаживать. Еще сильнее воздействует неудовлетворительная оценка: она может и активизировать учебно-познавательную деятельность учащегося, и погашать интерес к учению. В этой связи периодически возникают острые дискуссии, связанные с оценкой и отметкой знаний.

В российской школе до 1917 г. практиковалась шестибальная система отметок — от «0» до «5». В 1918 г. отметка «0» была упразднена, а вскоре произошел переход на словесную четырехбальную систему: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Затем вводится пятибальная система — от «1» до «5». Постепенно из школьной практики исчезает «1», и система становится четырехбальной: «2», «3», «4», «5». Малый «разброс» баллов затрудняет объективное оценивание, снижает стимулирующую роль отметки. Учителя прибегают к собственным усовершенствованиям: «пять с минусом», «четыре с плюсом» и т.д.

В других странах существуют более «растянутые» шкалы оценок: девяти-, десяти-, двенадцатибальные и даже тридцати- и столбальные системы. Однако такие шкалы таят в себе опасность приблизительности. В настоящее время у нас в стране в ряде образовательных учреждений проходит проверку десятибальная система выставления отметок. Она рассчитана на оценку дифференцированных вариантов обучения: определенное количество баллов дает выбор варианта (за вариант повышенной трудности — балл выше), а остальные баллы — за качество выполнения задания.

Поиски способов совершенствования учета, оценки и отметки успешности обучения привели, с одной стороны, к отказу от выставления отметок, а с другой — к более точным и обоснованным способам балльной оценки.

Ш. А. Амонашвили доказал, что в начальной школе можно перейти к безотметочному обучению, заменив его развернутыми характеристиками, более информационными и полезными и для ученика, и для родителей, чем «голый» оценочный балл.

В Германии были проведены эксперименты по введению диагностических листов, в которых давались словесные и цифровые характеристики знаний, мотивов учения, развития мышления, а

также по использованию табель-сообщений, в которых выделялись поведение учащихся, особые интересы, способности, навыки, уровень успеваемости и действительные возможности ученика по разным учебным предметам.

Среди попыток ввести более объективные способы оценивания следует выделить *рейтинговую систему*, которая связана с определением удельного веса (рейтинга) каждого предмета по итогам его изучения или успешно завершенного вида заданий. Рейтинговые баллы суммируются, и определяется общий кумулятивный балл, характеризующий успехи обучающегося.

К диагностике качества обучения (проверке, контролю, учету, оценке и отметке) предъявляются определенные педагогические требования:

- индивидуальный характер диагностики, требующий осуществления контроля за работой каждого ученика, за его личной учебной работой, не допускающий подмены результатов учения отдельных учащихся итогами работы коллектива (группы или класса), и наоборот;

- систематичность, регулярность проведения диагностики на всех этапах процесса обучения;

- разнообразие диагностических процедур контроля, обеспечивающее выполнение всего комплекса функций диагностики;

- всесторонность диагностики, заключающаяся в определении уровня усвоения всех разделов учебной программы, теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков учащихся, их общего развития в процессе обучения;

- объективность диагностики, исключая преднамеренные, субъективные и ошибочные оценочные суждения и выводы учителя, основанные на недостаточном изучении школьников или предвзятом отношении к некоторым из них;

- дифференцированный подход, учитывающий специфику каждого учебного предмета и отдельных его разделов, а также индивидуальные качества учащихся, требующий от учителя педагогического такта, адекватной методики контроля;

- единство требований учителей, осуществляющих контроль, за учебной деятельностью учащихся в данном классе;

- гуманистический подход, основанный на учете реальных возможностей и здоровья учащихся;

- открытость (гласность) и обоснованность оценки и выставленной отметки;

- действенность диагностики, выражающаяся в советах, указаниях, как улучшить достижения, на что обратить внимание, каким способом работать дальше и т. д.

Соблюдение этих требований обеспечивает надежность диагностики и выполнение ею задач в повышении качества обучения.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем состоит сущность форм и систем организации обучения?
2. Как развивались формы и системы организации обучения в истории педагогики и образования?
3. Дайте классификацию современных форм организации обучения.
4. Почему урок — основная форма организации обучения?
5. От чего зависит структура урока? Приведите примеры структуры уроков различных типов.
6. Представьте ведущую типологию уроков (составьте схему).
7. Назовите основные требования к современному уроку.
8. Каковы тенденции развития современного урока?
9. Что такое нетрадиционный урок и каковы его виды?
10. Каковы этапы подготовки учителя к уроку?
11. Каковы дополнительные и вспомогательные формы организации обучения?
12. Что такое диагностика качества обучения и каковы ее основные элементы?
13. Назовите основные виды, формы и методы контроля в процессе обучения.
14. Что собой представляют учет, оценка и отметка в обучении?
15. Какие педагогические требования предъявляются к диагностике качества обучения?

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Ингекамн К.* Педагогическая диагностика. — М., 1991.
- Исаев И. Ф., Макотрова Г. В.* Учебно-исследовательская культура как фактор творческого саморазвития старшеклассника в профильном обучении. — Белгород, 2007.
- Махмутов М. И.* Современный урок. — М., 1985.
- Онищук В. А.* Урок в современной школе. — М., 1986.
- Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. — М., 1990.
- Седова Л. Н., Штых И. В.* Теория обучения. — М., 2006.
- Симонов В. П., Черненко Е. Г.* Десятибалльные шкалы оценки степени обученности по предметам. — М., 2002.
- Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М., 1989.
- Чередов И. М.* Формы учебной работы в средней школе. — М., 1988.
- Шишов С. Е., Кальней В. А.* Мониторинг качества образования в школе. — М., 1998.
- Шиянов Е. Н., Котова И. Б.* Развитие личности в обучении. — М., 1999.
- Шиянов Е. Н.* Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.
- Яковлев Н. М., Сохор А. М.* Методика и техника урока. — М., 1985.

### Глава 14

## ВОСПИТАНИЕ В ЦЕЛОСТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

### § 1. Воспитание как специально организованная деятельность по достижению целей образования

«Воспитание» является одним из ведущих понятий в педагогике. В ходе исторического развития общества и педагогики определились различные подходы к объяснению этой категории. Прежде всего различают воспитание в широком и в узком смысле. Воспитание в широком смысле рассматривается как *общественное явление*, как *воздействие общества на личность*. В данном случае воспитание практически отождествляется с социализацией. Воспитание в узком смысле рассматривается как *специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса*. Деятельность педагогов в этом случае называется воспитательной работой.

Виды воспитания классифицируются по разным основаниям. Наиболее обобщенная классификация включает в себя умственное, нравственное, трудовое, физическое воспитание. В зависимости от различных направлений воспитательной работы в образовательных учреждениях выделяют гражданское, политическое, интернациональное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, экологическое, экономическое воспитание. По институциональному признаку выделяют семейное, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), воспитание по месту жительства (общинное в американской педагогике), воспитание в детских, юношеских организациях, воспитание в специальных образовательных учреждениях<sup>1</sup>. По стилю отношений меж-

---

<sup>1</sup> См.: Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. — М., 1993. — Т. I. — С. 165.

ду воспитателями и воспитанниками различают авторитарное, демократическое, либеральное, свободное воспитание; в зависимости от той или иной философской концепции выделяются прагматическое, аксиологическое, коллективистское, индивидуалистическое и другие виды воспитания.

Одна из вечных проблем педагогики всегда состояла в том, чтобы добиться максимального повышения эффективности преднамеренных, целенаправленных воспитательных воздействий на человека. Общество имеет возможность предвидеть и заранее планировать определенные изменения в социальной среде и тем самым создавать благоприятные возможности для решения этой задачи.

*Целенаправленное управление процессом развития личности обеспечивает научно организованное воспитание, или специально организованная воспитательная работа.* В этом случае, с одной стороны, учитываются движущие силы развития личности, возрастные и индивидуальные особенности детей, используются все возможные положительные влияния общественной и природной среды и, с другой стороны, ослабляются отрицательные и неблагоприятные воздействия внешней среды, достигаются единство и согласованность всех социальных институтов, ребенок раньше оказывается способным к самовоспитанию.

Современные научные представления о воспитании сложились в итоге длительного противоборства ряда педагогических идей.

Уже в период средневековья сформировалась теория авторитарного воспитания, которая в различных формах продолжает существовать и в настоящее время. Одним из ярких представителей этой теории был немецкий педагог И. Ф. Герbart, который сводил воспитание к управлению детьми. Цель этого управления — подавление дикой резвости ребенка, которая «кидает его из стороны в сторону»; управление ребенком определяет его поведение в данный момент, поддерживает внешний порядок. Приемами управления И. Ф. Герbart считал угрозу, надзор за детьми, приказания и запрещения.

Как выражение протеста против авторитарного воспитания возникает теория свободного воспитания, выдвинутая Ж. Ж. Руссо. Он и его последователи призывали уважать в ребенке растущего человека, не стеснять, а всемерно стимулировать в ходе воспитания естественное его развитие. Эта теория стихийности и самотека в воспитании также нашла своих последователей в различных странах мира. Она оказала определенное влияние и на отечественную педагогику.

Педагоги 20-х гг. XX в., исходя из требований новой, социалистической, школы, пытались по-новому раскрыть понятие «про-

цесс воспитания». Так, П. П. Блонский считал, что воспитание есть преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие данного организма, что объектом такого воздействия может быть любое живое существо — человек, животное, растение. А. П. Пинкевич трактовал воспитание как преднамеренное планомерное воздействие одного человека (одних людей) на другого (других) в целях развития биологически или социально полезных природных свойств личности.

Однако социальная сущность воспитания не была ими раскрыта на подлинно научной основе. Характеризуя воспитание лишь как воздействие, П. П. Блонский и А. П. Пинкевич еще не рассматривали его как двусторонний процесс, в котором активно взаимодействуют воспитатели и воспитуемые, как организацию жизни и деятельности воспитанников, накопление ими социального опыта. Ребенок в названных концепциях выступал преимущественно в качестве объекта воспитания. В дальнейшем эти видные педагоги пришли к определению сущности воспитания как общественного явления.

Опыт лучших учителей и педагогических коллективов, основополагающие документы этого периода ориентировали педагогов на гуманизацию воспитания детей, на развитие их самостоятельности и самоуправления.

Интенсивно развивалась педология, дававшая всесторонние сведения о конкретном ребенке, что создавало условия для дифференциации обучения и воспитания. Устремления воспитательных учреждений тех лет вызывали восхищение и привлекали внимание всего мира. Но гуманистический расцвет советской педагогики продолжался недолго. С усилением тоталитарной государственной системы в практике воспитания постепенно начали преобладать жесткая регламентация и контроль за сознанием растущего человека, подгонка его под заданный шаблон, авторитаризм педагогов.

В конечном счете это привело к построению такой системы воспитательной работы в образовательных учреждениях, которая характеризовалась рядом черт, снижающих эффективность ее воспитательного влияния. Главное из них:

- объектная направленность воспитания, при которой школьник выступает главным образом в качестве объекта воздействия со стороны взрослых. При этом подавляются внутренние силы саморазвития и самовоспитания человека;

- стандартизация воспитательного процесса как следствие упрощенной трактовки понятия «личность», сведения ее к некоей усредненной совокупности качеств, детерминированных социальным заказом. Была сведена на нет практика изучения ребенка, выявления его природных задатков, физиологических и пси-



хологических особенностей. Воспитательный процесс без учета половозрастных и индивидуальных особенностей ребенка превратился в унифицированный конвейер, деформирующий человека;

– формализм воспитания, сведение его к ряду мероприятий (обязательность для всех «эстафет», «маршрутов», «заветов»);

– авторитарный стиль воспитания, основой которого являются словесное воздействие, требование, насилие, преобладание монолога воспитателя, вызывающие, как правило, внутренний, а нередко и внешний протест и сопротивление молодых людей;

– разрыв обучения и воспитания, подход к ним как к двум параллельным процессам, нерациональный подбор базового компонента общего среднего образования, слабо учитывающий основные накопления общечеловеческой культуры, его низкая гуманитарная и воспитательная насыщенность; взгляд на воспитание как на сопутствующую учению второстепенную деятельность;

– нарушение преемственности в организации воспитательного процесса в семье, детских дошкольных учреждениях, в начальной и средней школе, профессиональных образовательных учреждениях;

– слабая координация деятельности учебных заведений, внешкольных учреждений, средств массовой информации в воспитании подрастающих поколений.

Необходимо отметить и тот факт, что педагогическая наука нередко видела свои функции лишь в «онаучивании» решений государственных и партийных органов, в выработке рекомендаций по поддержанию образовательного процесса в рамках заданного стандарта. Преодоление названных черт воспитания связано с разработкой теории гуманистического воспитания.

## **§ 2. Цели и задачи гуманистического воспитания**

*Гуманистическое воспитание имеет своей целью гармоничное развитие личности и предполагает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса. Для обозначения таких отношений употребляется термин «гуманное воспитание». Последний предполагает особую заботу общества об образовательных структурах.*

Гуманистическое воспитание является одной из прогрессивных тенденций мирового образовательного процесса, охватившей и педагогическую практику России. Осознание данной тенденции поставило педагогику перед необходимостью пересмотра сложившейся в ней ранее адаптивной парадигмы, апеллирующей к оп-

ределенным личностным параметрам, среди которых наибольшую ценность представляли идейность, дисциплинированность, исполнительность, общественная направленность, коллективизм. Это и было основным содержанием «социального заказа», на который работала педагогическая наука в советский период своего существования.

В гуманистической традиции развитие личности рассматривается как процесс взаимосвязанных изменений в рациональной и эмоциональной сферах, характеризующих уровень гармонии ее самости и социумности. Именно достижение этой гармонии является стратегическим направлением гуманистического воспитания.

Самость и социумность есть сферы личностного проявления, глубоко взаимосвязанные полюсы направленности личности на себя (жизнь в себе) и на общество (жизнь в обществе) и соответственно две стороны самосозидания.

*Самость* как отражение внутреннего плана развития личности, прежде всего психофизического, характеризует глубину индивидуальности личности. Она обуславливает развитие личности от элементарных моментов ее жизнедеятельности до сложных психических состояний, которые осуществляются с помощью самопознания, саморегуляции и самоорганизации.

*Социумность* отражает внешний план развития личности, и прежде всего социальный. Она имеет такие параметры, как широта и высота восхождения личности к социальным ценностям, нормам, обычаям, степень ориентации в них и уровень приобретенных на их основе личностных качеств. Социумность достигается с помощью адаптации, самоутверждения, коррекции и реабилитации и проявляется в актах самореализации личности.

Гармония самости и социумности характеризует личность с позиции целостности и всесторонности представлений об ее «Я», которое развивается и реализуется во взаимосвязи с внешним природным и социальным миром. Гуманистическое воспитание осуществляется в актах социализации, собственно воспитания и саморазвития личности.

Общепринятой целью в мировой теории и практике гуманистического воспитания был и остается идущий из глубины веков идеал личности, всесторонне и гармонично развитой. Эта цель-идеал дает статичную характеристику личности. Динамическая же ее характеристика связана с понятиями саморазвития и самореализации. Поэтому именно эти процессы определяют *специфику цели гуманистического воспитания: создание условий для саморазвития и самореализации личности в гармонии с самой собой и обществом.*

В такой цели воспитания аккумулируются гуманистические мировоззренческие позиции общества по отношению к лично-

сти и своему будущему. Они позволяют осмыслить человека как уникальное явление природы, признать приоритет его субъектности, развитие которой есть цель жизни. Благодаря такой формулировке цели воспитания появляется возможность переосмыслить влияние человека на свою жизнь, свое право и ответственность за раскрытие своих способностей и творческого потенциала, понять соотношение между внутренней свободой выбора личности в саморазвитии и самореализации и целенаправленным влиянием на нее общества. Следовательно, в современной трактовке цели гуманистического воспитания заложена возможность формирования планетарного сознания и элементов общечеловеческой культуры.

Цель гуманистического воспитания позволяет поставить адекватные ей задачи:

- формирование у учащихся научной картины мира, ориентация личности в понимании смысла жизни, своего места в мире, своей уникальности и ценности;

- оказание помощи в построении личностных концепций, отражающих перспективы и пределы развития физических, духовных задатков и способностей, творческого потенциала, а также в осознании ответственности за жизнетворчество;

- приобщение личности к системе культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой и национальной культуры, и выработка своего отношения к ним;

- раскрытие общечеловеческих норм гуманистической морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, сочувствия и др.) и культивирование интеллигентности как значимого личностного параметра;

- развитие интеллектуально-нравственной свободы личности, способности к адекватным самооценкам и оценкам, саморегуляции поведения и деятельности, мировоззренческой рефлексии;

- возрождение традиций российской ментальности, чувства патриотизма в единстве этнических и общечеловеческих ценностей, воспитание уважения к законам страны и гражданским правам личности, стремление к сохранению и развитию престижа, славы и богатства отечества;

- формирование отношения к труду как к социально и лично значимой потребности и фактору, создающему материальные фонды страны и ее духовный потенциал, которые, в свою очередь, обеспечивают возможности личностного роста;

- развитие валеологических установок и представлений о здоровом образе жизни.

Решение названных задач дает возможность заложить фундамент гуманитарной культуры личности, которая вызывает к жизни ее потребности строить и совершенствовать мир, общество, себя.

### § 3. Личность в гуманистической теории воспитания

Понятие «личность» является не только понятием, отражающим фактическое состояние социальных свойств человека, но и понятием ценностным, выражающим идеал человека. Идеал культурного человека, по словам А. Швейцера, есть не что иное, как идеал человека, который в любых условиях сохраняет подлинную человечность. Признавая личность и развитие ее сущностных сил в качестве ведущей ценности, гуманистическая педагогика в своих теоретических построениях и технологических разработках опирается на ее аксиологические характеристики.

В многообразных действиях и деятельности личности проявляются ее специфические оценочные отношения к предметному и социальному миру, а также к самой себе.

Благодаря этим отношениям происходит создание новых ценностей либо распространение ранее открытых и признаваемых (например, социальных норм, точек зрения, мнений, правил, заповедей и законов совместной жизни и др.). Для различения признаваемых (субъективно-объективных) и фактических (объективных) ценностей употребляется категория «*потребность*». Именно потребности человека выступают основой его жизнедеятельности. По существу, вся культура человечества связана с историей возникновения, развития и усложнения потребностей людей. Их изучение — своеобразный ключ к пониманию истории человеческой культуры. Содержание потребностей находится в зависимости от совокупности условий развития конкретного общества.

В отечественной науке потребности рассматриваются в качестве источника и причины активности, деятельности человека. В своем возникновении и развитии они проходят две стадии (А. Н. Леонтьев). Первая стадия характеризует потребность как внутреннее, скрытое условие для деятельности. На этой стадии ценность, способная удовлетворить потребность, выступает как идеал, осуществление которого предполагает сопоставление знания о данной потребности со знанием реального мира, что содействует выбору средств для удовлетворения этой потребности. На второй стадии потребность — реальная сила, регулирующая конкретную деятельность человека. Здесь происходит опредмечивание потребности содержанием, поступающим из окружающей действительности.

Потребность, следовательно, активизирует деятельность и находит свое завершение в ней. Деятельность поэтому может быть понята только через возникновение и удовлетворение потребностей. Она выступает одновременно как процесс удовлетворения

существующих и условие создания новых потребностей, а также как процесс разрешения имеющихся противоречий между субъектом и объектом и рождения новых. При этом деятельность является не только процессом изменения и создания нового объекта, но и процессом изменения человеческой личности.

Переход от потребности к формулированию цели не совершается сам собой. Потребность и цель соединяют *мотивы*. Потребности первичны по отношению к мотивам, которые формируются только на основе возникших потребностей. Самые сокровенные моменты личностного «Я» скрыты в мотивах поступков и поведения людей. Система ценностей в этой связи может рассматриваться как выраженная в идеальной форме стратегия поведения, а мотивы — как его тактика. Природа мотивов, их сущность, особенности процесса мотивации раскрывают личность с самой существенной стороны — со стороны ее «самости». Мотивация хранит в себе тайну тех или иных решений личности, секрет выбора и предпочтений ценностных ориентации, а также обуславливает определение жизненных перспектив.

Сущность мотиваций состоит в том, что потребности в результате этого процесса получают обоснование необходимости и возможности своего удовлетворения, модифицируясь при этом в некоторую цель будущей деятельности. Внешнее воздействие превращается во внутреннее побуждение к действию, если оно оказывается сопряженным с процессом мотивации. Именно поэтому не существует прямого перехода внешнего воздействия в мотив. Таковым оно становится лишь тогда, когда связано с актуальной потребностью.

Идеальным моментом всех действий личности является *цель*, которая, с одной стороны, детерминирована потребностью (степенью необходимости возможности ее удовлетворения в данных условиях), с другой — средствами, служащими для ее реализации. Средства как бы связывают цель и результат, поэтому их часто и определяют друг через друга.

Целеполагание определяется системой ценностей, свойственных обществу, макро- и микросреде. Цель выступает в сознании человека как идеальный, мысленный образ создаваемой ценности (В. П. Тугаринов). Субъективная сторона цели обусловлена тем, что ее ставит человек. Потребности сами по себе не представляют ценности. В отличие от них цель, выступая образом ценности, является таковой если не для всего общества, то по крайней мере для личности. Однако эта ценность носит не реальный, а идеальный, мысленный характер, поэтому цель в зависимости от постановки может быть истинной или ложной. Реализованная, осуществленная цель прекращает свое существование, но может побуждать личность к постановке новых целей.

Личность не всегда воспринимает всю совокупность объективных ценностей. В этой связи речь должна идти об уровне усвоения, принятия, субъективирования ею этих ценностей, который обусловлен содержанием и характером процесса воспитания. В ряде случаев личность невосприимчива к тем ценностям, которые ей предлагает общество, а иногда, наоборот, активно усваивает те ценности, которые отвергаются обществом. Следствием различия оценок по отношению к ценностям являются ценностные ориентации личности, в соответствии с которыми одни ценности воспринимаются, усваиваются, а другие нет. Формирование социальных норм всегда связано с наличием ценностей, с одной стороны, и устойчивых, повторяющихся, постоянных оценок — с другой.

Действительно, социальные нормы являются не чем иным, как правилом, требованием общества к личности. Они определяют рамки, границы возможного и допустимого поведения личности в обществе. Но, являясь регуляторами поведения личности, социальные нормы вместе с тем для каждого человека (и для общества) выступают в качестве ценностей. Это особого рода ценности — так называемые нормативные, но они занимают важное место в целостной структуре ценностей личности и общества. Именно через нормативные ценности социальные нормы влияют на развитие *ценностных ориентаций личности*, которые представляют собой устойчивые инвариантные «единицы» сознания личности — основные его идеи, понятия, «ценностные блоки», выражающие суть нравственного смысла человеческого бытия.

Личность, деятельность которой определяется только потребностями, не может быть свободной и созидающей новые ценности. Человек должен быть свободен от власти потребностей, уметь преодолевать свое подчинение потребностям. Свобода личности есть уход от власти низших потребностей, выбор высших ценностей и стремление к их реализации.

В ценностных ориентациях объективируется не только опыт личности, но прежде всего исторический опыт, накопленный человечеством. Воплощенный в системы критериев, норм, эталонов, ценностных ориентации, он становится доступным каждому человеку и позволяет ему определиться в культурных параметрах деятельности. Мера возможного в реализации гуманистического потенциала ценностей, их содержательную определенность (системные качества) обуславливают именно ценностные ориентации.

Ценностные ориентации отражаются в *нравственных идеалах*, которые являются высшим проявлением целевой детерминации, деятельности личности. Идеалы представляют собой предельные цели, высшие ценности мировоззренческих систем.

Они завершают многоступенчатый процесс идеализации действительности.

Понимание ценностных ориентаций как нравственных идеалов приводит к обострению противоречия между социальным и личным. Из возникшего конфликта выходят, как правило, жертвуя одним ради другого. Однако гуманный человек будет поступать в соответствии с требованиями нравственного идеала. Нравственные идеалы, следовательно, обуславливают достижение такого уровня развития личности, который соответствует гуманистической сущности человека.

Нравственные идеалы не являются раз и навсегда заданными, застывшими. Они развиваются, совершенствуются как образцы, определяющие перспективу развития личности. Их специфика состоит в том, что в них выражаются те стороны нравственных отношений между людьми, к обществу и общества к ним, которые еще прочно не утвердились в жизни, хотя, несомненно, им принадлежит будущее.

Нравственные идеалы являются высшими критериями *мотивационно-ценностного отношения личности*, которое характеризуется осознанием личностью своего долга, ответственности перед обществом, добровольным принятием решения поступиться своими интересами в пользу другого человека, не требуя ничего от него взамен.

Мотивационно-ценностное отношение характеризует гуманистическую направленность личности в том случае, если она, являясь субъектом деятельности, реализует в ней свой гуманистический образ жизни, готовность принимать на себя ответственность за других и за будущее общества, поступать независимо от частных обстоятельств и ситуаций, складывающихся в ее жизни, творить их, наполнять гуманистическим содержанием, выработать гуманистическую стратегию и преобразовывать себя как гуманную личность.

## **§ 4. Воспитание как процесс интериоризации общечеловеческих ценностей**

Общественные нормы, требования, идеалы, ценности культуры воспринимаются и присваиваются личностью индивидуально и избирательно. Ценностные ориентации личности поэтому не всегда совпадают с ценностями, выработанными общественным сознанием. Общественные ценности становятся стимулами, побудителями к действию в том случае, если они осознаются и при-

нимаются человеком, становясь его личностными ценностями, убеждениями, идеалами, целями.

Становление личностного в человеке предполагает усвоение системы гуманистических ценностей, составляющих основу его гуманитарной культуры. Вопрос о внедрении этих ценностей в процесс воспитания имеет большую социальную значимость. От его успешного решения во многом зависят перспективы гуманизации образования, смысл которой состоит в том, чтобы обеспечить сознательный выбор личностью духовных ценностей и сформировать на их основе устойчивую, непротиворечивую, индивидуальную систему гуманистических ценностных ориентаций, которые характеризуют ее мотивационно-ценностное отношение.

Для того чтобы ценность побуждала к активной деятельности, к самовоспитанию и саморазвитию личности, мало добиться того, чтобы человек ее ясно осознавал. Ценность приобретает побудительную силу мотива деятельности тогда, когда она интериоризована личностью, представляет необходимый момент внутреннего существования, когда человек может четко формулировать цели своей деятельности, видеть их гуманистический смысл, находить эффективные средства их реализации, правильного своевременного контроля, оценки и корректировки своих действий.

Та или иная ценность становится объектом потребности личности в том случае, если осуществляется целенаправленная деятельность по организации, отбору объектов и созданию условий, которые вызывают необходимость ее осознания и оценки личностью. Таким образом, *воспитание* может быть рассмотрено как *социально организованный процесс интериоризации общечеловеческих ценностей*.

Психологический механизм интериоризации позволяет понять динамику духовных потребностей личности. Деятельность, осуществляемая личностью при определенных условиях, создает новые объекты, которые вызывают новую потребность. Если в педагогическую систему «учитель — учащийся» ввести определенные факторы, которые стимулируют самостоятельность воспитанника, то он будет находиться в условиях расширенного формирования духовных потребностей. Учащийся, внутренне сопоставляя свои действия и поступки с будущей деятельностью, прогнозирует ее в соответствии с социальными требованиями и трансформирует их во внутренние состояния. Отобранный объект переходит в потребность, т. е. срабатывает механизм интериоризации.

Интериоризация личностью общечеловеческих ценностей в процессе осуществления учащимся оценочной деятельности помогает спроектировать новую деятельность в соответствии с общественными эталонами и теми задачами, которые возникают



в процессе самообразования и самовоспитания, и реализовать ее на практике. Новые объекты деятельности становятся новой потребностью — происходит экстерииоризация. Характерная особенность этого процесса — то, что здесь проявляется в своеобразной форме действие закона отрицания отрицания: одна потребность отрицает другую, хотя и включает ее в себя на более высоком уровне.

Восприятие и интериоризация личностью, перевод во «внутренний план» общечеловеческих ценностей и выработка собственных ценностных ориентаций невозможны только лишь на уровне осознания (когнитивном). В этом процессе активную роль играют эмоции. Эмоциональная природа процесса интериоризации подтверждается многочисленными исследованиями. Они показывают, что социальные ценности воспринимаются не только сознанием, рациональным мышлением, но прежде всего чувствами. Даже понимание общественного значения не просто «сопровождается», а «окрашивается» чувствами. Участие чувств определяет реальность принятия общественного значения личностью, а не просто его понимание. Таким образом, интериоризация общечеловеческих ценностей требует учета диалектического единства когнитивного и чувственного, рационального и практического (готовность к деятельности), социального и индивидуального в личности.

Такое единство характеризует достаточно высокий уровень развития ценностных ориентаций личности, что позволяет ей избирательно относиться к окружающим явлениям и предметам, адекватно их воспринимать и оценивать, устанавливать не только их субъективную (для себя), но и объективную (для всех) ценность, т. е. ориентироваться в мире материальной и духовной культуры.

Можно выделить два способа организации воспитания как целенаправленного процесса интериоризации общечеловеческих ценностей. Первый заключается в том, что стихийно сложившиеся и специально организованные условия избирательно актуализируют отдельные ситуативные побуждения, которые при систематической активизации постепенно упрочиваются и переходят в более устойчивые мотивационные образования. Такой способ организации процесса интериоризации общечеловеческих ценностей основывается на естественном усилении тех побуждений, которые по своему содержанию выступают как бы в качестве исходного момента (например, интерес к чтению). Это предполагает стимулирование деятельности в основном изменением внешних условий воспитания.

Второй способ организации воспитания с целью интериоризации общечеловеческих ценностей состоит в усвоении воспитанни-

ком предъявленных ему в «готовом виде» побуждений, целей, идеалов, которые по замыслу педагога должны у него сформироваться и которые сам учащийся должен постепенно превратить из внешне воспринимаемых во внутренне принятые и реально действующие. В этом случае требуется объяснение смысла формируемых побуждений, их соотнесение с другими. Это облегчает воспитаннику внутреннюю смысловую работу и избавляет его от стихийного поиска, связанного нередко со множеством ошибок. Данный способ опирается на содержательно-смысловую переработку действующей системы мотивов. Он предполагает ее стимулирование изменением внутриличностной «среды» через сознательно-волевую работу по переосмыслению своего отношения к действительности.

Полноценная организация воспитания как процесса интериоризации общечеловеческих ценностей требует использования и первого и второго способов, поскольку оба способа содержат в себе достоинства и недостатки. Недостаточность первого способа состоит в том, что, даже организуя воспитание в соответствии с теми или иными психолого-педагогическими условиями, нельзя быть уверенными, что сформируются именно требуемые гуманистические побуждения. Вот почему его необходимо дополнить вторым способом, когда воспитанникам предъявляются требования, нормы поведения и идеалы, имеющие социальную ценность, объясняется их смысл и необходимость. В то же время недостаточность второго способа связана с возможностью чисто формального усвоения требуемых побуждений.

Воспитание, ограниченное предъявлением формальных требований, не учитывает, что их выполнение легко может оказаться внешним. С. Л. Рубинштейн отмечал, что целью воспитания должно быть не внешнее приспособление к моральным требованиям, а формирование внутренних устремлений, отвечающих этим требованиям, из которых внутренне закономерно вытекает бы нравственное поведение. Гуманистическое воспитание имеет в качестве внутреннего условия собственную нравственную работу воспитуемого. С достижением необходимого уровня развития мотивационно-ценностного отношения образуются механизмы саморегуляции и самоактуализации, которые создают новые возможности формирования гуманистической направленности личности.

## **§ 5. Движущие силы процесса воспитания**

Обращение к движущим силам процесса воспитания позволяет понять его как процесс постоянного изменения, движения, раз-

вития. Важно учитывать, что в процессе своего развития ребенок входит в бесконечное число отношений со сложным миром окружающей действительности. Никакая система воспитательных средств не может быть рекомендована в качестве постоянной, так как изменяется, вступая в новые отношения, сам ребенок; возрастают и усложняются социальные функции воспитательного процесса; постоянно изменяются требования к подрастающему поколению.

Движущей силой всякого развития является разрешение, преодоление внешних и внутренних противоречий. Разрешение противоречий становится тем механизмом, который и обеспечивает движение процесса воспитания.

**Внешние противоречия** возникают во взаимодействии между человеком и обществом, природой, окружающей социальной средой, в процессе создания воспитательных систем разного уровня. Создание системы воспитания всегда связано со стремлением ее элементов к упорядоченности, движением к целостности. В этой связи становление системы воспитания, организация воспитательного процесса всегда есть процесс интеграции. Однако интеграция существует одновременно с противоположной тенденцией к дезинтеграции, к росту независимости различных элементов системы, нарушению взаимодействия между ними.

*Разрешение внешнего противоречия между интеграционными и дезинтеграционными процессами есть движущая сила развития процесса воспитания.*

**Интеграция** прежде всего проявляется в сплочении коллектива, в стандартизации ситуаций, создании и преобразовании материальных элементов системы. **Дезинтеграция** проявляется в нарушении стабильности, нарастании индивидуальных и групповых различий, возникновении ситуаций, не соответствующих принятым нормам и ценностям, в разрушении материальных элементов системы.

На разных этапах развития воспитания как процесса позитивную роль могут играть как интеграционные, так и дезинтеграционные тенденции. Так, на этапе становления системы интеграция способствует созданию личностно-развивающей среды, усвоению учащимися норм и способов деятельности и общения, служит своеобразным средством социальной защиты. В то же время на других этапах излишняя упорядоченность может сдерживать активность личности, ее возможности в самоопределении, развитии себя как творческой индивидуальности. В этом случае элементы стихийности несут в себе новизну, возможности свободного выбора и т. д.

Самым нестабильным элементом процесса воспитания является ее субъект — человек, всегда стремящийся к свободе и независимости. Воспитание объективно сдерживает его автоном-

ность, так как надлежит выполнять нормы, принятые в школе, функциональные обязанности и т.д.

Причины неприятия учеником или учителем «образа школы» могут быть различны: девиантные привычки, невысокий уровень культуры, индивидуализм, эгоизм. В этом случае преодоление противоречия способствует устойчивости воспитательного процесса, так как человек подчиняется традициям, авторитету и т.д. В другом случае, например, при наличии или появлении в школе творческого, нестандартно мыслящего педагога или ребенка, дезинтегрирующий элемент стимулирует обновление воспитательного процесса. Наиболее ярко это противоречие проявляется в периоды интенсивного развития воспитательной системы, когда диапазон выбора видов и форм деятельности наиболее велик. В этом случае человек склонен подчиниться системе, ибо чувствует себя ее творцом. Развитие воспитательного процесса поэтому является условием развития личности.

В качестве элемента, стимулирующего развитие воспитательного процесса, выступают социально-политическая ситуация, общественные ценности. Их резкое изменение способно разрушить сложившиеся цели и задачи воспитания. В то же время изменение политической и общественной ситуации заставляет коллектив школы самостоятельно определять ценностные ориентации, что делает воспитательную систему более индивидуальной, более устойчивой по отношению к меняющейся социальной среде.

Наконец, важным элементом дезинтеграции может стать конкретная ситуация, т.е. состояние процесса воспитания в определенный промежуток времени. Наиболее типичным является противоречие между ситуациями, складывающимися в учебной и внеучебной работе.

Нередко интересно организованная деятельность после уроков, благодаря которой дети имеют возможность проявить себя как творческие личности, противоречит скучным урокам. И наоборот, познавательная деятельность на уроках, увлекательная для многих ребят, противоречит неинтересной, формально организованной внеурочной работе. И та и другая ситуации могут активизировать развитие воспитательного процесса.

К внешним противоречиям относятся противоречия, возникающие между целенаправленным, организованным воспитанием в школе и семье и стихийным влиянием социального окружения; между установками школы и устремлениями, патриархальными традициями семьи; между требованиями общества к подрастающему поколению и реальными условиями социально-экономического обеспечения, защиты семьи и детства. Внешние противоречия и особенности их разрешения могут существенным образом повлиять на характер процесса воспитания.

**Внутренние противоречия** возникают в результате обнаружения внутриличностного несогласия и проявляются в индивидуальных мотивах, интересах, устремлениях человека. К числу внутренних противоречий относится противоречие между уровнем притязаний школьника и его возможностями. Такое противоречие, установленное лично ребенком или с помощью учителей и родителей заставляет его действовать, он расширяет свои знания, опыт, изменяет свое отношение к окружающим людям, может быть, в целом изменяет свое поведение.

Успех разрешения этого противоречия будет зависеть от того, в какой мере воспитатель знает индивидуальные, психологические особенности своих воспитанников, их потребности, запросы, ценностные ориентиры и жизненные устремления.

Одним из основных источников развития человека как личности становится противоречие между потребностями и способами их удовлетворения. Если потребность удовлетворяется соответствующими предметами или действиями и в необходимом объеме, то противоречие снимается на ранних стадиях. В реальной жизни бывает так, что потребность удовлетворяется не сразу и не в полной мере.

К внутренним противоречиям относится и противоречие между новыми более сложными задачами, поставленными перед школьниками, и наличием прежнего опыта и мотивов поведения. В воспитании важно создавать такие противоречия-ситуации, которые были бы посильны для разрешения учащимися, соответствовали их возрасту, уровню воспитанности, пониманию задач воспитания.

## **§ 6. Закономерности и принципы гуманистического воспитания**

Воспитание как процесс становления психических свойств и функций обусловлен взаимодействием растущего человека со взрослыми и социальной средой.

В системе реальных отношений воспитанника с внешним миром отражаются объективные причинно-следственные связи, которые приобретают характер педагогических закономерностей. Из этого следует, что педагогические закономерности есть отражение прежде всего объективных причинно-следственных связей в системе реальных отношений воспитанника с внешним миром. Однако эти отношения опосредованы взрослыми людьми, семьей, коллективом, обществом. В то же время только анализ содержания развивающейся деятельности ребенка может объяснить ведущую роль воспитания, воздействующего на деятельность ребен-

ка, на его отношения к действительности и поэтому определяющего развитие его психики и сознания.

Среди закономерностей функционирования и развития воспитания в целостном педагогическом процессе необходимо выделить главную закономерность — *ориентацию на развитие личности*. При этом *чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более свободным и творческим человек становится в реализации культурно-гуманистической функции*.

Данная закономерность, в свою очередь, позволяет сформулировать ведущий принцип в системе гуманистических метапринципов воспитания — ***принцип непрерывного общего и профессионального развития личности***. Ведущий он потому, что все остальные принципы, имея в своей основе эту закономерность, подчинены ему, обеспечивая внутренние и внешние условия его осуществления. Именно в этом смысле гуманизация образования и рассматривается как фактор гармоничного развития личности. Таким воспитание становится в том случае, если, согласно Л. С. Выготскому, оно ориентировано на «зону ближайшего развития». Данная ориентация требует выдвижения целей образования, которые обеспечивали бы не обязательно универсальные, но обязательно объективно необходимые базисные качества для развития личности в том или ином возрастном периоде. Сегодня у человека есть реальная возможность овладеть не только базовыми профессиональными знаниями, но и общечеловеческой культурой, и на этой основе обеспечить развитие всех сторон личности, учитывая благоприятные субъективные (потребности личности) и объективные условия, связанные с материальной базой и кадровым потенциалом образования.

Закономерностью воспитания, связанной с его центрацией на развитие личности, обусловлен и такой метапринцип, как ***природосообразность воспитания***. Современная трактовка принципа природосообразности исходит из того, что воспитание должно основываться на научном понимании естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, формировать у него ответственность за эволюцию ноосферы и самого себя. Содержание, методы и формы воспитания должны учитывать необходимость возрастной и половой дифференциации, организации социального опыта человека и индивидуальной помощи ему. У человека необходимо культивировать стремление к здоровому образу жизни и умение выживать в экстремальных условиях. Особое значение имеют развитие планетарного мышления и воспитание природоохранного поведения.

Развитие человека и его потребностей необходимо выводить за пределы своего «Я» и ближайшего социума, помогая осознать глобальные проблемы человечества, ощутить чувство своей сопричастности к природе и обществу, ответственности за их состояние и развитие.

*Развитие личности в гармонии с общечеловеческой культурой зависит от ценностных оснований воспитания.* Этой закономерностью обусловлен другой мет а п р и н ц и п воспитания — **принцип его культуросообразности.**

Современная трактовка принципа культуросообразности предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учетом особенностей этнической и региональной культур: решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры (бытовой, физической, сексуальной, материальной, духовной, политической, экономической, интеллектуальной, нравственной и др.). Цели, содержание, методы воспитания культуросообразны в том случае, если учитывают исторически сложившиеся в конкретном социуме традиции и характер социализации.

Культура реализует свою функцию развития личности только в том случае, если она активизирует, побуждает ее к деятельности. *Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой.* Деятельность личности как раз и является тем механизмом, который позволяет преобразовать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразования личности как продукты развития. Это обуславливает особую важность реализации **деятельностного подхода** как мет а п р и н ц и п а гуманистического воспитания.

*Процесс общего, социально-нравственного и профессионального развития личности приобретает оптимальный характер, когда учащийся выступает субъектом воспитания.* Данная закономерность обуславливает единство в реализации деятельностного и личностного подходов. **Личностный подход** как мет а п р и н ц и п воспитания требует отношения к учащемуся как к уникальному явлению независимо от его индивидуальных особенностей. Личностный подход предполагает, что и педагоги, и учащиеся относятся к каждому человеку как к самостоятельной ценности, а не как к средству для достижения своих целей. Это связано с их готовностью воспринимать каждого человека как заведомо интересного, признавать за ним право на непохожесть на других. Подход же к человеку как к средству — это или непризнание, или осуждение, или стремление изменить его индивидуальность.

Личностный подход органично связан с принципом *персонализации педагогического взаимодействия*, который требует отказа от ролевых масок, адекватного включения в этот процесс личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков). Деперсонализированное педагогическое взаимодействие жестко детерминировано ролевыми предписаниями, что противоречит другому гуманистическому метапринципу — *полисубъектного (диалогического) подхода*. Данный принцип обусловлен тем, что только в условиях субъект-субъектных отношений, равноправного сотрудничества и взаимодействия возможно гармоничное развитие личности.

Принцип полисубъектного (диалогического) подхода предполагает преобразование суперпозиции педагога и субординированной позиции учащегося в личностно-равноправные позиции сотрудничающих людей. Такое преобразование связано с изменением ролей и функций участников педагогического процесса. Педагог не воспитывает, не учит, а актуализирует, стимулирует стремление учащегося к саморазвитию, изучает его активность, создает условия для самодвижения. Естественно, что при этом особое значение имеют профессионально-ценностные ориентации педагога, связанные с его отношением к учащимся, к преподаваемым предметам, к педагогической деятельности.

Диалогизация педагогического процесса — это не возврат к «парной педагогике». Она требует применения целой системы форм сотрудничества. При их внедрении должна соблюдаться определенная последовательность, динамика — от максимальной помощи педагога учащимся в решении учебных задач к постепенному нарастанию их собственной активности до полной саморегуляции в обучении и появления отношений партнерства между ними. Перестройка форм сотрудничества, связанная с изменением позиций педагога и учащегося, приводит к возможности самозменения субъекта обучения, самостоятельно прокладывающего себе пути саморазвития.

В то же время *саморазвитие личности зависит от степени индивидуализации и творческой направленности воспитательного процесса*. Данная закономерность составляет основу такого метапринципа воспитания, как *индивидуально-творческий подход*. Он предполагает непосредственную мотивацию учебной и других видов деятельности, организацию самодвижения к конечному результату. Это дает возможность учащемуся испытать радость от осознания собственного роста и развития, от достижения собственных целей. Индивидуально-творческий подход предполагает создание условий для самореализации личности, выявления (диагностики) и развития ее творческих возможностей. Именно



такой подход обеспечивает и личностный уровень овладения базовой гуманитарной культурой.

Гуманистическое воспитание в значительной степени связано с реализацией и такого м е т а п р и н ц и п а, как **профессионально-этическая взаимответственность**. Он обусловлен закономерностью, согласно которой *готовность участников воспитательного процесса принять на себя заботы о судьбах людей, о будущем нашего общества неизбежно предполагает их гуманистический образ жизни, соблюдение норм педагогической этики*. Данный принцип требует такого уровня внутренне детерминированной активности личности, при котором и педагоги, и учащиеся не идут на поводу обстоятельств, складывающихся в процессе воспитания, могут творить эти обстоятельства сами, вырабатывать свою стратегию, сознательно и планомерно совершенствовать себя.

Сущностная специфика выделенных метапринципов воспитания состоит не только в передаче некоторого содержания базовых знаний и формировании соответствующих им умений, но и в совместном личностном и профессиональном развитии участников процесса воспитания.

Метапринципы гуманистического воспитания — это концентрированное, инструментальное выражение тех положений, которые имеют всеобщее значение, действуют в любых педагогических ситуациях и при любых условиях организации образования. Все принципы определенным образом соподчинены, представляя собой иерархическую систему, причем каждый из них предполагает другие и реализуется только при условии осуществления всех остальных принципов.

В реальной педагогической практике, кроме указанных выше закономерностей и метапринципов воспитания, важно учитывать более ч а с т н ы е п р и н ц и п ы организации воспитательной работы, которыми учитель, воспитатель руководствуются в повседневной педагогической деятельности.

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

Коллектив воспроизводит для индивидуального сознания существенные характеристики и особенности, присущие общественной системе в целом. Будучи целесообразной формой организации образа жизни и деятельности учащихся, коллектив дает им богатство и многообразие человеческих отношений, нравственно-психологическую полноту жизни, возможность полнокровной реализации личности. Только в коллективе и с его помощью воспитываются и развиваются чувство ответственности,

товарищеская взаимопомощь и другие социально ценные качества. В коллективе усваиваются правила общения, поведения, формируются организаторские умения, навыки руководства и подчинения. Коллектив не поглощает, а раскрепощает личность, открывает широкий простор для ее гармоничного развития.

Большую роль в организации воспитания имеет *принцип связи воспитания с жизнью и производственной практикой*. Реализация этого принципа требует систематического ознакомления школьников с текущими событиями; широкого привлечения на занятия местного краеведческого материала. В соответствии с ним воспитанники должны активно включаться в общественно полезную деятельность как в школе, так и за ее пределами, участвовать в экскурсиях, походах, массовых мероприятиях. Педагоги должны стремиться к тому, чтобы сам этот процесс стал для воспитанников притягательной сферой их жизнедеятельности.

Необходимость связи процесса воспитания с производственной практикой обусловлена тем, что она является источником познавательной деятельности, единственным объективно правильным критерием истины и областью приложения результатов познания и других видов деятельности.

Одним из путей осуществления принципа связи с жизнью и практикой является вовлечение воспитанников в посильную трудовую и другие виды деятельности. При этом важно, чтобы труд приносил удовлетворение от радости созидания и творчества. *Соединение воспитания с трудом на общую пользу* — принцип, тесно связанный с предыдущим.

Труд создает материальную основу для развития задатков и способностей, для формирования мировоззрения и морального облика личности. Участие в коллективном труде обеспечивает накопление опыта общественного поведения и формирование социально ценных личностно-деловых качеств. Однако, как неоднократно подчеркивал А. С. Макаренко, труд сам по себе, не сопровождаемый напряжением, общественной и коллективной заботой, является маловлиятельным фактором в воспитании новых мотивов поведения. Воспитывают социальное и интеллектуальное содержание труда, его включенность в систему общественно значимых отношений, организация и нравственная направленность.

Особую роль в воспитательном процессе имеет (Б. Т. Лихачев) *принцип эстетизации детской жизни*. Формирование у воспитанников эстетического отношения к действительности позволяет развить у них высокий художественно-эстетический вкус, дать им возможность познать подлинную красоту общественных эстетических идеалов. Предметы естественно-математического цикла помогают раскрыть перед детьми красоту природы, воспи-

тать стремление охранять и сохранять ее. Предметы гуманитарного цикла показывают эстетическую картину человеческих отношений. Художественно-эстетический цикл вводит детей в волшебный мир искусства. Предметы утилитарно-практического цикла позволяют проникнуть в тайны красоты труда, человеческого тела, обучают навыкам создания, сохранения и развития этой красоты. Педагогу на уроках важно утвердить красоту умственного труда, деловых отношений, познания, взаимопомощи, совместной деятельности. Большие возможности эстетизации жизни открываются перед школьниками в работе общественных организаций, в художественной самодеятельности; в организации производительного и общественно полезного труда, в формировании повседневных отношений и поведения.

В организации деятельности воспитанников педагог играет ведущую роль. Педагогическое руководство направлено на то, чтобы вызвать у детей активность, самостоятельность и инициативу. Отсюда значимость принципа *сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников*.

Педагогическое управление направлено на развитие детской самостоятельности и самовоспитание детей. На определенном возрастном этапе воспитанник в полной мере начинает проявлять себя как субъект деятельности, в том числе по совершенствованию себя как личности.

Начиная организацию детской деятельности со всемерного поощрения и развития инициативы и самодеятельности школьников, необходимо постоянно корректировать стиль отношений с ними в соответствии с их возрастающей самостоятельностью. В то же время следует избегать идеализации сил и возможностей детей, стихийности и самотека. В стремлении к развитию детского самоуправления необходимо ставить увлекательные цели и вызывать потребность в коллективной деятельности; отказаться от чрезмерной регламентации, ненужной опеки, администрирования, подавления инициативы, самостоятельности и творчества; опираться на доверие, разнообразить виды поручений; обеспечивать своевременную смену позиций руководства и подчинения.

Важнейший принцип организации детской деятельности — *уважение к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему*. Он вытекает из сущности гуманистического воспитания. А. С. Макаренко отмечал: как можно больше требований к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему. Педагогический гуманизм выражается в том, что принципиальная твердая требовательность обращена одинаково ко всем учащимся. Это, однако, не противоречит тому, что в практической работе педагоги-мастера делают требовательность

гибкой, индивидуализированной. Опыт показывает, например, что нецелесообразно использовать требование в жесткой, категоричной форме по отношению к дисциплинированному школьнику и в мягкой — по отношению к ленивому и безответственному. Требовательность, какой бы оправданной и справедливой она ни была, не принесет пользы, если она не реалистична, невыполнима, если она не рассчитана на достигнутый и заданный уровень развития личности ученика.

Реализация принципа уважения к личности в сочетании с разумной требовательностью тесно связана с принципом *опоры на положительное в человеке, на сильные стороны его личности*. В школьной практике приходится иметь дело с учащимися, находящимися на разных уровнях воспитанности. Среди них, как правило, имеются такие, которые плохо учатся, ленятся, пренебрежительно относятся к интересам коллектива, общественным обязанностям и поручениям. Однако замечено, что даже у самых трудных ребят есть стремление к нравственному самосовершенствованию, которое легко погасить, если обращаться к ним только с помощью криков, упреков и нотаций. Но это стремление можно поддержать и усилить, если учитель вовремя заметит и поощрит малейшие порывы школьника к тому, чтобы разрушить привычные формы поведения. Школьники, которым очень часто напоминают о недостатках, начинают смотреть на себя как на неисправимых.

Воспитание с опорой на положительное наиболее полно и последовательно раскрывается в формуле А. С. Макаренко: к человеку надо подходить с оптимистической гипотезой, пусть даже с некоторым риском ошибиться.

Успешная реализация принципов единства требований и уважения к личности, опоры на ее сильные стороны возможна лишь при соблюдении еще одного принципа — *согласованности требований школы, семьи и общественности*. Ничто так не вредит воспитанию, как случайность и неупорядоченность педагогических воздействий, разноречивой и несогласованной в требованиях, предъявляемых к учащимся школой, педагогами, семьей и общественностью.

Условиями осуществления этого принципа являются следующие: обеспечение системы в предъявлении требований; последовательное усложнение требований; закрепление и совершенствование ранее предъявлявшихся требований; настойчивость в предъявлении требования.

Управление деятельностью воспитанников требует реализации принципа *увлечения перспективами, создания ситуаций ожидания завтрашней радости*. Осознание ребенком своего успеха в каком-то одном деле и ожидание перспектив его развития является могучим источником нравственного достоинства, мораль-

ной стойкости в преодолении трудностей и в других делах. Ту сферу деятельности, в которой воспитанник наиболее ярко проявляет себя, надо умело использовать для его духовного подъема. Задача педагога — помочь каждому школьнику наметить личные близкие, средние и далекие перспективы личностного роста и соотнести их с перспективами развития коллектива, общества.

Большое практическое значение в управлении деятельностью воспитанников имеет принцип *сочетания прямых и параллельных педагогических действий*. Педагогика, по утверждению А. С. Макаренко, есть педагогика не прямого, а параллельного действия. Сущность и проявления прямого педагогического действия (воздействия) очевидны, в то время как параллельное действие наглядно не представлено. Сущность же его заключается в том, что, воздействуя на группу или коллектив в целом, педагог опосредованно воздействует на личность. Каждое воздействие в соответствии с этим принципом должно быть воздействием на коллектив, и наоборот.

На фоне педагогических требований воспитателя в развитом коллективе формируется общественное мнение, которое выполняет регулирующие функции в системе коллективных и межличностных отношений. Сила и авторитет общественного мнения тем выше и влиятельнее, чем больше сплочен и организован ученический коллектив. Он складывается не сам собой, а под руководством учителей и в результате совместных целесообразно организованных коллективных действий.

Принципы воспитания и обучения тесно взаимосвязаны между собой, функционируют как целостная система. Они проявляются одновременно в любом элементе целостного педагогического процесса, хотя и в различной степени. Только совокупное действие всех принципов обеспечивает успешное определение задач, отбор содержания, выбор форм, методов, средств деятельности педагога и педагогически целесообразную деятельность воспитанников. Необоснованная гиперболизация одних принципов и умаление роли других неизбежно приводят к снижению эффективности педагогического процесса в целом.

При изолированном рядоположенном рассмотрении действия принципов процессов воспитания и обучения не раскрываются диалектика, взаимодействие и борьба противоположных сил и тенденций в целостном педагогическом процессе. Так, принцип научности всегда выступает в единстве с требованием доступности и посильности; принцип сознательности и активности неразрывно связан с требованием управляющей роли педагога; принцип прочности и действенности результатов, в свою очередь, предполагает обеспечение сознательности и активности и т. д.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение понятий «воспитание» и «воспитательная работа».
2. Каковы цели и задачи гуманистического воспитания?
3. Дайте аксиологическую характеристику личности в контексте идей гуманистического воспитания.
4. В чем сущность мотивационно-ценностного отношения личности?
5. Раскройте сущность воспитания как процесса интериоризации общечеловеческих ценностей.
6. Каковы движущие силы процесса воспитания?
7. Назовите ведущие закономерности и метапринципы процесса воспитания.
8. Охарактеризуйте основные требования частных принципов гуманистического воспитания.
9. В чем проявляется взаимосвязь принципов воспитания и обучения в целостном педагогическом процессе?

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

*Бондаревская Е. В.* Воспитание как встреча с личностью // Избр. пед. труды: в 2 т. — Ростов н/Д, 2006.

Воспитательная деятельность педагога / И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков и др. — М., 2005.

*Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем. — М., 2000.

Методика воспитательной работы / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина и др. — М., 2004.

Педагогическая антропология / под ред. Л. Л. Редько, Е. Н. Шиянова. — М., 2006.

*Рожков М. И., Байбородова Л. В.* Организация воспитательного процесса в школе. — М., 2000.

*Селиванов В. С.* Основы общей педагогики: теория и методика воспитания. — М., 2000.

*Сухомлинский В. А.* Рождение гражданина // Избр. пед. соч.: в 3 т. — М., 1979. — Т. 3.

*Шиянов Е. Н., Котова И. Б.* Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. — Ростов н/Д, 1995.

*Шуркова Н. Е.* Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. — М., 2004.

*Шиянов Е. Н.* Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.

# ВОСПИТАНИЕ БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## § 1. Базовая культура личности и ее компоненты

Понятие «базовая культура личности» введено в отечественную педагогику О. С. Газманом<sup>1</sup>. Она включает в себя то существенное, обязательное, что необходимо школьнику для самостоятельной деятельности, что определяет его дальнейшее развитие. В процессе воспитания базовой культуры ребенок не только усваивает социальные ценности и способы поведения и деятельности, но и развивает свои сущностные силы, внутренний личностный потенциал. Воспитывать базовую культуру личности — значит создавать предпосылки для развития ее индивидуальных сил и способностей в интересах личности, общества и государства.

Обращение в процессе воспитания к истокам культуры, культурному наследию предполагает освоение многообразного мира ценностей, и в первую очередь тех ценностей, которые обеспечивают развитие свойств, качеств, ориентаций личности в гармонии с самим собой, с социальным окружением, другими людьми, с обществом. Освоить и реализовать все ценности культуры невозможно, но необходимо расширять их спектр в зависимости от возраста, личностных устремлений, уровня образования. *Базовая культура личности — это достижение ею некоторой гармонии, дающей ей социальную устойчивость и продуктивную включенность в общественную жизнь и труд, также личностный, психологический комфорт* (О. С. Газман).

Базовую культуру личности составляют не лучшие образцы мировой, национальной, народной культуры, а ее готовность к самостоятельному творческому развитию и обогащению культуры, самореализация себя в ней. С этой точки зрения основными компонентами базовой культуры личности следует считать *аксиологический (ценностный)*, включающий овладение ценностями-знаниями, ценностями-качествами и ценностями-отношениями; *технологический*, раскрывающий степень практической готовности воспитанника к решению жизненных

---

<sup>1</sup> См.: Газман О. С. Воспитание: цели, средства, перспективы / под ред. А. В. Петровского. — М., 1989.

задач и ситуаций, его включение в разнообразные виды деятельности и общения; *лично-творческий*, который обеспечивает творческую самореализацию, последовательное развитие существенных сил личности, ее способностей, дарований, личностного потенциала.

Приоритетными направлениями, составляющими основу содержания базовой культуры личности являются мировоззренческая культура, культура межнационального общения, правовая культура, нравственная культура, экологическая культура, культура жизненного самоопределения и труда, экономическая культура, эстетическая и физическая культура, культура семейных отношений.

Формирование базовой культуры по выделенным направлениям создает основу для развития целостной, гармонично развитой личности. В этом случае результатом формирования базовой культуры личности школьника является наличие свойств, качеств, ценностных ориентаций, обеспечивающих гармонию личной и общественной культуры.

## § 2. Формирование картины мира у школьников

Одной из ведущих задач воспитания базовой культуры личности является формирование *картины мира* у школьников, представляющей собой *целостную систему научных, философских, социально-политических, нравственных, эстетических взглядов на мир (т. е. на природу, общество и мышление)*.

Дети получают многообразную информацию об окружающем их мире в семье, в детском саду, в школе, из средств массовой информации, литературных источников и др. Но такие сведения часто носят отрывочный, не упорядоченный характер, они не формируют целостного научного представления об окружающем мире. Воплощая в себе достижения мировой цивилизации, научная картина мира отражает наиболее существенные стороны бытия и мышления, природы и общества. Результатом формирования картины мира у школьников выступает их *мировоззрение как личностная характеристика, как совокупность представлений, взглядов, убеждений, в которых проявляется отношение человека к реальной действительности*.

Научные знания — часть, сторона, подтверждение диалектического взгляда на мир. Рассматривая научное мировоззрение как способ осмысления, понимания и оценки объективной реальности, мы обнаруживаем, что оно представляет собой связь между различными знаниями, идеями, понятиями, образующими определенную научную картину мира. Элементами этой системы вы-



ступают взгляды, представления, принципы, направленные на выяснение отношения человека к миру, на определение человеком своего места в окружающей его социальной и природной среде.

Однако окружающая человека действительность чрезвычайно многообразна, как многообразны и те отношения, в которых человек находится с миром. Поскольку в своей практической и познавательной деятельности человек соотносит себя с каким-то определенным уровнем реальности, с какой-то определенной стороной действительности, поскольку мир выступает перед ним как бы в разных своих проекциях. Соответственно этому и сам человек, как бы проецируя себя на разные стороны, аспекты мира, выделяет или различает в себе качественно определенные стороны, познает себя в различных аспектах.

В мировоззрении проявляется единство внешнего и внутреннего, объективного и субъективного. Субъективная сторона мировоззрения состоит в том, что у человека формируется не только целостный взгляд на мир, но и обобщенное представление о самом себе, складывающееся в понимание и переживание своего «Я», своей индивидуальности, своей личности.

У человека, достигшего такого уровня развития, когда его можно назвать личностью, все свойства и качества приобретают определенную структуру, логическим центром и основанием которой становится мировоззрение. Соединяя в себе сложную совокупность ценностных отношений человека к окружающей действительности, научное мировоззрение интегрирует все свойства и качества личности, объединяет их в единое целое, определяет социальную ориентацию, личностную позицию, тип гражданского поведения и деятельности. Благодаря этому формируются мировоззренческие убеждения.

**Мировоззренческие убеждения как результат формирования картины мира.** Убеждения, как и знания, есть субъективное отражение объективной реальности, результат усвоения коллективного и индивидуального опыта людей. *Убеждения — это не нечто «знаемое» и «понимаемое», это знания, перешедшие во внутреннюю позицию личности.*

Выполняя регулятивную функцию, убеждения определяют весь духовный строй личности — ее направленность, ценностные ориентации, интересы, желания, чувства, поступки. Пока человек пробуждается к деятельности внешней необходимостью, не перешедшей в его внутреннюю потребность, не ставшей его собственной волей, он действует без внутреннего горения, активности, без мобилизации всех ресурсов.

Сознание, на каком бы уровне оно ни находилось, всегда имеет своим результатом определенную оценку, некое знание действительности. Это знание может относиться к сфере житейско-

го, обыденного сознания, которое складывается под влиянием традиций, настроений, привычек, носящих порой весьма консервативный характер. Кроме того, данное знание может также функционировать в понятиях, суждениях, умозаключениях, гипотезах, теориях, отражающих наиболее существенные, закономерные связи и отношения объективной действительности. Речь, таким образом, идет о том, что в реальной жизни существует как *стихийное*, так и *научное мировоззрение*.

Рост науки обусловил не только развитие ее теоретического аппарата. Он наложил отпечаток на формы и стиль современного мышления, одна из черт которого — стремление к строгой фактической достоверности. Факты — элемент знания, строго соответствующий действительности, практике.

Факты действительности становятся фактами науки, одной из исходных основ научного мировоззрения, если они поднимаются до уровня теоретических обобщений. Отражая общие и наиболее существенные стороны множества явлений, обобщения служат средством их объяснения и предвидения, дают принципы решения не только тех задач, на основе которых они были выведены, но и всех других, относящихся к данной целостности.

Среди мировоззренческих обобщений чрезвычайно важная роль принадлежит методологическим идеям, в которых с наибольшей полнотой и глубиной раскрываются внутренние законы действительности. Отражая не только сущее, но и должное, такого рода идеи выступают одним из механизмов организации и получения научного знания. В этой связи в процессе формирования мировоззрения надо уделить особое внимание формированию методологических понятий, обобщений, идей, характеризующих действительность и ее теоретические описания.

**Возрастные возможности формирования картины мира у школьников.** Нередко утверждают, что на начальном этапе обучения будто бы можно ограничиться простым накоплением фактов. Между тем уже в начальных классах принципиально возможно раскрывать идеи, дающие знание общих законов, которым подчинено всякое движение и развитие. Пониманию школьников вполне доступны некоторые существенные связи и зависимости в явлениях природы и общества, носящие мировоззренческий характер. К ним относятся начальные представления о сезонных изменениях в жизни природы, материальном единстве мира и его постоянном развитии, о социальных противоречиях и др.

Интенсивное формирование личности в подростковом возрасте создает благоприятные условия для овладения научной картиной мира. Изучая систематические курсы основ наук, подростки более глубоко анализируют предметы и явления реальной действительности, находят в них черты сходства и различия, вза-

имной связи и причинной обусловленности, устанавливают закономерности и движущие силы исторического процесса, приходят к самостоятельным мировоззренческим выводам и обобщениям.

Актуальная потребность подросткового возраста — стремление к самоутверждению, поиск своего места в мире. Удовлетворение этой потребности расширяет круг общения подростка, выводит его за пределы индивидуального опыта, дает толчок формированию идеалов и жизненных установок. Вместе с тем для подростков характерны неустойчивость суждений, взглядов, неадекватная самооценка, преувеличенная склонность к подражанию. В этих условиях важно побуждать учащихся к самостоятельной и обоснованной оценке явлений.

В юношеском возрасте школьники достигают физической и духовной зрелости, это определяет их готовность к усвоению научного мировоззрения во всем объеме и полноте. Философская направленность мышления, познавательное отношение к действительности, потребность проникнуть в систему «вещей и знаний» создают прочную основу для формирования у старшеклассников фундаментальных методологических идей высокого уровня обобщенности, твердых взглядов и убеждений, обеспечивающих широту ориентировок в мире, принципы поведения и деятельности.

В этом активно участвует одно из ценнейших новообразований ранней юности — самоосознание личности, непосредственно обусловленное ее самооценкой и уровнем притязаний, идеалами и ценностными ориентациями, представлениями о себе, о своих ожиданиях и жизненных планах. С определенных мировоззренческих позиций осуществляется и профессиональное самоопределение, включающее в себя активную пробу сил, первоначальное принятие и усвоение личностью системы ценностей, целей, эталонов, норм и стандартов, характеризующих ту или иную профессиональную группу, формирование морально-психологической и трудовой готовности следовать своему общественному и гражданскому долгу.

**Основные средства формирования картины мира у учащихся.** Человек овладевает целостным представлением о мире, если его система взглядов опирается на единство сознания, переживания и действия. Это значит, что формирование мировоззрения зависит от воздействия на интеллект, эмоции, волю личности, от ее активной практической деятельности.

**Интеллектуальный компонент мировоззрения** предполагает движение от непосредственного чувственного отражения действительности к абстрактному понятийному мышлению. Однако понятийное мышление не является конечным пунктом

научного и учебного познания. Вслед за этим начинается восхождение от абстрактного к конкретному — возвращение к конкретному на более высокой ступени развития, когда предмет постигается глубоко и всесторонне. При восхождении от абстрактного к конкретному не просто совершенствуется процесс суммирования, нанизывания абстракций друг на друга, а создается синтез, который означает дальнейшее углубление в сущность явлений материального мира во всех их причинных связях и опосредованиях.

В любом результате аналитико-синтетической деятельности (в понятиях, идеях, теориях) содержатся и знание, и способ деятельности. Это разные стороны процесса познания, но ведущая роль в этом процессе принадлежит *знаниям*. Поэтому необходимо формировать у учащихся единство знания и умения мыслить и действовать.

Мировоззрение содержит в себе не разрозненные знания, а их систему, которая отражает, насколько возможно, структуру современного научного знания, организуется на основе методологических идей, теорий и принципов. Усвоенные учащимися системы знаний находятся в постоянном движении, соотносятся с другими системами, перестраиваются в соответствии с задачами познания и конкретными задачами их применения. При этом не совершается простой переход от одной системы к другой, а осуществляется обобщение образовавшихся систем знаний, создание новых систем, а также широкий перенос знаний в самые разнообразные жизненные ситуации.

Для того, чтобы знания переросли в убеждения, органично вошли в общую систему взглядов, доминирующих потребностей, социальных ожиданий и ценностных ориентаций личности, они должны проникнуть в сферу ее чувств и переживаний. Здесь большую роль играет *эмоционально-волевой компонент* мировоззрения. *Положительное эмоциональное состояние* учащихся побуждает их обращаться к своему личному опыту, к жизни и деятельности выдающихся ученых и общественных деятелей, к произведениям литературы и искусства, ко всему тому, что создает и поддерживает благоприятный социально-психологический климат школы.

Готовность и решимость личности достигнуть поставленной цели непосредственно связаны с *волей*. Воля — это не сводимая к интеллекту и чувствам сторона сознания, основной функцией которой является регуляция поведения и деятельности. В сочетании с убеждениями и чувствами воля подводит человека к обоснованным решениям, действиям и поступкам.

Наряду с интеллектуальным и эмоционально-волевым компонентом в состав мировоззрения входит *практически-действен-*

**ный компонент.** Сфера практических действий учащихся может быть достаточно широкой. Учебно-трудовая и общественная деятельности вовлекают учащихся в широкий круг социальных отношений, вооружают разносторонней информацией, опытом общения. Они не ведут к чисто внешним результатам, а перестраивают внутренний мир школьников, развивают у них потребность активного созидания как свойства личности. Недостаточно, чтобы эта деятельность была общественно полезна, нужно, чтобы она удовлетворяла самого ученика, соответствовала, пусть не полностью, но в главных чертах, его личному идеалу. Сформировать общественно значимый мотив — значит превратить объективную цель деятельности в «реально действующий мотив» (А. Н. Леонтьев), сделать внешнее, объективное внутренним достоянием субъекта, вызвать у него потребность в этой деятельности.

Целостный процесс формирования у учащихся научного мировоззрения обеспечивается благодаря преемственности в обучении, взаимопроникающим связям между учебными предметами. *Осуществление межпредметных связей* позволяет увидеть явление с разных точек зрения, получить целостное представление о нем. Особенно большое значение в мировоззренческом плане имеют такие межпредметные взаимодействия, которые дают учащимся возможность всесторонне охватить все свойства и связи изучаемых объектов. К примеру, на основе межпредметной корреляции у школьников формируются такие методологические идеи, как единство живой и неживой природы, общность естественнонаучных и общественно-исторических основ взаимодействия человека, общества и природы, единство антропогенеза и социогенеза и др.

*Социальная и профессиональная позиция* педагога является важнейшим фактором формирования у учащихся научного мировоззрения, поскольку данный процесс основывается во многом на доверии учащихся к учителю. «Это идеальное юношеское верование, — отмечал Н. А. Добролюбов, — облегчает действия учителя и делает его пример благотворным... Но горе учителю, который неосторожным своим поведением, проявлением своих страстей перед учениками разрушил то обаяние, которым он был окружен в их глазах... Как только нравственное доверие потеряно или поколебалось хоть несколько, тотчас же и слово учителя теряет свою силу»<sup>1</sup>. Только учитель, который не выучил, не вы зубрил, а всем своим существом принял возвышающий смысл науки, передовые идеи века, который сформирован как творческая лич-

---

<sup>1</sup> Чернышевский Н. Г., Добролюбов Н. А. Избранные педагогические произведения. — М., 1995. — С. 145.

ность, может быть духовным наставником молодежи и проводником научного мировоззрения.

**Воспитание и религия.** На протяжении многих веков религиозное воспитание было единственной педагогически продуманной системой, со своими целями, задачами, содержанием, формами и методами работы. Эта система предусматривала определенную организацию жизни верующих: обязательное посещение церкви, знание и исполнение молитв, соблюдение праздников и обрядов. В течение многих веков отрабатывались способы и приемы индивидуального и коллективного воздействия на личность, в том числе исповедь, отпущение грехов, благословение, причастие и др. Система религиозного воспитания дополняется не менее продуманными и эффективными методами самовоспитания и самоубеждения, такими, как молитва, покаяние, воздержание, обет. Религиозное воспитание в достаточной мере психологизировано, оно учитывает особенности бессознательного и подсознательного, эмоционального и волевого в личности.

В общественном сознании нашего народа происходит переоценка роли религии в культуре и истории, духовно-нравственном развитии человека и общества. Включение знаний о религии в школьное обучение и воспитание, как считает И. В. Метлик, связано как с позитивной оценкой религии определенной частью общества, так и осознанием того, что «значительный пласт исторического и культурного наследия нашего народа и всего человечества не может быть освоен молодым поколением с достаточной глубиной без знания истории и культуры основных традиционных религий»<sup>1</sup>.

В основе культуры личности лежат духовные нравственные ценности. Исторически сложилось так, что такие ценности, как любовь к человеку, свобода, ответственность, соборность, коллективизм, взаимопомощь, щедрость души, патриотизм, трудолюбие, разумность жизненных проявлений и другие, формировались и получали свое развитие в религиозной культуре. Эти ценности имеют общечеловеческое значение и поэтому должны обогатить содержание школьного воспитания.

В системе образования России создаются предпосылки для получения знаний о религии в процессе обучения и воспитания учащихся государственных образовательных учреждений, включение которых обусловлено социально-правовыми нормами деятельности светской школы. В современной российской светской школе не ставится цель всеобщего и обязательного воспитания детей в духе религиозного просвещения. Такое обучение носит культуросообразный, религиоведческий характер. Школьное религиовед-

---

<sup>1</sup> Метлик И. В. Религия и образование в светской школе. — М., 2004. — С. 4.

ческое образование знакомит учащихся с основными религиями мира, дает сведения о происхождении, истории религии, основных особенностях вероучений, символике, этических нормах, значимости религии в разных культурах. Это способствует углублению гуманитарного образования, помогает общению со сверстниками из разных стран, повышает их толерантность. Знакомство детей с ценностями религиозной культуры должно быть педагогически интерпретировано с учетом светской общеобразовательной школы и включено в педагогический процесс.

Воспитательные возможности знаний о религии заключаются в том, что они углубляют представления школьников о гражданственности, патриотизме, уважении прав личности в духовной сфере, развитии национального самосознания, формировании этической культуры личности, т. е. тех направлениях воспитательной работы, которые осуществляет современная школа в своей воспитательной работе. Знакомство с традициями семьи, опытом семейного воспитания, формирование целомудренного и ответственного отношения к браку и семье, к представителям противоположного пола с учетом нравственных норм, принятых в традиционной культуре народов России, обогащает сознание учащихся значимыми ценностями и смыслами в отечественной и мировой культуре.

Закон Российской Федерации «Об образовании» подчеркивает светский характер образования в школе. Это особенно актуализирует ответственность педагогов за формирование у учащихся научной картины мира и в то же время уважение к взглядам и чувствам верующих детей и их родителей. Задача школы — раскрыть перед ребенком реальность объективного мира, его противоречивость, познаваемость. По мере взросления и достижения совершеннолетия воспитанник сам вправе сделать свой мировоззренческий выбор.

### **§ 3. Гражданское воспитание школьников**

Воспитание гражданина — одна из основных задач образовательного учреждения. Решая проблему гражданского воспитания учащихся, школа прежде всего сосредоточивает свои усилия на формировании у них ценностного отношения к явлениям общественной жизни.

*Основная цель гражданского воспитания состоит в формировании гражданственности как интегративного качества личности, заключающего в себе внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплиниро-*

*ванность, гармоничное проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения.* Становление гражданственности как качества личности определяется и субъективными усилиями педагогов, родителей, общественных организаций, и объективными условиями функционирования общества — особенностями государственного устройства, уровнем правовой, политической, нравственной культуры общества.

Разработка вопросов гражданского воспитания в педагогике имеет свою историю. В западноевропейской античной и классической педагогике оно связано с именами Платона, Аристотеля, Ж. Ж. Руссо и других. Если первые связывали проблемы гражданского воспитания прежде всего с формированием уважения к государству, законопослушания, то последний видел основу гражданского воспитания в свободном развитии личности, в создании условий для самовыражения. Наиболее полно теория гражданского воспитания в зарубежной педагогике была разработана немецким педагогом Г. Кершенштейнером, отмечавшим необходимость целенаправленного формирования гражданственности.

В российской педагогике цели и задачи гражданского воспитания нашли отражение в трудах А. Н. Радищева, В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, А. И. Герцена и других. Идея народности в воспитании, сформулированная К. Д. Ушинским, основывалась на учете особенностей русского менталитета, развитии национального самосознания, воспитании гражданина.

Советская педагогика рассматривала вопросы гражданского воспитания в аспекте общественной направленности личности, приобретения опыта коллективной деятельности. В известной книге В. А. Сухомлинского «Воспитание гражданина» в определенной мере обобщен и систематизирован теоретический и практический опыт деятельности советской школы по гражданскому воспитанию. Особое место в этой работе уделяется формированию гражданской позиции ребенка, влиянию школы, семьи, детских общественных организаций на воспитание гражданина.

Содержание гражданского воспитания в школе и семье составляет работа учителей, воспитателей и родителей по патриотическому воспитанию, по формированию культуры межнационального общения, правовой культуры, воспитанию в духе мира и ненасилия. В гражданском становлении личности важное место занимает участие детей, подростков и юношества в деятельности детских общественных объединений и организаций.

**Патриотическое воспитание и формирование культуры межнационального общения.** В толковом словаре В. И. Даля слово «патриот» означает «любитель отечества, ревнитель о



благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник»<sup>1</sup>. Патриотизм как качество личности проявляется в любви к своему отечеству, преданности, готовности служить своей Родине. Проявлением высокого уровня культуры межнационального общения выступает чувство интернационализма, предполагающее равенство и сотрудничество всех народов. Оно противопоставлено национализму и шовинизму. В патриотизме заложена идея уважения и любви к своей Родине, соотечественникам; в интернационализме — уважение и солидарность с другими народами и странами.

Патриотическое воспитание и формирование культуры межнационального общения осуществляется в процессе включения учащихся в активный созидательный труд на благо Родины, привития бережного отношения к истории отечества, к его культурному наследию, к обычаям и традициям народа.

Патриотическое и интернациональное воспитание в учебной и внеучебной деятельности реализуется с помощью многообразных форм и методов. Прежде всего патриотическое воспитание предполагает организацию работы по изучению государственных символов Российской Федерации: герба, флага, гимна, символики других стран.

Большую роль в воспитании патриотизма и интернационализма играют предметы гуманитарного и естественно-научного циклов. Изучение природы родного края, его исторического прошлого эмоционально переживается ребенком, укрепляет и развивает чувство любви к Родине.

Формированию культуры межнационального общения способствует изучение иностранных языков — они раскрывают историю, культуру стран изучаемого языка, традиции и обычаи народов этих стран.

Гражданское воспитание предполагает формирование у учащихся знаний и представлений о достижениях нашей страны в области науки, техники, культуры. Это направление воспитательной работы школы достигается в процессе знакомства с жизнью и деятельностью выдающихся ученых, конструкторов, писателей, художников, актеров и др.

**Правовая культура и предупреждение правонарушений в детской среде.** Задачи правового воспитания заключаются в том, чтобы довести до сознания учеников требования правовых норм, добиться, чтобы они приобрели для них личностный смысл, получили внутреннюю санкцию, стали руководством в повседневном поведении.

---

<sup>1</sup> *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. — М., 1955. — Т. 3 — С. 24.

Динамику личностной деформации можно представить последовательностью следующих этапов: появление пробелов и искажений в нравственно-волевой сфере личности; превращение их в относительно устойчивые взгляды и привычки; формирование мотивации предпочтительного поведения, включающей антиобщественные цели и средства; соответствующие искажения нравственно-правового сознания в части пределов дозволенного поведения; правонарушение; систематическое правонарушение; систематическое правонарушающее поведение; преступление.

Учащемуся, склонному к совершению правонарушений, всегда присуща определенная совокупность искаженных знаний, интересов, потребностей, отношений к людям и социальным ценностям.

«Дефективность сознания, — отмечал А. С. Макаренко, — это конечно не техническая дефективность личности, это дефективность каких-то социальных явлений, социальных отношений — одним словом, прежде всего испорченные отношения между личностью и обществом, между требованиями личности и требованиями общества»<sup>1</sup>.

Истоки деформации нравственного и правового сознания школьников лежат, как правило, в семье. Неблагоприятной для формирования личности ребенка является семья не только с явной деградацией ее взрослых членов (пьянство, драки, судимости и пр.), но и та, где за чисто внешним благополучием скрывается атмосфера стяжательства, оправдывающая в глазах этой семьи любые средства наживы. В такой атмосфере у детей воспитывается пренебрежение к труду, ориентация на «выгодную» работу, корыстные предпочтения в выборе трудовой деятельности, ложно понимаемые престижные устремления. Результатом «потребительского воспитания» чаще всего становится установка на удовлетворение потребностей любыми способами, в том числе и асоциальными. Дети из подобных семей обычно отличаются высокой криминальной активностью.

Для подростка одобрительное мнение членов его группы о совершаемых им аморальных и противоправных поступках представляется более значимым и важным, чем осуждение тех же поступков взрослыми — родителями, учителями и т. п. Вот почему так важно положительно влиять на мотивы и характер действий неформальных групп, придавать им общественно ценную направленность.

В работе по предупреждению правонарушений среди учащихся можно выделить следующие этапы:

---

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. — М., 1958. — Т. 5. — С. 567.

– устранение обстоятельств, которые способствуют формированию правонарушающего поведения (неблагоприятные условия жизни и воспитания), до того, как эти обстоятельства существенно сказались на поведении (ранняя профилактика);

– оздоровление среды, условий жизни и воспитания учащихся, которые пагубно влияют на них, и одновременно коррекция их личностной позиции (первый этап непосредственной профилактики);

– аналогичные меры в отношении лиц, уже совершающих правонарушения и находящихся поэтому в сфере внимания правоохранительных органов: инспекций и комиссий по делам несовершеннолетних, участковых инспекторов (второй этап непосредственной профилактики);

– правовоспитательные воздействия на учащихся, систематически совершающих правонарушения, т.е. таких, поведение которых позволяет прогнозировать реальную опасность перехода на преступный путь (третий этап непосредственной профилактики);

– работа с учащимися, уже совершившими преступление, если наказание или заменяющие его меры не предусматривают их изъятия из коллектива (профилактика рецидива).

Предупреждение правонарушений среди учащихся — одно из центральных направлений правовоспитательной деятельности школы, семьи и общественности.

## § 4. Формирование основ нравственной культуры у школьников

Любой поступок человека, если он в той или иной степени влияет на других людей и небезразличен для интересов общества, вызывает оценку со стороны окружающих. Мы оцениваем его как хороший или плохой, правильный или неправильный, справедливый или несправедливый с точки зрения морали.

*Мораль* в прямом значении этого слова — обычай, нрав, правило. Часто в качестве синонима используют понятие «*этика*», означающее привычку, обыкновение, обычай. В другом значении «*этика*» — это философская наука, изучающая мораль. В зависимости от того, как освоена и принята человеком мораль, в какой мере он соотносит свои убеждения и поведение с действующими моральными нормами и принципами, можно судить о его уровне нравственности. Иначе говоря, **нравственность** — это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующие индивидуальное поведение человека.

Поведение человека оценивается по степени его соответствия определенным правилам. Если бы таких правил не было, то один и тот же поступок оценивался бы с разных позиций и люди не могли бы прийти к единому мнению — хорошо или плохо поступил человек. Правило, имеющее общий характер, т. е. распространяющееся на множество одинаковых поступков, носит название *нравственная норма*. Норма — это правило, требование, определяющее, как человек должен поступить в той или иной конкретной ситуации. Нравственная норма может побуждать ребенка к определенным поступкам и действиям, а может и запрещать или предостерегать от них. Нормы определяют порядок взаимоотношений с обществом, коллективом, другими людьми.

Нормы объединяются в группы в зависимости от тех областей отношений между людьми, в которых они действуют. Для каждой такой области (профессиональные, межнациональные отношения и др.) есть свое исходное начало, которому подчинены нормы, — *нравственные принципы*. Так, например, нормы отношений в какой-либо профессиональной среде, отношения между представителями разных национальностей регулируются нравственными принципами взаимоуважения, интернационализма и др.

Понятия морали, имеющие всеобщий характер, т. е. охватывающие не отдельные отношения, а все области отношений, побуждая человека везде и всюду руководствоваться ими, называются *нравственными категориями*. В их числе такие категории, как добро и справедливость, долг и честь, достоинство и счастье, и др.

Воспринимая требования морали в качестве правил жизни, общество вырабатывает *нравственный идеал*, т. е. образец нравственного поведения, к которому стремятся взрослые и дети, считая его разумным, полезным, красивым.

Моральные нормы, принципы, категории, идеалы принимаются людьми, принадлежащими к определенной социальной группе, и выступают как форма общественного нравственного сознания. Вместе с тем мораль — это не только форма общественного сознания, но и форма индивидуального нравственного сознания, так как человеку присущи свои особенности духовного склада, особенности его представлений, чувств, переживаний. Однако эти личные проявления всегда окрашены общественным сознанием. Усвоенные и принятые личностью нравственные нормы, принципы, категории, идеалы в то же время выражают ее определенные отношения к другим людям, к себе, к труду, к природе. Содержание воспитательной работы учителя, классного руководителя по формированию у учащихся нравственной культуры и составляет формирование названных групп отношений.

Отношение к другим людям предполагает формирование взаимного уважения между людьми, товарищеской взаимопомощи и требовательности, коллективизма, воспитание заботы о старших и младших в семье, уважительное отношение к представителям противоположного пола. Отношение к себе складывается из осознания собственного достоинства, чувства общественного долга, дисциплинированности, честности и правдивости, простоты и скромности, нетерпимости к несправедливости, стяжательству. Отношение к труду проявляется в добросовестном, ответственном исполнении своих трудовых и учебных обязанностей, развитии творческих начал в трудовой деятельности, признании важности своего труда и результатов труда других людей. Отношение к природе требует бережного отношения к ее богатству, нетерпимости к нарушениям экологических норм и требований.

Формирование основ нравственной культуры у школьников осуществляется в условиях школы, семьи, общества.

**Воспитание гуманности.** Гуманистическое мировоззрение как обобщенная система взглядов, убеждений, идеалов, в которой человек выражает свое отношение к окружающей его природной и социальной среде, строится вокруг одного центра — человека. Если гуманизм — это основа системы определенных взглядов на мир, то именно человек оказывается системообразующим фактором, ядром гуманистического мировоззрения. При этом его отношение содержит не только оценку мира как объективной реальности, но и оценку своего места в окружающей действительности, связей с другими людьми. Следовательно, в гуманистическом мировоззрении находят свое выражение многообразные отношения к человеку, к обществу, к духовным ценностям, к деятельности, составляющие содержание гуманистической сущности личности.

В психологическом словаре понятие «гуманность» определяется как «обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования и реализуется в общении и деятельности в аспектах содействия, соучастия, помощи»<sup>1</sup>. Однако если исходить из связи гуманизма и гуманности, то содержание понятия «гуманность» должно раскрываться прежде всего через признание ценности человека, которая понимается как единство двух сторон — естественной жизни каждого индивида и социальной, куда входят все функции, выполняемые человеком в обществе, в том числе и уровень развития его личностных качеств.

---

<sup>1</sup> Психология: словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М., 1990. — С. 21.

Обе стороны личности непосредственно связаны с гуманностью. Эта связь заложена в гуманистической сущности морали, которая выступает изначальной формой отношения к человеку как к ценности. *Гуманность представляет собой совокупность нравственно-психологических свойств личности, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности.*

Как качество личности гуманность формируется в процессе взаимоотношений с другими людьми, установления межличностных отношений. Это качество личности раскрывается в доброжелательности и дружелюбии; готовности прийти на помощь другому человеку, внимательности к нему; рефлексии — умении понять другого человека, поставить себя на его место; в эмпатической способности к сочувствию, сопереживанию; в толерантности — терпимости к чужим мнениям, верованиям, поведению.

Воспитание гуманности осуществляется в многообразных видах деятельности, в различных вариантах межличностных отношений. Ребенок должен быть включен в сопереживание, соучастие. Признаки равнодушия, черствости не могут быть замечены и не проанализированы учителем. Гуманитарная культура учителя состоит не только в личном следовании принципам гуманизма, но и в том, как сам учитель помогает, поддерживает ученика в трудных ситуациях. Пример гуманного отношения учителя к ученикам обладает особой воспитательной силой, он может заменить длительные рассуждения, беседы и рассказы о гуманности других людей. Это, однако, не отрицает возможности и необходимости проведения морально-этического просвещения.

Важным условием воспитания гуманности является организация коллективной учебной и общественно полезной деятельности, особенно таких ее видов, где учащиеся поставлены в ситуации непосредственного проявления заботы о других, оказания помощи и поддержки, защиты младшего, слабого. Такие ситуации могут непосредственно возникать в процессе совместной деятельности, а могут быть специально предусмотрены педагогом.

Изучение биографий ученых, их творческой деятельности, жизненных принципов, нравственных поступков вызывает большой интерес у учащихся, стимулирует их поведение и деятельность. Анализ в ходе уроков проблем добра и зла, гуманизма подлинного и абстрактного, социальной справедливости и несправедливости вводит учащихся в сложный мир человеческих взаимоотношений, учит понимать и ценить идеи гуманизма, их общечеловеческий характер.

**Воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения.** Одна из основных задач нравственного воспитания школь-

ников — воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения. Дисциплина предполагает организованность, порядок в той или иной области, жизнедеятельности людей. *Дисциплина отражает соответствие поведения и образа жизни человека правилам и нормам, сложившимся в обществе.* Дисциплинированность как качество личности характеризует ее поведение в различных сферах жизни и деятельности и проявляется в выдержанности, внутренней организованности, ответственности, готовности подчиняться и личным, и общественным целям, установкам, нормам и принципам.

Школьная дисциплина — одна из форм проявления дисциплины общественной. Это принятый порядок в стенах учебного заведения, это соблюдение учащимися правил взаимоотношений с учащимися и учителями, это обязательность выполнения всеми членами коллектива принятых правил и предписаний. Являясь составной частью нравственности, дисциплина учащихся состоит в знании правил поведения, установленного порядка и их сознательного выполнения. Закрепившиеся правила поведения определяют действия и поступки личности. Школьная дисциплина готовит ребенка к социальной деятельности, которая невозможна без соблюдения дисциплины. Дисциплина является результатом нравственного воспитания. Неслучайно поэтому А. С. Макаренко рассматривал дисциплину как нравственное и политическое явление, несовместимое с недисциплинированностью, неуважением к общественному порядку.

Соблюдение школьной дисциплины предполагает подчинение требованиям коллектива, большинства. Работа школы, учителя по воспитанию сознательной дисциплины и культуры поведения должна быть направлена на разъяснение школьникам необходимости соблюдения дисциплины в интересах самой личности, коллектива и общества. Однако дисциплина личности — это не только подчинение. Она должна рассматриваться в контексте свободы личности, как субъективная способность личности к самоорганизации, достижению собственных целей исторически выработанным способом. Способность личности выбирать свою линию поведения в различных обстоятельствах (самоопределение) является нравственной предпосылкой ответственности за свои поступки (О. С. Газман). Обладая самодисциплиной, школьник защищает себя от случайных внешних обстоятельств, увеличивая тем самым степень собственной свободы.

Дисциплинированность как личностное качество имеет разные уровни развития, что находит свое отражение в понятии культура поведения. Культура поведения включает в себя различные стороны нравственного поведения личности; в ней органи-

чески слиты культура общения, культура внешности, культура речи и бытовая культура.

Воспитание *культуры общения* у детей требует формирования доверия, доброты к людям, когда нормами общения становятся вежливость, внимательность. Важно научить детей правилам поведения с родными, друзьями, соседями, посторонними людьми, в транспорте, в общественных местах. В семье и школе необходимо позаботиться о знакомстве детей с ритуалами поздравлений, вручения подарков, высказывания соболезнования, с правилами ведения деловых, телефонных разговоров и др.

*Культура внешности* складывается из умения элегантно, со вкусом одеваться, выбирать свой стиль, из соблюдения правил личной гигиены, из особенностей жестикуляции, мимики, походки, движений.

*Культура речи* — это умение вести дискуссию, понимать юмор, использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения, владеть нормами устного и письменного литературного языка.

Одно из направлений работы по формированию культуры поведения составляет воспитание эстетического отношения к предметам и явлениям повседневной жизни — рациональной организации своего жилища, аккуратности в ведении домашнего хозяйства, поведения за столом во время приема пищи и т.п. Культура поведения детей в значительной мере формируется под влиянием личного примера учителей, родителей, старших школьников, традиций и общественного мнения, сложившихся в школе и семье.

**Воспитание экологической культуры у учащихся.** Стремительно развивающееся движение за охрану природы охватило весь мир. Вопрос о том, как должен относиться человек к окружающей среде, в равной мере встал перед каждым жителем планеты. В современной науке *экология* характеризуется единством биологического, социального, экономического, технического и гигиенического факторов жизни людей. На этом основании правомерно выделение социальной, технической и медицинской экологий, рассматривающих поведение человека в природе.

Цель формирования экологической культуры у школьников состоит в воспитании ответственного, бережного отношения к природе. Достижение этой цели возможно в случае, если в школе проводится целенаправленная систематическая работа по формированию у учащихся системы научных знаний, направленных на познание процессов и результатов взаимодействия человека, общества и природы; экологических ценностных ориентаций, норм и правил в отношении к природе, умений и навыков по ее изучению и охране.



Формирование экологической культуры у школьников осуществляется как в учебном процессе, так и во внеучебной деятельности. В педагогической науке (И. Д. Зверев, А. Н. Захлебный, И. Т. Суroveгина и др.) определены основные принципы экологического образования школьников. К числу таких принципов относятся междисциплинарный подход в формировании экологической культуры; систематичность и непрерывность изучения экологического материала; единство интеллектуального и эмоционально-волевого начал в деятельности учащихся по изучению и улучшению окружающей природной среды; взаимосвязь глобального, национального и краеведческого уровней в раскрытии экологических проблем в учебном процессе.

## **§ 5. Трудовое воспитание школьников и культура самоопределения**

Трудовое воспитание ребенка начинается с формирования в семье и школе элементарных представлений о трудовых обязанностях. Труд был и остается необходимым и важным средством развития психики и нравственных представлений личности.

Трудовая деятельность должна стать для школьников естественной физической и интеллектуальной потребностью. Трудовое воспитание тесно связано с политехнической подготовкой учащихся. Политехническое образование обеспечивает знание основ современной техники, технологии и организации производства; вооружает учащихся общетрудовыми знаниями и навыками; развивает творческое отношение к труду; способствует правильному выбору профессии. Таким образом, политехническое образование является базой трудового воспитания.

В условиях общеобразовательной школы решаются следующие задачи трудового воспитания учащихся:

- формирование у учащихся положительного отношения к труду как высшей ценности в жизни, высоких социальных мотивов трудовой деятельности;
- развитие познавательного интереса к знаниям, потребности в творческом труде, стремление применять знания на практике;
- воспитание высоких моральных качеств, трудолюбия, долга и ответственности, целеустремленности и предприимчивости, деловитости и честности;
- вооружение учащихся разнообразными трудовыми умениями и навыками, формирование основ культуры умственного и физического труда.

Содержание трудового воспитания определяется названными задачами, а также рядом хозяйственно-экономических факторов,

производственными условиями района, области, возможностями и традициями школы и т. д.

Содержательную основу трудового воспитания школьников составляют такие виды труда, как учебный, общественно-полезный, производительный.

*Учебный труд* школьника включает в себя труд умственный и физический. Умственный труд является наиболее напряженным, требует больших волевых усилий, терпения, усидчивости. Привычка к повседневному умственному труду имеет большое значение для всех видов трудовой деятельности. Школьными программами предусмотрен физический труд на уроках технологии в учебных мастерских и на пришкольном участке. В процессе физического труда создаются условия для проявления детьми нравственных качеств, коллективизма, взаимопомощи, уважения к людям и результатам их деятельности.

*Общественно полезный труд* организуется в интересах членов всего коллектива и каждого ребенка в отдельности. Он включает в себя труд по самообслуживанию в школе и дома (уборка класса, школьной территории, бытовой труд дома, уход за насаждениями и др.), летнюю работу на полях во время школьных каникул, работу в школьных строительных отрядах, школьных лесничествах, тимуровскую работу.

*Производительный труд* предполагает участие школьников в создании материальных ценностей, вступление в производственные отношения. Участие в производительном труде развивает у учащихся профессиональные интересы, склонности, потребности в труде.

У российской школы богатый опыт вовлечения детей в производительный труд — это ученические производственные мастерские и цеха, школьные районные и межрайонные заводы и т. п. Приобщение школьников к производительному труду не теряет своей актуальности и целесообразности и сегодня. В тех школах, где для организации производительного труда есть необходимые условия, его нужно сохранить, предоставив учащимся возможность участвовать в создании материальных ценностей.

**Педагогические условия организации трудового воспитания.** Успех трудового воспитания зависит от его правильной организации, которая возможна при соблюдении следующих педагогических условий:

– подчинение труда детей учебно-воспитательным задачам, которое достигается в процессе взаимопроникновения целей учебного, общественно полезного и производительного труда. В общественно полезном и производительном труде учащихся должны находить практическое применение знания и умения, усвоенные в процессе обучения. Задачи трудового обучения и воспита-

ния детей решаются комплексно в домашнем труде, кружковой работе, на занятиях в учреждениях дополнительного образования;

– сочетание общественной значимости труда с личными интересами школьника. Дети должны быть убеждены в целесообразности и полезности предстоящей деятельности для общества, их семьи и для себя. Объяснение смысла труда осуществляется с учетом возраста учащихся, их индивидуальных интересов и потребностей;

– доступность и посильность трудовой деятельности. Непосильный труд нецелесообразен уже потому, что он, как правило, не приводит к достижению желаемого результата. Соблюдение этого условия исключает физические перегрузки, требует выбора трудовых заданий в соответствии с силами и способностями учащихся;

– разумная требовательность в осуществлении трудовой деятельности учащихся. Иногда учащиеся с энтузиазмом берутся за дело, но быстро теряют к нему интерес. Задача учителя состоит в том, чтобы в процессе выполнения взятого обязательства поддерживать у детей желание довести работу до конца, приучить их работать систематически и равномерно;

– сочетание коллективных и индивидуальных форм трудовой деятельности. С одной стороны, необходимо сотрудничество детей в звеньях, бригадах, цехах, с другой — каждый член детского коллектива должен иметь конкретное задание, уметь его выполнять, нести ответственность за качество и своевременность исполнения.

Трудовое воспитание составляет фундамент творческой активности и результативности в учебной деятельности, в гражданском и нравственном становлении личности.

**Самоопределение как показатель социальной зрелости личности.** Проблема самоопределения личности имеет непосредственное отношение к вопросам подготовки молодежи к жизни и труду, воспитания ответственности, разумных потребностей, поскольку человеку важно самоопределиваться не только в качестве создателя материальных и духовных ценностей, но и как личности. *Мерой самоопределения личности служат инициативность, самостоятельность и компетентность в принятии ответственных решений, осознанность себя, своих общественных интересов.*

Самоопределившаяся личность характеризуется высоким уровнем развития интеллекта, физических сил, практических умений и навыков, необходимых для жизнедеятельности. Такой уровень развития формируется и проявляется в конкретных отношениях человека к обществу, коллективу, труду, продуктам материальной и духовной культуры, к самому себе. Самоопределившаяся личность осознает свои цели, жизненные и профессиональные планы, идеалы, ценности, а также ожидания общества. Понимание

значимости указанных компонентов служит регулятором поведения личности, определяет содержание, интенсивность, целенаправленность и уровень ее деятельности.

Осознание личностью себя как субъекта, способного производить вещи, предметы; готовность осуществлять социально значимую деятельность и оценивать ее результаты выступают показателями ее *социальной зрелости*. При этом важно не только то, что и как человек делает, но и ради чего он делает, т.е. осознание им смысла своей жизнедеятельности. По виду воспроизводящей деятельности, умению соотнести «хочу» — «могу» — «имею» — «требуется» можно судить об уровне самоопределения личности, ее гражданской зрелости. Самоопределившаяся личность в состоянии самостоятельно ставить жизненные цели, решать их, нести ответственность за свою деятельность, поведение с учетом общественных и собственных потребностей и возможностей.

Потребность в самоопределении зависит от среды, системы отношений, в которой находится человек (в какой мере среда стимулирует подобные размышления) и от зрелости личности, готовности, мотивации человека. Кроме потребности в самоопределении надо владеть еще способностями к самоанализу, приемами включения себя в более общий социальный контекст.

Процесс самоопределения длится у человека всю жизнь: он ищет ответы на вопросы: кто я есть? зачем я живу? чего могу добиться? чем могу быть полезен? в чем мое индивидуальное предназначение? и др. Эти потребности самоопределения, связанные с поиском смысла жизни, желательно стимулировать, начиная с раннего возраста, хотя есть люди, которые редко задумываются над этими вопросами.

Исследователи по-разному пытаются выразить мысль о неоднородности представлений человека о своем будущем, наличии в нем элементов, несущих различную функциональную нагрузку. Так, устремленность в будущее конкретизируется в таких понятиях, как «временная перспектива», «жизненный план», «жизненная перспектива», «жизненная программа», которые связаны с системой целей, где конечная цель представляет собой идеал, понимаемый как ценность.

**Профессиональная ориентация как условие самоопределения школьников.** Школа всегда решала проблему оказания помощи своим ученикам в выборе профессии. Вопросы профориентации и ее научного обоснования в отечественной педагогике особенно актуализировались с середины 60-х гг. XX в. Педагогами и психологами к настоящему времени проведены специальные исследования по вопросам теории и методики профориентации школьников (А. Е. Голоншток, Е. А. Климов, П. П. Костенков, А. Д. Сазонов, В. Ф. Сахаров, С. Н. Чистякова и др.).

**Профессиональная ориентация** представляет собой обобщенную систему социально-экономических, психолого-педагогических, медико-биологических, производственно-технических мер, направленных на оказание помощи учащимся и молодежи в профессиональном самоопределении. Правильно выбранная профессия соответствует интересам и склонностям человека, находится в полной гармонии с призванием. В таком случае профессия приносит радость и удовлетворение.

Социальная значимость профессии повышается, если она отвечает современным потребностям общества, престижна, носит творческий характер, высоко оценивается материально. Мир профессий очень подвижен, одни профессии уходят в прошлое, другие появляются. Школьники нуждаются в разносторонней информации о профессиях, в квалифицированном совете на этапе выбора профессии, поддержке и помощи в начале профессионального становления.

Система профессиональной ориентации включает в себя следующие компоненты: профессиональное просвещение (профинформация), профессиональная диагностика, профессиональная консультация, профессиональный отбор, профессиональная адаптация.

**Профессиональное просвещение** имеет своей целью сообщение школьникам определенных знаний о социально-экономических особенностях, психофизиологических требованиях тех или иных профессий. С работы по профессиональному просвещению начинается ознакомление детей и подростков с профессиями, с потребностями конкретного района, города в рабочих руках. Учителя, классные руководители, родители могут активно влиять на правильный выбор учащимися профессии, на формирование профессиональных мотивов.

**Профессиональная диагностика** осуществляется специалистами по отношению к каждому конкретному человеку с использованием различных методик. В ходе профессиональной диагностики изучаются особенности высшей нервной деятельности человека, состояние его здоровья, интересы и мотивы, ценностные ориентации, установки в выборе профессии.

**Профессиональная консультация** проводится с целью оказания помощи школьникам со стороны специалистов (психологов, врачей, педагогов). При этом исходят из требований, предъявляемых профессией к человеку, и его индивидуально-психологических особенностей. Различают несколько типов профконсультаций. В ходе *справочно-информационной консультации* школьника знакомят более глубоко с содержанием профессии, требованиями к ней, возможностями трудоустройства, повышения профессионального мастерства. *Диагностическая индивидуальная*

*профконсультация* направлена на определение возможных областей деятельности, в которых ученики могут наиболее успешно трудиться. Результатом диагностической индивидуальной профконсультации должно быть определение не одной какой-либо профессии, а группы родственных профессий. *Медицинская профконсультация* устанавливает степень соответствия здоровья человека требованиям профессии.

*Профессиональный отбор* направлен на предоставление личности свободы выбора в мире профессий. Его осуществляют средние и высшие профессиональные образовательные учреждения, предъявляющие определенные требования к поступающим, или учреждения, принимающие человека на работу. При профессиональном выборе рекомендуется учитывать семейные традиции, мнение друзей, мотивы удовлетворенности трудом и др.

*Профессиональная адаптация* — это процесс вхождения молодого человека в профессиональную деятельность, приспособление к системе производства, трудовому коллективу, условиям труда, особенностям специальности. Успешность адаптации является показателем правильности выбора профессии.

Компоненты профориентации взаимосвязаны, соподчинены. Проведение профориентации в школе во многом зависит от возрастных особенностей школьников.

На ступени начальной школы формируется положительное отношение к труду, раскрывается важность и необходимость труда для общества, сила и красота труда, формируется потребность быть полезным людям.

На ступени основной средней школы раскрываются нравственные основы выбора жизненного пути, учащиеся знакомятся с конкретными видами трудовой деятельности, расширяется круг их представлений о труде взрослых. Ученикам предоставляется возможность ознакомиться с практическим применением достижений науки в сфере промышленного и сельскохозяйственного производства.

На ступени полной средней школы профессиональные интересы школьников более дифференцированы, осознаны. Учащиеся в процессе профориентации получают более полные сведения об экономике производства, уровне механизации и автоматизации. Старшеклассники принимают решение о выборе профессии, у большинства из них четко определяются мотивы учебной деятельности.

**Формирование основ экономической культуры у школьников.** *Формирование экономической культуры* — это выработка ясного представления об экономических закономерностях развития общества и воспитание на этой основе таких качеств личности, которые необходимы ей в производственно-экономической деятельности. Формирование экономической

культуры неразрывно связано с подготовкой выпускника к жизни, труду. Такая культура является одним из необходимых условий становления гражданской позиции личности.

В процессе воспитания экономической культуры решается ряд задач, важнейшими из которых являются: формирование у учащихся экономического мышления; воспитание качеств характера рачительного хозяина-гражданина (бережливости, практичности, хозяйственности); овладение учащимися элементарными навыками экономического анализа, привычками экономии и расчетливости. Указанные задачи могут быть решены при соответствующей работе по формированию экономических знаний о труде и производстве, об отношениях собственности, предпринимательстве, коммерциализации и др., умений и навыков в организационно-экономической деятельности.

Экономическая культура формируется в процессе изучения практически всех учебных предметов. Но особенно большие возможности для развития экономической культуры личности, как это показано в исследованиях Ю. К. Васильева, В. К. Розова, П. А. Шемякина и других, заложены в таких предметах, как «История», «География», «Технология», «Химия», «Биология». В учебных курсах содержится богатый арсенал экономических знаний и возможностей организации экономической деятельности учащихся. Задача здесь состоит прежде всего в том, чтобы в рамках школьных дисциплин и сложившейся практики политехнического образования, общественно полезного и производительного труда упорядочить, обновить и систематизировать экономические знания и умения, расширить сферу экономической деятельности в новых социально-экономических условиях.

В системе формирования экономической культуры используются многообразные формы и методы: беседа, рассказ, лекция, решение производственных задач, экскурсии. Большое место уделяется игровым формам проведения занятий и творческим работам в учебной и внеучебной деятельности (деловые игры, выполнение экономических расчетов, определение экономической эффективности трудовой деятельности, изобретений и т. д.).

Экономическое воспитание учащихся обогащает целостный педагогический процесс, придает ему предметно-жизненную, личностно ориентированную направленность.

## **§ 6. Формирование эстетической культуры у школьников**

*Формирование эстетической культуры — это процесс целенаправленного развития способности личности к полно-*

*ценному восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве и действительности.* Он предусматривает выработку системы художественных представлений, взглядов и убеждений, воспитание эстетической чуткости и вкуса. Одновременно с этим у школьников воспитывается стремление и умение вносить элементы прекрасного во все стороны бытия, бороться против всего уродливого, безобразного, низменного, а также готовность к посильному проявлению себя в искусстве.

**Эстетика детской жизни.** Человек по своей натуре — художник. Он всюду, так или иначе, стремится вносить в свою жизнь красоту. Эта мысль М. Горького представляется нам чрезвычайно важной. Эстетическое освоение действительности человеком не ограничивается одной лишь деятельностью в области искусства: в той или иной форме оно присутствует во всякой творческой деятельности. Другими словами, человек выступает художником не только тогда, когда непосредственно создает произведения искусства, посвящает себя поэзии, живописи или музыке. Эстетическое начало заложено в самом человеческом труде, в деятельности человека, направленной на преобразование окружающей жизни и самого себя. Эстетическое отношение человека к действительности обязано своим происхождением его трудовой деятельности. Осознание и переживание труда как игры физических и духовных сил, как явления возвышенного, облагораживающего, прекрасного составляют фундамент эстетического развития личности.

Для того чтобы детский труд не превращался в тягость и обузу, приносил эстетическое наслаждение, он должен быть одухотворен высокой общественно значимой целью, отмечен красотой и точностью движений, строгой экономией времени, вдохновением, увлеченностью. Гармония физических движений рождает внутреннюю духовную красоту, проявляющуюся в ритме, ловкости, четкости, радости, самоутверждении. Она воспринимается и оценивается детьми как большая эстетическая ценность.

Немало эстетических впечатлений может дать и дает деятельность учения. В математике, например, нередко говорят: «Красивое, изящное решение или доказательство», понимая под этим их простоту, в основе которой лежит высшая целесообразность, гармония.

Есть своя эстетика в искренних, здоровых, человеческих взаимоотношениях между учащимися и учителями, между воспитанниками, между старшими и младшими школьниками. Примитивные, черствые, неискренние отношения между людьми в семье и школе глубоко ранят личность ребенка, оставляют след на всю жизнь. И наоборот, тонкие, дифференцированные отношения педагогов к учащимся, справедливая требовательность делают уклад детской жизни школой воспитания в духе высокой эстетики и морали.



В обиход детской жизни важно вводить элементы эстетического оформления ближайшего окружения и быта. Важно пробудить у школьников стремление утверждать красоту в школе, дома, всюду, где они проводят свое время, занимаются делом или отдыхают. Детей следует шире привлекать к тому, чтобы они создавали эстетическую обстановку в школе, в классе, в квартире. Чрезвычайно большой интерес в этом плане представляет опыт А. С. Макаренки. Побывавшие в руководимых им учебно-воспитательных учреждениях очевидцы рассказывали об обилии цветов, о сверкающем паркете, зеркалах, белоснежных скатертях в столовых, идеальной чистоте в помещениях.

**Эстетическое восприятие природы.** Природа — ничем незаменимый источник прекрасного. Она дает богатейший материал для развития эстетического чувства, наблюдательности, воображения. «А воля, а простор, прекрасные окрестности городка, а эти душистые овраги и колыхающиеся поля, а розовая весна и золотистая осень разве не были нашими воспитателями?» — писал К. Д. Ушинский. «Зовите меня варваром в педагогике, но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога...»<sup>1</sup>.

Эстетическое отношение к природе формирует нравственное отношение к ней. Природа, не являясь носителем общественной морали, в то же время учит ребенка нравственному поведению благодаря гармонии, красоте, вечному обновлению, строгой закономерности, пропорциям, разнообразию форм, линий, красок, звуков. Дети постепенно приходят к пониманию того, что добро в отношении к природе заключается в сохранении и приумножении ее богатства, в том числе — красоты, а зло состоит в нанесении ей ущерба, в ее загрязнении.

В процессе формирования эстетической культуры учащихся важная роль принадлежит курсам биологии и географии, которые в значительной мере строятся на непосредственном изучении и наблюдении явлений природы. Во время экскурсий и прогулок на природе у детей обостряется эстетическое видение ее красоты, развиваются воссоздающее воображение и образное мышление. Большой интерес у школьников вызывают экскурсии на темы: «В багрец и золото одетые леса», «Весны желанные приметы», «Природа и фантазия», «Цветы наших полей», «Осенний букет», «Памятники культуры нашего края» и др. Во время экскурсий ученики выполняют различные задания: делают на-

---

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. — М., 1952. — Т. 2. — С. 52—53.

броски и зарисовки с натуры, фотографируют любимый уголок, собирают материалы для коллекции, находят отмершие ветки, корни, сучки, наплывы на деревьях, используя их для поделок и миниатюрной скульптуры.

Педагогам следует чаще обращаться к произведениям писателей, композиторов, художников, воспевавших красоту природы. Учащимся можно предложить для раздумий и обсуждений такие, например, вопросы и задания: найдите и прочтите любимые вами описания лесов, полей, степей, рек, озер, гор; выпишите понравившиеся вам высказывания о природе; чему вас учит общение с природой; опишите любимый уголок природы; как вы себе представляете основные правила поведения в природе; пробовали ли вы отобразить свои впечатления о природе в стихах, рассказах, рисунках, поделках?

Воспитанию эстетического отношения к природе активно способствуют беседы и конференции по произведениям художественной литературы («Белый Бим — Черное ухо» Г. Троепольского, «Не стреляйте в белых лебедей» Б. Васильева, «Белый пароход», «Плаха» Ч. Айтматова, «Царь-рыба» В. Астафьева, «Русский лес» Л. Леонова, «Прощание с Матерой» В. А. Распутина, повести и рассказы В. Белова, Ю. Казакова, В. Солоухина).

**Формирование эстетической культуры средствами искусства.** Художественные потенции человека, его эстетические возможности с наибольшей полнотой и последовательностью проявляются в искусстве. Порожденное человеческим трудом искусство на определенном историческом этапе обособляется от материального производства в специфический вид деятельности как одна из форм общественного сознания. Искусство воплощает в себе все особенности эстетического отношения человека к действительности.

Учебный план общеобразовательной школы включает в себя дисциплины художественного цикла — литературу, музыку, изобразительное искусство.

Эстетическое развитие личности средствами искусства в педагогике принято называть *художественным воспитанием*. Обращаясь непосредственно к произведениям искусства, оно требует развития в человеке умения правильно воспринимать явления красоты. Это не значит, что он должен стать художником-профессионалом или специалистом-искусствоведом. Помимо знания ряда художественных произведений, человек должен приобрести некоторый объем сведений из области теории и истории того или иного вида искусства. Такое обогащение непосредственных художественных впечатлений знанием законов искусства и мастерства художника отнюдь не убивает (как это иногда утверждают) эмоциональности восприятия. Напротив, эмоциональность эта усиливается, углубляется, а восприятие становится более осмысленным.

Одно из сильных средств воспитания литературного вкуса и эстетической отзывчивости — *развитие культуры чтения*. На уроках родного языка учащиеся учатся воспринимать литературу как искусство слова, воспроизводить образы художественного произведения в своем воображении, тонко подмечать свойства и характеристики действующих лиц, анализировать и мотивировать их поступки. Овладевая культурой чтения, ученик начинает задумываться над тем, к чему зовет прочитанная книга, чему учит, при помощи каких художественных средств писателю удается вызвать у читателя глубокие и яркие впечатления.

Развитие художественного вкуса поощряет школьников к *эстетической деятельности*, которая характеризуется определенными результатами и предполагает, что во время занятий искусством учащиеся претворяют в жизнь доступные им элементы прекрасного. Исполняя стихотворение, рассказ или сказку, они как бы заново воссоздают предлагаемые автором обстоятельства, оживляя их при помощи собственных мыслей, чувств и ассоциаций, т. е. передают слушающим эмоциональное состояние героя, обогащенное личным опытом. И как бы ни был мал и ограничен этот опыт, он все же придает исполнению учащегося свежесть и неповторимое своеобразие.

*Основой музыкального воспитания* в школе является хоровое пение, которое обеспечивает совместное переживание героических и лирических чувств, развивает музыкальный слух, память, ритм, гармонию, певческие навыки, художественный вкус. Большое место в школе отводится прослушиванию музыкальных произведений в записи, а также ознакомление с элементарными основами музыкальной грамоты.

Одним из средств приобщения учащихся к художественной культуре является преподавание изобразительного искусства. Оно призвано развивать у школьников художественное мышление, творческое воображение, зрительную память, пространственные представления, изобразительные способности. Для этого следует научить детей основам изобразительной грамоты, сформировать у них умение пользоваться выразительными средствами рисунка, живописи, лепки, декоративно-прикладного искусства. Основами реалистического изображения ученики овладевают благодаря обучению их таким средствам художественной выразительности, как фактура материала, цвет — линия — объем, светотональность, ритм, форма и пропорция, пространство, композиция.

Важно обеспечить непосредственное ознакомление учащихся с выдающимися произведениями русского, советского, зарубежного изобразительного искусства и архитектуры, научить понимать выразительный язык художника, неразрывную связь содержания и художественной формы, воспитать эмоционально-эсте-

тическое отношение к произведениям искусства. Для формирования у учащихся представлений о жизненности искусства с ними проводят занятия: «Искусство видеть. Ты и мир вокруг тебя», «Искусство вокруг нас», «Ты и искусство», «Каждый народ — художник», «Изобразительное искусство и мир интересов человека», «Декоративно-прикладное искусство и жизнь человека».

Возможности художественного образования и эстетического воспитания учащихся, предоставляемые учебным планом и программой, ограничены. Эта ограниченность должна быть компенсирована в системе дополнительного образования. Большое распространение получили беседы, лекции, встречи за круглым столом, университеты культуры, клубы друзей искусства. Утвердилась такая форма эстетического воспитания, как музыкальная фонотека, в которую включают записи лучших исполнителей — солистов, хоровых и оркестровых коллективов. Школьники знакомятся с языком и жанрами музыки, изучают музыкальные инструменты, голоса, узнают о жизни и творчестве композиторов. Особенно эмоционально дети отзываются на песни, в которых воспеты мужественные, беззаветно преданные своему делу люди, раскрывается романтика борьбы и подвигов.

В основе значимых средств формирования эстетической культуры у учащихся являются кино-, видео- и телефильмы. Восприятие экранизированных произведений литературы и искусства нуждается в тонком педагогическом руководстве. В ряде школ с этой целью введен факультативный курс «Основы киноискусства», организованы детские киноклубы и школьные кинотеатры.

Огромной силой эстетически-эмоционального воздействия обладает театр. Необходимо предварительно готовить учащихся к восприятию театрального искусства, создавать условия, при которых дети были бы способны поддаться обаянию игры актеров.

Таким образом, эстетическое воспитание, являясь одним из компонентов процесса воспитания, призвано сформировать у школьников стремление и умение строить свою жизнь по законам красоты.

## **§ 7. Воспитание физической культуры личности**

Организация работы по воспитанию физической культуры у учащихся направлена на решение следующих задач:

- содействие правильному физическому развитию детей, повышение их работоспособности, закаливание, охрана здоровья;
- развитие основных двигательных качеств. Способность человека к разносторонней двигательной деятельности обеспечива-

ется гармоничным развитием всех физических качеств — силы, выносливости, ловкости и быстроты;

– формирование жизненно важных двигательных умений и навыков. Двигательная деятельность успешно осуществляется лишь тогда, когда человек владеет специальными знаниями, умениями и навыками. Опираясь на двигательные представления и знания, ученик получает возможность управлять своими действиями в разнообразных условиях;

– воспитание устойчивого интереса и потребности в систематических занятиях физической культурой. В основе здорового образа жизни лежит постоянная внутренняя готовность личности к физическому самосовершенствованию. Она является результатом регулярных (в течение многих лет) занятий физическими упражнениями при положительном и активном отношении к ним самих учащихся;

– приобретение необходимого минимума знаний в области гигиены и медицины, физической культуры и спорта. Школьники должны получить четкое представление о режиме дня и личной гигиене, о значении физической культуры и спорта для укрепления здоровья и поддержания высокой работоспособности, о гигиенических правилах занятий физическими упражнениями, о двигательном режиме и природных факторах закаливания, об основных приемах самоконтроля, о вреде курения и алкоголя и т. п.

### **Основные средства воспитания физической культуры.**

К основным средствам воспитания физической культуры школьников относятся физические упражнения, естественные возможности природы и гигиеническое обеспечение физкультурных занятий.

Под *физическими упражнениями* понимаются двигательные действия, специально организованные и сознательно выполняемые в соответствии с закономерностями и задачами физического воспитания.

Существуют различные подходы к классификации физических упражнений. Наиболее распространенной является классификация, в основу которой положены исторически сложившиеся системы средств физического воспитания. Она включает в себя гимнастику, игры, туризм, спорт.

С педагогической точки зрения ценность *гимнастики* заключается в том, что она обладает возможностью избирательно воздействовать на организм или на развитие его отдельных систем и функций. Различают гимнастику основную, гигиеническую, спортивную, художественную, производственную, лечебную. В соответствии с учебной программой по физической культуре учащиеся занимаются преимущественно основной гимнастикой

(построения и перестроения, общеразвивающие упражнения без предметов и с предметами — мячами, палками, скакалками, флажками; лазание и перелезание, равновесие, ходьба, бег, прыжки, метание, элементарные акробатические упражнения).

В *играх* развиваются физические силы ребенка, тверже делается рука, гибче тело, вернее глаз, развиваются сообразительность, находчивость, инициатива. Удовлетворяя естественную тягу детей и подростков к двигательной деятельности, игры вызывают коллективные переживания, чувство локтя, радость совместных усилий, содействуют укреплению дружбы и товарищества. В начальных классах школы в основном проводятся подвижные игры, в средних и старших — спортивные.

*Туризм* — это прогулки, экскурсии, походы и путешествия, организуемые для ознакомления учащихся с родным краем, природными, историческими и культурными памятниками нашей страны. В туристских мероприятиях школьники приобретают физическую закалку, выносливость, прикладные навыки ориентирования и передвижения в усложненной обстановке, опыт коллективной жизни и деятельности, руководства и подчинения, на практике усваивают нормы ответственного отношения к природной среде. Школьные туристские отряды участвуют в походах, соревнованиях, слетах.

В организации и проведении туристских походов (пеших, лыжных, лодочных и велосипедных) вместе с учителями физкультуры участвуют классные руководители, вожатые, родители. Они несут ответственность за дозирование физических нагрузок, соблюдение правил безопасности и охрану жизни и здоровья детей. Во время походов проводится воспитательная работа по охране природы.

В отличие от физической культуры *спорт* всегда связан с достижением максимальных результатов в отдельных видах физических упражнений. Для выявления спортивно-технических результатов и определения победителей проводятся соревнования. На соревнованиях, в условиях острой спортивной борьбы, повышенной ответственности за свои результаты перед коллективом учащиеся преодолевают значительные физические и нервные нагрузки, проявляют, совершенствуют двигательные и морально-волевые качества. Младшие школьники, как правило, соревнуются по тем видам физических упражнений (спорта), которые входят в учебную программу. В средних и старших классах соревнования организуются по программам отдельных видов спорта.

В совокупности средств физического воспитания и развития школьников особая, далеко еще не осознаваемая, роль принадлежит *естественным возможностям природы* (солнце, воздух, вода). В едином комплексе с физическими упражнениями они

усиливают оздоровительное воздействие на учащихся. Солнечные лучи, воздух, вода должны быть по возможности неотъемлемым компонентом всех видов двигательной деятельности и, уж конечно, действенным фактором специально организованных процедур — солнечных и воздушных ванн, обтираний, обливаний.

Физическое воспитание и развитие предполагают *гигиеническое обеспечение* физкультурных занятий, рациональный режим учебного труда, отдыха, питания, сна и т.д., строгое соблюдение ряда санитарно-гигиенических требований, предъявляемых к строительству, реконструкции, благоустройству и содержанию школьных зданий, спортивных залов, рекреационных и вспомогательных помещений (оптимальная площадь, световой и тепловой режим, регулярное проветривание, влажная уборка).

Применяемые для занятий физическими упражнениями снаряды, инвентарь и оборудование по размерам, массе и устройству должны соответствовать возрасту и полу учащихся. Школьникам, в свою очередь, необходимо выполнять некоторые нормы и правила, связанные с гигиеной быта и спортивных занятий. Сюда относятся уход за телом, горячее питание и полноценный сон, наличие спортивной обуви и одежды.

Как нормативная основа жизни и деятельности *режим дня* приводит затраты учебного, внеучебного и свободного времени в соответствие с гигиеническими нормами, определяет строгий распорядок и целесообразное чередование труда и отдыха. Тщательно составленный и систематически выполняемый режим дня помогает сохранить баланс между расходом и восстановлением затраченных сил, укрепляет здоровье, создает бодрое, жизнерадостное настроение, воспитывает аккуратность, точность, организованность, дисциплинированность, чувство времени, побуждает к самоконтролю.

Режим дня не может быть одинаковым для всех. Он дифференцируется в зависимости от состояния здоровья, уровня работоспособности, конкретных условий жизни и индивидуальных особенностей учащихся. Но есть ряд правил, обязательных для всех. Общими и едиными для всех учащихся должны быть такие режимные моменты, как утренняя гимнастика, туалет, учебные занятия в школе, обед, послеобеденный отдых, приготовление домашних заданий, общественная работа, пребывание на свежем воздухе, спорт, занятия по интересам, умеренное посещение зрелищных мероприятий, ужин, вечерняя прогулка, подготовка ко сну.

Воспитание физической культуры у учащихся — важный и весьма сложный элемент внутришкольного управления. Оно осуществляется и направляется совместными скоординированными усилиями всего педагогического коллектива: руководителей школы, учителей, классных руководителей, органов ученического самоуправления при активной поддержке и помощи родителей.

1. Раскройте содержание понятия «базовая культура личности».
2. Каковы основные задачи формирования базовой культуры личности?
3. Что такое научное мировоззрение? Каковы основные пути и средства философско-мировоззренческой подготовки учащихся?
4. Раскройте место и роль гражданского воспитания молодежи в формировании базовой культуры личности.
5. В чем вы видите трудности формирования правовой культуры современной молодежи?
6. Какова роль детских общественных организаций в воспитательном процессе? Приведите примеры эффективной деятельности детских объединений и организаций.
7. В чем вы видите причины нравственной запущенности детей? Приведите примеры преодоления этих причин.
8. Раскройте особенности трудового воспитания школьников на современном этапе. Каковы основные педагогические условия эффективности трудового воспитания детей?
9. В чем состоит сущность эстетической культуры учащихся? Раскройте систему работы школы по формированию эстетической культуры учащихся.
10. Дайте характеристику основных средств физического воспитания школьников. Разработайте вариант режима дня для учащегося какого-либо конкретного класса.

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

*Безюлева Г. В., Шеламова Г. Н.* Толерантность: взгляд, поиск, решение. — М., 2003.

*Газман О. С.* Неклассическое воспитание: От авторской педагогики к педагогике свободы. — М., 2003.

*Гонеев А. Д., Годовникова Л. В.* Работа учителя с трудными подростками. — М., 2008.

*Ирхин В. Н.* Формирование культуры здоровья школьников на уроках. — Белгород, 2008.

*Исаев И. Ф., Кормакова В. Н.* Жизненное самоопределение школьников: труд, мотивация, готовность. — Белгород, 2006.

*Кукушин В. С.* Теория и методика воспитательной работы. — Ростов н/Д, 2004.

*Лихачев Б. Т.* Теория эстетического воспитания школьников. — М., 1985.

*Метлик И. В.* Религия и образование в светской школе. — М., 2004.



*Нечаев М. П.* Теория и практика управления воспитанием. — М., 2005.

*Никитин А. Ф.* Педагогика прав человека. — М., 1993.

Нравственное воспитание в средней школе / сост. И. А. Тисленкова. — Волгоград, 2007.

Патриотическое воспитание: нормативные правовые документы. — М., 2005.

*Селиванов В. С.* Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания. — М., 2000.

*Станкин М. И.* Психолого-педагогические основы физического воспитания. — М., 1988.

*Чистякова С. Н.* Основы профессиональной ориентации школьников. — М., 1983.

*Шилова В. С.* Педагогические основы социально-экологического образования школьников. — Белгород, 2010.

*Щуркова Н. Е.* Этика школьной жизни. — М., 2006.

## Глава 16

### ОБЩИЕ МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ

#### § 1. Сущность методов воспитания, их классификация и условия оптимального выбора

В сложном и динамичном педагогическом процессе педагогу приходится решать бесчисленное множество типовых и оригинальных задач воспитания, которые всегда являются задачами социального управления, поскольку обращены к гармоничному развитию личности. Как правило, задачи эти — со многими неизвестными, со сложным и вариативным составом исходных данных и возможных решений. Чтобы уверенно прогнозировать искомый результат, принимать безошибочные научно обоснованные решения, педагог должен профессионально владеть методами воспитания.

*Под методами воспитания следует понимать способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательно-воспитательных задач.* Отражая двуединый характер педагогического процесса, методы являются одним из тех механизмов, которые обеспечивают взаимодействие воспитателя и воспитанников. Это взаимодействие строится не на паритетных началах, а под знаком ведущей и направ-

ляющей роли учителя, который выступает руководителем и организатором педагогически целесообразной жизни и деятельности учащихся.

Метод воспитания распадается на составляющие его элементы (части, детали), которые называются *методическими приемами*. По отношению к методу приемы носят частный, подчиненный характер. Они не имеют самостоятельной педагогической задачи, а подчиняются той задаче, которую преследует данный метод. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных учителей может включать различные приемы.

Методы воспитания и методические приемы тесно связаны между собой, могут совершать взаимопереходы, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях. В одних обстоятельствах метод выступает как самостоятельный путь решения педагогической задачи, в других — как прием, имеющий частное назначение. Беседа, например, является одним из основных методов формирования сознания, взглядов и убеждений. В то же время она может стать одним из основных методических приемов, используемых на различных этапах реализации метода приучения.

Таким образом, метод включает в себя ряд приемов, но сам он не является их простой суммой. Приемы в то же время определяют своеобразие методов работы учителя, придают индивидуальность манере его педагогической деятельности. Кроме того, используя разнообразные приемы, можно обойти или сгладить сложности динамичного учебно-воспитательного процесса.

Нередко методические приемы и сами методы отождествляют со *средствами воспитания*, которые тесно связаны с ними и применяются в единстве. К средствам относятся, с одной стороны, различные виды деятельности (игровая, учебная, трудовая и др.), а с другой — совокупность предметов и произведений материальной и духовной культуры, привлекаемых для педагогической работы (наглядные пособия, историческая, художественная и научно-популярная литература, произведения изобразительного и музыкального искусства, технические приспособления, средства массовой информации и т. п.).

Процесс воспитания характеризуется разносторонностью содержания, исключительным богатством и мобильностью организационных форм. С этим непосредственно связано многообразие методов воспитания. Есть методы, отражающие содержание и специфику воспитания; есть методы, непосредственно ориентированные на работу с младшими или старшими школьниками; есть методы работы в каких-то специфических условиях. Но есть и *общие методы воспитания* в целост-

ном педагогическом процессе. Общими они называются потому, что сферы их применения распространяются на весь воспитательный процесс.

К настоящему времени накоплен обширный научный фонд, раскрывающий сущность и закономерности функционирования методов воспитания. Их классификация помогает выявить общее и особенное, существенное и случайное, теоретическое и практическое и тем самым способствует целесообразному и более эффективному их использованию, помогает понять назначение и характерные признаки, присущие отдельным методам.

Исходя из вышесказанного, предлагаем следующую систему общих методов воспитания:

– методы формирования сознания личности (рассказ, беседа, лекция, диспут, метод примера);

– методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности (приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, иллюстрации и демонстрации);

– методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности (соревнование, познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание и др.);

– методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании.

В реальных условиях педагогического процесса методы воспитания выступают в сложном и противоречивом единстве. Решающее значение здесь имеет не логика отдельных средств, а гармонично организованная их система.

Разумеется, на каком-то определенном этапе процесса воспитания тот или иной метод может применяться в более или менее изолированном виде. Но без соответствующего подкрепления другими методами, без взаимодействия с ними он утрачивает свое назначение, замедляет движение воспитательного процесса к намеченной цели.

Среди тех зависимостей, которые определяют выбор методов воспитания, на первом месте находится их соответствие идеалам общества и целям воспитания.

В практической деятельности учитель, выбирая методы воспитания, обычно руководствуется целями воспитания и его содержанием. Исходя из конкретной педагогической задачи, учитель сам решает, какие методы взять себе на вооружение. Будет ли это показ трудового умения, положительный пример или упражнение, зависит от многих факторов и условий, и в каждом из них педагог отдает предпочтение тому методу, который считает наиболее приемлемым в данной ситуации.

К. Д. Ушинский считал, что необходимо изучить законы тех психических явлений, которыми мы хотим управлять, и поступать

в соответствии с этими законами и теми обстоятельствами, в которых мы хотим их приложить. Бесконечно разнообразны не только эти обстоятельства, но и сами натуры воспитанников. При таком разнообразии обстоятельств воспитания и воспитываемых личностей невозможно предписывать какие-нибудь общие воспитательные рецепты.

Будучи очень гибким и тонким инструментом прикосновения к личности, метод воспитания вместе с тем всегда обращен к коллективу, используется с учетом его динамики, зрелости, организованности. Например, на известном уровне его развития наиболее продуктивным способом педагогического воздействия является решительное, неукоснительное требование, но неуместными будут лекция или диспут.

Выбор методов воспитания не есть произвольный акт. Он подчиняется ряду закономерностей и зависимостей, среди которых первостепенное значение имеют цель, содержание и принципы воспитания, конкретная педагогическая задача и условия ее решения, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Методика воспитания, по меткому замечанию А. С. Макаренко, не допускает стереотипных решений и даже хорошего шаблона.

## § 2. Методы формирования сознания личности

*Рассказ* — это последовательное изложение преимущественно фактического материала, осуществляемое в описательной или повествовательной форме. Он широко применяется в преподавании гуманитарных предметов, а также при изложении биографического материала, характеристике образов, описании предметов, природных явлений, событий общественной жизни. К рассказу как методу педагогической деятельности предъявляется ряд требований: логичность, последовательность и доказательность изложения; четкость, образность, эмоциональность; учет возрастных особенностей, в том числе в отношении продолжительности (10 мин в начальных классах и 30 мин в старших).

Большое значение, особенно в младшем и среднем возрасте, рассказ имеет при организации ценностно-ориентировочной деятельности. Воздействуя на чувства детей, он помогает понять и усвоить смысл заключенных в повествовании нравственных оценок и норм поведения. Таковы рассказы Л. Н. Толстого «Косточка», В. А. Осеевой «Сыновья» и др. Применение этого метода в воспитательной работе преследует три основные задачи: вызвать положительные нравственные чувства (сопереживание, сочув-

ствие, радость, гордость) или негодование по поводу отрицательных действий и поступков героев рассказа; раскрыть содержание нравственных понятий и норм поведения; представить образ нравственного поведения и вызвать стремление подражать положительному примеру.

Если с помощью рассказа не удается обеспечить ясное и четкое понимание в тех случаях, когда необходимо доказать правильность каких-либо положений (законов, принципов, правил, норм поведения и т. п.), применяется метод *объяснения*. Для объяснения характерна доказательная форма изложения, основанная на использовании логически связанных умозаключений, устанавливающих истинность данного суждения. Во многих случаях объяснение сочетается с наблюдениями учащихся, с вопросами учителя к учащимся и учеников к учителю и может перерасти в беседу.

*Беседа* как метод воспитания использовалась с давних времен. В Средние века широко применялась так называемая катехизическая беседа как воспроизведение вопросов и ответов по учебнику или формулировкам учителя. В современной школе в таком виде беседа практически не используется. Это вопросно-ответный метод активного взаимодействия педагога и учащихся.

Основное в беседе — тщательно продуманная система вопросов, постепенно подводящих учащихся к получению новых знаний. Готовясь к беседе, учитель, как правило, должен намечать основные, дополнительные, наводящие, уточняющие вопросы. Индуктивная беседа обычно перерастает в так называемую эвристическую, поскольку учащиеся от частных наблюдений приходят под руководством учителя к общим выводам. При дедуктивном построении беседы сначала дается правило, общий вывод, а затем организуется его подкрепление, аргументирование.

Самое большое распространение беседы получили в воспитательной практике. При всем богатстве и разнообразии содержания беседы ее основное назначение привлечь учащихся к оценке событий, поступков, явлений общественной жизни и на этой основе сформировать у них адекватное отношение к окружающей действительности, к своим гражданским, политическим и нравственным обязанностям. Убеждающий смысл обсуждаемых в ходе беседы проблем будет значительно выше, если они находят опору в личном опыте ребенка, в его делах, поступках, действиях.

В основу беседы должны быть положены факты, раскрывающие социальное, нравственное или эстетическое содержание тех или иных сторон общественной жизни. В качестве таких фактов, положительных или отрицательных, может выступать деятельность определенной личности или отдельное ее свойство, закрепленное в слове моральное правило, обобщенный литературный

образ, организованный или спланированный педагогический образец. Форма подачи отдельных эпизодов и фактов может быть различной, но она непременно должна наводить учащихся на размышления, результатом которых станет распознавание определенного качества личности, стоящего за тем или иным поступком. Распознавание и правильная оценка качеств личности предполагает умения вычленять мотивы и цели поведения человека и сопоставлять их с общепринятыми нормами, анализировать факты, выделять существенные признаки каждого усвоенного понятия, отвлекать их от всех сопутствующих, но второстепенных в данном случае проявлений личности.

Беседа, как правило, начинается с обоснования ее темы, которое должно подготовить учащихся к предстоящему обсуждению как к жизненно важному, а не надуманному делу. На основном этапе беседы учитель дает отправное начало, материал для обсуждения, а затем так ставит вопросы, чтобы учащиеся свободно высказывали свои суждения, приходили к самостоятельным выводам и обобщениям. В заключительном слове учитель подытоживает все высказывания, формулирует на их основе наиболее рациональное, с его точки зрения, решение обсуждаемой проблемы, намечает конкретную программу действий для закрепления принятой в результате беседы нормы в практике поведения и деятельности учащихся.

Особую трудность для молодого учителя представляют *индивидуальные беседы*. К сожалению, такие беседы чаще всего проводятся в связи с нередко возникающими локальными конфликтами, нарушениями дисциплины. На такого рода факты учитель реагирует или незамедлительно, или путем отсроченной беседы. Но лучше, если индивидуальные беседы проводятся по заранее намеченному плану, в определенной системе. Тогда они носят упреждающий характер, вносят индивидуальную коррективу в общую программу педагогических воздействий.

Рассказ и беседа подготавливают переход к более сложному методу организации познавательной деятельности — к лекции. *Лекцию* как метод воспитания надо отличать от лекции как организационного оформления взаимодействия педагога и учащихся в педагогическом процессе. Лекция в школе во многом приближается к рассказу, вместе с тем она отличается большей информативно-познавательной емкостью, большей сложностью логических построений, образов, доказательств и обобщений, большей продолжительностью. Именно поэтому лекции применяются в основном в старших классах средней школы, в вечерних (сменных) школах, в техникумах и вузах.

Аккумулируя в себе возможность развернутого и организованного в доступную форму систематического изложения сущности

той или иной проблемы социально-политического, нравственного, эстетического и другого содержания, метод лекции широко используется во внеурочной воспитательной работе. Логическим центром лекции является какое-либо теоретическое обобщение, относящееся к сфере научного познания. Конкретные факты, составляющие основу беседы или рассказа, здесь служат лишь иллюстрацией или исходным, отправным моментом.

Убедительность доказательств и аргументов, обоснованность и композиционная стройность, ненаигранный пафос, живое и задушевное слово учителя определяют идейное и эмоциональное воздействие лекций.

Старшеклассники особенно чутко откликаются на яркий и самостоятельный стиль мышления педагога, на его умение найти оригинальный, неожиданный поворот темы, отделить факт от мнения о факте, выразить свое личное отношение к сообщаемому материалу. Широкое развитие средств массовой информации породило явление форсированной, но довольно поверхностной осведомленности школьников о различных событиях и сторонах современного мира. С этим, конечно, нельзя не считаться. В то же время нетрудно увидеть, что многим ученикам полужизнь представляется действительным знанием. В этих условиях тем более необходимо приучать школьников выходить за пределы очевидного, совершать переход от явления к сущности.

К методам формирования сознания личности относятся также дискуссии и диспуты, хотя с не меньшим основанием их можно рассматривать и как методы стимулирования познавательной и в целом социальной активности воспитанников.

Ситуации познавательного спора, *дискуссии*, при их умелой организации привлекают внимание школьников к разным научным точкам зрения по той или иной проблеме, побуждают к осмыслению различных подходов к аргументации. В то же время они могут быть созданы и при изучении обычных недискуссионных на первый взгляд вопросов, если учащимся предлагается высказать свои суждения о причинах того или иного явления, обосновать свою точку зрения на устоявшиеся представления. Обязательное условие дискуссии — наличие по меньшей мере двух противоположных мнений по обсуждаемому вопросу. Естественно, что в учебной дискуссии последнее слово должно быть за учителем, хотя это и не означает, что его выводы — истина в последней инстанции.

В отличие от дискуссии, где все-таки должно быть принято устоявшееся и принимаемое научными авторитетами решение, *диспут* как метод формирования суждений, оценок и убеждений в процессе познавательной и ценностно-ориентационной деятельности не требует определенных и окончательных решений. Дис-

пут, как и дискуссия, основан на давно открытой закономерности, состоящей в том, что знания, добытые в ходе столкновения мнений, различных точек зрения, всегда отличаются высокой мерой обобщенности, стойкости и гибкости. Диспут как нельзя лучше соответствует возрастным особенностям старшеклассника, формирующаяся личность которого характеризуется страстным поиском смысла жизни, стремлением не принимать ничего на веру, желанием сравнивать факты, чтобы уяснить истину.

Диспут дает возможность анализировать понятия и доводы, защищать свои взгляды, убеждать в них других людей. Для участия в диспуте мало высказать свою точку зрения, надо обнаружить сильные и слабые стороны противоположного суждения, подобрать доказательства, опровергающие ошибочность одной и подтверждающие достоверность другой точки зрения. Диспут учит мужеству отказаться от ложной точки зрения во имя истины.

В педагогическом плане крайне важно, чтобы вопросы, намеченные к обсуждению, содержали жизненно важную, значимую для школьников проблему, по-настоящему волновали их, звали к открытому, искреннему разговору. Тему диспута могут подсказать сами ученики. Почему поведение не всегда совпадает с требованиями жизни? Откуда берутся равнодушные? Как понимать слова Л. Н. Толстого: «Спокойствие — душевная подлость»? Как стать кузнецом своего счастья? Эти и другие вопросы вполне могут стать предметом дискутирования, свободного и непринужденного обмена мнениями.

Диспут требует тщательной подготовки как самого воспитателя, так и учащихся. Вопросы, вынесенные на обсуждение, готовятся заранее, причем к их разработке и составлению полезно привлечь самих школьников. По совету А. С. Макаренко, учителю на диспуте надо уметь сказать так, чтобы воспитанники почувствовали в его слове волю, культуру, личность. Настоящий педагог не торопится отвергать ошибочные суждения, не позволит себе грубо вмешиваться в спор, безапелляционно навязывать свою точку зрения. Он должен быть деликатным и терпеливым, страстным и гневным, невозмутимым и ироничным. Такая манера никого не обижает и не унижает, не отбивает у школьников желания участвовать в полемике и откровенно высказывать свои взгляды. Руководителю диспута решительно не подходит фигура умолчания и запрета. Всякая недоговоренность оставляет возможность для домыслов, искаженных догадок, неправильных толкований. Наиболее общее назначение диспутов и дискуссий — создать ориентировочную основу для творческих исканий и самостоятельных решений.

В структуре целостного педагогического процесса используется метод *примера*. Формирующееся сознание школьника по-



стоянно ищет опору в реально действующих, живых, конкретных образцах, которые олицетворяют усваиваемые ими идеи и идеалы. Этому поиску активно содействует явление подражательности, оно служит психологической основой примера как метода педагогического влияния. Подражание не есть слепое копирование: оно формирует у детей действия нового типа, как совпадающие в общих чертах с идеалом, так и оригинальные, сходные по ведущей идее примера. Путем подражания у молодого человека формируются социально-нравственные цели личностного поведения, общественно сложившиеся способы деятельности.

Характер подражательной деятельности изменяется с возрастом, а также в связи с расширением социального опыта школьника, в зависимости от его интеллектуального и нравственного развития. Младший школьник обычно выбирает для подражания готовые образцы, воздействующие на него внешним примером. Подражание у подростков сопровождается более или менее самостоятельными суждениями, носит избирательный характер. В юности подражание существенно перестраивается. Оно становится более сознательным и критичным, опирается на активную внутреннюю переработку воспринимаемых образцов, связано с возрастанием роли идейно-нравственных и гражданских мотивов.

В механизме подражания можно выделить по крайней мере три этапа. На первом этапе в результате восприятия конкретного действия другого лица у школьника появляется субъективный образ этого действия, желание поступать так же. Однако связь между примером для подражания и последующими действиями здесь может и не возникнуть. Эта связь образуется на втором этапе. На третьем этапе происходит синтез подражательных и самостоятельных действий, на который активно влияют жизненные и специально созданные воспитывающие ситуации.

Таким образом, подражательность и основанный на ней пример могут и должны найти достойное применение в педагогическом процессе. На это обращал внимание еще К. Д. Ушинский. Он подчеркивал, что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности, что на воспитание личности можно воздействовать только личностью. В глазах школьников только тот поступок заслуживает подражания, который совершен авторитетным и уважаемым человеком. Это в полной мере относится и к учителю. Учитель всем своим поведением и во всех своих поступках и действиях должен служить для учащихся примером, быть образцом высокой нравственности, убежденности, культуры, принципиальности и широкой эрудиции.

### § 3. Методы организации деятельности и формирования опыта социального поведения личности

Человек как субъект труда, познания и общения формируется в процессе деятельности, которая обеспечивает научное освоение действительности, возбуждает интерес, чувства, порождает новые потребности, активизирует волю, энергию — все то, что служит строительным материалом для развития и становления личности.

Как основа здорового бытия, деятельность является важнейшим источником обогащения школьников опытом общественных отношений и общественного поведения.

Всякая деятельность состоит из операций и действий. *Операции* — это процессы, цели которых находятся не в них самих, а в том действии, элементом которого они являются. *Действия* — это процессы, мотивы которых находятся в той деятельности, в состав которой они входят. Воспитательный процесс заключается в том, что педагог совершает переход от управления операциями к управлению действиями, а затем — к управлению деятельностью учащихся.

Педагогической наукой обнаружен ряд общих закономерностей, обуславливающих методы педагогического руководства деятельностью и формирования опыта социального поведения:

— все виды деятельности, имеющие общественные цели, потенциально обладают определенными развивающими и воспитывающими возможностями. Каждая такая деятельность содержит все необходимые компоненты для усвоения лишь ей соответствующих знаний, переживаний. Однако одна деятельность не может заменить все остальные. Поэтому в процессе воспитания целесообразно использовать комплекс деятельностей;

— даже объективно ценная обществу деятельность может не повлиять положительно на воспитанника, если она не имеет для него «личностного смысла» (А. Н. Леонтьев). Общественное отношение лишь тогда раскрывается для человека, становится его личным отношением, когда смыслообразующий мотив деятельности адекватен данному отношению;

— в итоге педагогических воздействий у школьников формируется готовность к выбору цели и способов деятельности. Будучи идеальным предвосхищением ожидаемого результата (П. К. Анохин), цель человека является той силой, которая определяет способ и характер его действий;

— по отношению к формированию личности школьника деятельность остается нейтральным процессом, если не найдены и не

реализованы соответствующие способы ее педагогической инструментальной. В этой инструментальной должны определенным образом сочетаться различные методы и приемы, обеспечивающие побуждение, приучение и упражнение учащихся, формирование у них опыта общественного поведения.

**Приучение** обнаруживает наибольшую эффективность на ранних ступенях воспитания и развития детей. Применение этого метода требует соблюдения некоторых педагогических условий. Приучение невозможно без ясного представления о том, что должно быть усвоено. Предписывая учащимся тот или иной образ действий, необходимо выразить его в возможно более коротком и ясном правиле.

На каждый данный отрезок времени должен быть выделен минимум отдельных действий, из которых складывается данная форма поведения.

Опытные педагоги большое значение придают показу образца воспитываемой формы поведения, созданию положительного отношения к ней.

Для выработки привычки требуется время, торопливость здесь не приводит к поставленной цели. Вначале следует добиться точности производимого действия и лишь затем — быстроты.

Метод приучения предполагает контроль за выполнением действия. Контроль требует благожелательного, заинтересованного отношения учителя к воспитанникам, выявления и анализа возникающих трудностей, обсуждения способов дальнейшей работы. Еще более важно организовать самоконтроль учащихся.

Метод приучения варьирует в зависимости от возраста, условий жизни и воспитания. Не всегда целесообразно, например, открыто ставить перед детьми задачу овладеть тем или иным способом поведения. Учитель в этом случае так организует деятельность детей, чтобы, с удовольствием повторяя ее, они незаметно для себя свободно и непринужденно привыкали к нужной форме поведения. Иногда возникает необходимость открыто поставить перед школьниками задачу научиться вести себя определенным образом, например быть вежливым, предупредительным, дисциплинированным. Возможен и третий путь, когда удается вызвать у учащихся стремление воспитать в себе то или иное качество личности (скромность, выдержку, самообладание и т. п.). Это стремление побуждает ученика овладевать соответствующими привычками.

Формы социального поведения, ставшие для воспитанников привычными, отличаются гибкостью и обобщенностью, легко проявляются в разных обстоятельствах, принимая соответствующие этим обстоятельствам конкретные способы действия.

Одним из испытанных средств приучения к заданным формам поведения является режим жизни и деятельности учащихся

ся. По мысли А. С. Макаренко, отсутствие разумного, последовательно осуществляемого режима, законных пределов для поступка не может быть возмещено никакой словесной мудростью. Чем строже и определеннее режим, тем лучше формируется динамический стереотип, который лежит в основе образования привычек.

Метод приучения тесно связан с методом *упражнения*. В основе приучения лежит овладение ребенком преимущественно процессуальной стороной деятельности, а упражнение делает ее лично значимой. Выполняемая школьником деятельность выступает здесь в единстве ее цели и операциональной структуры как упражнение в правильном поступке.

Включение детей в деятельность создает условия для действий в соответствии с принятыми в обществе нормами и правилами поведения. Деятельность обеспечивает приобретение детьми практического опыта коллективных отношений. Упражнение не имеет ничего общего с механической выучкой и тренажем в духе поведенческой психологии: стимул → реакция → подкрепление.

В реальной жизни и деятельности школьного коллектива постоянно рождаются ситуации, в которых обнаруживается и подвергается испытанию на прочность вся система сложившихся в нем воспитательных отношений. Открыть эту ситуацию, обнажить заключенный в ней конфликт, возникающую или уже назревшую проблему по силам любому вдумчивому педагогу. Однако часто он не может ждать такого естественного стечения обстоятельств. Ему приходится самому создавать такую внешнюю обстановку, которая вызывает у учащихся необходимое психическое состояние, представления, чувства, мотивы, поступки. Такие специально организованные педагогические условия принято называть *воспитывающими ситуациями*.

По своему существу, это упражнения в условиях ситуации свободного выбора. Ученик в них ставится перед необходимостью выбрать определенное решение из нескольких возможных вариантов: воспользоваться привилегиями самому, уступить место другому, промолчать, сказать правду, сказать «не знаю». В поисках выхода из созданной учителем ситуации школьник пересматривает, переосмысливает и перестраивает свое поведение, приводит его в соответствие с новыми требованиями, изменяющимися условиями деятельности и общения. Другими словами, поиск выхода из специально созданной учителем ситуации — это упражнение в нравственном поведении, работа не только ума, но и сердца.

**В педагогическом требовании** как исходном методе организации деятельности наиболее отчетливо обнаруживается действие такой закономерности педагогического процесса, как ди-

алектика внешнего и внутреннего. Педагогическое требование должно не только опережать развитие личности, но и переходить в требования воспитанника к самому себе. Оно может выступать перед учеником как конкретная реальная задача, которую ему надлежит выполнить в процессе той или иной деятельности. Требование может вскрывать внутренние противоречия педагогического процесса, фиксировать недостатки в поведении, деятельности и общении учащихся и тем самым побуждать их к дальнейшему росту и развитию. Требования помогают наводить порядок и дисциплину в школе, вносят дух организованности в деятельность и поведение учащихся. По форме предъявления различают требования прямые и косвенные. Более подробно они будут раскрыты далее.

Организуя воспитательный процесс, учитель должен стремиться к тому, чтобы его требование стало требованием самого коллектива. Отражением коллективного требования является *общественное мнение*. Соединяя в себе оценки, суждения, волю коллектива, общественное мнение выступает активной и влиятельной силой, которая в руках умелого педагога выполняет функцию педагогического метода.

Существенное значение имеет соблюдение учителем меры в предъявлении требований к учащимся. К. Д. Ушинский по этому поводу писал: «Приучите дитя сначала повиноваться легким требованиям, не стесняя его самостоятельности ни множеством, ни трудностью их, и вы можете быть уверены, что оно будет легче подчиняться и новым вашим постановлениям. Если же, стеснив дитя разом множеством правил, вы вынудите его к нарушению того или другого из них, то сами будете виноваты, если прививаемые вами привычки не будут укореняться, и вы лишитесь помощи этой великой воспитательной силы»<sup>1</sup>.

Предъявление требований, кроме того, определяется установленными правилами поведения, критериями оценки знаний, умений и навыков по всем предметам, установленными правилами внутреннего распорядка и другими факторами.

## **§ 4. Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности**

Любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные за-

---

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 6 т. — М., 1990. — Т. 6. — С. 397.

труднения, неблагоприятные условия и другие обстоятельства, настойчиво продвигаясь к намеченной цели. С мотивацией деятельности теснейшим образом связано ее стимулирование. Стимулировать — значит побуждать, давать толчок, импульс к мысли, чувству и действию. В целях подкрепления и усиления воздействия на личность школьника тех или иных факторов применяются различные методы стимулирования, среди которых наиболее распространенными являются соревнование, сюжетно-ролевая игра, поощрение, наказание и др.

**Соревнование** в процессе воспитания строится учителем с учетом того несомненного социально-психологического факта, что детям, подросткам и юношам в высшей степени свойственно стремление к здоровому соперничеству, приоритету, первенству, самоутверждению. Вовлечение учащихся в борьбу за достижение наилучших результатов в учебе, труде и общественной деятельности поднимает отстающих на уровень передовых, стимулирует развитие творческой активности, инициативы, новаторских починов, ответственности и коллективизма.

В настоящее время соревнование по конкретным показателям успеваемости учащихся не проводится, да и не должно проводиться. Однако полностью исключить соревнование из наиболее важной области жизни и деятельности школьников было бы неправильно. Опыт лучших школ показывает, что использование соревнования в учебной работе оказывается возможным и приносит очевидную пользу, если оно ведется за добросовестное отношение к учению. В условиях соревнования младших школьников, например, вносятся такие обязательства: всегда выполнять домашние задания, работать прилежно, не иметь замечаний на уроке, иметь опрятные тетради, строго выполнять школьный и домашний режим дня, читать дополнительную литературу.

Соревнование может быть коллективным и индивидуальным, рассчитанным на длительный срок и эпизодическим. В процессе его организации и проведения необходимо соблюдать традиционные принципы: гласность, конкретность показателей, сравнимость результатов, возможность практического использования передового опыта.

В последние годы появилось немало противников разного рода соревнований, которые якобы противоречат основным принципам гуманистической педагогики. Можно, утверждается, сравнивать только темпы личного продвижения, т. е. сравнивать ребенка сегодняшнего с самим собой, но вчерашним. Однако при продуманной организации соревнование ничуть не противоречит идее уважения личности. Более того, его действенность существенно повышается при разумном насыщении как учебной, так и внеучебной деятельности вытекающими из самой логики про-

цесса воспитания ситуациями переживания успеха, связанными с положительными эмоциональными переживаниями.

В переживании ситуаций успеха особенно нуждаются учащиеся, испытывающие определенные затруднения в учении. В связи с этим необходимо подбирать такие задания, с которыми учащиеся этой категории могли бы справиться без особых затруднений, и лишь потом переходить к более сложным упражнениям. В опыте передовых учителей с этой целью используются так называемые *сдвоенные задания*, где первое подготавливает к выполнению другого, более сложного. Надежным путем создания ситуаций успеха является дифференцированный подход к определению содержания деятельности и характеру помощи учащимся при ее осуществлении. Естественными в этом случае должны быть и словесные поощрения, подбадривание ученика, вызывающие у него уверенность в своих силах, стремление соответствовать оценке учителя. Большую роль в создании ситуаций успеха имеет общая морально-психологическая атмосфера выполнения тех или иных заданий, поскольку это в значительной мере снимает чувство неуверенности, боязни приступить к внешне сложным заданиям.

К методам стимулирования деятельности относятся *сюжетно-ролевые игры*, которые, учитывая возраст, широко применяются в начальных классах. Они примыкают к ситуациям переживания успеха, поскольку тоже направлены на создание ситуаций, но игровых, вызывающих, как и предыдущие, яркие эмоциональные переживания. Как правило, «участниками педагогического процесса» в этом случае наряду с детьми становятся и широко знакомые им сказочные персонажи.

**Поощрение** — способ выражения общественной положительной оценки поведения и деятельности отдельного учащегося или коллектива. Стимулирующая роль поощрения определяется тем, что в нем содержится общественное признание того образа действия, который избран и проводится учеником в жизнь. Переживая чувство удовлетворения, школьник испытывает подъем бодрости и энергии, уверенность в собственных силах и дальнейшем движении вперед.

Нельзя полагать, что одобрение и поощрение полезны всегда и везде. Воспитательное значение поощрения возрастает, если оно включает в себе оценку не только результата, но и мотива, и способов деятельности. Надо приучать детей ценить более всего сам факт одобрения; плохо, если ученик за малейший успех ждет особую награду. Поощрение особенно необходимо детям несмелым, неуверенным. К поощрениям чаще всего приходится прибегать в работе с младшими школьниками и подростками, которые особенно чувствительны к оценке их поступков и пове-

дения в целом. Но лучше, если это будут коллективные поощрения. Учителю необходимо одинаково заботиться о том, чтобы не появлялись ученики захваленные и ученики, обойденные общественным вниманием. Сила воспитательного влияния поощрения зависит от того, насколько оно объективно и находит поддержку в общественном мнении коллектива.

Отношение к *наказаниям* в педагогике весьма противоречиво и неоднозначно. В значительной мере под влиянием теории свободного воспитания в первые годы советской школы наказания вообще были запрещены. Обосновывая правомерность наказания как одного из методов педагогического воздействия, А. С. Макаренко писал: «Разумная система взысканий не только законна, но и необходима. Она помогает оформиться крепкому человеческому характеру, воспитывает чувство ответственности, тренирует волю, человеческое достоинство, умение сопротивляться соблазнам и преодолевать их»<sup>1</sup>.

Наказание — это такое воздействие на личность школьника, которое выражает осуждение действий и поступков, противоречащих нормам общественного поведения, и принуждает учащихся неуклонно следовать им. Наказание корректирует поведение ребенка, дает ему ясно понять, где и в чем он ошибся, вызывает чувство неудовлетворенности, дискомфорта, стыда. А. С. Макаренко называл это состояние «выталкиванием из общих рядов». Это состояние порождает у школьника потребность изменить свое поведение. Но наказание ни в коем случае не должно причинять ребенку страдания — ни физические, ни моральные. В наказании не должно быть подавленности, а только переживание отчужденности от коллектива, хотя бы временного и небольшого.

Формами наказания выступают замечания учителя, предложение встать у парты, вызов для внушения на педагогический совет, выговор в приказе по школе, перевод в параллельный класс или в другую школу, исключение из школы и направление в школу для трудновоспитуемых. Может применяться и такая форма наказания, как изменение отношения к воспитаннику со стороны учителя или классного коллектива. У А. С. Макаренко мы находим случаи демонстративного отказа от наказания, когда коллектив выражает недоверие воспитаннику.

Умелое применение наказаний требует от учителя педагогического такта и определенного мастерства. Всякое наказание должно сопровождаться анализом причин и условий, породивших тот или иной проступок. В тех случаях, когда ученик нарушил правила поведения необдуманно, случайно, можно ограничиться беседой или простым упреком. Наказание приносит успех, когда оно согла-

---

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. — М., 1958. — Т. 5. — С. 399.



суется с общественным мнением коллектива. Педагог поступает неправильно, если будет наказывать по подозрению. По возможности надо избегать коллективных наказаний, поскольку они могут привести к объединению учащихся, нарушающих общественный порядок и дисциплину. Нельзя злоупотреблять наказаниями. Гораздо сильнее действуют взыскания неожиданные, непривычные.

Применение метода наказаний в любой форме в целях стимулирования и мотивации учения может быть оправдано лишь в исключительных ситуациях.

## **§ 5. Методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании**

Управление процессом воспитания невозможно без обратной связи, которая несет характеристику его результативности. Выполнить эту функцию помогают методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании.

Для того чтобы оценивать эффективность воспитательного процесса, необходимо изучать деятельность и поведение воспитуемых. Под эффективностью воспитания понимают степень соответствия достигаемых результатов поставленным целям воспитания.

О показателях воспитанности школьников можно судить по степени их участия во всех основных видах деятельности, соответствующей их возрасту: игровой, учебной, трудовой, общественной и др., — и результативности этого участия.

Важными показателями воспитанности школьников являются их общение и отношения в коллективе, со сверстниками, старшими и др. Характер общения и поведения школьников во многом определяет результативность воспитательных влияний на личность.

К показателям воспитанности личности необходимо отнести также и ее информированность прежде всего в нравственной, культурной, эстетической и других областях.

Ни один из этих показателей не может рассматриваться сам по себе, так как нельзя разделить сознание, действия, поведение и общение личности. Всякое их подразделение носит условный характер и применяется лишь в целях более детального и поэтапного изучения общего уровня воспитанности учеников. То же самое надо сказать и об условности выделения соответствующих методов воспитания и оценки его эффективности.

Общий анализ процесса воспитания складывается из оценки его результативного и процессуального компонентов. Необходи-

мо оценивать действия самих воспитателей, правильность их подхода к ученикам, характер утверждаемого ими стиля общения, взаимодействия, их влияние на развитие инициативы и самостоятельности учащихся. Рассмотрение в единстве результативных и процессуальных показателей делает изучение воспитания объективным.

К основным методам контроля относятся: педагогическое наблюдение за учениками; беседы, направленные на выявление воспитанности; опросы (анкетные, устные и пр.); анализ результатов общественно полезной деятельности, деятельности органов ученического самоуправления; создание ситуаций для изучения поведения воспитуемых.

**Педагогическое наблюдение** характеризуется непосредственным восприятием деятельности, общения, поведения личности в целостности и динамике их изменения. Различают разнообразные виды наблюдения — непосредственное и опосредованное, открытое и скрытое, непрерывное и дискретное, монографическое и узкое, и пр.

Для того чтобы успешно использовать наблюдение как способ изучения воспитанности личности, надо вести его с конкретной целью, владеть программой изучения личности, критериями оценки ее воспитанности.

Наблюдения должны носить систематический характер. Важно хорошо продумать систему фиксации наблюдаемых фактов (записи в дневник наблюдений, в карту наблюдений и др.).

**Беседы** с воспитанниками помогают педагогам выяснить степень информированности учащихся в области нравственных проблем, норм и правил поведения, выявить причины отклонений от выполнения этих норм, когда они наблюдаются. Одновременно учителя фиксируют мнения, высказывания учеников, чтобы оценить и качество своих воспитательных влияний, отношение детей друг к другу, их симпатии, антипатии и т. п.

Все чаще в классных коллективах применяются **психологические опросники**, которые проясняют характер отношений между членами коллектива, товарищеские привязанности или, наоборот, негативные отношения к тем или иным членам его. Такие опросники позволяют своевременно выявлять возникающие противоречия и принимать меры к их быстрому и умелому разрешению. При составлении опросников следует соблюдать определенные правила, например: не следует ставить вопросы в прямолинейной форме, содержание ответов должно давать взаимопроверяемые сведения и т. п. Требования к опросникам содержатся в пособиях по педагогической психологии или в рекомендациях по изучению школьников, которые даются студентам при подготовке к педагогической практике.

Опытные воспитатели для контроля за ходом воспитания школьников применяют и такой более сложный метод, как сознательное **включение учеников** в такие **виды деятельности и общения**, в которых они могут наиболее полно проявить те или иные стороны своей воспитанности. Этот метод требует большого мастерства, педагогической коллегиальности.

Завершается контроль за ходом воспитательной работы оценением не только результатов воспитанности школьников, но и уровня воспитательной деятельности учителя и школы в целом.

При оценке воспитательной работы учителя необходимо учитывать его умения использовать современные методы, формы и средства воспитания, выбирать их оптимальные сочетания в конкретных ситуациях, дифференцированно подходить к ученикам, обоснованно характеризуя их поведение и прилежание, а также учитывать участие учителя в трудовом воспитании и профессиональной ориентации школьников, характер взаимодействия учителя и учащихся.

О результативности воспитания свидетельствуют следующие показатели: сформированность у учащихся основ мировоззрения, умение оценивать события, происходящие в нашей стране и за рубежом; усвоение ими норм морали, знание и соблюдение законов, в том числе Правил для учащихся; общественная активность, коллективизм, участие в ученическом самоуправлении; инициатива и самостоятельность воспитанников; эстетическое и физическое развитие.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Определите сущность методов воспитания.
2. Как взаимосвязаны методы и приемы воспитания?
3. Подготовьте схему классификации методов воспитания, выделив в ней основание классификации, авторов данной классификации, основные группы методов.
4. Какая из известных вам классификаций методов воспитания кажется вам наиболее удачной? Обоснуйте свой выбор.
5. Что означает оптимальный выбор методов воспитания?
6. Назовите основные условия, обуславливающие оптимальный выбор и эффективное применение методов воспитания.
7. Что такое общие методы воспитания?
8. Назовите и охарактеризуйте методы формирования сознания личности.
9. Каковы методы организации деятельности и формирования опыта социального поведения личности? Дайте их характеристику.

10. Что собой представляют методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности? Охарактеризуйте их.
11. Проведите анализ методов контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании.

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

*Иванов И. П.* Энциклопедия коллективных творческих дел. — М., 1989.

*Исаев И. Ф., Тарасова С. И.* Региональный музей и школа: форы совместной деятельности — Белгород, 2006.

*Макаренко А. С.* Методика организации воспитательного процесса // Пед. соч.: в 8 т. — М., 1983. — Т. 1.

Методика воспитательной работы / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина и др. — М., 2004.

*Поляков С. Д.* Технологии воспитания. — М., 2003.

*Рожков М. И., Байбородова Л. В.* Организация воспитательного процесса в школе. — М., 2000.

*Селевко Г. К.* Воспитательные технологии. М., 2005.

*Селиванов В. С.* Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания. — М., 2000.

Общая стратегия воспитания в образовательной системе России / под ред. И. А. Зимней. — М., 2001.

*Шиянов Е. Н.* Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.

*Щуркова Н. Е.* Прикладная педагогика воспитания. — СПб., 2005.

## Глава 17

# **КОЛЛЕКТИВ КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ**

## **§ 1. Диалектика коллективного и индивидуального в воспитании личности**

Принципиальное отличие отечественной теории и практики воспитания от зарубежных, преимущественно индивидуалистических, концепций — в его подлинно коллективистских основах. Противники коллективистического воспитания выдвигают в качестве аргумента факт якобы изначально predetermined ни-

велировки воспитанников коллектива, покушения на индивидуальность. Между тем диалектика коллективного и индивидуального в воспитании очевидна.

Процессы развития личности и коллектива неразрывно связаны друг с другом. Развитие личности зависит от развития коллектива: его уровня, структуры, характера, сложившихся в нем деловых и межличностных отношений. В свою очередь 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 ученик в коллективной общественно-полезной деятельности, тем выше его статус в коллективе и тем выше его влияние, оказываемое на коллектив. И наоборот, чем выше статус ученика, 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.

С первых лет создания советской школы одной из центральных ее задач было формирование самодеятельного сплоченного коллектива школьников. Основной целью воспитания, считал А. В. Луначарский, должно быть всестороннее развитие такой личности, которая умеет жить в гармонии с другими, которая умеет сотрудничать, которая связана с другими сочувствием и мыслью социально. «Мы хотим, — писал он, — воспитать человека, который был бы коллективистом нашего времени, жил бы общественной жизнью гораздо больше, чем личными интересами»<sup>1</sup>. В то же время он отмечал, что только на основе коллектива могут быть наиболее полно развиты особенности человеческой личности.

Н. К. Крупская дала всестороннее обоснование преимуществ коллективистского воспитания детей и подростков. В своих многочисленных статьях и выступлениях она раскрыла теоретические основы и показала конкретные пути формирования детского коллектива. Н. К. Крупская рассматривала коллектив как среду развития ребенка и придавала большое значение организационному единству детей в условиях коллективной деятельности.

<sup>1</sup> Луначарский А. В. О народном образовании. — М., 1958. — С. 445.

Теория коллективистского 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 жизни воспитанников, открывающей широкие перспективы для всестороннего развития личности каждого ребенка. Опыт первых школ-коммун оказал большое влияние на становление коллективистской системы воспитания в масштабах всей страны.

Особо весомый вклад в разработку теории и практики коллективистского воспитания 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»<sup>1</sup>. Он первым 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.

Последовательное развитие идеи А. С. Макаренко получили в педагогических трудах и опыте В. А. Сухомлинского. Усматривая задачу школы в обеспечении творческого саморазвития личности школьника в коллективе, он предпринял и реализовал удачную попытку построения целостного педагогического процесса. В основу своей воспитательной системы творческого развития личности В. А. Сухомлинский положил идею направленного развития у ребенка субъектной позиции.

Многолетняя педагогическая деятельность В. А. Сухомлинского в качестве директора школы и учителя позволила ему сформулировать совокупность принципов, которые должны быть положены в основу формирования школьного коллектива: организационное единство школьного коллектива; руководящая роль школьного коллектива; руководящая роль педагога; богатство отношений между учениками и педагогами, между учениками, между педагогами; ярко выраженная гражданственность духовной жизни.

---

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. — М., 1958. — Т. 5. — С. 353.

ни воспитанников и воспитателей; самодеятельность, творчество, инициатива; постоянное умножение духовных богатств; гармония высоких, благородных интересов, потребностей и желаний; создание и заботливое сохранение традиций, передача их от поколения к поколению как духовного достояния; интеллектуальное, эстетическое богатство взаимоотношений между школьным коллективом и другими коллективами нашего общества; эмоциональное богатство коллективной жизни; дисциплина и ответственность личности за свой труд и поведение<sup>1</sup>.

Ряд педагогических исследований были посвящены выявлению наиболее эффективных форм организации, методов сплочения и формирования воспитательных коллективов (Т. Е. Конникова, Л. И. Новикова, М. Д. Виноградова, А. В. Мудрик, О. С. Богданова, И. Б. Первин и др.), разработке принципов и методов стимулирования коллективной деятельности (Л. Ю. Гордин, М. П. Шульц и др.), развитию воспитательных функций коллектива и самоуправления в нем (В. М. Коротов и др.), разработке педагогической инструментальной деятельности коллектива (Э. С. Кузнецова, Н. Е. Шуркова и др.).

Современная концепция воспитательного коллектива (Т. А. Куракин, Л. И. Новикова, А. В. Мудрик) рассматривает его как своеобразную модель общества, отражающую не столько форму организации общества, сколько те отношения, которые ему присущи, ту атмосферу, которая ему свойственна, ту систему человеческих ценностей, которая в нем принята. При этом детский коллектив рассматривается в качестве модели, в которой отражаются как отношения сегодняшнего дня, сложившиеся в обществе, так и тенденции его развития.

Для общества детский коллектив, будучи его ячейкой, является средством достижения стоящих перед ним воспитательных задач, а для ребенка — прежде всего своеобразной средой его обитания и освоения опыта, накопленного предшествующими поколениями<sup>2</sup>.

В настоящее время исследуются такие вопросы теории коллектива, как массовое, групповое и индивидуальное в коллективе, проблема коллективного целеполагания; формирование социальной направленности личности и развитие творческой индивидуальности членов коллектива; идентификация и обособление в коллективе в их единстве; единство педагогического руководства, самоуправления и саморегуляции; тенденции развития коллектива как субъекта воспитания и др.

---

<sup>1</sup> См.: *Сухомлинский В. А.* Избранные педагогические сочинения. — М., 1981. — Т. 3. — С. 208.

<sup>2</sup> См.: *Новикова Л. И.* Педагогика детского коллектива. — М., 1978.

Детский коллектив — основная база накопления детьми позитивного социального опыта. Опыт приобретается воспитанником в семье, через общение со сверстниками в неорганизованных внешкольных условиях, через средства массовой информации, чтение книг и другие источники. Однако только в коллективе освоение социального опыта специально планируется и направляется педагогами-профессионалами.

Ребенок с поступлением в школу становится членом многих коллективов, часть из которых он выбирает самостоятельно (кружки, секции и т. п.), а членом других и прежде всего классного коллектива он становится в силу определенных условий. Как член общества и коллектива воспитанник вынужден принимать те правила и нормы взаимоотношений, которые свойственны тому или иному коллективу. Он не может их игнорировать или пренебрегать ими уже потому, что хочет быть принятым коллективом, занять в нем удовлетворяющее его положение и эффективно осуществлять свою деятельность.

Это вовсе не означает, что школьник пассивно должен приспособиться к сложившимся или складывающимся отношениям. Если он убежден в своей правоте, то он должен занять активную позицию и не только высказывать свою точку зрения, противоположную мнению большинства, но и отстаивать ее перед коллективом.

Таким образом, коллектив открывает возможности накопления опыта коллективного поведения в позициях подчинения, активного противопоставления и руководства. В конечном итоге это должно привести к формированию таких социально ценных качеств, как гражданственность, гуманность, инициативность, ответственность, социальная справедливость и др.

Проявляя социальную активность, каждый воспитанник воспринимает для себя коллектив как арену для самовыражения и самоутверждения себя как личности. Благодаря педагогическому руководству коллективной жизнедеятельностью стремление утвердиться в своих глазах и глазах сверстников находит в коллективе благоприятную почву. Только в коллективе формируются такие существенные личностные характеристики, как самооценка, уровень притязаний и самоуважение, т. е. принятие или неприятие себя как личности.

Воспитательный коллектив, по определению И. Ф. Козлова, специально исследовавшего творчество А. С. Макаренко, — это научно организованная система воспитывающей детской жизни. Организация коллективной учебно-познавательной, ценностно-ориентационной деятельности и общения создает условия для формирования и упражнений в проявлении интеллектуальной и нравственной свободы. Только в коллективной жизнедеятельно-



сти формируются интеллектуально-нравственные ориентации личности, ее гражданская позиция и целый ряд общественно значимых умений и навыков.

Ничем не заменима роль коллектива в организации трудовой деятельности детей. В условиях коллектива она стимулирует проявление взаимной ответственности за конечные результаты труда, взаимопомощи. Через участие в трудовых делах воспитанники включаются в экономические отношения и становятся их активными участниками. Школьники узнают об экономических проблемах предприятий, арендных и подрядных коллективов. Познание практической экономики, которое соединено с участием в труде на предприятиях, в трудовых коллективах, обеспечивает воспитание у детей коллективизма и творческого отношения к труду.

Коллективная жизнедеятельность школьников открывает практически неограниченные возможности для реализации физического и художественного потенциала личности. Физкультурно-оздоровительная и художественно-эстетическая деятельность, организуемая в условиях свободного общения, стимулирует содержательный обмен духовными ценностями, формирование эстетического отношения к действительности, овладение широким спектром специальных знаний, умений и навыков. Эти виды деятельности способствуют эмоциональному развитию воспитанников, вызывая чувства коллективного сопереживания, сочувствия, совместного ощущения эмоционально-нравственной атмосферы и ее сотворчества.

Роль коллектива в развитии личности состоит и 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.

## **§ 2. Сущность и организационные основы функционирования детского коллектива**

А. С. Макаренко определил *детский коллектив как такую группу, в которой ее члены объединены общими, имеющими общественно ценный смысл целями и совместной деятельностью, организуемой для их достижения.*

Объединенные единством цели и деятельности члены коллектива вступают в определенные отношения ответственной зависи-

мости, руководства и подчинения при безусловном равенстве всех членов и их одинаковой ответственности перед коллективом. Каждый коллектив имеет свои органы управления и является частью более общего коллектива, с которым связан единством цели и организации.

Существенные признаки детского коллектива: наличие общественно значимых целей, их последовательное развитие как условие и механизм постоянного движения вперед; систематическое включение воспитанников в разнообразную социальную деятельность; соответствующая организация совместной деятельности (систематическое создание отношений ответственной зависимости между воспитанниками, обеспечение действенной работы органов коллектива); систематическая практическая связь детского коллектива с обществом.

Не менее значимы такие признаки коллектива, как наличие положительных традиций и увлекательных перспектив; атмосфера взаимопомощи, доверия и требовательности; развитые критика и самокритика, сознательная дисциплина и др.

Важно иметь в виду, что признаки, характерные для развитого коллектива, возникают не сразу и не автоматически. Только высокоразвитый коллектив успешно выполняет свои социальные функции, т. е. является естественной формой социальной жизнедеятельности членов общества и в то же время главным воспитателем личности. Выделяют три воспитательные функции коллектива: *организационную* — детский коллектив становится субъектом управления своей общественно-полезной деятельностью; *воспитательную* — детский коллектив становится носителем и пропагандистом определенных идейно-нравственных убеждений; *стимулирующую* — коллектив способствует формированию нравственно ценных стимулов всех общественно-полезных дел, регулирует поведение своих членов, их взаимоотношения.

Для педагогической практики большое значение имеет вопрос о структуре детского коллектива и его органах. Опыт показывает, что общешкольный коллектив должен включать не более 400—500 учащихся.

Общешкольный коллектив не оказывает непосредственного влияния на каждую личность в отдельности. Это осуществляется только через *первичный коллектив*, т. е. такой, в котором воспитанники находятся в постоянном деловом и межличностном взаимодействии.

При организации коллективной жизнедеятельности школьников необходимо стремиться к сочетанию различных форм первичных коллективов, одни из которых могут быть постоянными, а другие временными. По характеру деятельности все

многообразии первичных коллективов можно разделить на три группы: организованные на основе разнообразной, в том числе учебной, деятельности (классы, отряды и т. п.); организованные на основе какого-то одного вида деятельности (кружки, секции, клубы и т. п.); организованные на основе игровой и других видов деятельности по месту жительства. По возрастному составу первичные коллективы могут быть одновозрастными и разновозрастными. Принципиально важно, чтобы сочетание первичных коллективов было таким, чтобы это позволяло наилучшим образом решать не только практические, но и на этой основе воспитательные задачи, стоящие перед школой.

Успешное функционирование детского коллектива требует наличия в нем органов, координирующих и направляющих деятельность на достижение общих целей. Главным органом коллектива является *собрание воспитанников*. Для решения оперативных задач, как правило, формируется *актив* и избирается *староста*. Во многих случаях для организации и осуществления какого-либо мероприятия создаются *временные коллективные органы* (советы, штабы). В них входят избираемые или уполномоченные учащиеся, которым первичный коллектив поручает планирование, распределение поручений, проверку исполнения и другие управляющие функции.

Сплачивающим ядром коллектива, его организующим центром А. С. Макаренко считал актив. В актив входят воспитанники, выполняющие те или иные поручения коллектива и состоящие в его органах. В число активистов подбираются наиболее деятельные и пользующиеся уважением своих товарищей школьники. Естественно, что педагог не может стоять в стороне, поэтому изучение деловых и личностных качеств воспитанников и их положения в коллективе является одним из существенных условий правильного подбора активистов и предотвращения появления во главе коллектива лидеров с отрицательной общественной направленностью.

Изучение опыта показывает, что воспитательная работа с активом может складываться из следующих видов педагогической работы: разъяснения прав, обязанностей и задач коллектива посредством инструктирования; оказание повседневной практической помощи в разработке стратегий коллективной деятельности; организация обмена опытом работы («летучки», совещания); контроль за исполнением поручений и привлечение внимания актива к качеству выполненной работы. Работа с активом действительно необходима, поскольку, как писал А. С. Макаренко, актив является тем здоровым и необходимым в воспитательном детском учреждении резервом, который обеспечивает преемственность поколений в коллективе, сохраняет стиль, тон и традиции коллектива.

### § 3. Этапы и уровни развития детского коллектива

Коллектив как специально организованное объединение учащихся формируется не сразу. Ни одно объединение людей изначально не проявляет существенных признаков, которые характеризуют коллектив. Процесс формирования коллектива длительный и проходит через ряд этапов.

**Этапы развития коллектива.** Основным параметром, определяющим становление коллектива, выступает требование. Этапы развития коллектива впервые были обоснованы А.С. Макаренко. В развитии воспитательного коллектива он считал закономерным переход от категорического требования педагога до свободного требования каждой личности к себе на фоне требований коллектива.

На первом этапе в качестве средства, спланивающего детей в коллектив, должно выступать единоличное требование педагога к учащимся. По А.С. Макаренко, требование, высказанное в форме, не допускающей возражений («негнущееся», категорическое), необходимо на первых порах в каждом коллективе. Следует отметить, что большинство воспитанников, особенно младших возрастных групп, практически сразу и безоговорочно принимают требования педагога. Показателями, по которым можно судить о том, что диффузная группа переросла в коллектив, являются мажорный стиль и тон в группе, качественный уровень всех видов предметной деятельности и выделение реально действующего актива. О наличии последнего, в свою очередь, можно судить по наличию инициативы со стороны учащихся и по общей стабильности в группе.

На втором этапе развития коллектива основным проводником требований к личности должен быть актив. Педагогу в связи с этим необходимо отказаться от злоупотребления прямыми требованиями, направленными непосредственно каждому воспитаннику. Здесь вступает в силу *метод параллельного действия*, поскольку педагог имеет возможность опереться в своих требованиях на группу учащихся, которые его поддерживают. Однако сам актив должен получить реальные полномочия, и только с выполнением этого условия педагог вправе предъявить требования к активу, а через него и к отдельным воспитанникам. Таким образом, категорическое требование на этом этапе должно стать требованием коллектива. Если этого нет, то нет и коллектива в истинном смысле.

Третий этап органично вырастает из второго, сливается с ним. «Когда требует коллектив, когда коллектив сближается в из-

вестном тоне и стиле, работа воспитателя становится математически точной, организованной работой», — писал А. С. Макаренко. Положение «когда требует коллектив» говорит о сложившейся в нем *системе самоуправления*. Это не только наличие органов коллектива, но и, главное, наделение их реальными полномочиями, переданными педагогами. Только с полномочиями появляются обязанности, а с ними и необходимость в самоуправлении.

В настоящее время сложился другой подход (Л. И. Новикова, А. Т. Куракин и др.) к определению стадий развития коллектива, в рамках которого признается, что не только требования, но и другие средства могут выступать спланирующим детей средством. Л. И. Новикова выделяет стадию сплочения коллектива, стадию превращения коллектива в инструмент воспитания всех учащихся и стадию, когда важнейшей заботой коллектива становится корректировка социального опыта и развитие творческой индивидуальности каждого воспитанника.

В последние десятилетия наметилась отчетливая *тенденция называть коллективом группу людей высокого уровня развития, отличающуюся сплоченностью, интегративной деятельностью, коллективистической направленностью* (Я. Л. Коломинский, А. В. Петровский, Л. И. Уманский).

Самое существенное качество группы — уровень ее социально-психологической зрелости. Именно высокий уровень такой зрелости превращает группу в качественно новое социальное образование, новый социальный организм — в группу-коллектив.

Для осознания возможностей детского коллектива в воспитании личности рассмотрим уровни развития группы как коллектива. Изучая детские коллективы, Л. И. Уманский выделил признаки социально-психологической зрелости группы, которые проявляются по-разному в зависимости от уровня ее развития. Он их объединил в три блока.

*Общественный блок* признаков социально-психологической зрелости группы связан с подструктурами социальной направленности, организованности и подготовленности, отражающими соответственно идеологическую, управленческую и деловую сферы групповой жизнедеятельности.

Под направленностью группы понимается социальная ценность принятых ею целей, мотивов деятельности, ценностных ориентаций и групповых норм, т. е. идеологическая сфера группового сознания. Сущность организованности группы состоит в реальной и эффективной способности к самоуправлению — групповой самоуправляемости (А. С. Чернышов).

Реально действующая группа всегда активна в отношении той или иной конкретной деятельности (общественно-политической,

управленческой, трудовой, познавательной, спортивной, культурно-массовой, игровой и т. п.). Групповая деятельность требует от каждой личности и группы в целом соответствующих знаний, умений и навыков — опыта групповой подготовленности.

*Личностный блок* признаков социально-психологической зрелости группы связан с подструктурами интеллектуальной, эмоциональной и волевой коммуникативности, отражающими единство трех сторон сознания входящих в группу личностей и соответствующих сфер жизнедеятельности группы.

Интеллектуальная коммуникативность — это процесс межличностного восприятия и установления взаимопонимания, нахождения общего языка. Она реализуется путем обмена информацией, определения общих позиций, суждений, принятия групповых решений.

Эмоциональная коммуникативность — это межличностные связи эмоционального характера, преобладающий эмоциональный настрой группы, ее эмоциональные потенциалы; это та объективно существующая в группе атмосфера, которая характеризует эмоциональную сторону ее жизнедеятельности.

Волевая коммуникативность понимается как способность группы противостоять трудностям и препятствиям, ее своеобразная стрессоустойчивость и надежность в экстремальных ситуациях.

*Блок общих признаков* социально-психологической зрелости группы включает такие характеристики групповой жизнедеятельности, как интегративность, микроклимат, референтность, лидерство, интрагрупповая и интергрупповая активность жизнедеятельности группы изучены в отечественной психологии достаточно полно. Их можно представить следующим образом:

*интегративность* — мера единства, слитности, общности членов группы друг с другом, а отсутствие интегрированности — это разобщенность, дезинтеграция (А. Н. Лутошкин, А. В. Петровский, В. В. Шпалинский и др.);

*микроклимат* — определяет самочувствие каждой личности в группе, ее удовлетворенность группой, комфортность в ней (А. В. Лутошкин, А. А. Русалинов и др.);

*референтность* — степень принятия членами группы группового эталона, их идентификация с эталоном групповых ценностей (Е. В. Щедрина);

*лидерство* — степень ведущего активного влияния отдельных личностей на группу в целом в направлении осуществления групповых задач (Е. М. Зайцева);

*интрагрупповая активность* — мера активизации группой составляющих ее личностей (Л. И. Уманский);

*интергрупповая активность* — степень влияния данной группы на другие группы в более широкой общности, например класса на класс в школе (А. И. Кузнецов, В. С. Агеев).

**Уровень развития группы.** Все общие признаки, характеризующие уровень развития группы как коллектива, тесно связаны друг с другом, каждое из них раскрывается через подструктуры двух первых блоков. Внутри каждого блока и между блоками существуют многообразные функциональные взаимосвязи и взаимозависимости. Эти связи обуславливаются их местом в целостной структуре сфер жизнедеятельности группы, соединением в ней общественного и личного. Л. И. Уманский экспериментальным путем установил, что детская или юношеская группа становится коллективом при устойчивом проявлении названных признаков в их наивысшей степени.

Нижним уровнем формирования коллектива является *группа-конгломерат*, т.е. группа ранее непосредственно не знакомых детей, оказавшихся (или собранных) на одном пространстве и в одно время. Их взаимоотношения и взаимодействия поверхностны и ситуативны (например: группа ребят, только что приехавших в летний оздоровительный лагерь из разных мест и собранных вместе). Ни один из вышеназванных признаков на этом уровне не проявляется. Если группа получает свое название, то происходит ее номинализация (номинальная группа). В этом случае ей приписываются определенные извне цели, виды деятельности, условия взаимодействия с другими группами и т.д. При этом номинальная группа может остаться группой-конгломератом, если объединенные в нее личности не примут этих целей и условий, если не произойдет даже формального межличностного объединения, но такие случаи редки в школьной практике.

Если же начальное объединение произошло, дети приняли статус *первичного коллектива*, цели каждой личности в группе проектируются заданием, группа поднимается на одну ступеньку — она становится *группой-ассоциацией*. На этом уровне начинается единая жизнедеятельность группы, появляются первые ростки ее коллективообразования, закладываются первые кирпичики формирования ее структуры как коллектива. Совместная жизнедеятельность в рамках официальной первичной группы дает ей возможность перейти к более высоким уровням организации, а главное — изменяет межличностные отношения и ведет при благоприятных условиях на следующую ступень — к кооперации.

*Группа-кооперация* отличается реальной и успешно действующей организационной структурой, высоким уровнем групповой подготовленности и сотрудничества. Ее межличностные отношения и ее внутригрупповое общение носят сугубо деловой харак-

тер, подчиненный достижению высокого результата в выполнении конкретной задачи в том или ином виде деятельности. Направленность и психологическая совместимость здесь вторичны и зависят от единства целей и взаимодействия. Это создает условия для перехода группы-кооперации на следующую ступень — автономизацию.

*Группа-автономия* характеризуется высоким внутренним единством по всем подструктурам и общим качествам, кроме интергрупповой активности. Именно на этом уровне члены группы идентифицируют себя с ней («Моя группа»). В ней происходит процесс обособления, эталонизации (монореферентности), внутренней слитности и спаянности, которые являются внутригрупповой основой для перехода к высшему уровню.

Однако группа-автономия может уйти в сторону от коллектива — к корпорации. Это возможно в том случае, если произойдет гиперавтономизация, если обособление приведет к замкнутости, группа изолирует себя от других групп данной общности, замкнет свои цели внутри себя, если она начнет противопоставлять себя другим группам и осуществлять свои цели любой ценой, в том числе и за счет других групп. В этом случае появляется такая корпоративная направленность, как «групповой эгоизм» (Т. Н. Мальковская) и групповой индивидуализм, а сама группа превращается в *группу-корпорацию* — лжеколлектив.

Напротив, если группа выходит на межгрупповое взаимообщение и взаимодействие, становится органичной частью более широкой общности, а через нее и общества в целом, то в такой группе наблюдается коллективистическая направленность и она становится *группой-коллективом*.

Исследования показали, что названные уровни являются не только диагностическими срезами, но и этапами в процессе коллективообразования (А. Г. Кирпичник). Так, в летних оздоровительных детских лагерях можно увидеть, как большинство отрядов проходит путь от групп-конгломератов и номинальных групп через ассоциации (первые 4—6 дней 24-дневной смены) к кооперациям (примерно к середине смены), а затем к автономизации и временным коллективам (последняя треть смены). Следует отметить, что по разным причинам одни отряды проходят этот путь быстрее, их движение более поступательное, а положение на высших уровнях — устойчивое и надежное. Другие проходят его рывками, отступая от более высоких уровней к более низким, что называют «болезнями коллектива» (В. Г. Иванов, И. М. Чернышова), третьи поднимаются на более высокий уровень временно.

Исследования дают основание считать предложенные уровни этапами развития контактных групп как коллективов. Каждый



предыдущий этап готовит последующий, а преодоление противоречий между ними есть движущая сила развития конкретной группы в своеобразных внешних и внутренних условиях ее формирования.

Детский коллектив — важнейший фактор целенаправленной социализации, воспитания личности. Его влияние на личность во многом зависит от того, в какой мере цели и задачи коллектива осознаны его членами и воспринимаются ими как свои личные. Органичное единство личного и социального рождается в коллективной общественно полезной деятельности и проявляется в коллективизме.

*Коллективизм — это чувство солидарности с группой, осознание себя ее частью, готовность к действиям в пользу группы и общества.* Воспитание коллективизма в детском коллективе достигается различными путями и средствами: организацией сотрудничества и взаимопомощи в учебе, труде, общественной работе; совместным участием школьников в культурно-массовых и спортивных мероприятиях; постановкой перед учащимися перспектив (целей деятельности) и совместным участием в их осуществлении; активизацией работы детских и юношеских общественных организаций.

Таким образом, *детский коллектив* — это организованная группа, в которой ее члены объединены общими ценностями и целями деятельности, значимыми для всех детей, и в которой межличностные отношения опосредуются социально и лично значимым содержанием совместной деятельности.

## § 4. Основные условия развития детского коллектива

В развитии коллектива особая роль принадлежит совместной деятельности. Именно этим объясняется, во-первых, необходимость вовлечения всех учащихся в разнообразную и содержательную в социальном и нравственном отношении коллективную деятельность, а во-вторых, необходимость такой ее организации и стимулирования, чтобы она сплачивала и объединяла воспитанников в работоспособный самоуправляемый коллектив. Отсюда два существенных вывода:

1) в качестве важнейших средств формирования коллектива выступают учебная и другие виды разнообразной деятельности школьников;

2) деятельность воспитанников должна строиться с соблюдением таких условий, как умелое предъявление требований, формирование здорового общественного мнения, организация увле-

кательных перспектив, создание и умножение положительных традиций коллективной жизни.

*Педагогическое требование* по праву считается важнейшим фактором становления коллектива. Его функции В. М. Коротов видит в том, что оно помогает быстро навести порядок и дисциплину в школе, вносит дух организованности в деятельность воспитанников; выступает как инструмент руководства и управления учащимися, т. е. как метод педагогической деятельности; возбуждает внутренние противоречия в процессе воспитания и стимулирует развитие учащихся; помогает укреплять духовные взаимоотношения и придает им общественную направленность. Диалектика педагогического процесса такова, что педагогическое требование, «будучи сначала методом в руках педагогов, в своем развитии становится методом деятельности воспитательного коллектива и одновременно превращается во внутренний стимул деятельности детей, отражается в их интересах, потребностях, личных стремлениях и желаниях»<sup>1</sup>.

Предъявление требований тесно связано с приучением и упражнением учащихся. При его реализации необходимо учитывать настроение воспитанников и общественное мнение коллектива. Очень важно, чтобы требования педагога поддерживались если не всеми, то большинством. Достичь такого состояния поможет актив, поэтому так важно его воспитание.

*Общественное мнение в коллективе* — это совокупность тех обобщенных оценок, которые даются в среде воспитанников различным явлениям и фактам коллективной жизни. Характер и содержание общественного мнения, его зрелость можно выявить только наблюдая воспитанников в реальных условиях жизнедеятельности или посредством создания ситуаций свободного выбора. Принято выделять два основных пути формирования общественного мнения в коллективе: налаживание практической деятельности и проведение организационно-разъяснительных мероприятий в форме бесед, собраний, сборов и т. п. Если организуется содержательная деятельность школьников с активным участием всех, то они не только переживают радость успеха, но и приучаются критически относиться к недочетам и стремятся к их преодолению. Благодаря здоровому общественному мнению реализуется уже на более высоком уровне (требует коллектив) методика параллельного действия. При наличии принципиальных, здоровых отношений между учащимися всякое воздействие на коллектив оказывает влияние на его членов и, наоборот, воздействие на одного ученика воспринимается другими и как обраще-

---

<sup>1</sup> Коротов В. М. Развитие воспитательных функций коллектива. — М., 1974. — С. 13.

ние к ним. Другими словами, сложившееся в коллективе здоровое общественное мнение — это показатель такого уровня развития коллектива, когда исчезает всякая почва для круговой поруки и замыкания в узкогрупповых интересах. При наличии социально ценного общественного мнения коллектив начинает функционировать как хорошо организованная и социально целеустремленная ячейка общества.

Большое значение для развития коллектива имеет *организация перспективных устремлений воспитанников*. Если развитие и укрепление коллектива во многом зависит от содержательности и динамики его деятельности, то он должен постоянно двигаться вперед, добиваться все новых и новых успехов. Остановка в развитии коллектива ведет к его ослаблению и распаду. Поэтому необходимым условием развития коллектива является постановка и постепенное усложнение перспектив: близких, средних и далеких. Их уместно в соответствии с требованиями задачного подхода соотнести с оперативными, тактическими и стратегическими задачами и помочь каждому воспитаннику на фоне общей коллективной перспективы выделить и свою личную.

Важным условием развития коллектива является *организация самоуправления*. Проблема самоуправления в детском коллективе была поставлена Н. К. Крупской. В современной теории воспитания большой вклад в ее разработку внес В. М. Коротов. Особого внимания заслуживает вывод о том, что самоуправление не может создаваться «сверху», т. е. начиная с создания органов, — оно естественно должно вырастать «снизу», с самоорганизации тех или иных видов деятельности. При этом самоуправление в первичном коллективе и в масштабах всей педагогической системы в своем формировании должно проходить следующие довольно жесткие алгоритмические шаги: разделение конкретного дела на законченные части и объемы; формирование микрогрупп соответственно частям и объемам; выбор ответственных за каждый участок деятельности; объединение ответственных в единый орган самоуправления; выбор главного ответственного лица. Таким образом, органы самоуправления в школе формируются в зависимости от конкретных дел и видов деятельности, подготовкой которых заняты и в реализацию которых включены школьники на данный момент. Другими словами, многие органы самоуправления временны, создаются с определенной целью и никогда не формируются заранее. В этом и заключен большой педагогический смысл, позволяющий варьировать отношения руководства—подчинения.

Высшим органом школьного самоуправления является *собрание общешкольного коллектива* или его представителей (в больших школах), которому подотчетен *учком*. Собрание вправе при-

нимать решения только в рамках переданных школьникам полномочий. Педагогическое руководство школьным самоуправлением должно найти свое выражение только в определении стратегических направлений деятельности детей, оказании им помощи в форме советов и рекомендаций.

Важно отметить основные педагогические условия функционирования школьного самоуправления. К ним относятся: периодическая сменяемость органов самоуправления и выборных уполномоченных лиц; обязательное наличие системы ступенчатой ответственности органов самоуправления и их периодическая отчетность; наличие игровых элементов, привнесение в систему самоуправления соответствующей атрибутики.

С перечисленными выше условиями развития коллектива тесно связано такое условие, как *накопление и укрепление традиций*. Традиции — это такая форма коллективной жизни, которая наиболее ярко, эмоционально и выразительно воплощает характер коллективистских отношений и общественное мнение. Значение накопления и укрепления традиций для коллективной жизни хорошо выразил А. С. Макаренко: ничто так не укрепляет коллектив, как традиция. Воспитать традиции, сохранить их — чрезвычайно важная задача в воспитательной работе. Школа, в которой нет хороших традиций, не может быть хорошей школой.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем состоит диалектика коллективного и индивидуального в воспитании личности?
2. Кто из отечественных педагогов внес существенный вклад в разработку теории коллектива?
3. Назовите современные исследования детского коллектива.
4. Что такое детский коллектив?
5. Какова структура детского коллектива?
6. Каковы существенные признаки детского коллектива (по А. С. Макаренко)?
7. Назовите основные типы детских коллективов.
8. Раскройте основные условия развития детского коллектива. Приведите примеры из жизни школы, раскрывающие действие законов развития коллектива, по А. С. Макаренко.
9. Что такое социально-психологическая зрелость группы и каковы ее признаки?
10. Дайте характеристику уровней развития группы как коллектива.
11. Какие существуют подходы к выделению этапов развития детского коллектива?
12. В чем состоит смысл педагогического руководства ученическим коллективом в зависимости от этапа его развития?

13. Дайте оценку работы органов ученического самоуправления в школе, в которой вы учились.

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Воспитательная деятельность педагога / И. А. Колесникова, Н. М. Боротко и др. — М., 2005.

*Иванов И. П.* Воспитывать коллективистов: из опыта работы. — М., 1982.

*Караковский В. А., Новикова Л. М., Селиванова Н. Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем / под ред. Н. Л. Селивановой. — М., 2000.

*Лепнева О. А., Тимошенко Е. А.* Классный коллектив: технология формирования. — М., 2005.

*Макаренко А. С.* Избранные педагогические сочинения: в 2 т. — М., 1977.

*Немов Р. С., Кирпичник А. Г.* Путь к коллективу: книга для учителей о психологии ученического коллектива. — М., 1988.

*Новикова Л. И.* Педагогика детского коллектива. — М., 1978.

*Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив. — М., 1982.

*Плинер Я. Г., Бухвалов В. А.* Воспитание личности в коллективе. — М., 2001.

*Рожков М. И.* Развитие самоуправления в детских коллективах. — М., 2002.

*Сухомлинский В. А.* Избранные педагогические сочинения. — М., 1981. — Т. 3.

*Титова Е. В.* Если знать, как действовать: Разговор о методике воспитания. — М., 1993.

*Шиянов Е. Н.* Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.

## Глава 18

### ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ

#### § 1. Концепция системного построения процесса воспитания

Данная концепция была разработана большой группой ученых Института теории и истории педагогики АПН СССР и впервые опубликована в 1991 г. Впоследствии, с учетом происходящих в

России социально-экономических перемен, в концепцию вносились изменения и дополнения и уже в более завершенном виде она была представлена в 1996 г.<sup>1</sup>.

**Социокультурные основания.** Авторы концепции считают, что в условиях новой России необходимо воспитывать человека с возросшим чувством собственного достоинства, высоким уровнем самосознания, развитыми способностями. Под воспитанием в концепции понимается целенаправленное управление процессом развития личности. Как часть процесса социализации воспитание осуществляется под определенным социальным и педагогическим контролем. Воспитание упорядочивает влияние социальных факторов, компенсирует недостатки социальной среды, способствует преодолению или ослаблению отрицательных влияний на подрастающее поколение. На основе учета закономерностей развития и саморазвития личности школьника, учета воспитательных возможностей, социальной среды, воспитание позволяет анализировать, планировать, организовывать и корректировать процесс развития ребенка. Именно в этом состоит смысл воспитания как научно-организованного целенаправленного управления процессом развития личности. В концепции подчеркивается, что развитие личности идет в течение всей жизни, и прежде всего в процессе социализации. Поэтому при всей важности и ценности воспитательной работы ее нельзя абсолютизировать, необходимо подготовить человека к дальнейшему саморазвитию и самовоспитанию.

**Цели и задачи воспитания.** В качестве ведущей цели воспитания в концепции рассматривается всестороннее развитие личности. Такая постановка цели воспитания подрастающего поколения исключает односторонность, однобокость и пассивную адаптацию молодежи к условиям окружающей среды. Всесторонность воспитания — это, с одной стороны, единство интеллектуального, физического, нравственного, эстетического, трудового воспитания, с другой — единство бытия, сознания и самосознания, эмоционально-потребностной сферы и поведения человека.

Общая цель воспитания как цель-идеал обуславливает необходимость решения ряда задач:

– формирование у детей целостной и научно-обоснованной картины мира, решение которой направлено на процесс обуче-

---

<sup>1</sup> Концепция воспитания учащейся молодежи / коллектив авторов под рук. А. А. Бодалева, З. А. Мальковой, Л. И. Новиковой, В. А. Караковского. — М., 1991; *Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем. — М., 2000.

ния и внеклассная воспитательная работа. Задача школы и педагогов состоит в том, чтобы из разрозненных знаний, получаемых из средств массовой информации и школьных предметов, сформировать целостное представление об окружающем мире;

- формирование гражданского самосознания личности, ответственной за судьбу своей Родины;

- приобщение детей к общечеловеческим ценностям, формирование на их основе соответствующего поведения школьников;

- развитие у подрастающего человека креативности, «творчества» как черты личности;

- формирование самосознания, осознания собственного «Я», помощь ребенку в самореализации.

В условиях образовательного учреждения успешное решение целей и задач воспитания авторы связывают с построением целостной воспитательной системы.

**Принципы воспитания.** В концепции они представлены совокупностью идей, положений, реализация которых обеспечивает построение гуманистической системы воспитания:

- личностный подход в воспитании. Он направлен на признание личности развивающегося человека высшей социальной ценностью; уважение уникальности и своеобразия каждого ребенка; признание его социальных прав и свобод; ориентация на личность воспитуемого как на цель, объект, субъект, результат и показатель эффективности воспитания; отношение к воспитаннику как к субъекту своего собственного развития; опора в воспитательной деятельности на знания о человеке и закономерностях процесса саморазвития личности;

- природосообразность воспитания. Она предполагает обязательный учет половозрастных особенностей учащихся, а именно: определение возможного для данного пола и возраста учащихся соответствующего уровня развития личностных свойств; опора при их формировании на мотивы и потребности личности; преодоление противоречий, характерных для данного возраста и проявляющихся в социальной ситуации развития и в ведущем виде деятельности; изучение и воспитание индивидуально-личностных свойств школьника в общей структуре половозрастных проявлений; построение психологической диагностики и коррекции поведения с учетом принятой в науке периодизации возрастов; обеспечение взаимосвязи диагностики, психологической консультации и коррекции;

- национальное своеобразие (культуросообразность) воспитания, опора в воспитании на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, привычки;

- гуманизация межличностных отношений, уважительное отношение между педагогами и детьми, терпимость к мнению де-

тей, доброта и внимание по отношению к ним, создание благоприятного психологического климата для детей и их наставников;

– дифференциация воспитания. Она предполагает отбор содержания, форм и методов воспитания, учет мнения детей, педагогов и родителей в воспитательном процессе в соответствии с этническими, культурно-историческими, социально-психологическими условиями; организация воспитательной работы в соответствии с ведущими функциями институтов воспитания и с учетом индивидуально-психологических особенностей субъектов воспитательного процесса;

– средовой подход в воспитании. Он включает различные варианты взаимодействия образовательных учреждений со средой — семьей, детскими общественными организациями, внеучебными объединениями, учреждениями культуры;

– эстетизация среды жизнедеятельности и развития ребенка — современное оформление школьного здания, классных комнат, обновление наглядной агитации.

**Содержание воспитания.** По мнению авторов концепции содержание процесса воспитания составляют фундаментальные общечеловеческие ценности, которые пробуждают в человеке добрые черты, высоконравственные потребности и поступки. Такими общечеловеческими ценностями выступают: Человек, Семья, Труд, Знания, Культура, Отечество, Земля, Мир.

Человек — абсолютная ценность, высшая субстанция. В гуманистической традиции человек из средства становится целью, а личность ребенка — реальной высшей ценностью. Усилия школы и педагогов направляются на выявление и развитие существенных сил ребенка, его возможностей, дарований, интересов, склонностей. В процессе воспитания для ребенка создаются такие условия, при которых он осознает свое «Я», свою индивидуальность, стремится к самовоспитанию, создает самого себя. При этом важно, чтобы ребенок стремился к добру и справедливости, чтобы уважал достоинство и интересы других людей, учился общению, установлению контактов с другими людьми.

Семья — первый коллектив ребенка и естественная среда его развития. Семья и школа способствуют возрождению в людях чувства чести рода, ответственности за свою фамилию. Дети и родители должны знать историю своей семьи как часть истории народа, изучать жизнь своих предков, заботиться о продолжении рода, сохранении и умножении добрых семейных традиций. В этой связи возрастает роль народной педагогики, изучающей особенности воспитания детей с учетом народной культуры, традиций, накопленных в многовековой истории человечества. Укрепление связей семьи и школы создает необходимые предпосылки для



воспитания детей. Семья играет важную роль в формировании у детей высших нравственных качеств.

Труд — основа человеческого бытия, условие человеческой жизни. Сознательное отношение человека к труду наиболее полно отражает его человеческую сущность. Необходимо включение детей в разнообразные виды трудовой деятельности — учебный (умственный и физический), общественно-полезный, труд по самообслуживанию, производительный. Эффективность труда определяется его значимостью, продуктивностью, творческим характером. Школа воспитывает у детей уважение к результатам труда, к людям, достигшим высоких результатов в трудовой деятельности. Труд целесообразен в тех случаях, когда он развивает в человеке актуальные потребности, направлен на освоение детьми окружающего мира. Современная социальная ситуация актуализирует воспитание в детях деловитости, предприимчивости, обязательности, чувства честного партнерства.

Знания — результат разнообразного, прежде всего творческого, труда. Воспитательная сущность труда состоит в развитии личности ученика. В результате учебно-познавательной деятельности усваивается разнообразный социальный опыт. Но знания — это и результат разносторонней внеучебной деятельности, семейного воспитания, неформального общения. Воспитательный смысл приобретают те знания, которые для личности имеют ценностное значение, обладают нравственной направленностью. Качество знаний определяется их глубиной, прочностью и разнообразием. Глубина знаний свидетельствует о способности человека мыслить, понимать, анализировать, обобщать, делать выводы; прочность предполагает быстрое, точное воспроизведение, что достигается упражнениями, тренировкой; разнообразие — это информированность, любознательность, познавательный интерес.

Культура — великое богатство, накопленное человечеством в сфере духовной и материальной жизни людей, высшее проявление творческих сил и способностей человека. Школа призвана помочь воспитанникам в освоении культурного наследия своего народа. Мерой культуры и воспитанности человека считается интеллигентность. В условиях коммерциализации духовной сферы, искусства важно сохранить стремление человека к истине, добру и красоте. Школа становится гарантом духовного развития ребенка, приобщая его к миру прекрасного, формируя культуру быта и человеческих отношений, утверждая законы красоты и гармонии.

Отечество — это данная судьбой человеку Родина, доставшаяся от предков. Организация воспитательной работы в данном направлении обеспечивает воспитание уважительного, бережного

отношения к истории своего народа, своему отечеству. Чувство Родины формируется не только под влиянием прошлого, но и в процессе участия школьников в жизни общества, в его защите. Детей необходимо уберечь от комплекса исторической неполноценности, порождения психологии несчастного народа и человека — жертвы истории. Школа не должна поддаваться поспешным оценкам прошлого, осуждению предков и приговору им. Объективная оценка ошибок и традиции прошлых времен должна формировать у молодежи активную, созидательную позицию.

Земля — это общий дом человечества, людей и живой природы. Педагоги должны помочь школьнику представить целостность, неделимость мира, взаимосвязь всех мировых процессов, помочь осознать себя частью этого громадного целого. У школьников необходимо сформировать убеждение в том, что будущее Земли зависит от того, как к ней будут относиться люди. Если они поймут ответственность за свой Дом, овладеют планетарным мышлением, то сумеют уберечь планету от катастроф и катаклизмов. Для этого в образовании нужны интеграционные процессы, способные создать целостный образ мира. Необходима также целенаправленная работа по экологическому воспитанию детей, формированию устойчивого интереса к общечеловеческим проблемам.

Мир — это главное условие существования Земли, это согласие между людьми, народами и государствами. Школа и педагоги создают необходимые условия для преодоления недоверия по отношению к другим народам, для участия в миротворческой деятельности, в укреплении атмосферы гражданского мира и согласия. Такая работа направлена на ослабление социального и национального напряжения, способствует воспитанию у детей культуры межнационального общения. Воспитание ребенка в поликультурной, полиэтнической среде в современной школе приобретает особое значение.

В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова предлагают несколько путей реализации такого содержания воспитания: разработка комплексной программы воспитания, построенной на общечеловеческих ценностях; разработка отдельных целевых программ, например, «Духовная история России», «Наша малая Родина», «Интеллектуальная культура личности», «Семья — нравственная ценность человека» и др.; разработка совместно с детьми своеобразных общественных договоров, закрепляющих в классном или общешкольном коллективах нормы, основой которых являются общечеловеческие ценности, например, «Заповеди ученика V—VIII классов», «Кодекс чести старшеклассника» и др.

Технологическое обеспечение концепции воспитания осуществляется с помощью разнообразных форм

и методов включения детей в систему воспитательной работы школы. В воспитательной деятельности преобладают методы опосредованного взаимодействия — диалог, групповая дискуссия, метод создания воспитывающих ситуаций, создание условий для самореализации. Органы ученического самоуправления освобождены от властных административных функций. Технология воспитательной деятельности опирается на системность, интеграцию педагогических воздействий, педагогическое творчество.

В качестве основной формы воспитательной работы выступает участие детей в коллективной творческой деятельности (КТД), в опыте школы В.А. Караковского — коммунарский сбор. Трехдневный сбор представляет собой комплекс коллективно-творческих дел, проводимых в условиях высокой интенсивности (с выездом участников за пределы города в период весенних каникул). Главным результатом сбора является особая психологическая атмосфера, специфический способ общения в процессе трудовой, художественно-эстетической, досуговой деятельности (карнавалы, народные праздники, фестивали).

В промежутке между весенними сборами в ежедневной жизни школы основное место занимают ключевые общешкольные дела (В.А. Караковский), которые вносят в эту жизнь определенный ритм, организационную упорядоченность. Ключевое дело основывается на коллективном планировании, коллективном проведении, коллективном анализе результатов. На всех этапах взрослые и дети являются равными партнерами, что создает атмосферу общей увлеченности и ответственности. Содержание общешкольного ключевого дела достаточно свободно, оно стимулирует инициативу, творчество, самовыражение как класса в целом, так и отдельного ученика. По своему содержанию ключевые дела могут быть посвящены знаменательным датам, фестивалям и праздникам, научным открытиям, историческим событиям.

Важнейший инструмент воспитания в школе — это коллектив, действующий на гуманистических принципах, объединяющих детей и взрослых общими целями, общей деятельностью, взаимной ответственностью. Если в школе или в классе не сложился коллектив, то его создание становится главной целью. В концепции отстраивается значение общешкольного разновозрастного коллектива как цели, средства, условия, инструмента воспитания.

Требования к учителю, воспитателю. В педагогической деятельности не может быть застоя, консерватизма, отсталости. Педагогу-воспитателю постоянно приходится обновлять свои профессиональные знания, технологии, способы общения. Школа, находящаяся в процессе инновационного развития, выдвигает перед педагогом следующие требования:

— поскольку для педагога мерой всех вещей является развивающаяся личность, ее самочувствие, она — главная ценность и объект его забот, постольку нужно сделать все, чтобы ребенку в школе было хорошо;

— высокая требовательность к ученику должна сочетаться с уважением к его человеческому достоинству;

— необходимо обеспечить целостность педагогического процесса, единство обучения и воспитания;

— обучение и воспитание детей должны основываться на творческом содружестве единомышленников;

— воспитательный процесс должен быть целесообразным, нешаблонным, а в творческом подходе учителя должна проявляться его профессионально-педагогическая культура;

— необходимо сделать так, чтобы все в школе стало для ребенка ярким, запоминающимся, воспитывающим;

— поскольку воспитание эффективно только в том случае, если оно системно, постольку ни одно воспитательное средство не должно использоваться в отрыве от целостной системы взаимодействия.

## **§ 2. Структура и этапы развития воспитательной системы**

Многие ученые, как у нас, так и за рубежом, пришли к выводу, что воспитание — особая сфера и не может рассматриваться в качестве дополнения к обучению и образованию. Представление воспитания как части структуры образования принижает его роль и не соответствует реалиям социальной практики духовной жизни. Задачи обучения и образования не могут быть эффективно решены, если не будут дополнены воспитанием. В этой связи современная школа рассматривается как сложная система, в которой воспитание и обучение являются важнейшими составляющими элементами ее педагогической системы.

Педагогическая система школы — целенаправленная, самоорганизующаяся система, основная цель которой — включение подрастающих поколений в жизнь общества, развитие молодых людей как творческих, активных личностей, осваивающих культуру общества. Эта цель реализуется на всех этапах функционирования педагогической системы школы, в ее дидактической и воспитательной подсистемах, а также в сфере профессионального и свободного общения всех участников образовательного процесса.

Аксиологическую основу педагогической системы школы составляет теоретическая концепция, которая включает в себя ведущие идеи, цели, задачи, принципы, педагогические теории.

Теоретическая концепция реализуется в трех взаимосвязанных, взаимопроникающих, взаимозависимых подсистемах: воспитательной, дидактической и общения, которые, развиваясь, оказывают в свою очередь влияние на теоретическую концепцию<sup>1</sup>. Педагогическое общение как способ взаимодействия педагогов и воспитанников выступает связующим компонентом педагогической системы школы. Такая роль общения в структуре педагогической системы обусловлена тем, что ее эффективность зависит от отношений, которые складываются между взрослыми и детьми (отношения сотрудничества и гуманизма, общей заботы и доверия, внимания к каждому) в ходе совместной деятельности.

Для любой педагогической системы школы характерно не только наличие связей и отношений между образующими ее элементами (определенная организованность), но и неразрывное единство со средой, во взаимоотношениях с которой система проявляет свою целостность. В этой связи воспитательная подсистема тесно связана с микро- и макросредой. В качестве микросреды выступает среда, освоенная школой (микрорайон, населенный пункт), а в качестве макросреды — общество в целом. Воспитательная система школы способна во многом подчинить своему влиянию окружающую среду. В этом случае школа становится реальным центром воспитания.

Разнообразной бывает взаимосвязь и взаимовлияние дидактической и воспитательной подсистем в рамках единой педагогической системы школы. Характер взаимозависимости подсистем во многом определяется теоретической концепцией и другими условиями развития педагогической системы. Существует диалектическая зависимость между характером воспитательной подсистемы и состоянием педагогической системы школы в целом: развивающаяся школа требует динамичного развития и воспитательной системы.

*Воспитательная система — это целостный социальный организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности, отношения) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат (Л. И. Новикова).*

Целесообразность создания воспитательной системы обусловлена следующими факторами:

– интеграцией усилий субъектов воспитательной деятельности, укреплением взаимосвязи компонентов педагогического процесса

---

<sup>1</sup> См.: Теория и методика воспитательной работы / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина и др.; под ред. В. А. Сластенина. — М., 2004

(целевого, содержательного, организационно-деятельностного, оценочно-результативного);

– расширением диапазона возможностей за счет освоения и вовлечения в воспитательную среду окружающей природной и социальной среды;

– экономией времени и сил педагогического коллектива, поскольку преемственность и диалектичность в содержании, методах осуществления воспитания обеспечивают достижение поставленных воспитательных задач;

– созданием условий для самореализации и самоутверждения личности учащегося, учителя, родителя, что способствует их творческому самовыражению и росту, проявлению неповторимой индивидуальности, гуманизации деловых и межличностных отношений в коллективе.

**Этапы развития воспитательной системы школы.** Опыт показывает, что воспитательная система школы проходит в своем развитии четыре этапа.

**Первый этап — становление системы.** В качестве важной составляющей этого этапа следует выделить прогностическую стадию. Именно здесь осуществляется разработка теоретической концепции будущей воспитательной системы, моделируются ее структура и связи между элементами.

Главная цель первого этапа — отбор ведущих педагогических идей, формирование коллектива единомышленников. Компоненты системы работают отдельно, внутренние связи между ними недостаточно прочны, преобладают организационные аспекты, осуществляется педагогический поиск, формируются стили отношения между всеми участниками образовательного процесса, нарабатываются технологии, зарождаются традиции. Взаимодействие с окружающей средой чаще всего носит стихийный характер. Темп продвижения здесь должен быть достаточно высоким.

**Второй этап — отработка системы.** На этом этапе происходит развитие школьного коллектива, органов само- и самоуправления, определяются ведущие виды деятельности, приоритетные направления функционирования системы, идет отработка наиболее эффективных педагогических технологий. Главная трудность педагогического управления воспитательной системой на этом этапе состоит в согласовании темпов развития ученического и педагогического коллективов. Последний должен быть инициатором в организации жизнедеятельности школьного коллектива.

**Третий этап — окончательное оформление системы.** На данном этапе школьный коллектив — это содружество детей и взрослых, объединенных общей целью, общей деятельностью, отношениями сотрудничества, творчества. В центре внимания —

воспитание свободной, гуманной, духовной, творческой, практичной личности, развитие демократического стиля руководства и отношений.

Отмечается значительное повышение культуры педагогов-воспитателей, обретение ими гуманистической педагогической позиции, овладение технологиями гуманистического воспитания. Все это, по мнению Е. В. Бондаревской, является ярким показателем обновления воспитания, опирающегося на идеи гуманизации. Система накапливает и передает от поколения к поколению свои традиции. Воспитательная система школы и среда активно и творчески взаимодействуют друг с другом.

Четвертый этап — *перестройка воспитательной системы*, которая может осуществляться либо революционным, либо эволюционным путем. Она обусловлена усилением дезинтегрирующих явлений, которые приводят к так называемому «кризису» системы. Могут возникнуть недовольство состоянием основных видов деятельности, сбой в установившемся порядке жизни школы и т. д. Причины возникновения кризисных явлений различны, но чаще всего сводятся к возникновению скуки в коллективе, отсутствию творчества в деятельности, дефициту новизны.

А. М. Сидоркин считает, что в результате кризиса могут произойти:

- смена ведущих видов деятельности, способствующая восстановлению целостности системообразующих связей и приводящая к новому этапу субъектного развития;

- возникновение на базе прежней воспитательной системы новой, сохраняющей некоторые ценности и традиции старой системы;

- исчезновение системы, когда нет нового витка развития, разрушаются все основные системообразующие связи и формы.

Этапы развития воспитательной системы соотносятся с этапами развития коллектива, являющегося его ядром. Так, на этапе становления системы происходит и становление коллектива. В процессе упорядочения содержания деятельности и структуры системы коллектив становится инструментом массового воспитания, а на этапе ее функционирования в заданном режиме — субъектом воспитания личности. Создание в школе коллектива — это появление нового интегративного качества воспитательной системы, свидетельствующего о ее целостности.

**Оценка эффективности воспитательной системы школы.** Переход школы от казенного «учреждения» в состояние воспитательной системы, движение воспитательной системы от одного этапа развития к другому, более высокому, возможно только в результате целенаправленной работы, которую проводит под руководством педагогов весь школьный коллектив. Успешность этой

работы зависит прежде всего от характера управленческой деятельности, включающей в себя изучение и оценку эффективности воспитательной системы школы.

Технология создания и развития воспитательной системы школы складывается из следующих элементов: выявление ведущей идеи, формулировка основных целей и задач, разработка на их основе теоретической концепции, конкретизация составляющих системы и механизмов их взаимодействия, определение соответствующих теоретической концепции инновационных педагогических технологий и возможностей их реализации в рамках предполагаемых подструктур, проектирование необходимых для этого условий и воплощение их на практике, продуктивное освоение среды.

Для определения уровня сформированности воспитательной системы школы В. А. Каракровский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова предложили использовать две группы оценок: критерии факта и критерии качества. Первая группа позволяет ответить на вопрос, есть ли в данной школе воспитательная система, а вторая дает представление об уровне ее сформированности и эффективности.

*Критерии факта* могут быть представлены следующими показателями:

- упорядоченность жизнедеятельности школы (соответствие содержания, объема и характера учебно-воспитательной работы возможностям и условиям данной школы);
- наличие сложившегося единого школьного коллектива;
- интеграция воспитательных воздействий, концентрация педагогических усилий.

*Критерии качества* складываются из следующих показателей:

- степень приближенности системы к поставленным целям, реализация педагогической концепции, идей и принципов, лежащих в основе воспитательной системы;
- общий психологический климат школы, стиль отношений, самочувствие ученика, его социальная защищенность, внутренний комфорт;
- уровень воспитанности учащихся.

Данные критерии условны, они могут быть конкретизированы применительно к той или иной воспитательной системе школы.

### **§ 3. Отечественные воспитательные системы**

**Воспитательная система общей заботы.** Идея общей заботы была выдвинута ленинградским ученым И. П. Ивановым в



конце 50-х гг. XX в. В основе создания воспитательной системы, согласно этой идее, лежат следующие принципы: социально полезная направленность деятельности детей и их наставников, сотрудничество детей и взрослых, многоролевой характер и романтизм деятельности, творчество. При этом учитываются такие идеи коллективного творческого воспитания, как коллективная организация деятельности, коллективное творчество, коллективное целеполагание, создание ситуаций-образцов, эмоциональное насыщение жизни коллектива, общественная направленность деятельности коллектива.

Идея общей заботы перекликается с идеями Л. Кольберга. Методика коллективного воспитания строилась первоначально как чисто воспитательная, вне учебного процесса, вне официальной структуры школы. Однако впоследствии многие школы, например средняя школа № 825 г. Москвы (директор В. А. Караковский), средняя школа № 51 г. Рязани (директор О. Н. Маслюк), стали с успехом использовать ее и в процессе обучения.

Воспитательная система общей заботы предполагает систему коллективных творческих дел. Коллективное творческое дело — ее главный методический инструмент, который складывается из совокупности приемов, действий, выстроенных в определенной последовательности. В организации коллективной творческой деятельности отмечаются несколько этапов: предварительная работа воспитателей; коллективное планирование; коллективная подготовка; проведение; коллективное подведение итогов; ближайшее последствие.

Одной из наиболее важных характеристик воспитательной системы, построенной на основе идеи общей заботы, является самоуправление и самоуправление. Здесь главное — не органы самоуправления, а деятельность, направленная на совершенствование жизни коллектива.

Каждый коллектив конкретной школы сам определяет, какие органы самоуправления ему нужны. Есть органы постоянные, есть временные, есть и такие, которые создаются для подготовки и проведения только одного дела. При этом их состав постоянно обновляется, а сами органы самоуправления достаточно гибки и подвижны.

Самоуправленческая деятельность может осуществляться в таких видах, как участие в планировании, разработке, проведении и анализе ключевых дел школьного коллектива; участие в работе педсовета; работа в постоянных и временных органах самоуправления; выполнение коллективных, групповых и индивидуальных поручений; дежурство по школе, классу, спецпосту; деятельность советов классов; деятельность дежурных командиров; участие в работе лагерных сборов и др.

В данной воспитательной системе используются разнообразные формы, методы, приемы обучения и воспитания: уроки творчества, деловые и ролевые игры, конференции и брифинги, дидактические сказки, «Робинзонада», КВН и т.д. Это позволяет ученикам реализовать различные способности. Кроме того, здесь создаются все условия для максимального развития творческих способностей учителей, совершенствования их мастерства, расширения общего культурного кругозора. Этому во многом способствует грамотная организация разноплановой методической работы.

Важнейшим условием воспитания в этой системе выступает совокупность воспитательных отношений: реальных (общая забота) и духовных (товарищеское уважение и товарищеская требовательность).

**Воспитательная система школы диалога культур.** Идея диалога на уровне содержания обучения и воспитания, на уровне методов целостного педагогического процесса является стержневой и оригинальной в воспитательной системе школы диалога культур, основателем которой является С.Курганов.

В этой системе находят свое воплощение идеи М.Бахтина о культуре как диалоге («любая культура — это живой процесс общительной связи»), идея Л.Выготского о тяготении развитого интеллекта к внутреннему диалогу, идеи В.Библера о философской логике культур.

Основные положения нового типа образования в школе диалога культур были сформулированы В.С. Библером:

1) переход от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры». Не готовыми знаниями, умениями, навыками, а культурой их формирования и изменения, трансформации и преобразования должен обладать выпускник школы диалога культур. От молодого человека в современной культуре требуются знания о путях изменения знаний, умение изменять и обновлять умения, навыки изменения и переформирования навыков;

2) школа диалога культур предполагает углубленное освоение диалогизма как основного определения мысли вообще. Диалог в этой школе — не только и не столько наилучший путь к овладению истиной, не только эвристически значимый прием более эффективного усвоения знаний, умений и т.д., но и суть самой мысли. В школе диалога культур углубленное понимание диалогизма мышления развернуто через идею диалога культур;

3) процесс обучения в школе диалога культур строится не столько как усвоение дедуктивных цепочек развертывания мысли из исходных аксиом, сколько как процесс целенаправленного спирального возвращения мысли в исходное начало. Формирование исторически определенных и логически обоснованных начал

есть основная цель курса обучения в школе диалога культур. Истинное мышление начинается не там, где человек опирается на наличное бытие, а там, где он ставит вопросы: почему возможно это бытие? Почему возможны число, слово, осознание своего «Я»?

4) основное содержание школьного курса — это освоение тех «точек превращения», в которых одна форма понимания переходит в другую, в которых разные формы логики понимания обособиваются друг друга.

Школа диалога культур актуальна в условиях возрастания культурообразующей роли школы и образования в целом. Результатом воспитательной деятельности должна стать базовая культура личности. Главное в культуре — не предметы и знания, а ценности и нормы, способы мышления и творчество. Учащиеся должны не заучивать истины, а заниматься поиском, исследованием. В диалоге с учителем, с одноклассниками каждый формирует свой неповторимый взгляд на мир, свою позицию, свое «Я», усваивая современную культуру как отражение предыдущих культур. В каждой идее, слове, образе происходит диалог разных культур, разных эпох, разных народов. Результатом совместного творческого поиска учителей и учащихся становятся новые чувства, новые идеи, новые взаимоотношения.

Процесс воспитания в школе диалога культур — процесс культурообразующего развития личности, о чем свидетельствует предложенное В. С. Библером содержание образования в школе диалога культур.

I—II классы. Зарождаются «узелки» понимания, которые станут основными предметами освоения, диалогов в последующих классах. Этими узелками («точки удивления») являются идеи, слова, числа, явления природы, моменты истории, загадки сознания и предметного орудия. Узелки построены по схеме народных загадок.

Во-первых, в них развертывается первоначальный анализ тех проблем, которые являются общими, едиными для основных современных дисциплин (математики, физики, биологии, лингвистики) и для исходных детских удивлений, вопросов, обычно возникающих в психологическом переходе от доминанты сознания (дошкольный период) к доминанте мышления. Во-вторых, в таких узелках исходного удивления сосредоточиваются расходящиеся нити будущих отдельных (но дополнительных) наук о жизни, о времени, о слове. В-третьих, такие узелки становятся предметами последующих основных диалогов между различными культурами, классами, возрастами. В-четвертых, сам исходный процесс удивления и усвоения таких узловых понятий осуществляется в сложной динамичной игре внешнего языка и внутренней речи с ее особыми синтаксисом и семантикой.

III—IV классы. Античная культура как единый предмет изучения в этих классах. Античная история, античная математика, античное искусство, античная мифология, античная механика образуют целостное, неделимое представление об основных смыслах античной культуры.

V—VI классы. Культура Средневековья. Общее построение обучения аналогично обучению в III—IV классах. Особое внимание уделяется тому, что культура пронизана пафосом веры и культа. Однако нельзя превращать уроки в V—VI классах в уроки религии. Именно по отношению к средневековым конфессиональным реалиям необходима особая активность (и вместе с тем тактичность) осмысления.

VII—VIII классы. Культура Нового времени (XVII—XIX вв.). В основу обучения положены (с учетом диалога культур между нововременными классами и классами античности и Средневековья) классические курсы обычных школьных занятий по рекомендованным учебникам, соотнесенные с основными авторскими текстами — первоисточниками XVII—XIX вв.

IX—X классы. Культура современности. Эти классы имеют особое значение в двух отношениях. Во-первых, здесь сводятся воедино (как моменты современного мышления, знания и умения) загадки и отгадки, наработанные во всех остальных учебных циклах. Во-вторых, углубление во внутреннюю противоречивость современных понятий (например, спор Бора и Эйнштейна) и современных образов культуры ставит ученика в условия «напряжения» между знанием и незнанием, характерным для современного периода. Существенными узелками, объединяющими расчлененные знания и незнания нашей эпохи, оказываются общечеловеческие проблемы: личность и общество, культура и цивилизация, экологическая и космологическая проблемы и т. д.

Компьютерная революция, революция информации, современная структура автоматизированного производства — венец всех ремесленно-машинных циклов трудовой деятельности, усвоенных в более ранних классах школы диалога культур.

XI класс. Класс специально-педагогический. Здесь выпускники школы диалога культур организуют диалоги между классами, возрастами, культурами, намечают вместе с преподавателями основные темы и проблемы единых для всей школы дискуссий, придумывают методы общения и совместной деятельности.

**Гуманистическая воспитательная система современной массовой школы.** Основатель этой системы — директор московской школы № 825 В. А. Караковский. Ведущей идеей здесь является ориентация на личность школьника, его интересы и способности. Определяющую роль в комплексе идей играет педагогическая концепция коллектива. Она опирается на идеи системности,

комплексности воспитания, интеграции педагогических воздействий, необходимости коллективного творчества. На педагогических советах именно эти идеи наиболее часто используются как фундамент для различных соображений, аргументации, для обобщений и выводов. Для всего общешкольного коллектива характерно отчетливое чувство «мы» по отношению к школе, что свидетельствует об общественной и личной ценности школы.

Организационное строение школьного коллектива довольно простое. Кроме администрации школы и педагогического совета (в котором иногда участвуют и старшеклассники) существует еще и большой совет, включающий в себя кроме педагогов представителей от всех классов, начиная с шестых. Большой совет собирается довольно редко, два — четыре раза в год. Большинство в нем составляют школьники, и бывает так, что они проводят решение, не совпадающее с мнением педагогов. Довольно значительный вес имеют постоянные и временные органы самоуправления: советы дела, совет «сборовских комиссаров», дежурные командиры классов. Однако реальный механизм принятия решений существует далеко не только в рамках официальных структур власти. Чаще всего официальные решения лишь фиксируют ранее сложившееся общественное мнение.

Неофициальная сторона отношений в школе очень сложна. Большую роль здесь в силу своего авторитета играет директор. Он чаще всего выступает в роли генератора новых идей, от него же, как правило, исходят оценки тех или иных событий. Однако существуют еще, по меньшей мере, три силы, существенно влияющие на жизнь школы. Первая сила — это администрация школы и небольшая группа ближайших ее единомышленников, разделяющих с В. А. Караковским ответственность за судьбу воспитательной системы (авторская группа). Они в ряде случаев высказывают мнение, противоположное мнению директора. Вторая сила — остальной педагогический коллектив, способный при необходимости противостоять и директору, и особенно авторской группе. И наконец, третья сила — лидирующая группировка старшеклассников, в той или иной мере отражающая интересы всего ученического коллектива. Однако наличие этих трех сил, несмотря на их объективные различия, не означает, что в школе происходит какая-либо борьба между ними. Хотя процесс принятия решений часто не оформляется демократическими процедурами, на самом деле он глубоко демократичен. Всякое решение предварительно обговаривается, обсуждается с заинтересованными людьми, а при необходимости выносится на большой совет.

Общий стиль взаимоотношений регулируется разветвленной системой норм. Так, среди учителей считается нормой, хорошим тоном заинтересованное обсуждение детских проблем, доброже-

лательное отношение к каждому ребенку. Неприемлем грубый тон, окрик по отношению к ребенку, особенно в присутствии коллег. Отличительной чертой отношений между педагогами и школьниками в воспитательной системе школы является то, что в этой сфере почти всегда возникают личные дружеские связи. Дети и многие классные руководители отмечают, что для них наиболее важным является свободное общение друг с другом вне урока и даже вне подготовки какого-нибудь внеурочного дела. Совершенно естественна ситуация, когда старшеклассники пьют чай в кабинете завучей вместе с хозяевами кабинета. Отсутствие серьезных конфликтов между педагогами и школьниками, тесное межличностное общение — характерная черта их взаимоотношений. Ровный стиль отношений господствует и в ученической среде.

В сфере деятельности прочно утвердился творческий подход, стремление к оригинальному и необычному. Творчество, порядочность, юмор — те самые главные качества, которые необходимы и педагогу, и ученику для их признания в школе.

Существенной характеристикой системы В. А. Караковского является использование коммунарской методики, или методики коллективной творческой деятельности.

Главным функциональным узлом системы является весенний коммунарский сбор, который проводится во время весенних каникул. Трехдневный сбор представляет собой комплекс коллективно-творческих дел, проводимых в условиях высокой интенсивности, с обязательным выездом участников за пределы города. Коммунарский сбор довольно трудно отнести к какому-то одному виду деятельности, хотя в его состав в той или иной форме входят и искусство, и труд, и общение, и различные виды досуговой деятельности. Сбор не имеет какой-либо практической, утилитарной цели.

Главным на сборе выступает не творческая деятельность, не ее непосредственные продукты (микроспектакли, газеты, песни), а особая психологическая атмосфера, специфический способ общения. Условно можно сказать, что сбор — это действующая модель идеальных отношений между людьми. Сюда приезжают для того, чтобы на какое-то время окунуться в особый мир, созданный по законам, отличным от законов мира реального.

Сбор, занимая по времени меньше одного процента продолжительности учебного года, является самой яркой школьной традицией, самым сильным средством объединения, создания чувства «мы». Сбор служит функциональной основой, которая в значительной степени формирует структуру системы. Кроме того, сбор — это и школа актива, поскольку включает в себя интенсивную организаторскую работу. Старшеклассник-комиссар бе-

рет на себя функции организатора, педагога, да и психолога. Сбор для его участников имеет и развивающее, и образовательное, и психокоррекционное значение. Показывая учащимся разрыв между идеалом и повседневной жизнью, сбор и у воспитанников, и у воспитателей порождает желание изменить к лучшему обычную жизнь своей школы, совершенствовать ее воспитательную систему.

В воспитательной системе школы № 825 создан промежуточный тип деятельности, занимающий связующее положение между весенним сбором и будничной, рутинной жизнью школы. Это так называемые ключевые общешкольные дела (термин В. А. Караковского). Они ориентированы на те формы поведения, на те ценности, которые вырабатываются на сборах и тесно переплетаются с повседневными будничными ситуациями.

Общешкольные ключевые дела выполняют важные самостоятельные функции, они вносят в жизнь школы определенный ритм, организационную упорядоченность и тем самым создают важные структурные образования системы, каждое из которых решает и свои специфические задачи. Например, творческая учеба удовлетворяет потребности ребят в новых впечатлениях, в свободном общении; дидактический театр как часть Праздника знаний активизирует познавательные интересы, дает возможность самоутвердиться школьным интеллектуалам; Праздник песни удовлетворяет важную потребность в сценическом самовыражении.

Если на сборе деятельность подчинена главным образом отношениям, созданию определенного эмоционального настроения, то в ключевых делах гораздо большую роль играет собственно деятельность, ее продукты.

Сборы и ключевые общешкольные дела составляют функциональное ядро воспитательной системы. В повседневной жизни школы наиболее характерная черта — интеграция учебной и внеурочной деятельности. Используются также коллективные, групповые формы работы на уроке и вырабатываются новые его формы — уроки творчества, межпредметные, интегративные и разновозрастные уроки.

Обыденная, в том числе и рутинная, учебная и другая работа, которая требует напряжения и не всегда соответствует личным интересам школьника, стимулируется межличностными отношениями между педагогами и учащимися, они складываются во внеурочной деятельности и в свободном общении.

Итак, модель гуманистической воспитательной системы современной массовой школы, которую реализовал В. А. Караковский, основана на целостной педагогической концепции «Мы — школа»; интеграции педагогических взаимодействий; коммунарской

методике; высоком уровне неформальных межличностных отношений; творчестве; взаимодействии с наукой.

**Воспитательная система школы-комплекса.** Школа-комплекс — относительно новый тип школы, отвечающий современным требованиям. Относительно новый потому, что опыт образовательно-воспитательных учреждений С. Т. Шацкого, А. С. Макаренки, Ф. Ф. Брюховецкого, А. А. Захаренки, В. А. Караковского и многих других — это, в сущности, опыт создания школ-комплексов, только в разное время и в разных условиях.

Стратегическое направление решения педагогических проблем в школе-комплексе связано с усиленным вниманием не только к содержательной, психолого-педагогической стороне, но и к организационной. В этих условиях реализуется главное преимущество школы-комплекса — ее истинный гуманизм, когда в отличие от различных элитарных школ, школ с углубленным изучением отдельных предметов создаются равные возможности и условия для обучения и воспитания каждого ребенка.

Школа-комплекс — одна из перспективных моделей современного образовательного учреждения, получившая наибольшее развитие в Белгородской области. В этой школе дети и взрослые объединены общей атмосферой гуманных отношений, здесь соотнесены педагогические цели (развитие личности) и цели самих детей (удовлетворение актуальных потребностей личности). Учебный процесс не регламентируется жесткостью и обязательностью программ и режимов. Происходит совпадение интересов: деятельность, значимая для ученика (музыка, живопись, спорт, техника), оказывается значимой и для школы.

Таким образом, создание воспитательной системы школы-комплекса позволяет каждому школьнику выстроить пространство для самореализации, определить возможности общения, самораскрытия и самосовершенствования.

Школа-комплекс — образовательное учреждение, основанное на взаимодействии и сотрудничестве педагогов, детей, родителей, учреждений культуры, спорта, образования, производства. Однако не существует обязательного варианта школы-комплекса — все зависит от конкретных социально-педагогических условий, материально-технических и кадровых возможностей. Примером школы-комплекса может служить школа № 18 Йошкар-Олы.

В процессе перехода школы в режим работы школы-комплекса были решены сложные, многоплановые задачи:

– создана единая целевая комплексная программа воспитания и обучения, ведущей идеей которой стала ориентация на личность ребенка, на ее полноценное развитие и самочувствие в школе;



– выстроены организационная структура и система управления школой-комплексом, которая сложнее, чем в обычной образовательной школе.

Структурными подразделениями экспериментальной школы-комплекса № 18 Йошкар-Олы стали: школа раннего развития для детей пяти-шестилетнего возраста, начальная школа, общеобразовательная школа, школа искусств с отделениями музыки, живописи, хореографии и сценического искусства, спортивная школа, производственный комплекс, лечебно-восстановительный центр.

Особое место в школе-комплексе занимает школа раннего развития, в которой по индивидуальным программам обучаются все будущие ученики I класса. Они обязательно проходят педагогическое диагностирование особенностей, интересов и возможностей с целью последующей дифференциации и индивидуализации обучения.

В начальной школе учащиеся знакомятся с разнообразными видами творческой деятельности: музыкой, живописью, хореографией, сценическим искусством, прикладным искусством и т.д. Дети, проявившие на ранних этапах обучения особые склонности к музыке или другим видам искусства, продолжают обучение по специальным программам (с учетом пожеланий родителей).

Большинство учащихся школы первой ступени обучаются по основной (базисной) учебной программе, но с обязательной внутриклассной дифференциацией. При необходимости в каждой параллели создаются классы облегченного уровня преподавания (выравнивания, коррекции). По итогам каждого года обучения проводится диагностика. Родители имеют право обратиться к педсовету с просьбой о переводе ребенка в класс с более развернутой программой или наоборот. Педсовет принимает решение только в интересах школьника.

По завершении обучения в школе первой ступени проводится итоговая диагностика всех детей. Учащиеся, не усвоившие программу начальной школы, могут быть переведены в класс преемственности (IV класс).

В V и последующих классах неполной средней школы (вторая ступень) продолжается реализация дифференцированного подхода через программы углубленного, базисного (основного) и облегченного (коррекционного) уровней. Индивидуализация осуществляется через разнообразные спецкурсы, факультативы, дополнительные предметы по выбору (шахматы, информатика, второй иностранный язык, история искусств и т.д.). За учащимися сохраняется право перехода в классы более глубокого или облегченного уровня обучения (каждое полугодие). Основанием для перевода служат согласие ученика и письменное заявле-

ние родителей. Перевод осуществляется только по решению педагогического совета.

В школе третьей ступени решается задача предпрофессиональной подготовки. Для этого формируются профильные классы, работающие по специальным учебным планам. Возможна разработка индивидуальных учебных планов для школьников, отлично успевающих по основным предметам базисного учебного плана.

Формированию познавательных интересов, расширению кругозора, определению тем исследовательских работ помогает широкое привлечение ученых, преподавателей высшей школы к занятиям по вариативной части учебного плана. Индивидуализация обучения осуществляется посредством формирования групп учащихся, которые работают по особой программе под руководством преподавателей высшей школы. Такие группы могут состоять из 2—7 человек.

Новые подходы реализуются и в построении процесса обучения:

1) в расписании количество общеобразовательных уроков не превышает четырех в день с I по XI классы. Все остальные занятия выносятся во вторую половину дня. Используется двухзвенная система уроков-блоков, особенно в старших классах, с целью сокращения объема домашней подготовки. Применяется «погружение» в предмет (два-три раза в год), используется методика опорных сигналов, позволяющих усвоить главное, существенное;

2) введены межпредметные и разновозрастные уроки, интегрированные курсы;

3) создана система уроков, проводимых преподавателями высшей школы (в академических и педагогических классах), имеются филиалы кафедр университета для работы с одаренными учащимися;

4) введен институт учителей-ассистентов для работы в классах с углубленным изучением предметов и др.

Музыкальная, художественная и хореографическая школы также работают по двухуровневым программам — общей и специальной. Работа этих школ начинается с 14.00, после полуторачасового перерыва.

Общие занятия посещают все учащиеся с I по III класс. Специальные занятия посещают учащиеся, проявившие особую склонность к тому или иному виду искусства.

В спортивной школе представлены разнообразные виды спорта (баскетбол, волейбол, футбол, теннис, плавание, парусный спорт и т.д.), выбор определяется желанием учащихся. На основе избранных видов спорта формируются отделения спортшколы. В каждом отделении три возрастные группы: младшая, средняя и старшая. Школьники посещают избранные отделения

школы по расписанию, составленному с таким расчетом, чтобы физическая нагрузка реализовывалась ежедневно для каждого ученика в объеме не менее 1 ч. Группы-секции формируются по разновозрастному принципу. В конце каждого полугодия учащиеся сдают зачет по общей физической подготовке.

Производственный комплекс представляет собой объединение школьных мастерских (работы по дереву, металлу, швейной и кулинарии) и созданных на их базе малых предприятий по производству мягкой мебели, индивидуальному пошиву одежды, изготовлению кондитерских изделий, оранжереи, а также лечебно-восстановительного центра с кабинетами лечебного массажа, подводного массажа, душа Шарко и циркулярного душа, ингалятория. В комплекс входит и стационарный лагерь труда и отдыха на базе совхоза «Овощевод».

На первой ступени производственного комплекса в мастерских в соответствии с программами трудятся учащиеся I—III и V—IX классов. Они выполняют практические задания, удовлетворяющие потребности младших товарищей-дошкольников, семьи, школы, микрорайона, шефствующих предприятий. На малых предприятиях ребята трудятся исключительно по желанию и в соответствии со своими потребностями. Труд на малых предприятиях оплачивается.

На второй ступени учащиеся X—XI классов работают в производственном комплексе в соответствии с избранным профилем — техническим или гуманитарно-педагогическим.

Работа в летнем лагере труда и отдыха, организуемая на принципах самоуправления, хозрасчетной деятельности и расчета коэффициента трудового участия, замыкает весь производственный цикл.

Итак, опыт школы-комплекса № 18 г. Йошкар-Олы позволяет определить условия, в которых ее воспитательная система может успешно развиваться. К ним относятся четкая формулировка целей деятельности, освоение этих целей всеми субъектами деятельности, взаимная увязка этих целей; наличие квалифицированных кадров и постоянный рост их профессионального мастерства; создание отношений сотрудничества и диалога, доброжелательности; предоставление детям свободы выбора видов деятельности и форм выбора; выбор педагогически целесообразных технологий; организация педагогически целесообразного взаимодействия между структурами воспитательной системы и между субъектами деятельности; использование воспитательных возможностей среды и др.

Особую роль в школе-комплексе призваны играть разновозрастные объединения, значимость которых для детей не менее высока, чем коллектива сверстников. Школа-комплекс — это не

только интеграция усилий, но и в первую очередь важный фактор развития самой среды.

Анализ российских современных воспитательных систем показывает, что в их основе лежат различные философские, психологические, педагогические теории и идеи, но их объединяет целостный взгляд на ребенка, стремление развивать личность в гармонии с обществом и самой собой.

Воспитательная система может быть создана в рамках любой школы как образовательного учреждения, но не обязательно является атрибутом последнего. Хорошая как образовательное учреждение школа может не иметь сложившейся воспитательной системы, охватывающей всех педагогов и школьников.

Воспитательные системы — системы открытые, связанные и зависящие в своем развитии от среды, ее социальных, этнических, культурных, природных характеристик. Это обстоятельство предполагает знание среды, ее воспитательного потенциала, возможностей повышения этого потенциала за счет максимального использования среды и превращения ее в воспитательное пространство.

Создание воспитательной системы — не самоцель. Она создается и совершенствуется в целях личностного развития школьников и зависит, главным образом, от совместных усилий педагогов, детей и их родителей.

## **§ 4. Детские общественные объединения в воспитательной системе школы**

Школа не может не учитывать влияния на воспитание детей различных социальных институтов. Среди них особое место занимают различные детские общественные объединения. Опыт доказывает, что у детских объединений должна быть своя социальная ниша. Для них губительны глобальные цели, возложение на них функций других общественных или государственных институтов. Перспективные цели детских общественных объединений — помочь детям найти приложение своих сил и возможностей, заполнить вакуум в реализации детских интересов, сохраняя при этом свое лицо, свои подходы.

На смену Всесоюзной пионерской организации — единой, монополярной, массовой — пришло множество форм и структур детского движения. Создана Международная Федерация детских организаций, в составе которой 65 субъектов Российской Федерации и СНГ — республиканские, краевые, областные, городские детские структуры. Федерация детских организаций «Юная Россия» объединяет 72 детских общественных объедине-

ния разных уровней (от первичных объединений до союзов, ассоциаций).

Одновременно с официально оформленными создаются и действуют неформальные, стихийно возникающие детско-молодежные объединения, которым отдают предпочтение до 30 % молодежи. Особенно привлекательны сегодня объединения-«тусовки» различной направленности: социальной, спортивной, культурологической (музыкальной), национальной. Есть и объединения асоциальной ориентации. «Тусовки» представляют собой самостоятельный и слабо поддающийся внешнему регулированию инструмент воздействия на детей и молодежь.

Сегодня *детское движение* предстает как сложная социально-педагогическая реальность, которая проявляется в добровольной деятельности самих детей по их запросам, потребностям, нуждам, их инициативам, как своеобразный отклик на события окружающей их жизни. Основная их особенность — это самодеятельность, направленная на реализацию ребенком его естественных потребностей — индивидуального самоопределения и социального развития.

Воспитательным средством детское движение становится при особых условиях, способах его организации, позволяющих положительно влиять на ребенка усилиями самих детей, их сообществ, мягко управлять его развитием как личности, дополняя школу, внешкольные учреждения, семью. Одно из условий — педагогически организованная, социально и личностно значимая деятельность детского общественного объединения — основной формы детского движения.

*Детское общественное объединение* — это прежде всего самоорганизующееся, самоуправляемое сообщество, создающееся на добровольной основе (желания детей и взрослых), по инициативам, желанию участников для достижения определенных целей, которые выражают запросы, потребности, нужды детей.

Детское общественное объединение положительной социальной направленности — структура открытая, демократичная, без жесткой «должностной иерархии». Оно не является структурой государственного учреждения (школы, учреждения дополнительного образования, вуза, предприятия), но может создаваться и действовать на базе последнего при непосредственной кадровой, финансовой и материально-технической поддержке.

Детским может считаться такое объединение, в составе которого не менее 2/3 граждан не достигли 18 лет. Руководство взрослых (обязательно членов или участников объединения) носит добровольный, общественный характер. Относительная самостоятельность детского общественного объединения — характерная его особенность.

В отличие от детского объединения *детская общественная организация* как форма детского движения — это *объединение четко выраженной социальной, идеологической направленности, создаваемое, как правило, взрослыми сообществами, государственными структурами*. Это относительно закрытая, многоступенчатая структура с подчиненностью нижестоящих вышестоящим, фиксированным членством, обязанностями и правами каждого члена, органа самоуправления, должностного лица. В основе организации — система малых первичных детских структур, через которые реализуют цель, задачи организации, ее законы, права и обязанности. Деятельность организации, ее программу определяют перспективы как организации, так и каждого члена (разряды, степени, звания, должности). Классические примеры детской организации — пионерская, скаутская.

Современная ситуация деполитизации детского движения, его ориентированность на гуманистические принципы, раскрытие творческого личностного потенциала ребенка, его природных данных обуславливают предпочтение более демократических, открытых форм общественного детского движения. Так, детские общественные объединения получили право быть самостоятельными юридическими лицами и определять свои отношения с различными государственными структурами как равные партнеры на принципах взаимодействия, сотрудничества, на договорной основе.

Еще одна важная особенность современных детских общественных структур — их право выбирать взрослых руководителей. Сегодня нет конкретного вожакого, представителя молодежной, взрослой общественной структуры, нет единого педагогического руководства в лице профессионалов. Куратором (руководителем, лидером) детского объединения может быть практически любой взрослый без ограничения возраста, пола, национальности, образования, партийной принадлежности, действующий в рамках Декларации о правах ребенка и законов Российской Федерации.

Нет ограничений в базировании детских общественных объединений. Они могут создаваться и действовать на базе государственных и частных учреждений, общественных структур, по месту жительства.

Влияние детских объединений на функционирование и развитие воспитательной системы школы определяется многообразием факторов: спецификой государственного учреждения и общественной детской структуры; воспитательными традициями школы и целевой направленностью объединения; кадровым потенциалом школы; особенностями окружающего социума; личностью руководителя объединения и др. В каждом конкретном случае взаимовлияние будет разноплановым. Однако важно,

чтобы конечный результат — позитивное влияние на ребенка, педагога (субъектов воспитательной системы) было существенным.

Цель деятельности любого детского общественного объединения можно рассматривать в двух аспектах: с одной стороны, как цель, которую ставят перед собой дети, с другой — как сугубо воспитательную цель, которую ставят перед собой взрослые, участвующие в работе детских объединений.

В первом случае добровольное объединение детей возможно лишь тогда, когда они видят в нем перспективу интересной жизни, возможность удовлетворения своих потребностей. Во втором случае важно, чтобы объединение повышало социальную значимость их деятельности, делало их более «взрослыми». Этот аспект, не противоречащий «детской» цели, предполагает создание в организации таких условий, при которых более успешно осуществляется социализация ребенка, результатом чего является желание и готовность детей к выполнению социальных функций в обществе.

Детское общественное объединение представляет собой важный фактор воздействия на ребенка, влияя двояким образом: с одной стороны, оно создает условия для удовлетворения потребностей, интересов, целей ребенка, формирования новых устремлений; с другой стороны, оно обуславливает отбор внутренних возможностей личности путем самоограничения и коллективного выбора, корректировки с общественными нормами, ценностями, социальными программами.

Детское общественное объединение выполняет и защитные функции, отстаивая, охраняя интересы, права, достоинство, уникальность ребенка.

Процесс социализации в детском объединении эффективен, если имеет место общность интересов, совместной деятельности детей и взрослых. При этом за детьми должно оставаться право выбора форм жизнедеятельности объединения, свободного перехода из одной группы, одного микроколлектива в другие, возможность создания ассоциаций для реализации собственных программ.

Объединения детей различаются по содержанию деятельности, по длительности существования, по форме управления.

По содержанию деятельности детские объединения могут быть трудовыми, досуговыми, общественно-политическими, религиозными, патриотическими, познавательными и др. Трудовые объединения детей реализуют задачи организации их трудовой деятельности. Это ученические кооперативы, созданные чаще всего для совместной деятельности детей по решению личных экономических проблем.

Досуговые, общественно-политические, патриотические и другие объединения предполагают решение задач развития способностей и склонностей детей, предоставление им возможностей для общения, самовыражения и самоутверждения. В связи с тем, что в эти коллективы ребенок входит добровольно, ему не приходится мириться с тем положением, которое он вынужден занимать в классе.

По длительности существования детские общественные объединения могут быть постоянными, временными и ситуативными. Постоянные, как правило, возникают на базе школы, учреждений дополнительного образования, по месту жительства детей. Типичными временными объединениями детей являются детские летние центры, туристические группы и т. д. К ситуативным относятся объединения детей, создаваемые для решения какой-либо задачи, не требующей много времени (участники акции помощи, слета и т. п.).

По характеру управления среди детских общественных объединений можно выделить неформальные объединения детей, клубные объединения, детские организации.

Л. В. Алиева опыт взаимодействия школы и детских общественных объединений представляет в ряде типичных вариантов.

Первый вариант — школа как государственное образовательное учреждение и детские общественные объединения (чаще это организации с четкой программой, целью, правами и обязанностями членов федерального, регионального, городского значения, имеющие самостоятельный юридический статус) строят отношения как равные партнеры на договорной основе согласно закону «О поддержке детских, молодежных общественных объединений», принимая каждый добровольно на себя конкретные обязанности.

Такое сотрудничество создает реальные возможности для взаимодействия двух самостоятельных воспитательных субъектов. При этом школа добровольно выбирает партнера в лице детской общественной структуры, исходя из принципов демократизации и гуманизации образовательного процесса. Взаимодействие равных воспитательных субъектов может быть реализовано в разнообразных формах, прежде всего на основе осуществления общих программ (социальных, культурологических, образовательных и др.). Субъекты СПО-ФДО и школы, как показывает опыт, успешно взаимодействуют на базе разработанных социально ориентированных программ («Игра — дело серьезное», «Орден милосердия», «Школа демократической культуры» и др.). Программы, проекты ФДО «Юная Россия», ориентированные на гражданское воспитание, индивидуальное развитие, социальную адаптацию



ребенка («Возрождение», «Школа социального успеха»), на воспитание и развитие младших школьников («Четыре плюс три», «Маленький принц Земли»), успешно используются в обновлении воспитательных систем школ.

На базе школы могут создаваться и действовать своего рода форпосты — первичные структуры (дружины, отряды, клубы) районной, городской, региональной детской организации, членами которых являются учащиеся данной школы. Своей общественной деятельностью, позицией члена организации, объединения такие дети влияют на определенные стороны воспитательной системы школы или способствуют ее созданию (создают пресс-центры, организуют клубы, проводят походы-экспедиции).

Положительное влияние на воспитательную систему школы, на создание отношений равных партнеров во многом оказывает динамизм, демократизм, автономность детских общественных объединений, их четко выраженная специфика, а также возможность школы иметь нескольких партнеров, не привязывая себя жестко и надолго к одному общественному объединению, организации, строя отношения по принципу целесообразности. Вариант взаимодействия равных партнеров позволяет вывести воспитательную систему школы за ее стены, сделать более открытой, социально значимой, результативной. Новая позиция учеников — членов детского общественного объединения — позитивно влияет на их учебную деятельность, внося коррективы в ее содержание, организацию, гуманизируя отношения «взрослый—ребенок». Опыт убеждает в том, что детские общественные структуры опосредованно способны вывести воспитательные системы школ из состояния кризиса и хаоса.

Пока в массовой практике отношения школ и детских общественных объединений как равных партнеров только зарождаются.

Второй вариант — отношения государственного образовательного учреждения и детской общественной структуры строятся как взаимодействие субъектов воспитательной системы школы. При этом детской общественной структуре придаются черты самоуправляемой, демократической, государственно-общественной структуры.

Детское объединение в этом случае — важный компонент системы, находящийся в тесной взаимосвязи с основными ее структурами. Другими словами, взаимодействие этих двух субъектов осуществляется внутри воспитательной системы на уровне государственных и общественных (самодетельных) ее структур (управление и самоуправление, класс — детское объединение, государственные учебные программы и программы детских объединений во внеучебное время и т.д.).

Как правило, инициаторами создания детских общественных структур в школах становятся взрослые — педагоги, руководители, реже — сами дети, их родители. Педагоги-инициаторы становятся добровольно кураторами, руководителями, лидерами детских объединений, их активными участниками. Именно эта группа педагогов и детский актив, объединенные в добровольные сообщества по зову души, часто выступают генераторами новых идей, реализация которых может стать начальным этапом оформления воспитательной системы или импульсом к ее развитию. Такое влияние детских общественных объединений на воспитательную систему школы наблюдается в последние годы на практике.

Школа все более осознает значимость в воспитательной системе детского движения в силу его многообразных проявлений, самостоятельности, творчества детей. В настоящее время имеется самый разнообразный опыт создания в школах общественных детских структур (организаций, клубов, советов, союзов, детских парламентов и т. д.), органично включенных в их воспитательные системы.

Итак, детские общественные структуры в воспитательных системах школ представлены:

– разнообразными формами, органами ученического самоуправления (советы старшеклассников, школьные комитеты, думы, вече и др.);

– школьными (ученическими) организациями;

– детскими общественными объединениями, организациями, действующими в системе дополнительного образования школы;

– временными детскими объединениями — советами, штабами по подготовке и проведению коллективных творческих дел, игр, трудовых операций, спортивных, туристско-краеведческих соревнований;

– профильными детскими самостоятельными объединениями (по расширению, углублению знаний в конкретных областях).

Каждая из таких детских общественных структур имеет свою специфику и способна при грамотной педагогической инструментровке влиять на состояние воспитательной системы школы. Место ученических организаций в воспитательной системе школы достаточно специфично. Они — союзники педагогического коллектива школы в решении ее основных задач, определенных государством; защитники прав ученика, инициаторы школьных олимпиад, конкурсов, смотров, предметных недель, творческих выставок, проводимых совместно с педагогами. Основной объект их деятельности — школа, ученик, отношения «учитель—ученик», учебная деятельность. Роль и место ученической организации в школе, ее авторитет в глазах детей, педагогов, родителей —

один из показателей результативности воспитательной системы школы.

Детские общественные объединения, как свидетельствует опыт последних лет, часто служат стимулами рождения нового в работе школы, и одновременно в их деятельности сохраняются, обогащаются лучшие традиции школы. Все это дает возможность придать воспитательной системе школы стабильность, основательность, современность.

Основной смысл взаимодействия школы и детских общественных структур — создание подлинно гуманистической воспитательной системы, в которой цель и результат — ребенок как личность, творец, созидатель.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение воспитательной системы.
2. Какова структура воспитательной системы?
3. Раскройте содержание основных этапов развития воспитательной системы.
4. Каковы критерии эффективности воспитательной системы?
5. Назовите отечественные воспитательные системы.
6. Что лежит в основе различных воспитательных систем?
7. Что представляет собой детское движение?
8. Дайте определение детской общественной организации.
9. В чем проявляется влияние детских объединений на функционирование и развитие воспитательной системы школы?
10. Назовите основные типы детских общественных объединений.
11. Охарактеризуйте основные варианты взаимодействия школы и детских общественных объединений.

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

*Библер В. С.* Школа диалога двух культур: Идеи, опыт, перспективы. — Кемерово, 1993.

Воспитательная система класса: теория и практика / под ред. Е. Н. Степанова. — М., 2005.

Воспитательные системы образовательных учреждений Белгородчины / под ред. Л. Д. Рагозиной. — Белгород, 2004.

Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / под ред. Н. А. Селивановой. — М., 1998.

*Иванов И. П.* Методика коммунарского воспитания. — М., 1990.

*Караковский В. А.* Воспитательная система школы: Педагогические идеи и опыт формирования. — М., 1992.

*Косарецкая С. В., Синягина Н. Ю.* О неформальных объединениях молодежи. — М., 2004.

Методика воспитательной работы : учеб. пособие/ Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина и др. ; под ред. В. А. Сластенина. — М., 2004.

*Омельченко Е. Л.* Молодежные культуры и субкультуры. — М., 2000.

*Руденко И. В.* Введение в педагогику детского движения. — М., 2004.

Сельские культурно-образовательные комплексы как инновационные учреждения / под ред. И. Ф. Исаева. — Белгород, 2004.

*Степанов Е. Н.* Педагогу о воспитательной системе школы и класса. — М., 2004.

*Шамова Т. И., Шибанова Г. Н.* Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. — М., 2005.

*Шиянов Е. Н.* Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.

## Глава 19

# КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ШКОЛЫ

## § 1. Институт классного руководства в системе воспитания

Основным структурным элементом воспитательной системы школы является класс. Именно здесь организуется познавательная деятельность, формируются социальные отношения между учащимися. Представительские функции в органах самоуправления школы реализуются также чаще всего от имени класса. В классах осуществляется забота о социальном благополучии учащихся, решаются проблемы досуга детей и сплочения коллективов, формируется соответствующая эмоциональная атмосфера.

Организатором деятельности учащихся в классе, координатором воспитательных воздействий на ученика является классный руководитель. Именно он непосредственно взаимодействует как с учащимися, так и с их родителями. Классный руководитель — учитель, организующий учебно-воспитательную работу в порученном ему классе.

Институт классного руководства сложился очень давно, практически вместе с возникновением учебных заведений. В России до 1917 г. эти педагоги назывались классными наставниками, классными дамами. Их права и обязанности определялись Уста-

вом учебного заведения — основополагающим документом в деятельности любой школы. Именно он очерчивал круг полномочий всех педагогов детского учреждения.

Классный наставник, воспитатель обязан был вникать во все жизненные события вверенного ему коллектива, следить за взаимоотношениями в нем, формировать доброжелательные отношения между детьми. Педагог должен был быть примером во всем, даже его внешний вид был образцом для подражания.

Должность классного руководителя в школе была введена в 1934 г. Классным руководителем назначался один из учителей, на которого возлагалась особая ответственность за воспитательную работу в данном классе. Обязанности классного руководителя рассматривались как дополнительные к основной преподавательской работе.

В настоящее время возродились такие типы образовательных учреждений, как гимназия, лицей и др. Изменилась деятельность массовой средней общеобразовательной школы. Соответственно изменился институт классного руководства.

Сейчас имеется несколько типов классного руководства:

– учитель-предметник, одновременно выполняющий функции классного руководителя;

– классный руководитель, выполняющий только воспитательные функции (освобожденный классный руководитель, его еще называют классный воспитатель);

– классный наставник (вариант должности освобожденного классного руководителя), либо классный куратор (*лат.* попечитель; лицо, которому поручено наблюдение за какой-то работой) или тьютор (*лат.* защитник, покровитель, опекун) в тех случаях, когда учащиеся готовы взять на себя ряд организаторских функций педагога. Классный наставник, куратор или тьютор могут иметь минимальную учебную нагрузку.

Должностной статус классного руководителя во многом определяет задачи, содержание и формы его работы. Так, для классного воспитателя становится возможным проведение целенаправленной работы с каждым учеником, составление индивидуальных программ развития детей. В этом случае доминируют индивидуальные формы работы с учащимися и их семьями.

Воспитательные задачи, содержание и формы работы классного руководителя разнообразны. Они определяются запросами, интересами, потребностями детей и их родителей, условиями класса, школы, социума, возможностями самого педагога.

Вариативна и позиция классного руководителя в детском коллективе. Она определяется прежде всего видом совместной деятельности: в учебной работе классный руководитель как учитель является организатором и руководителем деятельности детей; во

внеучебной работе педагогу важно занять позицию старшего товарища, рядового участника.

Роль педагога изменяется в зависимости от возраста, опыта коллективной, самоуправленческой деятельности детей: от непосредственного организатора работы до консультанта и советчика.

Существенно отличается деятельность классного руководителя в сельской школе. Значение личностных особенностей, бытовых условий жизни, отношений в семьях обеспечивает возможность индивидуального подхода к каждому ребенку и его семье. Воспитательная работа классных руководителей в сельской школе должна быть направлена на повышение культурного уровня детей, подготовку их к жизни в условиях рыночных отношений, на преодоление дефицита общения сельских школьников, воспитание хозяина своей земли.

В малочисленной сельской школе организация воспитательной работы по классам, в которых обучаются несколько человек, становится неэффективной. В таких школах целесообразно создание разновозрастных объединений (8—15 человек) и замена в них классных руководителей воспитателями. Возможен и другой вариант, когда классный руководитель организует индивидуальную работу с учащимися, родителями, проводит классные часы, встречи, экскурсии, соответствующие возрасту учащихся, а творческая работа, интересная как для младших, так и для старших, общешкольные дела осуществляются в разновозрастных объединениях под руководством старших учеников. В зависимости от характера и сложности проводимых дел классные руководители могут участвовать в работе как консультанты разновозрастных коллективов, как временные руководители подготовительной работы, как равные члены коллектива. Организация разновозрастных объединений представляет большие возможности для развития самоуправления.

Поскольку деятельность школы регламентируется ее Уставом, то деятельность классного руководителя тоже основывается на этом документе.

## **§ 2. Функции, права и обязанности классного руководителя**

Педагог, выступающий в качестве руководителя детского коллектива, реализует свои функции относительно как класса в целом, так и отдельных учащихся. Он решает задачи в соответствии со спецификой возраста детей, сложившихся между ними взаимоотношений, строя отношения с каждым ребенком с учетом его индивидуальных особенностей. Главное в деятельности классного

руководителя — содействие саморазвитию личности, реализации ее творческого потенциала, обеспечение активной социальной защиты ребенка, создание необходимых и достаточных условий для активизации усилий детей по решению собственных проблем.

Содержание деятельности классного руководителя определяется его функциями как руководителя педагогического процесса в определенной группе учащихся. В соответствии с концепцией управления, разработанной Р.Х. Шакуровым, целесообразно выделить три уровня функций классного руководителя.

*Первый уровень — педагогические и социально-гуманитарные функции, которые относятся к группе целевых.*

Эти функции направлены на создание условий для социального развития учащихся, ориентированы на помощь ребенку как в решении его актуальных личностных проблем, так и в подготовке к самостоятельной жизни. Среди них необходимо выделить три функции, определяющие основное содержание деятельности классного руководителя: воспитание учащихся; социальная защита ребенка от неблагоприятных воздействий окружающей среды; интеграция усилий всех педагогов для достижения поставленных воспитательных задач. Приоритетной здесь является функция социальной защиты ребенка.

*Под социальной защитой понимается целенаправленная, сознательно регулируемая на всех уровнях общества система практических, социальных, политических, правовых, психолого-педагогических, экономических и медико-экологических мер, обеспечивающих нормальные условия и ресурсы для физического, умственного и духовно-нравственного развития детей, предотвращение ущемления их прав и человеческого достоинства.*

Реализация этой функции предполагает обеспечение условий для адекватного развития ребенка в существующих социально-экономических условиях. Деятельность классного руководителя по социальной защите ребенка — это деятельность не только непосредственного исполнителя, но и координатора, помогающего детям и их родителям получить социальную поддержку и социальные услуги.

Социальная защита как функция классного руководителя — это, в первую очередь, комплекс психолого-педагогических мер, обеспечивающих оптимальное социальное развитие ребенка и формирование его индивидуальности, адаптацию к существующим социально-экономическим условиям. Реализуя эту функцию, он должен, решая острые сиюминутные проблемы, быть готовым к опережению событий и, опираясь на точный прогноз, отводить от ребенка те проблемы и трудности, которые перед ним могут возникнуть.

Целесообразно рассматривать социальную защиту в деятельности классного руководителя в широком и узком смысле слова. В последнем — это деятельность, направленная на защиту детей, оказавшихся в особо трудном положении. Таковыми являются дети из многодетных семей, дети-инвалиды, сироты, беженцы и т. п., которые больше других нуждаются в экстренной социальной защите. В широком смысле слова, объектом социальной защиты, социальных гарантий являются все дети, независимо от их происхождения, благополучия родителей и условий жизнедеятельности. Разумеется, при этом остается неоспоримым принцип дифференцированного подхода к различным категориям детей, и приоритет должен быть отдан наиболее незащищенным категориям детей из малообеспеченных семей или семей из групп риска.

Для достижения целей воспитания и социальной защиты учащихся классный руководитель должен решать ряд частных задач, связанных с формированием отношений учащихся со своими сверстниками в классе (организация коллектива, его сплочение, активизация, развитие самоуправления).

Эти задачи определяют второй уровень функций классного руководителя — *социально-психологических*, к которым относится прежде всего *организаторская*.

Главное назначение организаторской функции — поддержка положительной детской инициативы, связанной с совершенствованием жизни региона, микросреды, школы и самих школьников. Другими словами, классный руководитель не столько организует учащихся, сколько оказывает им помощь в самоорганизации разнообразной деятельности: познавательной, трудовой, эстетической, а также свободного общения, являющегося частью досуга.

Важной на этом уровне представляется функция *сплочения коллектива*, выступающая не как самоцель, а как способ достижения поставленных перед классом целей. Одной из задач классного руководителя при этом является развитие ученического самоуправления.

Третий уровень функций классного руководителя выражает требования, вытекающие из логики деятельности самого субъекта управления воспитательным процессом. Это *управленческие функции*, к которым относятся: диагностическая, целеполагания, планирования, контроля и коррекции.

Реализация *диагностической* функции предполагает выявление классным руководителем исходного уровня и постоянное отслеживание изменений в воспитанности учащихся. Она направлена на исследование и анализ личности и индивидуальности ребенка, на поиск причин неэффективности результатов и на характеристику целостного педагогического процесса.



Реализуя диагностическую функцию, классный руководитель может преследовать двоякую цель: во-первых, определять результативность своей деятельности, во-вторых, превращать диагностику в инструмент развития индивидуальности ребенка.

Функцию *целеполагания* можно рассматривать как совместную с учащимися выработку целей воспитательной деятельности. Доля участия классного руководителя в этом процессе зависит от возраста школьников и уровня сформированности классного коллектива.

Цели воспитательного процесса определяют задачи управления процессом развития личности ребенка. Их можно подразделить на общие и частные. Общие конкретизируются в соответствии с основными сферами социальных отношений, в которые включается ребенок, а частные связаны с организацией деятельности учащихся.

Логика целеполагания отражается в процессе *планирования* деятельности классного руководителя. Планирование — это помощь классного руководителя самому себе и коллективу класса в рациональной организации деятельности. Назначение плана — упорядочение педагогической деятельности, обеспечение выполнения таких требований к педагогическому процессу, как планомерность и систематичность, управляемость и преемственность результатов.

В планировании важно тесное сотрудничество классного руководителя с коллективом класса. При этом степень участия детей зависит от их возраста. Планировать следует то, что ведет к цели. Поскольку цели могут быть как стратегические, так и тактические, постольку и планы могут быть стратегическими, или перспективными, тактическими, или рабочими.

Основная цель функции *контроля и коррекции* в деятельности классного руководителя — обеспечение постоянного развития воспитательной системы.

Реализация функции контроля предполагает выявление, с одной стороны, положительных результатов, а с другой — причин недостатков и возникающих в процессе воспитания проблем. На основе анализа результатов контроля осуществляется коррекция работы классного руководителя как с классом в целом, так и с конкретной группой учащихся или отдельным учеником. Контроль работы классного руководителя — это не столько контроль со стороны администрации школы, сколько самоконтроль с целью коррекции. Коррекция — это всегда совместная деятельность классного руководителя и коллектива класса в целом, группы или отдельных учеников.

Рассмотренные уровни функций определяют содержание деятельности классного руководителя.

**Права классного руководителя.** Классный руководитель — административное лицо. Он имеет право:

- получать информацию о психическом и физическом здоровье детей;
- контролировать успеваемость каждого ученика;
- контролировать посещаемость учебных занятий детьми;
- координировать и направлять в единое русло работу учителей данного класса (а также психолога и социального педагога);
- организовывать воспитательную работу с учащимися класса через проведение «малых педсоветов», педагогических консилиумов, тематических и других мероприятий;
- выносить на рассмотрение администрации, совета школы предложения, согласованные с коллективом класса;
- приглашать родителей (или лиц, их заменяющих) в школу; по согласованию с администрацией обращаться в комиссию по делам несовершеннолетних, в психолого-медико-педагогическую комиссию, в комиссию и советы содействия семье и школе на предприятиях, решая вопросы, связанные с воспитанием и обучением учащихся;
- получать помощь от педагогического коллектива школы;
- определять индивидуальный режим работы с детьми (свободно, т.е. исходя из конкретной ситуации);
- отказываться от лежащих за границами содержания его работы поручений.

Классный руководитель имеет право вести опытно-экспериментальную работу по проблемам дидактической (разрабатывать авторскую программу по своему предмету, если он является еще и учителем-предметником) и воспитательной (разрабатывать программу воспитательной работы) деятельности.

**Обязанности классного руководителя** заключаются в следующем:

- в организации в классе учебно-воспитательного процесса, оптимального для развития положительного потенциала личности учащихся в рамках деятельности общешкольного коллектива;
- оказании помощи ученику в решении острых проблем (предпочтительно лично, можно привлечь психолога);
- установлении контактов с родителями и оказании им помощи в воспитании детей (лично, через психолога, социального педагога).

Для педагогически грамотного, успешного и эффективного выполнения своих обязанностей классному руководителю необходимо хорошо знать психолого-педагогические основы работы с детьми, быть информированным о новейших тенденциях, способах и формах воспитательной деятельности, владеть современными технологиями воспитания.

### § 3. Планирование работы классного руководителя

*План работы классного руководителя — конкретное отображение предстоящего хода воспитательной работы в ее общих стратегических направлениях и мельчайших деталях.* Отсюда — целесообразность органичного сочетания перспективного плана воспитательной работы и планов конкретных воспитательных мероприятий.

Опыт показывает: лучше, когда классный руководитель имеет перспективный план работы на весь учебный год, а затем последовательно разрабатывает детальные планы на учебные четверти. Однако это определяется опытом педагога, а также сложившимися традициями школы и возможными указаниями со стороны органов управления образованием.

Л. Ю. Гордин считает, что чем старше школьники, тем реальнее составление плана на более длительный срок, т. е. на весь учебный год, и в тех классах, где классный руководитель уже не первый год знает ребят, имеет представление об уровне их воспитанности, возможностях и интересах. И наоборот, чем младше учащиеся, чем меньше времени классный руководитель проработал с данным коллективом, тем целесообразнее планировать воспитательную работу на четверть или полугодие<sup>1</sup>.

Классный руководитель должен начинать работу над планом в конце предшествующего учебного года, когда становится известным распределение учебной нагрузки и классного руководства на новый учебный год. Если классный руководитель принимает новый класс, то ему необходимо познакомиться с личными делами воспитанников, их семьями, изучить сложившуюся систему воспитательной работы в классе, традиции, официальную и неофициальную структуру коллектива. Все это поможет осуществлению преемственности в воспитательной работе.

В конце учебного года целесообразно провести с помощью школьного психолога диагностические срезы в классе с целью выявления психологической атмосферы, сплоченности, ценностно-ориентационного единства и других существенных параметров коллективной жизнедеятельности. Полезно выявить преобладающие отношения воспитанников между собой, а также к учебе, труду, природе, искусству и другим явлениям и процессам окружающей действительности.

Таким образом, подготовительный этап к составлению плана воспитательной работы классного руководителя сводится к сбо-

---

<sup>1</sup> См.: Гордин Л. Ю. Организация классного коллектива. — М., 1984. — С. 77.

ру информации о классном коллективе и отдельных воспитанниках, которая определит характер доминирующих воспитательных задач.

**Разработка плана воспитательной работы классного руководителя.** Подготовка к составлению плана работы классного руководителя завершается составлением характеристики классного коллектива и отдельных учащихся. Это начальный этап развертывания технологической цепочки разработки программы жизнедеятельности класса и учащихся на предстоящий период.

Следующий этап предполагает знакомство классного руководителя с общешкольным планом воспитательной работы, который, как правило, готов к началу нового учебного года. Из него необходимо отобрать все те общешкольные мероприятия, а также общественно полезные дела по параллелям и группам классов, в которых класс должен принять участие. Будучи соотнесенными с конкретными датами, эти мероприятия заложат основной каркас плана жизнедеятельности коллектива. Необходимо подчеркнуть, что недопустимо отождествление планов работы классного руководителя и жизнедеятельности коллектива класса.

Опытные педагоги после этих двух этапов приступают к формулированию конкретных задач воспитательной работы с классом на учебный год, продумыванию системы мероприятий и отбору реально выполнимых общественно полезных дел. А начинающим классным руководителям целесообразно предварительно соотнести информацию, полученную на предыдущих этапах, с общими данными об особенностях возраста учащихся класса и имеющимися рекомендациями в помощь классным руководителям.

При определении доминирующих воспитательных задач надо исходить из принятого нами целостного подхода к организации педагогического процесса. Не разрозненные мероприятия по направлениям воспитательной работы, а реальные дела и разнообразные виды деятельности должны составлять основу планов. Задачи воспитания, а следовательно, и конкретное содержание на строго очерченный период времени должны определять социальная, возрастная и индивидуальная ситуации развития. Социальная ситуация как бы диктует идеи коллективных дел (что делать коллективу), возрастная — обуславливает выбор форм деятельности, а ситуация индивидуального развития придает содержательной стороне работы с детьми неповторимость. Соответственно выделяются и три основных объекта внимания классного руководителя: коллектив, деятельность и индивидуальность<sup>1</sup>.

В целях обеспечения гармоничного развития личности каждого школьника, намечая содержание воспитательного воздействия,

---

<sup>1</sup> См.: *Шуркова Н. Е.* Вы стали классным руководителем. — М., 1986.

классный руководитель должен включить в план, а затем и в реальный педагогический процесс, познавательную, трудовую, художественно-эстетическую, физкультурно-оздоровительную, ценностно-ориентационную и другие виды деятельности. При этом важно, чтобы и внутри названных видов деятельности достигалось достаточное разнообразие их конкретных видов.

Когда план в целом сформирован, наступает период его «доводки». Классный руководитель обсуждает его отдельные разделы с коллегами, учителями, работающими с классом, родителями и учащимися, а также корректирует с учетом планов работ класса, детских общественных организаций. План классного руководителя богаче плана жизнедеятельности коллектива, поскольку содержит воспитательные мероприятия, касающиеся как коллектива в целом, так и отдельных воспитанников, их изучения, направления работы с родителями. Он, образно выражаясь, составляет своеобразный фон, на который налагается план работы класса, его актива, органов ученического самоуправления и отдельных учащихся. В своей совокупности, дополняя друг друга, эти планы предусматривают необходимое содержание тех учебных и общественно полезных дел, организация и выполнение которых направлены на формирование ценных деловых и нравственных качеств у школьников.

Заключительный этап в технологической цепочке создания плана воспитательной работы — его обсуждение на классном собрании, закрепление ответственных за организацию тех или иных мероприятий, распределение поручений активу и отдельным воспитанникам.

**Структура плана.** В реальной школьной практике планы работы классных руководителей имеют различную структуру. Это связано с различными условиями функционирования школ и отдельных классных коллективов как педагогических систем. Структура, а следовательно, и сами формы планов работы зависят в том числе и от уровня педагогической квалификации классного руководителя. Если опытный педагог может ограничиться кратким планом работы, то начинающим учителям целесообразно рекомендовать составление подробных, развернутых планов.

Традиционная структура плана работы классного руководителя имеет пять разделов: краткая характеристика и анализ состояния воспитательной работы; воспитательные задачи; основные направления и формы деятельности классного руководителя; координация воспитательной деятельности учителей, работающих в классе; работа с родителями и общественностью.

Первый раздел плана — краткий анализ состояния воспитательной работы за предыдущий год и характеристика класса. Ха-

рактика отражает уровень общей воспитанности коллектива, его успеваемость и дисциплину, а также сформированность таких качеств, как трудолюбие, ответственность, организованность, общественная активность и др. Анализируется структура межличностных взаимоотношений (лидеры, аутсайдеры, микрогруппы), преобладающее настроение в классе, содержание ценностных ориентаций, определяющих общественное мнение. Дается характеристика отдельных воспитанников, в частности допускающих отклонение от принятых норм поведения, отстающих в учебе и др.

Во втором разделе формулируются основные, доминирующие воспитательные задачи, которые будут решаться в новом учебном году. Их должно быть немного, чтобы гарантировалось действенное, а не формальное, выполнение. Важно, чтобы задачи учитывали состояние классного коллектива, уровень его развития, а также общие задачи, стоящие перед школой. Поскольку нет одинаковых коллективов, то и задачи не могут быть одинаковыми даже в параллельных классах. Во многом они зависят и от опытности и квалификации классного руководителя.

Третий раздел несет основную содержательную нагрузку, определяя как основные виды деятельности (общественная, познавательная, трудовая, художественная, спортивная, ценностно-ориентационная, коммуникативная), так и способы решения воспитательных задач. Именно этот раздел определяет структурное своеобразие плана, поскольку в нем отражаются те или иные подходы к развитию и формированию личности.

В четвертом разделе традиционного плана намечаются конкретные мероприятия по координации воспитательных воздействий всех учителей, работающих в классе. Это могут быть педагогические совещания, специальные консилиумы, индивидуальные беседы с отдельными учителями и другие формы работы.

Заключительный раздел — «Работа с родителями» — содержит круг вопросов, предполагаемых для обсуждения на родительских собраниях, хотя темы лекций и бесед могут корректироваться в зависимости от складывающихся обстоятельств; намечаются сроки посещения семей с целью изучения условий жизни и воспитания детей; планируются формы индивидуальной работы с родителями, связь с родительским комитетом и возможности привлечения родителей к участию в жизни класса и школы.

В настоящее время считается общепризнанным, что планирование по разделам в соответствии с основными направлениями воспитания (трудовое, нравственное, эстетическое и др.) «разрывает» целостный педагогический процесс на части, не охватывает всего многообразия педагогических задач. Признание педагогической общественности в последние годы получил вариант пла-

на, предложенный Н. Е. Щурковой, в котором в органичном единстве нашли отражение комплексный, деятельностный и личностный в его индивидуально-творческой интерпретации подходы<sup>1</sup>. Выделяя в качестве основных объектов воспитания коллектив, деятельность воспитанников и развитие индивидуальности, Н. Е. Щуркова предлагает после обозначения доминирующих задач выделить три соответствующих раздела: организация коллектива, организация воспитывающей деятельности и организация работы по развитию индивидуальности.

Два вспомогательных раздела должны содержать характеристику классного коллектива и характеристику индивидуальных особенностей учащихся, в которых отражаются и условия жизни воспитанников в семье (особенно если имеются сложности); их интересы и склонности, и в связи с этим — какие кружки, секции, учреждения дополнительного образования они посещают, а если не посещают, то почему; состояние здоровья и наиболее ярко выраженные личностные особенности.

В практике воспитания сложились многообразные формы планирования работы классных руководителей, и, учитывая специфические условия различных районов страны, города и села, школ-новостроек и школ, имеющих давние традиции, нет нужды в жесткой унификации формы этого плана. Классный руководитель сам выбирает форму плана, ориентируясь на требования, которые к нему предъявляются, и на свою педагогическую «Я-концепцию».

#### **Планирование и подготовка воспитательного мероприятия.**

На основе перспективного плана воспитательной работы классный руководитель составляет план работы на неделю, который конкретизирует воспитательные мероприятия. Этот план целесообразно совмещать с дневником классного руководителя.

Объект особого внимания — подготовка воспитательного мероприятия. Во многих случаях процесс подготовки намного значимее по силе воспитательного воздействия, нежели само мероприятие. Воспитательный эффект остается даже в том случае, если мероприятие по каким-либо причинам не состоялось (например, не смог прийти приглашенный гость и т. п.). Л. Ю. Гордин отмечает, что общим правилом планирования воспитательной работы с классом является план лишь тех дел и мероприятий, которые могут быть тщательно, без спешки и штурмовщины подготовлены и качественно проведены, которые будут, безусловно, выполнены и принесут коллективу класса моральное удовлетворение, переживание радости успеха.

---

<sup>1</sup> См.: Щуркова Н. Е. Вы стали классным руководителем. — М., 1986.

Каждое планируемое дело необходимо реально спроектировать во времени, отвести достаточно дней, а иногда и недель на его тщательную подготовку. Учитывая, что устойчивый воспитательный эффект может быть получен только тогда, когда организаторами и исполнителями дела являются сами учащиеся, целесообразно использовать опыт организации коллективных творческих дел по методике И. П. Иванова.

**Предварительная работа воспитателей.** Определяется роль данного коллективного творческого дела (КТД) в жизни коллектива, выдвигаются конкретные воспитательные задачи; намечаются варианты дела, которые будут предложены воспитанникам как возможные; строится перспектива возможного дела. На этой стадии идет поиск, разведка дел. Если коллектив на первом этапе развития, то педагоги сами выводят детей на общественно значимую работу; если на втором — то в поиске участвует актив; если на третьем — все члены коллектива проводят поиск по намеченным маршрутам (например, «класс», «микрорайон», «природа», «пресса», «малыши» и др.).

**Коллективное планирование КТД.** Оно происходит на общем собрании коллектива. Составляется общий план жизни коллектива на очередной период. Сначала работа идет в микрогруппах, а затем сообща решаются вопросы-задачи, например: для кого организуется КТД? Кому на радость и пользу? Кто будет участвовать? С кем вместе? Каким должен быть совет дела, кто в него войдет? Где лучше провести КТД? Как лучше его провести? В конце сбора сводятся воедино наиболее интересные, полезные предложения из микрогрупп, происходят выборы совета дела.

**Коллективная подготовка дела.** Совет дела уточняет план подготовки и проведения КТД, организует микрогруппы для подготовки добрых дел «по секрету». На этой стадии могут быть проведены встречи с людьми, способными оказать помощь в проведении дела, готовятся материалы, изучается литература, периодическая печать, создается пресс-центр и т. д. Опыт показывает, что в целом оправдавшей себя методикой организации коллективных творческих дел не стоит злоупотреблять. Нельзя отказываться и от традиционных бесед, диспутов, конференций и других положительно зарекомендовавших себя форм организации педагогического процесса. В этом случае классный руководитель готовит план или план-конспект, в котором отмечает: тему и форму организации работы; цель и задачи ее проведения, время проведения (дата, час); место проведения мероприятия; кому поручается его подготовка и проведение (распределение поручений); оборудование и оформление; форму учета результатов проведенной работы. Тщательно продуманный план конкретного мероприятия — необходимое условие его качественного про-



ведения, условие достижения и предметного, и воспитательного результатов.

## § 4. Формы работы классного руководителя с учащимися

В соответствии со своими функциями классный руководитель осуществляет отбор форм работы с учащимися.

Все их многообразие можно классифицировать по разным основаниям:

– по видам деятельности — учебные, трудовые, спортивные, художественные и др.;

– по способу влияния педагога — непосредственные и опосредованные;

– по времени проведения — кратковременные (от нескольких минут до нескольких часов), продолжительные (от нескольких дней до нескольких недель), традиционные (регулярно повторяющиеся);

– по времени подготовки — формы работы, проводимые с учащимися без включения их в предварительную подготовку, и формы, предусматривающие предварительную работу, подготовку учащихся;

– по субъекту организации — когда организаторами детей выступают педагоги, родители и другие взрослые; когда деятельность детей организуется на основе сотрудничества; когда инициатива и ее реализация принадлежат детям;

– по результату — формы, результатом которых могут быть информационный обмен, выработка общего решения (мнения), общественно значимый продукт;

– по числу участников — индивидуальные (воспитатель — воспитанник), групповые (воспитатель — группа детей), массовые (воспитатель — несколько групп, классов).

*Индивидуальные формы*, как правило, связаны с внеурочной деятельностью, общением классных руководителей и детей. Они действуют в групповых и коллективных формах и в конечном счете определяют успешность всех других форм. К индивидуальным формам относятся: беседа, душевный разговор, консультация, обмен мнениями (это формы общения), выполнение совместного поручения, оказание индивидуальной помощи в конкретной работе, совместный поиск решения проблемы, задачи. Эти формы можно применять и каждую в отдельности, но чаще всего они сопровождают друг друга.

Использование индивидуальных форм работы предполагает решение классным руководителем важнейшей задачи: разгадать

ученика, открыть его таланты, обнаружить все ценное, что присуще его характеру, устремлениям, и все, что мешает ему проявить себя. С каждым необходимо взаимодействовать по-разному, для каждого нужен свой конкретный, индивидуализированный стиль взаимоотношений. Важно расположить к себе подростка, вызвать его на откровенность, завоевать доверие, разбудить желание поделиться с педагогом своими мыслями, сомнениями. В индивидуальных формах работы заложены большие воспитательные возможности. Разговор по душам может оказаться для ребенка полезнее нескольких коллективных дел.

К *групповым формам* работы можно отнести советы дел, творческие группы, органы самоуправления, микрокружки. В этих формах классный руководитель проявляет себя как рядовой участник либо как организатор. Главная его задача, с одной стороны, помочь каждому проявить себя, а с другой — создать условия для получения в группе ощутимого положительного результата, значимого для всех членов коллектива, других людей. Влияние классного руководителя в групповых формах направлено также на развитие гуманных взаимоотношений между детьми, формирование у них коммуникативных умений. В этой связи важным средством является пример демократичного, уважительного, тактичного отношения к детям самого классного руководителя.

К *коллективным формам* работы классного руководителя со школьниками относятся прежде всего различные дела, конкурсы, спектакли, концерты, выступления агитбригад, походы, турслеты, спортивные соревнования и др. В зависимости от возраста учащихся и ряда других условий в этих формах классные руководители могут выполнять различные роли: ведущего участника, организатора; рядового участника деятельности, воздействующего на детей личным примером; участника-новичка, воздействующего на школьников личным примером овладения опытом более знающих людей; советчика, помощника детей в организации деятельности.

Многообразие форм и практическая необходимость постоянного их обновления ставят классных руководителей перед проблемой их выбора. В педагогической литературе можно найти описание различных форм проведения классных часов, конкурсов, сценариев, праздников и т. д.

Нельзя отрицать возможность использования описаний уже созданных и апробированных на практике форм воспитательной работы. Особенно это необходимо для начинающих классных руководителей, которые, знакомясь с опытом других, могут выбрать для себя идеи и способы организации деятельности. В таком поиске может быть создана новая форма, отражающая интересы и потребности классных руководителей и детей.

Можно заимствовать идеи, отдельные элементы используемых в практике форм, но для каждого конкретного случая выстраивается своя, вполне определенная, форма работы. Поскольку каждый ребенок и детское объединение уникальны, постольку формы работы по своему содержанию и построению неповторимы. Предпочтительным является тот вариант, когда форма воспитательной работы рождается в процессе коллективного осмысления и поиска (классный руководитель, другие педагоги, школьники, родители).

В то же время вопрос о выборе форм работы с учащимися встает прежде всего перед классным руководителем. При этом целесообразно руководствоваться следующим:

- учитывать воспитательные задачи, определенные на очередной период работы (год, четверть), поскольку каждая форма работы должна способствовать их решению;

- на основе задач определять содержание работы, основные виды деятельности, в которые целесообразно включить детей;

- составлять набор возможных способов реализации намеченных задач, форм работы с учетом принципов организации воспитательного процесса, возможностей, подготовленности, интересов и потребностей детей, внешних условий (культурные центры, производственное окружение), возможностей педагогов, родителей;

- организовывать коллективный с участниками мероприятия поиск форм на основе коллективного целеполагания, при этом продумать способы обогащения опыта детей новыми идеями, формами, например через обращение к опыту других, изучение опубликованных материалов, постановку конкретных вопросов и т.д.;

- обеспечивать непротиворечивость содержания и форм воспитательной работы.

## **§ 5. Оценка уровня воспитанности школьников**

Исходя из целей, задач и содержания воспитательной работы учителя — классного руководителя, можно выделить две группы обобщенных критериев эффективности воспитания.

Первая группа — *процессуальные критерии*, позволяющие оценить управленческие функции воспитателя: как осуществляются педагогическая деятельность и общение педагога, как реализуется в процессе труда его личность, каковы его работоспособность и здоровье, какие процессы деятельности и общения он организует.

Вторая группа — *результативные критерии*, показывающие, насколько эффективно реализуются целевые и социально-

психологические функции. Результативные критерии отражают тот уровень, которого достигают воспитанники в своем социальном развитии.

Эффективным можно считать такой труд классного руководителя, при котором отмечаются высокие и процессуальные, и результативные показатели.

Процессуальные критерии и показатели отражают характер взаимодействия и той атмосферы, которые способствовали достижению тех или иных результатов. К сожалению, в школьной практике продолжает оставаться доминирующей оценка работы классного руководителя по внешним и формальным признакам — успеваемость, документация, оформление кабинета и т.д. По-прежнему недооцениваются педагогическая культура, авторитет учителя у детей, родителей, коллег.

От стиля руководства классом, от стиля общения классного руководителя с детьми во многом зависит то, какие взаимоотношения складываются у ребят с учителем и между собой. Демократический стиль, при котором ученик рассматривается как равноправный партнер в общении, учитывается его мнение в принятии решений, поощряется самостоятельность суждений, способствует созданию в классе непринужденной, дружелюбной, творческой атмосферы сотрудничества и взаимопомощи.

Приоритетом в оценке работы классного руководителя, безусловно, являются результативные, позитивные изменения в уровне воспитанности учащихся и в их взаимоотношениях. Поэтому особое внимание в деятельности классного руководителя уделяется его диагностической функции, направленной на систематическое, объективное изучение изменений, происходящих в уровне воспитанности школьников.

Педагогическая диагностика не самоцель. Данные диагностики, которые получены с помощью различных методов, позволяют организовать воспитательный процесс, исходя из реального состояния воспитанности классного коллектива и отдельных учащихся.

Эффективность воспитательной работы классного руководителя понимается как соответствие полученных результатов поставленным целям в сравнении с прошлыми достижениями. Однако оценка результатов уровня воспитанности школьников осложняется рядом обстоятельств. Во-первых, отсутствием надежных, устойчивых критериев и показателей измерения уровня воспитанности; во-вторых, отсроченностью результатов воспитания во времени; в-третьих, влиянием большого числа объективных и субъективных факторов: общества, природного и социального окружения, школы, семьи, средств массовой информации, детских общественных организаций и т.д.

Диагностическая (оценочная) деятельность классного руководителя складывается из определенной последовательности практических действий, обеспечивающих целостность, системность, динамичность воспитательного процесса. Эта последовательность предполагает: постановку конкретных задач изучения воспитанности; подбор критериев и показателей для определения эффективности процесса воспитания учащихся: выбор методик и процедур изучения; проведение обследования; обработку, анализ и интерпретацию полученных результатов.

На этапе определения задач изучения воспитанности важно понять, что мы хотим изучать: проявление каких-либо личностных характеристик; отношение ребенка к учебе, к одноклассникам, к самому себе; межличностные отношения в классе; степень удовлетворенности ребенка своим пребыванием в классе и т. д.

Подбор критериев и показателей — наиболее сложный этап в диагностической процедуре. В зависимости от намеченных задач изучения определяются своеобразные индикаторы — критерии и показатели, позволяющие делать обоснованные выводы о результатах процесса воспитания. В качестве обобщенных критериев и показателей могут выступать интеллектуальная, нравственная, эстетическая и другая воспитанность или сформированность интеллектуального, нравственного, эстетического, коммуникативного и другого потенциала личности. Каждый отдельный критерий раскрывается в ряде своих показателей. Большое число показателей может затруднить процесс обработки и анализа данных, поэтому чаще используются три показателя. Это объясняется тем, что можно будет судить о высоком, среднем или низком уровнях воспитанности по числу зафиксированных показателей.

Выбор методик изучения возможен после определения задач, критериев и показателей. В настоящее время накоплен достаточный банк диагностических методик, которыми могут пользоваться практические работники. Выбор методик требует и соответствующего диагностического инструментария — протоколы наблюдений, бланки для испытуемых, бланки для экспертов и т. п. В качестве экспертов могут выступать директор и завучи школы, школьный психолог, социальный педагог, учителя, классные руководители, родители, старшеклассники.

На этапе проведения исследования создаются необходимые условия, обеспечивающие чистоту, достоверность и объективность результатов. Использование нескольких методик, сравнительный анализ данных, полученных с их помощью, повышает достоверность результатов, их взаимопроверяемость.

Обработка, анализ и педагогическая интерпретация предполагают обобщение данных, подготовку таблиц, схем, графиков, по-

казывающих динамику роста или снижение изучаемых характеристик. Анализ и интерпретация результатов исследования позволяют выявить наиболее характерные тенденции, зависимости, наблюдаемые в течение нескольких лет. Информация, полученная об отдельных учащихся, классных коллективах или в целом о состоянии воспитательной системы школы, позволяет намечать новые цели и способы их достижения.

Поскольку сегодня наибольшую трудность вызывает определение совокупности критериев и показателей, выбор методик, рассмотрим несколько возможных и уже апробированных в воспитательной практике вариантов их комплексного использования.

В охарактеризованных нами концепциях воспитания (см. гл. 18) разные авторы разрабатывают свои критерии и показатели, отражающие их целевые установки. Так, В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова в качестве основных критериев эффективности воспитательной системы предлагают две группы критериев: критерии факта и критерии качества (см. гл. 19). Такой критерий, как уровень воспитанности школьника, признается важным критерием оценки эффективности воспитательной системы в целом. Для определения уровня воспитанности школьника, его личностного развития рассматриваются ориентации личности на общечеловеческие ценности — человек, семья, труд, знания, культура, отечество, земля, мир, а также такие качества, как интеллигентность, креативность, адаптивность, чувство собственного достоинства, независимость в суждениях и ответственность в поступках.

В работах О. С. Газмана и его концепции к основным критериям результативности воспитательного процесса относятся: готовность ребенка к самоопределению, самореализация, самоорганизация и самореабилитация; развитость индивидуальных способностей ребенка; нравственная направленность личности; физическое и психическое здоровье ученика; сформированность базовой культуры учащегося; защищенность ребенка в социальном окружении.

По мнению Н. Е. Щурковой, критериями воспитанности личности являются истина, добро, красота, которые могут быть дополнены более конкретными показателями, такими как внешний облик ребенка, физическое и психическое развитие школьника, поведение ребенка в школе и вне школы, участие детей в разнообразных видах деятельности и качество мероприятий; способности и самочувствие детей, отношение ребенка к своему «Я».

В концепции Е. В. Бондаревской не отрицается подход, при котором результаты воспитания оцениваются по показателям уровня воспитанности, выявленным на основе личностных характеристик. Вместе с тем автор концепции считает, что такой подход не отражает направленности личности на саморазвитие природных задатков, личностного потенциала. Поэтому предлагаются

следующие критерии воспитанности учащегося: уровень ценностно-смыслового развития и самоорганизации личности; способность к нравственной саморегуляции поведения; мера педагогической помощи, необходимая ребенку в его саморазвитии.

Обращаясь к проблеме оценки воспитанности учащихся, М. И. Рожков и Л. В. Байбородова полагают, что не обязательно иметь единые для всех образовательных учреждений критерии и показатели. Они определяются педагогами и воспитанниками, исходя из состояния воспитательной системы, ее целей и задач. В качестве основного критерия воспитанности школьников предлагается изучать направленность личности, проявляющуюся в ее взглядах, убеждениях, ценностных ориентациях.

На основе потребностной концепции воспитания, разработанной В. П. Созоновым в качестве своеобразных критериев и показателей, рассматриваются свойства (качества), характеризующие внутренний мир человека, его отношения, установки. К ним относятся: самопрятие и убежденность перед собой в законности и ответственности собственного бытия; способность к рефлексии, владение своими чувствами, своим поведением; знание себя, своих особенностей; признание других; способность к пониманию, сочувствию, эмпатии; чувство собственного достоинства; готовность к преодолению жизненных проблем; эмоциональная и интеллектуальная независимость; способность получать удовлетворение от жизни, быть счастливым.

Представленные подходы к определению критериев и показателей свидетельствуют о том, что их систематическое использование на протяжении длительного времени позволяет отслеживать динамику происходящих изменений в контексте целостной авторской концепции воспитания. В основу разработки рекомендаций по совершенствованию воспитательной работы должны быть положены результаты сравнительного анализа по разным направлениям воспитания, проведенного с помощью единого исследовательского инструментария.

В процессе изучения уровня воспитанности школьников учителя и классные руководители используют разнообразные и доступные им методы. При выборе методов не следует увлекаться сложными психологическими тестами, методиками, которые требуют специальной психологической подготовки для проведения квалифицированной психолого-педагогической интерпретации и консультации со школьным психологом. К сожалению, в школьной практике часто недооценивается возможность методов наблюдения, беседы, консультации, хотя именно они позволяют собрать важный эмпирический материал, требующий внимательного, вдумчивого осмысления. Наблюдение за школьниками в естественных или в специально создаваемых воспитательных ситу-

## Диагностика уровня воспитанности школьников

Критерии воспитанности школьника	Показатели	Методики изучения
<p>I. Сформированность познавательного потенциала личности учащегося</p>	<p>1. Освоение учащимися образовательной программы.                  2. Развитость мышления.                  3. Познавательная активность учащихся.                  4. Сформированность учебной деятельности</p>	<p>1. Школьный тест умственного развития (ШТУР).                  2. Статистический анализ текущей и итоговой успеваемости.                  3. Методики изучения развития познавательных процессов личности ребенка.                  4. Метод экспертной оценки педагогов.                  5. Метод самооценки учащихся.                  6. Педагогическое наблюдение</p>
<p>II. Сформированность нравственного потенциала личности учащегося</p>	<p>1. Нравственная направленность личности.                  2. Сформированность отношения ребенка к Родине, обществу, семье, школе, классному коллективу, себе, природе, труду.                  3. Проявление самостоятельности</p>	<p>1. Тест Н.Е.Шурковой «Размышляем о жизненном опыте» (может быть использован адаптированный вариант для младших школьников).                  2. Методика С.М.Петровой «Русские пословицы».                  3. Методики «Акт добровольцев», «Ситуация свободного выбора» (Л.В.Байбородова), методика изучения социализированности личности (М.И.Рожков), методика определения общественной активности учащихся (Е.Н.Степанов).                  4. Метод ранжирования.                  5. Методики «Репка» (коллектив авторов РГПУ), «Магазин» (О.В.Соловьев), «Цветик-семицветик» (И.М.Витковская)</p>



Критерии воспитанности школьника	Показатели	Методики изучения
III. Сформированность коммуникативного потенциала личности учащегося	1. Коммуникабельность. 2. Сформированность коммуникативной культуры учащихся. 3. Знание этикета поведения	1. Методика выявления коммуникативных склонностей учащихся (Р.В.Овчарова). 2. Метод экспертной оценки педагогов. 3. Метод самооценки учащимися. 4. Педагогическое наблюдение. 5. Методика определения уровня развития культуры общения и саморегуляции (В.П.Сергеева)
IV. Сформированность эстетического потенциала личности учащегося	1. Развитость чувства прекрасного. 2. Сформированность других эстетических чувств. 3. Участие в художественно-эстетической деятельности	1. Методика Торренса. 2. Метод экспертной оценки педагогов. 3. Метод самооценки учащимися. 4. Педагогическое наблюдение
V. Сформированность физического потенциала личности учащегося	1. Состояние здоровья выпускника школы. 2. Развитость физических качеств личности. 3. Участие в спортивной жизни класса, школы	1. Статистический медицинский анализ состояния здоровья ученика. 2. Выполнение контрольных нормативов по проверке развития физических качеств. 3. Педагогическое наблюдение
VI. Удовлетворенность учащихся жизнедеятельностью в школе	1. Комфортность ребенка в школе. 2. Эмоционально-психологическое положение ученика в школе (классе). 3. Особенности межличностных отношений	1. Методика А.А.Андреева «Изучение удовлетворенности учащегося школьной жизнью». 2. Методики «Наши отношения» (Л.М.Фридман), «Психологическая атмосфера в коллективе» (Л.Г.Жедунова). 3. Методика определения привлекательности для

Критерии воспитанности школьника	Показатели	Методики изучения
		школьника группы одноклассников (В.П.Сергеева). 4. Анкета «Ты и твоя школа». 5. Социометрия

ациях позволяет в течение продолжительного времени фиксировать особенности поведения, отношения детей в различных условиях. Включение детей в различные виды деятельности, выполнение индивидуальных и коллективных поручений в пределах класса или школы, анализ качества их выполнения предоставляются ценные сведения о личностных особенностях детей.

Использование методов опроса, рейтинга, обобщения независимых характеристик и др. предполагает привлечение учителей и классных руководителей к непосредственному участию в оценке уровня воспитанности школьников или классных коллективов. Полученные данные обогащают знания педагогов о детях, помогают понять причины негативного или позитивного поведения.

В оценке уровня воспитанности школьников важно знать мнение учащихся о самих себе, предоставлять им возможность оценить себя, свое отношение и поведение в рамках рассматриваемой проблемы. Это может быть осуществимо с помощью метода самооценки. По мнению ученых, оценка человеком собственных качеств выступает мощным стимулом к самовоспитанию, саморазвитию личности. В педагогической литературе (Н. Е. Шуркова, М. И. Шилова и др.) представлены разнообразные методы, позволяющие получить достаточно полную информацию об уровне воспитанности школьников.

Знание критериев, показателей, использование адекватных им методов составляют основу диагностики уровня воспитанности школьников.

Ниже приведен вариант сочетания указанных параметров при изучении воспитанности учащихся<sup>1</sup>. Содержание воспитанности школьников в данном варианте составляет сформированность потенциалов личности (познавательного, нравственного, коммуникативного, эстетического, физического).

Педагогический коллектив школы, выстраивая собственную воспитательную систему, определяет адекватную ей совокупность

<sup>1</sup> Воспитательный процесс: изучение эффективности: метод. реком. / под ред. Е. Н. Степанова. — М., 2000.; Дик Н. Ф. Воспитательная система образовательного учреждения: книга современного руководителя. — Ростов н/Д, 2006.

критериев и показателей эффективности воспитательной работы, изучения уровня воспитанности школьников. Приведенные выше критерии и показатели могут быть использованы в практической деятельности учителя — классного руководителя.

## **§ 6. Классный руководитель и педагогический коллектив**

Классный руководитель реализует свои функции в тесном сотрудничестве с другими членами педагогического коллектива и в первую очередь с теми педагогами, которые работают с учениками данного класса. Взаимодействуя с учителями-предметниками, классный руководитель выполняет роль организатора и координатора педагогической работы с учащимися и коллективом. Он знакомит учителей с результатами изучения детей, привлекая и классный коллектив, и учителей, работающих в классе, к обсуждению программы педагогической помощи ребенку и его семье. Совместно с учителями-предметниками он организует поиск средств, способов, обеспечивающих успешность учебной деятельности ребенка, его самореализацию на уроке и во внеучебное время.

Классный руководитель систематически информирует учителей о динамике развития ребенка, его трудностях и достижениях, об изменении ситуации в семье. В случае затруднений, возникающих у ребенка и его родителей, в связи с обучением он стремится привлечь учителей к обсуждению путей преодоления этих трудностей и помогает педагогам скорректировать их действия, предварительно ознакомив с особенностями психического развития детей, имеющих отклонения в развитии, со специальными способами педагогического влияния на таких детей.

Классный руководитель регулирует отношения учителей и родителей ребенка. Он информирует педагогов о состоянии воспитания, особенностях родителей, организует встречи родителей с учителями-предметниками с целью обмена информацией об успехах обучения и воспитания ребенка, оказания помощи родителям в организации домашней работы с учащимися.

Классный руководитель привлекает учителей-предметников к планированию и организации внеучебной работы в классе; способствует закреплению знаний и умений, учету профессиональных интересов школьников; подключает учителей к подготовке и проведению собраний с родителями.

Одной из форм взаимодействия классного руководителя и учителей-предметников, обеспечивающих единство действий и способствующих выработке единых подходов к воспитанию ребенка, является *педагогический консилиум*. Здесь дается целостная ха-

рактеристика ребенка. Все, кто работают с учеником, получают информацию о психическом, физическом, умственном развитии ребенка, его индивидуальных способностях, возможностях и трудностях. Педагоги анализируют результаты наблюдений за учеником, обмениваются информацией, договариваются о способах решения возникающих проблем и распределяют функции в работе с ребенком.

Классному руководителю целесообразно выявлять типичные проблемы в работе с коллективом, отдельными группами учащихся, проводить специальные семинары для педагогов. Полезно организовать посещение учебных занятий с последующим обсуждением действий учителей по отношению к конкретному ребенку и способов взаимодействия педагогов с коллективом.

Основная форма работы классного руководителя с учителями-предметниками — *индивидуальные беседы*, которые возникают по мере необходимости и планируются так, чтобы предупредить трудности и конфликты. Важно проводить эти беседы как совместные размышления, поиск решения той или иной проблемы.

Классный руководитель изучает стиль, основные методы и приемы работы своих коллег с учащимися, выявляет успехи, проблемы, достижения, эффективные способы работы учителей со школьниками и родителями, организует обмен опытом педагогической работы, поддерживает, стимулирует стремление учителей оказать педагогическую поддержку ребенку, установить сотрудничество с родителями. В то же время он заинтересованно принимает предложения учителей, проявление их инициативы, реагирует на замечания, проблемы, поставленные учителями.

Таким образом, классный руководитель, реализуя свои функции, непосредственно организует воспитательный процесс и обеспечивает решение проблем как у всех учащихся, так и у каждого из них в отдельности.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Чем обусловлен повышенный интерес педагогической науки и практики к проблемам классного руководства в современных условиях?
2. Когда была введена должность классного руководителя в российской системе образования?
3. Назовите функции классного руководителя. Как взаимосвязаны функции классного руководителя и содержание его деятельности?
4. Каковы основные права и обязанности классного руководителя?
5. Проведите классификацию форм работы классного руководителя с учащимися по различным основаниям.

6. Приведите примеры индивидуальных, групповых и коллективных форм работы из практики работы ваших классных руководителей.
7. В чем состоит предварительная подготовка разработки плана работы классного руководителя? Назовите основные этапы технологии составления плана.
8. Назовите основные части плана работы классного руководителя.
9. Почему классному руководителю необходимо изучать состояние уровня воспитанности школьников? Каков алгоритм изучения?
10. Как взаимосвязаны критерии, показатели и отбор методик изучения уровня воспитанности школьников?
11. Проанализируйте различные подходы к отбору критериев и показателей уровня воспитанности школьников. Составьте сравнительную таблицу различных подходов к определению критериев и показателей уровня воспитанности учащихся по следующей схеме: автор(ы) концепции, цели и задачи воспитания; критерии уровня воспитанности; показатели уровня воспитанности.
12. Проведите практическую работу в школе по изучению уровня воспитанности учащихся.
13. В чем заключается взаимодействие классного руководителя и педагогического коллектива школы?

#### РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

*Газман О. С., Иванов А. В.* Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя. — М., 1992.

*Дереклеева Н. И.* Классный руководитель. Основные направления деятельности. — М., 2001.

Классный руководитель: воспитание толерантности / под ред. И. Ф. Исаева. — Белгород, 2006.

Методика воспитательной работы : учеб. пособие / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина и др. — М., 2004.

*Сергеева В. П.* Классный руководитель в современной школе. — 2-е изд. — М., 2003.

*Степанов Е. Н.* Педагогу о воспитательной системе школы и класса. — М., 2004.

*Стефановская Т. А.* Классный руководитель: функции и основные направления деятельности. — М., 2008.

*Шилова М. И.* Изучение воспитанности школьников. — М., 1982.

*Шиянов Е. Н.* Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.

*Щуркова Н. Е.* Классное руководство: теория, методика, технология. — М., 1999.

# МОДУЛЬ V

## ТЕХНОЛОГИИ РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

---

### Глава 20

#### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД

##### § 1. Сущность педагогической технологии

Зарождение идеи технологии педагогического процесса связано прежде всего с внедрением достижений научно-технического прогресса в различные области теоретической и практической деятельности. Нужно отметить, что у истоков технологизации в педагогике стоял А. С. Макаренко. В своей всемирно известной «Педагогической поэме» он писал, что «наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди». Он считал, что именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы педагогического производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка.

Противники идеи технологизации в педагогике считают недопустимой вольностью рассматривать творческий, сугубо интимный, как они считают, педагогический процесс как технологический.

Любая деятельность, отмечает В. П. Беспалько, может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология — на науке. С искусства все начинается, технологией заканчивается, чтобы затем все началось сначала. Любое планирование, а без него не обойтись в педагогической деятельности, противоречит экспромту, действиям по наитию, по интуиции, т.е. является началом технологии<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989.

Массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 1960-х гг. и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин, Г. Гейс, В. Коскарелли. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к образованию отражена в научных трудах П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, А. Г. Ривина, Л. Н. Ланда, Ю. К. Бабанского, П. М. Эрдниева, И. П. Раченко, Л. Я. Зориной, В. П. Беспалько, М. В. Кларина и др.

В настоящее время педагогические технологии рассматриваются как один из видов человековедческих технологий и базируются на теориях психодидактики, социальной психологии, кибернетики, управления и менеджмента<sup>1</sup>.

Первоначально многие педагоги не делали различий между технологией обучения, обучающей технологией и педагогической технологией. Термин «педагогическая технология» использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств. В настоящее время *педагогическую технологию понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса*. Такое представление о педагогической технологии предполагает:

- возможность разработки различных выверенных педагогических технологий специалистами, имеющими высокий уровень теоретической подготовки и богатый практический опыт;

- возможность свободного выбора педагогических технологий в соответствии с целями, возможностями и условиями взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся.

Педагогическая технология — это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Поскольку педагогический процесс строится на определенной системе принципов, то педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где всецело проявляется личность педагога. В этом состоит и отличие педагогической технологии от методики преподавания и воспитательной работы. Если понятие «методика» выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения и воспитания безотноси-

---

<sup>1</sup> См.: Шенель В. М. Настольная книга бизнесмена и менеджера. — М., 1992.

тельно к деятелю, их осуществляющему, то педагогическая технология предполагает присовокупление к ней личности педагога во всех ее многообразных проявлениях. Отсюда очевидно, что любая педагогическая задача эффективно может быть решена только с помощью адекватной технологии, реализуемой квалифицированным педагогом-профессионалом.

Имеются подходы, несколько сужающие понятие педагогической технологии, низводящие ее до «искусства прикосновения к личности», научно обоснованного воздействия на ребенка в контексте ее взаимодействия с окружающим миром (Н. Е. Щуркова и др.).

Педагогические технологии могут быть представлены как технологии обучения (дидактические технологии) и технологии воспитания. В. В. Пикан выделяет наиболее существенные признаки таких технологий:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора. Так, можно различать технологии процесса передачи знаний и технологии развития личности;

- технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;

- технология предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения;

- элементы педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым учителем, а с другой — гарантировать достижение планируемых результатов (государственного стандарта) всеми школьниками;

- органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Педагогическая технология взаимосвязана с педагогическим мастерством. Совершенное владение педагогической технологией и есть мастерство. Педагогическое мастерство, с другой стороны, — высший уровень владения педагогической технологией, хотя и не ограничивается только операционным компонентом. В среде педагогов прочно утвердилось мнение, что педагогическое мастерство сугубо индивидуально, поэтому его нельзя передать из рук в руки. Однако исходя из соотношения технологии и мастерства, ясно, что педагогическая технология, которой можно овладеть, как и любая другая, не только опосредуется, но и определяется личностными параметрами педагога. Одна и та же техноло-



гия может осуществляться разными учителями, где и будут проявляться их профессионализм и педагогическое мастерство.

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

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

## **§ 2. Специфика профессиональной педагогической задачи**

Педагогическая технология и мастерство обусловлены характером решаемых учителем задач. Как было показано в § 1, педагогическая технология отражает задачуную структуру педагогической деятельности. В связи с этим необходимо определиться с самой сущностью педагогической задачи и показать ее отличие от других.

Термин «задача» используется в разных науках, при этом трактуется широко и неоднозначно: как поставленная цель, которую стремятся достичь; поручение, задание; вопрос, требующий решения на основании определенных знаний и размышлений; проблема; один из методов проверки знаний и практических навыков учащихся и т. п. Наряду с термином «задача» в психолого-педагогических исследованиях, как правило, в качестве синонимов используются и термины «задание», «проблема», «проблемная ситуация» (учебная или воспитательная) и др. Наибольшую сложность для адекватного восприятия информации представляют случаи, когда термин «задача» употребляется в смысле цели.

В психологии задача понимается как соотношение цели и условия, как цель, данная в определенных условиях, как ситуация,

требующая от субъекта некоторого действия (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, С. К. Тихомиров и др.). С незапамятных времен понятие «задача» используется и в теории, и в практике педагогики. Оно употребляется обычно для описания форм предъявления учебного материала и специальных учебных заданий. Принятое в психологии понимание задачи как цели, соотношенной с условиями ее достижения, еще только-только входит в педагогику, несмотря на то, что многие ученые-педагоги давно обратились к исследованию задач разного типа и с разными целями в своих работах (М. А. Данилов, И. К. Журавлев, В. И. Загвязинский, Ю. М. Конягин, Л. М. Фридман и др.).

Педагогическую задачу надо понимать как систему особого рода, представляющую собой основную единицу педагогического процесса. Она имеет те же компоненты, что и сам педагогический процесс: педагоги, воспитанники, содержание и средства. Однако педагогическую задачу как систему можно представить и таким образом, что ее обязательными компонентами оказываются:

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

В условиях педагогического процесса предметом задачи могут выступать как материальные (рост, физическая сила, внешность человека и т. п.), так и идеальные (знания, умения, личностно-деловые качества, отношения и т. п.) субстанции, для которых характерны, соответственно, количественные и качественные изменения или, напротив, сохранение прежнего состояния в пределах ограниченных временных рамок. Такое понимание педагогической задачи согласуется с принятым в психологии, поскольку, описывая предмет задачи, исследователь может включить в него все существенные условия.

*Под педагогической задачей, таким образом, следует понимать осмысленную педагогическую ситуацию с принесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности.* Она является результатом осознания субъектом цели образования и условий ее достижения в педагогической ситуации, а также необходимости выполнения профессиональных действий и принятия их к исполнению. Любая педагогическая ситуация проблемна. Осознанная и поставленная педагогом как задача, она в результате его деятельности в дальнейшем трансформируется в систему конкретных задач педагогического процесса. Само возникновение педагогической задачи обусловлено необходимостью перевода воспитуемого из одного состояния в другое.

В чем же проявляется специфика педагогических задач? Ответить на этот вопрос можно обратившись к проблеме самого ре-

шения педагогической задачи. Теоретик учебных задач Г.А. Балл под решением задачи понимает «воздействие на предмет задачи, обуславливающее ее переход из исходного состояния в требуемое». Решенная задача, по его мнению, перестает быть задачей<sup>1</sup>.

Однако такое понимание сущности решения задач не может быть механически перенесено на педагогические задачи. Во-первых, педагогическую задачу на этапе взаимодействия субъектов педагогического процесса решают по меньшей мере два субъекта (педагог и воспитанник). Во-вторых, решение педагогической задачи не заканчивается переводением ее предмета в требуемое состояние, необходима рефлексия процесса решения, во всяком случае, в лице педагога. В-третьих, учитывая диалектическую связь педагогической задачи с задачами учебными, успешность ее решения, по существу, определяется успешностью решения учебной задачи воспитанником. Педагогические задачи, писал С. Г. Костюк, могут быть решены и решаются только посредством руководимой учителем активности учащихся, их деятельности.

Специфика педагогической задачи состоит и в том, что при ее анализе нельзя полностью абстрагироваться от характеристики субъектов, занятых ее решением, поскольку сам ее предмет совпадает с субъектом-учеником. Нельзя не учитывать и проблему средств решения педагогических задач, так как они могут быть внутренними, свойственными субъектам, решающим их, и внешними, не характерными для субъектов, но используемыми ими.

### **§ 3. Типы профессиональных педагогических задач и их характеристика**

Для целенаправленной организации профессиональной педагогической деятельности учителя и его подготовки принципиальным является вопрос о классификации педагогических задач. По временному признаку принято различать три большие группы педагогических задач — стратегические, тактические и оперативные.

**Стратегические задачи** — это своеобразные «сверхзадачи». Вытекая из общей цели образования, они формируются в виде некоторых представлений о базовой культуре человека, которая выступает предметом педагогических задач. Стратегические задачи задаются извне, отражая объективные потребности обще-

---

<sup>1</sup> Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. — М., 1990. — С. 34 — 35.

ственного развития. Они определяют исходные цели и конечные результаты педагогической деятельности. В реальном педагогическом процессе стратегические задачи преобразуются в **задачи тактические**. Сохраняя свою направленность на итоговый результат образования, они приурочены к тому или иному определенному этапу решения стратегических задач. **Оперативные задачи** — это задачи текущие, ближайшие, встающие перед педагогом в каждый отдельно взятый момент его практической деятельности.

Творческое решение стратегических задач, имеющих своей задачей формирование целостной личности, представлено в опыте руководителей образовательных учреждений А. А. Захаренко, Н. Н. Дубинина, В. А. Караковского, А. А. Католикова и др. Творческое решение тактических, по существу организационно-методических, задач можно проследить, обращаясь к опыту учителей-новаторов, который описан в работах В. И. Загвязинского, М. М. Поташника, Л. М. Фридмана и др. Неиссякаемым источником образцов решения оперативных задач остается опыт А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого, В. Н. Сороки-Росинского, В. А. Сухомлинского.

В соответствии с представлениями о целостном педагогическом процессе понятие «педагогическая задача» должно рассматриваться как родовое по отношению к понятиям «дидактическая задача» и «воспитательная задача».

**Дидактические задачи** — это задачи управления учебно-познавательной деятельностью, т. е. учением. В них, по мнению В. И. Загвязинского, всегда заключено противоречие между ее исходной и перспективной сторонами. Решение дидактических задач должно подвести учащихся к умелому оперированию учебными задачами, поскольку обучение в конечном счете направлено на собственное отрицание, на снятие обучения в учении.

Особую сложность в силу специфики воспитания как деятельности (воспитательной работы), насыщенной элементами определенности — неопределенности, представляют **воспитательные задачи**. Правомерность их выделения как относительно самостоятельного вида задач объясняется рядом обстоятельств. Прежде всего принятием утверждения о том, что жизнь, которой живут воспитанники и к которой они готовят себя, — это бесконечные процессы решения больших и малых проблем. А это значит, что воспитание можно представить как подготовку воспитанников к решению многообразных задач, с которыми им придется столкнуться в жизни. С другой стороны, учитывая, что развитие личности осуществляется только в деятельности и общении как ее специфическом виде, воспитание можно квалифицировать как стимулирование самостоятельного решения воспитуемыми задач,

способствующих развитию в нужном направлении личности каждого из них.

Все вышеизложенное требует учитывать особенности воспитательных педагогических задач, направленных, по аналогии с дидактическими, на управление всеми (в том числе и познавательной) видами деятельности в их органическом единстве: трудовой, игровой, художественной, ценностно-ориентационной и др. Общая аналогия обучения и воспитания не снимает и не ставит под сомнение специфику дидактических и воспитательных задач, обусловленных отличием преподавания и воспитательной работы как основных видов педагогической деятельности (см. разд. I, гл. 2).

Допуская возможность абстрагирования от многих существенных признаков учебной деятельности, в контексте дидактических задач можно выделить две категории действий и, соответственно, две группы подзадач. К первой группе относятся действия, составляющие учебную деятельность (*учебные действия*), и задачи, на решение которых направлены (или могут быть направлены) эти действия (*учебные задачи*). Вторую группу образуют действия, которые ученик должен научиться осуществлять (*критериальные действия*), и задачи, которые он должен научиться решать (*критериальные задачи*)<sup>1</sup>.

В процессе учения учащиеся овладевают средствами решения критериальных задач, в том числе моделями способов решения. Их успешное решение — показатель достижения целей обучения, при условии, что последние адекватно представлены в системе критериальных задач. Описание критериальных задач дается в учебных программах в виде требований к знаниям и умениям учащихся.

Из многообразия воспитательных задач в особую группу правомерно вычленил так называемые *задачи на ценностную ориентировку*. Их особенность состоит в том, что они, в отличие от познавательных задач, включают в себе особого рода ценностные проблемные ситуации, или ситуации нравственного выбора. Конфликт в них задается не только разрывом между требованием задачи и наличным уровнем знаний и умений, но и различием ценностей, на которые воспитанник опирается при их решении. Весьма важная с психологической точки зрения особенность задач на ценностную ориентировку состоит и в том, что в их условии могут быть заданы ситуации, в которых выбор правильного способа поведения (т. е. правильного решения задачи) требует опоры не только на усвоенные научные знания и понятия, но и

---

<sup>1</sup> См.: *Балл Г. А.* Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. — М., 1990. — С. 139.

на сформированную готовность противостоять при этом сбивающему эмоциональному воздействию различных факторов: ошибочным групповым мнениям и действиям; воздействию хотя и привычного, но житейского, а следовательно, и неправильного отношения к объектам, предложенным для ценностного выбора, и т. п.

## § 4. Этапы решения профессиональной педагогической задачи

Вне зависимости от класса, типа и уровня сложности все педагогические задачи имеют общее свойство, связанное с тем, что они являются задачами социального управления. В связи с этим, рассматривая процедуру решения педагогической задачи, необходимо исходить из того, что ее цель достигается в результате решения частных познавательных и практических задач. Эти частные задачи и есть этапы решения педагогической задачи в целом. Таких этапов четыре:

- 1) постановка педагогической задачи на основе анализа ситуации и конкретных условий;
- 2) конструирование способа педагогического взаимодействия (воздействия);
- 3) осуществление плана решения педагогической задачи на практике;
- 4) анализ результатов решения педагогической задачи.

В теории задач принято различать способы и процесс решения задачи. *Способ решения задачи* — это некоторая система последовательно осуществляемых операций (процедур), приводящих к решению задачи. Он может иметь алгоритмический и квазиалгоритмический вид в зависимости от степени жесткости детерминации последующих операций. Большинству педагогических задач характерен квазиалгоритмический способ решения.

Как правило, при высоком уровне профессионализма педагога способ решения типичных задач имманентно присущ ему в виде моделей, хранящихся в памяти. Вместе с тем и при невысоком профессионализме педагог может иметь в своем арсенале набор способов решения, но не уметь применить его к соответствующей задачной ситуации. Особую трудность, прежде всего для начинающих педагогов, представляет сам акт выявления соответствия сложившейся ситуации имеющимся в арсенале педагога моделям решения. Важно заметить, что для одной и той же педагогической задачи всегда может быть найдено не одно, а множество решений (нормативных способов) в зависимости от личной *Я*-концепции педагога.

Реализация способа педагогического действия начинается с *ориентировочной части* и ею же оканчивается. В противном случае решение педагогической задачи оказывается незаконченным. Неслучайно все исследователи сущности педагогической задачи выделяют в системе последовательных действий «анализ решения задачи». Для педагогической практики особый интерес представляют педагогические задачи, а следовательно и педагогические действия, когда уже сама реализация ориентировки приводит к выбору пути, ведущему к операции «окончание», минуя фазу «исполнение». Это те случаи, когда «предметное содержание действия уже не выполняется, а только «имеется в виду» за пределами того, что фактически делается» (П. Я. Гальперин). Действительно, во многих случаях действия педагогов лишь затрудняют достижение педагогических целей, будучи неуместными вследствие недостаточно качественно проведенной фазы ориентировки. С. Л. Рубинштейн отмечал, что «в некоторых случаях воздержание от участия в каком-либо действии само может быть поступком со значительным резонансом, если оно выявляет позицию, отношение человека к окружающему»<sup>1</sup>.

Важными компонентами и характеристиками педагогических действий являются их *результаты*. При решении педагогической задачи всегда следует иметь в виду возможность получения не только прямого, но и побочного результата, соотношения результата предметного и воспитательного. Во многих случаях побочный продукт действия может оказаться нежелательным, усложняющим течение педагогического процесса, нарушающим педагогически целесообразные взаимоотношения и т. п.

С понятием «способ решения» тесно связано понятие «процесс решения» задачи. *Процесс решения педагогической задачи* может быть описан как *реализация некоторого способа, как «фрагмент функционирования решателя», осуществляемый им при решении задачи или с целью ее решения.*

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

---

<sup>1</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М., 1946. — С. 537.

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

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

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

## **§ 5. Проявление профессионализма и мастерства учителя в решении профессиональных педагогических задач**

Уровень педагогического профессионализма и мастерства напрямую определяется способами решения педагогической задачи, но главным образом тем, в какой степени их решение опирается на теоретическое осмысление собственной деятельности. При этом уровни деятельности связаны с уровнями обобщения собственной практики, выработкой общей стратегии осуществления деятельности. Педагог лучше справляется с решением профессиональных задач, если он опирается на сильные стороны своей личности, в том числе мышления.

Педагогическое мышление учителя прежде всего проявляется в анализе информации, относящейся к решению задачи, т.е. ее условий, средств и способов решения. Средства и способы могут квалифицироваться как обязательные, рекомендуемые и даже запрещенные. Специфика педагогических задач в том и состоит, что информация, относящаяся к их решению, если имеется, может не приниматься во внимание или игнорироваться педагогом ввиду



его неопытности и по другим причинам. Квалифицированный отбор необходимой и достаточной информации — одна из детерминант, определяющих успех решения педагогических задач.

Причиной непрофессионального, интуитивного решения педагогических задач является несформированность готовности учителя к ее квалифицированному теоретическому решению. Об этом можно судить по часто наблюдаемым фактам игнорирования (сознательного или неосознанного) этапа анализа задачной ситуации и неспособности делать самоотчет по мере выполнения педагогического действия: почему был избран этот, а не другой, способ решения. Ссылки на то, что для раздумывания нет времени, говорят об отсутствии установки на решение (пусть даже на свернутое) педагогической задачи, на прохождение всех ее этапов. По Б. П. Теплову, ситуации такого рода — это «отсутствие терпения и выдержки, это своеобразная лень мысли, толкающая к тому, чтобы прекратить тяжелую и кропотливую работу анализа, как только намечается какая-нибудь возможность прийти к какому-нибудь выводу»<sup>1</sup>.

Успех в педагогической деятельности, по мнению Н. В. Кузьминой, зависит от того, как педагог умеет связать решение оперативных задач с тактическими и стратегическими. А это возможно только в том случае, если учитель отдает себе отчет в конечных результатах своей деятельности. В противном случае все задачи решаются как отдельные, не связанные между собой. Вот почему, и это отмечают ученые и опытные учителя-мастера, предмет преподавания для педагога никогда не должен выступать самоцелью. Как только предмет превращается в самоцель, отмечает Н. В. Кузьмина, у педагога происходит как бы смещение перспективы: деятельность теряет необходимое условие ее успешности — формирование целеустремленности у учащихся. Не подчиненные главной цели детали и частности вырастают в основное, а основное — формирование личности — педагог начинает упускать. Принимая во внимание этот научный вывод, надо по-новому смотреть и на проблему соотношения предметного и воспитательного результатов педагогической деятельности. Часто стремление к получению предметного результата оттеняет решение более важных в воспитательном отношении задач. Во многих случаях учитель их просто не ставит.

Высокий профессионализм решения педагогических задач разного класса и уровня сложности основывается на знании психологии детей и законов коллективной жизни, учете возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. С другой стороны, начинающий и неопытный учитель, как правило, при реше-

---

<sup>1</sup> Теплов Б. П. Проблемы различий. — М., 1961. — С. 278.

нии задачи намечает много вариантов, т.е. способов решения. Педагог же продуктивной деятельности, мастер при решении педагогической задачи не перебирает готовые варианты, а намечает реальную программу действий каждый раз заново, исходя из конкретных условий.

Для отдельного педагога продуктивное решение творческой педагогической задачи состоит в том, чтобы, с одной стороны, максимально продуктивно решать собственные задачи, а с другой — «вписаться» в деятельность всего педагогического коллектива, членом которого он является. В свою очередь, продуктивное творчество педагогических коллективов имеет место во всех случаях, где искомый результат представляется за границей данной педагогической системы и лежит в последующей. Это позволяет отдельные педагогические мероприятия (урок, встречу, практическое занятие и т.п.) подчинить будущему.

Важнейшей предпосылкой профессионального продуктивного решения педагогической задачи при любой технологии является активно заинтересованное взаимодействие субъектов педагогического процесса — педагогов и воспитанников.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем сущность педагогической технологии?
2. Назовите основные признаки педагогической технологии.
3. Какова структура педагогического мастерства?
4. Как соотносятся понятия «педагогическая технология» и «педагогическое мастерство»?
5. Раскройте суть и специфику педагогической задачи.
6. Дайте характеристику основных типов педагогических задач.
7. Каковы этапы решения педагогической задачи? Составьте соответствующую схему.
8. Проиллюстрируйте проявления профессионализма и мастерства учителя в решении педагогических задач.

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Азаров Ю. П.* Искусство воспитывать. — М., 1985.
- Балл Г. А.* Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. — М., 1990.
- Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989.
- Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д.* Педагогическое творчество. — М., 1990.
- Кузьмина Н. В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. — М., 1990.

*Левина М. М.* Технологии профессионального педагогического образования. — М., 2001.

Методика воспитательной работы : учеб. пособие / под ред. Л. И. Рувинского. — М., 1989.

Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. — М., 1989.

*Панфилова А. П.* Инновационные педагогические технологии. — М., 2009.

Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. — М., 1990.

Психолого-педагогический практикум / Л. С. Подымова, Л. И. Духова и др. — М., 2007.

*Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. — М., 2006.

*Советова Е. В.* Эффективные образовательные технологии. — Ростов н/Д, 2007.

*Шиянов Е. Н.* Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.

*Щуркова Н. Е.* Педагогическая технология. — М., 2005.

## Глава 21

# ТЕХНОЛОГИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

## § 1. Понятие о технологии конструирования педагогического процесса

Одним из решающих условий успешного протекания педагогического процесса является его конструирование, включающее в себя анализ, диагностику, определение прогноза и разработку проекта деятельности. На этом этапе решения педагогической задачи можно выделить тесно связанные между собой виды деятельности учителя, которые относительно независимо направлены на конструирование содержания, средств и программ действий своих и учащихся. Соответственно технологию конструирования педагогического процесса можно представить как единство технологии конструирования содержания (конструктивно-содержательная деятельность), конструирования материальных или материализованных средств (конструктивно-материальная) и конструирования деятельности (конструктивно-операционная).

*Конструктивно-содержательная, конструктивно-материальная и конструктивно-операциональная технологии* различаются по своему предмету. В каждой из них выделяются последовательно осуществляемые педагогом аналитическая, завершающаяся постановкой диагноза, прогностическая и проективная творческая мыслительная деятельности. Анализ, прогноз и проект — неразрывная триада при решении любой педагогической задачи вне зависимости от ее предметно-содержательного наполнения и временных ограничений. Продуктивность решения стратегических, тактических и оперативных задач в равной мере обуславливается качеством технологии конструирования вне зависимости от того, был ли проект как ее результат заранее зафиксирован на бумаге в форме плана (плана-конспекта, конспекта) или нет.

Технология конструирования педагогического процесса не может быть сведена к обдумыванию лишь действий педагога, содержания и возможностей использования педагогических средств. Она должна осуществляться с ориентацией на учащихся, группу школьников и каждого в отдельности. Другими словами, такая технология требует предположительного конструирования действий учащихся.

## **§ 2. Осознание профессиональной педагогической задачи, анализ исходных данных и постановка педагогического диагноза**

Общественные цели образования, трансформируясь в педагогические цели, определяют общую стратегию педагогического процесса и материализуются в учебных планах, программах, учебниках, методических рекомендациях и других учебно-наглядных пособиях для учителей и учащихся. *Педагогические цели*, налагаясь на конкретные образовательные ситуации, на этапе подготовки педагогического процесса должны осознаваться как педагогические задачи. В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров считают, что в творческом процессе педагога одновременно или последовательно должны осмысливаться разные педагогические задачи. Прежде всего это должна быть общая педагогическая задача всей деятельности учителя, которая в конечном счете определяет и все детали творческого процесса, выступая как его общая концепция. Затем должна осмысливаться этапная педагогическая задача, связанная с конкретным этапом педагогической деятельности в учебной или воспитательной сфере, отражая определенную степень в

формировании личности. Наконец, в каждом микроэлементе педагогического процесса должны осмысливаться постоянно возникающие ситуативные (частные) педагогические задачи<sup>1</sup>.

**Осознание педагогической задачи** — это неперенное условие ее продуктивного решения. Если педагогическая задача не осознается, то она как таковая и не решается. Начинающие учителя нередко опускают стадию осмысления и постановки педагогической задачи по неопытности. Они сразу принимаются за решение, обрекая себя на ошибки и разочарования.

Однако во многих случаях и педагоги со стажем не акцентируют своего внимания на осмыслении педагогической ситуации. Н. В. Кузьмина видит в этом один из парадоксов педагогической деятельности: педагоги, которые, казалось бы, уже по роду своей профессии должны уметь профессионально формулировать и принимать решения на основании анализа ситуации, просто дают уроки, активизируют учащихся, применяют наглядность, проводят опрос, «реагируют» на недисциплинированное поведение учащихся, потому что для этого пришло время, потому что так делают другие, потому что они привыкли так делать, не задумываясь над тем, как соотносятся эти действия с педагогическими целями. Другой парадокс педагогической деятельности Н. В. Кузьмина видит в том, что многие педагоги собственно педагогические задачи подменяют функциональными или промежуточными задачами и все свое внимание сосредоточивают на них (дать урок или систему уроков, провести мероприятие, применить в отношении учащегося меры воздействия и т. п.).

Осознание педагогической задачи предопределяет анализ ее исходных данных и постановку диагноза. **Анализ исходных данных** кроме определения места сложившейся ситуации в целостном педагогическом процессе должен быть направлен на уяснение состояния его основных компонентов: воспитателей, воспитанников и характера сложившихся между ними отношений; содержания образования, наличных средств и условий, в которых педагогический процесс осуществляется.

Анализ исходных данных конкретной ситуации теснейшим образом сопряжен с учетом множества научных фактов и фактов, вытекающих из планомерного изучения состояния педагогического процесса, учебно-воспитательного коллектива и каждого из воспитанников в отдельности. Все это составляет основу для постановки **педагогического диагноза**, т. е. такого практического действия, которое основано на выверенных научных данных. Диагноз в практической педагогике — это оценка общего состояния

---

<sup>1</sup> См.: Кан-Калик В. А., Никандров И. Д. Педагогическое творчество. — М., 1990. — С. 28 — 29.

педагогического процесса или его отдельных компонентов в тот или иной момент его функционирования на основе всестороннего целостного обследования.

По широте психодиагностическое обследование может охватывать индивидуальность учащегося в целом или отдельные ее компоненты. По временному признаку он может быть либо оперативным, либо долговременным. Оперативная диагностика строится на анализе устных и письменных ответов учащихся, отдельных поступков, психического состояния ученика и коллектива. Долговременная диагностика должна принимать во внимание недостатки и отклонения в учебной деятельности и поведении учащихся, а также отдельные черты психической индивидуальности школьника и коллектива в целом<sup>1</sup>.

Необходимость квалифицированного педагогического диагноза обязывает учителя овладеть методами и специальными методиками изучения личности, особенностей коллектива и состояния педагогического процесса в целом. В передовых школах хорошо зарекомендовал себя метод «педагогического консилиума», предложенный Ю. К. Бабанским.

### **§ 3. Планирование как результат конструктивной деятельности педагога**

Логическим итогом технологии конструирования образовательного процесса является материализация проекта педагогической деятельности в виде плана, плана-конспекта или конспекта в зависимости от опытности педагога. При этом важно отметить, что при составлении планов организации учебно-познавательной деятельности школьников (уроков и других форм организации учебного процесса) учитель имеет возможность обращаться к имеющимся рекомендациям, а при планировании воспитательной работы, учитывая ее специфику и принципиальное отличие от преподавания, многие, в том числе опытные педагоги, испытывают большие затруднения.

Сами подходы к планированию учебной и внеучебной деятельности школьников обусловлены существенными отличиями преподавания и воспитательной работы как основных видов педагогической деятельности. Вместе с тем в планировании учителя-предметника и классного руководителя много общего.

Прежде всего и в одном, и в другом случае оно должно строиться на основе научно обоснованного прогноза и проекта пред-

---

<sup>1</sup> См.: Гильбух Ю.З. Психодиагностика в школе. — М., 1989. — С. 15.

стоящей согласованной деятельности педагогов и воспитанников, их взаимодействия и строго отвечать тем образовательным задачам, которые стоят перед коллективом. Задачи обучения и воспитания — основные исходные данные для составления конкретных планов жизнедеятельности учебно-воспитательного коллектива.

Материализация проектов руководства как учебно-познавательной, так и другими видами деятельности школьников во внеучебное время требует также учета данных педагогической диагностики относительно уровня развития коллектива и готовности воспитанников к коллективной творческой деятельности, уровня обученности и подготовленности к восприятию новой информации, общего развития и воспитанности учащихся.

В планах должны найти свое отражение интересы и потребности учащихся и предусмотрена их соотнесенность с общественными интересами. Должен быть предусмотрен тот факт, что интересы и потребности в школьном возрасте являются предметом особого внимания педагогов, поскольку идет активный процесс их формирования.

Научно обоснованное планирование предполагает продуманную соотнесенность планов отдельных учебно-воспитательных коллективов с общешкольным планом. Здесь имеется в виду, прежде всего, их ориентированность на подготовку и активное участие в общешкольных традиционных мероприятиях (смотре, конкурсах, олимпиадах, праздниках, субботниках и т.п.). В планах классных руководителей, кроме того, должны быть отражены и те общественно полезные дела, которые организуются для параллельных или определенной группы классов. В них обязательно должна предусматриваться связь с другими классными коллективами, детскими общественными организациями и ближайшим школьным окружением.

Содержание планов учебно-воспитательной работы, естественно, зависит от состояния учебно-материальной базы школы, возможностей сотрудничества с другими образовательными, культурно-просветительными, спортивно-оздоровительными учреждениями.

К плану учебно-воспитательной работы как документам, направляющим деятельность педагогов, предъявляется ряд существенных требований. Обобщая имеющиеся подходы (Н. И. Болдырев, Д. М. Гришин и др.), совокупность этих требований можно представить в следующем виде:

- целенаправленность и конкретность образовательных задач;
- разумная детализированность и краткость плана, его компактность;
- разнообразие содержания, форм и методов, оптимальное сочетание просвещения и организации деятельности детей;

- преемственность, систематичность и последовательность;
- сочетание перспективности и актуальности намеченных видов работы;
- единство педагогического руководства и активности воспитанников;
- реальность, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, уровня их подготовленности и условий жизни;
- связь внутриклассной работы с работой вне школы;
- согласованность плана с другими планами школы и детских общественных организаций; гибкость и вариативность планирования.

## **§ 4. Планирование учебно-воспитательной деятельности**

**Тематическое планирование учебного материала.** В традиционной дидактике принято различать два этапа в подготовке учителя к уроку — предварительный и непосредственный.

Результатом первого является тематический план, представляющий собой научно обоснованное распределение во времени (объем и последовательность) содержания учебного материала по предмету. Когда в тематическом плане проставляются конкретные даты проведения уроков, он становится календарно-тематическим.

В настоящее время практически по всем учебным предметам, преподаваемым в школе, имеются методические указания и рекомендации по тематическому планированию. Тем не менее и опытные учителя, а тем более молодые, начинающие подготовку к новому учебному году, должны прежде всего изучить учебную программу. Главное, на что должен обратить внимание учитель, — это соотнесение целей и задач учебного предмета в целом с целями и задачами каждой учебной темы, определение места каждого урока в системе уроков по теме, разделу.

Следующий этап подготовки к тематическому планированию — изучение методической литературы, базового учебника и учебных пособий. Особенно тщательно должен быть проработан учебник, даже если учитель чувствует себя в учебном материале как рыба в воде. Это необходимо в связи с тем, что учебником пользуются ученики, он для них является важным источником информации и может быть использован при организации самостоятельной работы.

Проектировочную деятельность педагога-мастера, работающего на системно-моделирующем уровне (по Г.А. Засобиной), на этапе предварительной подготовки к уроку, завершающуюся со-



ставлением тематического плана, можно представить как конкретную технологию.

Для того чтобы дать развернутый перспективный план изучения курса в целом и связанных с ним вопросов из смежных дисциплин, он совершает следующие действия: составляет календарный план изучения материала на длительный срок (полгода, год); устанавливает межпредметные связи по всему курсу; распределяет материал повторения, способствующий систематизации знаний учащихся; соотносит изучение материала курса с внеучебной образовательной работой по предмету.

Психолого-педагогический и методический анализ темы курса до ее изучения с учащимися и соотнесение материала этой темы с курсом в целом предполагают осуществление учителем таких действий, как выделение узловых понятий и закономерностей в новом материале и предвидение возможных затруднений учащихся в их освоении; определение наиболее рациональных видов деятельности учащихся по овладению новым материалом и выделение характерных трудностей для учащихся; выбор методов проведения занятия и наиболее эффективных приемов организации учебной работы на разных его этапах.

Подготовка развернутого перспективного плана изучения материала каждой темы и связанных с ним вопросов включает в себя следующие действия педагога: планирование системы вопросов по теме; подбор системы задач и упражнений по новому материалу и связанным с ним разделам; планирование системы самостоятельных работ и домашних заданий по теме; выбор необходимого фронтального и демонстрационного эксперимента по теме.

**Непосредственная подготовка учителя к уроку и его планирование.** Непосредственная подготовка учителя к уроку заключается в конкретизации тематического плана применительно к каждому уроку, продумывании и составлении планов отдельных уроков. Она должна начинаться с изучения материала конкретного урока в базовом учебнике. Изучая его, учитель мысленно соотносит характер и логику изложения в нем учебного материала с уровнем подготовленности учащихся к его восприятию и со своими дидактическими возможностями.

В целом технологическая цепочка непосредственной подготовки к уроку учителя, работающего на системно-моделирующем уровне (по Г.А. Засобиной), включает в себя следующие конструктивные действия:

- выбор рациональной структуры урока и определение его композиционного строения;
- четкое планирование материала урока, которое включает, в свою очередь, такие действия, как отбор необходимого материала-

да на одно занятие, выделение в нем главного, существенного; расположение в нем теоретического материала от более легкого и простого к более сложному и трудному; определение места и характера демонстраций или эксперимента на занятии; расположение задач и упражнений в порядке нарастания их трудности для учащихся;

– планирование работы учащихся на уроке включает педагогические действия выбора наиболее рациональных видов учебной работы класса и отдельных учащихся на этапе усвоения нового материала; определение характера деятельности различных групп учащихся и времени опроса; установление возможных затруднений учащихся в тех или иных видах деятельности (устный ответ, решение задач, лабораторная работа, домашнее задание, наблюдение за ходом эксперимента и пр.); увеличение степени самостоятельности учащихся в учебной работе от одного урока к другому;

– планирование учителем своей работы на занятии предполагает рациональное распределение времени на отдельные этапы урока; выявление логических переходов от одного этапа урока к другому; определение характера руководства работой учащихся по овладению новым материалом на каждом этапе урока; отбор возможных вариантов изменения в ходе урока (если домашняя работа оказалась трудна для большинства учащихся, если на отдельные виды работы придется затратить больше времени, чем предполагалось).

Сам этап планирования урока включает в себя три взаимосвязанные стадии: определение целей урока, конкретная разработка дидактического аппарата (содержание методов и средств) и установление структуры урока с проработкой учебных ситуаций.

На первой стадии, при определении целей урока, необходимо предусмотреть единство образовательных, развивающих и воспитательных целей, направленных на усвоение знаний, выработку умений и навыков, развитие опыта творческой деятельности и формирование отношений личности.

Цели должны обозначаться предельно конкретно, в соответствии с темой и в зависимости от типа урока, имея в виду при этом воспитательную цель, пронизывающую систему уроков. Все это необходимо для обеспечения целостности урока и создания уверенности в том, что на уроке внимание будет фиксироваться на важных, значимых результатах, а не на достижении малозначимых целей. После определения общих целей урока эти цели подразделяются на частные, т.е. на цели отдельных учебных ситуаций.

На второй стадии планирования урока сообразно общим и частным целям отбирается содержание, выбираются формы и

методы работы, продумывается использование необходимых средств, намечаются упражнения творческого характера.

На третьей стадии доопределяется структура урока и разрабатываются учебные ситуации. Так, в частности, важным представляется продумывание учителем своих действий на этапе непосредственной передачи информации, направленных на активизацию внимания учащихся и предупреждение его отвлечения; создание психологического настроя учащихся и передачу им своего положительного отношения к материалу; возбуждение активной самостоятельной мысли; разъяснение учащимся трудного и непонятного; логически правильное, краткое и ясное изложение материала; использование на уроке учебных и наглядных пособий и т. п.

На этом же этапе учитель должен специально продумать, как он будет воздействовать не только на интеллектуальную, но и на мотивационно-потребностную и эмоционально-волевую сферы личности школьника. Это поможет ему избежать действия факторов, вызывающих негативное отношение к учению (монотонность, стереотипность, шаблонность и т. п.); предусмотреть возможность использования специальных приемов работы в условиях недостатка времени на уроке (цейтнота), средств эмоционального воздействия, не изменяющих стиля общения и характера требований; применения средств, усиливающих воспитательный потенциал не только содержания урока, но и форм и методов обучения.

Результатом подготовительной работы к уроку является его *рабочий*, или *поурочный, план*. Его форма и объем жестко не регламентируются, но в зависимости от опытности педагога и специфики темы краткий план может перерасти в план-конспект или даже конспект с подробным указанием каждого педагогического действия учителя и учащихся. Подробный план свидетельствует о продуманности всех деталей предстоящего урока.

В плане урока вне зависимости от его оформления должны быть указаны:

- дата проведения, номер по тематическому плану, класс;
- тема, цели и задачи урока;
- структура урока с указанием последовательности его этапов и примерного распределения времени на эти этапы;
- содержание учебного материала;
- методы и приемы работы учителя и учащихся в каждой учебной ситуации;
- учебное оборудование, учебные и наглядные пособия; место их использования на уроке;
- образцы решения задач (в планах уроков математики, физики, химии и др.).

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем сущность технологии конструирования педагогического процесса?
2. Из каких действий учителя складывается постановка педагогической задачи?
3. Какова технология прогнозирования педагогического процесса?
4. Раскройте особенности конструирования содержания образования.
5. В чем специфика творческого подхода к конструированию педагогического процесса?
6. Какова технология планирования педагогического процесса?
7. Раскройте содержание этапов планирования работы классного руководителя.
8. Назовите и охарактеризуйте разделы плана работы классного руководителя.
9. Каковы особенности планирования и подготовки воспитательного мероприятия?
10. В чем специфика планирования деятельности преподавателя?
11. Раскройте содержание тематического и поурочного планирования.

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

*Беспалько В. П.* Основы теории педагогических систем. — Воронеж, 1977.

*Гершунский Б. С.* Прогностические методы в педагогике. — Киев, 1974.

*Гильбух Ю. З.* Психодиагностика в школе. — М., 1989.

*Гордин Л. Ю.* Организация классного коллектива. — М., 1984.

Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера. — М., 1975.

*Загвязинский В. И.* Педагогическое предвидение. — М., 1987.

*Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д.* Педагогическое творчество. — М., 1990.

*Панфилова А. П.* Инновационные педагогические технологии. Активное обучение. — М., 2009.

*Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. — М., 2006.

*Советова Е. В.* Эффективные образовательные технологии. — Ростов н/Д, 2007.

*Третьяков П. И., Безруков В. И.* Проектирование развития образовательной среды школы. — М., 2007.

*Шиянов Е. Н.* Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.

*Щуркова Н. Е.* Вы стали классным руководителем. — М., 1986.

# ТЕХНОЛОГИЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

## § 1. Понятие о технологии осуществления педагогического процесса

*Технологию непосредственного осуществления педагогического процесса можно представить как совокупность последовательно реализуемых технологий передачи информации, организации учебно-познавательной и других видов развивающей деятельности, стимулирования активности воспитанников, регулирования и корригирования хода педагогического процесса, его текущего контроля.* Центральное место среди них занимает технология организации деятельности, являющейся, по существу, реализацией замысла и проекта функционирования педагогического процесса.

В соответствии с принципом органичного сочетания педагогического руководства с развитием самостоятельности, инициативы и творчества детей в ходе осуществления педагогического процесса важно найти рациональную меру соотношения управляющих воздействий со стороны педагогов и самоуправления своей деятельностью со стороны воспитанников. Установление прочной обратной связи в ходе педагогического процесса необходимо для корректировки соотношения собственно организаторской деятельности педагогов и самоуправления с целью эффективного решения образовательных, развивающих и воспитательных задач.

## § 2. Структура организаторской деятельности и ее особенности

Непосредственное осуществление педагогического процесса связано с организацией взаимодействия педагогов и воспитанников. Характер этого взаимодействия определяется качеством осуществления педагогом относительно самостоятельной внешне проявляющейся организаторской деятельности.

*Организаторская деятельность, будучи отнесенной к отдельному человеку, есть не что иное, как система взаимосвязанных действий (технологий), направленных на объединение групп людей для достижения общей цели.*

Особое место организаторская деятельность занимает в структуре целостной деятельности педагога. Воспитательная работа, отмечал А. С. Макаренко, есть прежде всего работа организатора. Благодаря организаторской деятельности педагога учащиеся включаются в различные виды деятельности.

Содержание деятельности педагога на этапе осуществления педагогического процесса может быть представлено взаимосвязанной системой таких педагогических действий, как постановка перед воспитанниками целей и разъяснение задач деятельности; создание условий для принятия задач деятельности коллективом и отдельными воспитанниками; применение отобранных методов, средств и приемов осуществления педагогического процесса; обеспечение взаимодействия субъектов педагогического процесса и создание условий для его эффективного протекания; использование необходимых приемов стимулирования активности учащихся; установление обратной связи и своевременная корректировка хода педагогического процесса.

В теории управления организаторскую деятельность в ее собственно узком смысле принято рассматривать конечным, завершающим звеном в широкой системе управления людьми. В развернутом виде ее структура отражает последовательность относительно самостоятельных этапов и их взаимосвязей:

- усвоение задачи, установление соотношения организаторов и организуемых к условиям задачи;
- подбор младших организаторов, ознакомление организуемых с задачей, принятие коллективного решения;
- определение материальных средств, временных и пространственных условий, планирование на основе оптимальных данных;
- распределение обязанностей, определение формы организации, инструктаж;
- внутренняя координация и взаимосвязь, работа с младшими организаторами, обеспечение внешних связей;
- учет, контроль, анализ эффективности хода выполнения задачи;
- определение ударных участков, перегруппировка сил, средств и перепланирование;
- работа по завершению выполнения задачи, сдача работы и материальных средств, отчетность;
- итоговый анализ выполнения задачи и оценка индивидуальной и коллективной деятельности (Л. И. Уманский).

Эта структура организаторской деятельности в равной мере относится и к организаторской деятельности педагога.

Специфика организаторской деятельности педагога проявляется прежде всего в ее целях. Она не имеет конкретного предметного результата, который можно было бы воспринимать с помо-

шью органов чувств, поскольку направлена на обеспечение эффективности других видов деятельности (учебной, трудовой, научной). Содержание, формы и методы организаторской деятельности педагога всегда подчинены тому или иному виду деятельности детей. Л. И. Уманский отмечал в связи с этим, что конечная цель организаторской деятельности задается, как правило, не самим организатором, а другим человеком или группой людей.

Своеобразная отстраненность организаторской деятельности педагога от результатов деятельности детей тем не менее обнаруживает свою эффективность в количественно-качественных показателях продуктивных и непродуктивных видов деятельности. В то же время о ее эффективности можно судить и по таким критериям, как уровень развития коллектива, обученность и воспитанность учащихся, характер сложившихся взаимоотношений, сплоченность группы школьников. Однако основной продукт организаторской деятельности всегда носит психологический, идеальный характер. По своим внешним характеристикам организаторская деятельность педагога проявляется как исполнительская, практическая. Однако она прежде всего и главным образом — внутренняя, психологически творческая. Исполнительский и творческий характер организаторской деятельности определяют ее внутреннюю противоречивость, обусловленную диалектикой цели и средств ее достижения.

Деятельность педагога-организатора, как и любая другая, строится на основе переработки поступающей информации. Важнейшей для организаторской деятельности является психологическая информация о свойствах и состояниях коллектива и его отдельных членов. Отсюда организаторская деятельность представляет собой различные методы, средства и приемы психологического и педагогического воздействия и взаимодействия.

Общие функции организаторской деятельности, выделенные Л. И. Уманским, специфически проявляются и в деятельности педагога. Первое место среди них занимает функция групповой интеграции, формирования межличностного внутреннего единства. Результатом осуществления этой функции являются установившиеся взаимосвязи, взаимоотношения и скоординированные действия внутри группы, т.е. внутренние коммуникации. Вторая функция — внешнекоммуникативная, направленная на установление связей и координацию действий между микрогруппами (горизонтальная коммуникация) и вышестоящими организациями (вертикальная коммуникация). Третья и четвертая функции вытекают из понимания самой сущности организаторской деятельности и связаны с обучением и воспитанием, понимаемых в самом широком смысле этих явлений. В деятельности педагога эти четыре функции проявляются в единстве и взаимообусловленно-

сти, выступая в разных сочетаниях при преобладании то одной, то другой.

Функции организаторской деятельности педагога можно соотнести с группой общепедагогических умений, необходимых для их осуществления, — мобилизационных, информационных, развивающих и ориентационных (см. модуль I, гл. 3).

### **§ 3. Виды деятельности детей и общие технологические требования к их организации**

Человек как субъект труда, познания и общения формируется в процессе деятельности, которая обеспечивает научное освоение действительности, возбуждает интерес, чувства, порождает новые потребности, активизирует волю, энергию — все то, что служит строительным материалом для развития и становления личности. Как основа здорового бытия деятельность — важнейший источник обогащения школьников опытом социальных отношений и общественного поведения. *Под деятельностью понимают внутреннюю (психическую) и внешнюю (физическую) активность человека, регулируемую сознаваемой целью.* Каков бы ни был уровень осознанности деятельности, осознание цели всегда остается ее необходимым признаком. В тех случаях, когда этот признак отсутствует, нет и деятельности в человеческом смысле слова, а имеет место импульсивное поведение (Л. Д. Ительсон).

Всякая деятельность состоит из операций и действий. *Операции* — это процессы, цели которых находятся не в них самих, а в том действии, элементом которого они являются. *Действия* — это процессы, мотивы которых находятся в той деятельности, в состав которой они входят. Сущность технологии осуществления педагогического процесса как раз и заключается в том, что педагог совершает переход от управления операциями к управлению действиями, а затем — к управлению деятельностью учащихся.

Деятельность всегда имеет задачу структуру. Любой ее вид представляет собой творческий процесс, в котором проявляются активность, самостоятельность, свобода и индивидуальная неповторимость личности. В конечном счете деятельность направлена на преобразование окружающей действительности. Исходной формой такого преобразования является труд. Все виды материальной и духовной деятельности производны от труда и несут в себе его главную черту — творческое преобразование окружающего мира. Преобразуя природу, человек преобразует себя. Последнее имеет значение для понимания механизмов



самовоспитания: включаясь в деятельность, воспитанник формирует себя как личность, как субъекта своего общего и профессионального развития.

В. В. Давыдов отмечал, что важная особенность деятельности состоит в том, что она всегда носит явный или неявный предметный характер. Все ее компоненты имеют то или иное предметное содержание, а сама деятельность направлена на творческое создание определенного материального или духовного продукта. В зависимости от специфики деятельности в ней преобладают субъект-объектные или субъект-субъектные отношения.

Многообразие предметов деятельности определяет и видовое ее многообразие. На основе морфологического анализа человеческой деятельности, проведенного М. С. Каганом, Н. Е. Щурковой предложена обстоятельная классификация развивающих видов деятельности детей:

- познавательная деятельность, которая расширяет кругозор школьника, приобщает его к чтению, развивает любознательность, формирует потребность в образовании, способствует интеллектуальному развитию и овладению научными знаниями;

- трудовая деятельность, направленная на создание, сохранение, приумножение материальных ценностей в виде самообслуживающего, общественно полезного и производительного труда, сочетающего бескорыстную и оплачиваемую работу и тем самым формирующего уважительное отношение к материальным ценностям как средству существования человека;

- художественная деятельность, развивающая эстетическое мироощущение, потребность в прекрасном, способность к художественному мышлению и тонким эмоциональным отношениям, стимулирующим художественную самодеятельность школьника;

- спортивная деятельность, культивирующая здоровый образ жизни, формирующая силу, выносливость, пластичность и красоту человеческого тела, сочетающаяся с культивированием высокой гигиены жизни;

- общественная деятельность, которая содействует социализации школьника, формирует его гражданскую позицию, приобщает к активному преобразованию действительности;

- ценностно-ориентационная деятельность, направленная на рациональное осмысление общечеловеческих и социальных ценностей мира, на осознание личностной причастности к миру во всех его проявлениях, подымающая школьника на уровень субъекта формируемых отношений;

- коммуникативная деятельность, осуществляемая как досуг школьника, когда его общение освобождено от предметной цели и когда содержанием и целью его деятельности является общение с другим человеком как ценностью.

В разные периоды возрастного развития содержание деятельности школьников и соотношение ее различных видов изменяется. Появление психических новообразований обусловлено характером ведущего для того или иного возраста вида деятельности. Вместе с тем на всех возрастных этапах необходимо стремиться к разумному сочетанию всех видов деятельности. Для овладения достижениями человеческой культуры, отмечал А. Н. Леонтьев, каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями.

Отечественной педагогикой обнаружен ряд закономерностей, обуславливающих организацию деятельности школьников в ходе осуществления педагогического процесса. Все виды деятельности, имеющие общественные цели, потенциально обладают определенными развивающими и воспитательными возможностями. Однако каждая такая деятельность содержит все необходимые компоненты для усвоения лишь ей соответствующих знаний, переживаний. Одна деятельность не может заменить другую, а тем более — все остальные. Поэтому при организации педагогического процесса целесообразно использовать комплекс деятельностей. Даже объективно ценная для общества деятельность может не повлиять положительно на воспитанников, если она не имеет для них «личностного смысла» (А. Н. Леонтьев). Общественное отношение лишь тогда раскрывается для человека, становится его личным отношением, когда смыслообразующий мотив деятельности адекватен данному отношению.

Результатом педагогического воздействия является формирование у школьников готовности к выбору цели и способов деятельности. Будучи идеальным предвосхищением ожидаемого результата, его опережающим отражением, цель человека является той силой, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю (П. К. Анохин).

Развивающие и воспитывающие возможности деятельности значительно возрастают, если она специально организуется как коллективная и творческая, если она направлена на удовлетворение потребностей общества и в то же время учитывает интересы и потребности воспитанников (И. П. Иванов).

По отношению к формирующейся личности школьника деятельность остается нейтральным процессом, если не найдены и не реализованы соответствующие способы ее педагогической инструментальной. В этой инструментальной должны определенным образом сочетаться различные методы и приемы, обеспечивающие побуждение, приучение и упражнение учащихся, формирование у них опыта общественного поведения.

Педагогическая инструментовка деятельности должна отвечать ее назначению, потенциальным возможностям учащихся и образовательным задачам. Так, организация учебно-познавательной деятельности, будучи направленной на получение вполне определенного предметного результата в виде системы знаний, умений и навыков, основной задачей имеет формирование ведущей духовной потребности — потребности в знаниях и активно-положительного отношения к ним.

Выделим ряд принципиальных требований, которые определяют технологию организации любого вида развивающей деятельности. Прежде всего при организации такой деятельности следует исходить из необходимости подчинения предметного результата воспитательному в виде качественных материальных и идеальных изменений личности, ее внешнего облика, интеллектуальной, мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой сферы, поведения и деятельности. Соблюдение этого требования, в свою очередь, может быть обеспечено только при условии адекватной инструментовки любого вида деятельности как выражения соответствующего отношения воспитанников к окружающему миру (обществу, коллективу, природе, науке, учебе, искусству, отдельному человеку и т.д.).

Непременным требованием к организации любого вида деятельности является создание условий обязательного переживания воспитанником положительных эмоций и, главное, чувства удовлетворенности собой и веры в свои силы и возможности (А. С. Белкин). Не менее важно так инструментовать деятельность, чтобы она способствовала планомерному «сдвигу мотива на цель» (А. Н. Леонтьев), т.е. формированию социально ценных мотивов поведения и деятельности. Наконец, организация каждого вида деятельности должна подчиняться обусловленным его спецификой организационным правилам, касающимся объема, места, времени (дозирования) и т.п.

Соблюдение технологических требований осуществления различных видов развивающей деятельности во многом будет способствовать уяснению специфики деятельности по следующей схеме:

- сущность и назначение вида деятельности;
- содержание данного вида деятельности и место ее преимущественного осуществления;
- возможные формы деятельности;
- типичная атрибутика, сопровождающая данный вид деятельности;
- наиболее яркие специфические особенности деятельности;
- психолого-педагогические условия достижения воспитательного и предметного результатов.

Учет технологических требований и особенностей деятельности детей, которую предстоит организовать, определяет специфику относительно самостоятельных технологий организации развивающих видов деятельности детей.

## **§ 4. Учебно-познавательная деятельность и технология ее организации**

**Характеристика учебно-познавательной деятельности.** Многочисленные факты из реальной школьной жизни свидетельствуют, что само присутствие ученика в классе еще не говорит о том, что он действительно осуществляет учебно-познавательную деятельность. Во многих случаях это могут быть разрозненные внешне мотивированные действия.

*Учебно-познавательная деятельность — это специально организуемое самим обучаемым или извне познание с целью овладения богатствами культуры, накопленной человечеством.* Ее предметным результатом являются научные знания, умения, навыки, формы поведения и виды деятельности, которыми овладевает обучаемый.

Воспитательно-развивающий результат состоит в интеллектуально-нравственном развитии личности, приобретении опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого и ценностного отношения к окружающему миру, формировании потребности в знаниях и познании как деятельности.

Содержанием учебно-познавательной деятельности является опыт, накопленный предшествующими поколениями, а местом преимущественного осуществления — школа, класс.

Учение как познавательная (гностическая) деятельность протекает в двух основных формах: внешней и внутренней. К внешней (практической) гностической деятельности относятся такие ее виды, как манипулирование предметами, их механическая обработка, сборка и разборка, взвешивание, измерение, взаимное перемещение и т. п. Это может быть перцептивная деятельность — рассматривание, слушание, наблюдение, а также символическая деятельность, например изображение, называние, обозначение, словесное описание, высказывание, повторение слов и высказываний и т. п. Внутренняя познавательная деятельность ненаблюдаема, хотя и требует для ее осуществления таких умственных (мнемических и мыслительных) действий, как анализ и синтез, отождествление и различение, абстрагирование и обобщение, ориентировка и селекция, классификация и сериация (группирование), кодирование и перекодирование (Л. Б. Ительсон). Основ-

ной организационной формой, в которой протекает организованное учение, является урок.

Атрибутика учебно-познавательной деятельности предполагает наличие учебников, наглядных пособий, технических и других средств, помогающих освоению содержания образования. Во многом она определяется спецификой учебного предмета как отражения той или иной области науки, литературы или искусства.

Специфика учебно-познавательной деятельности состоит в том, что своим обязательным предметным результатом она имеет подчиняющиеся жестким критериям научные знания в форме понятий, суждений и умозаключений, а также умения, навыки и общее интеллектуальное развитие. Другими словами, она требует научения знаниям, умениям и мышлению. В то же время учение теснейшим образом связано со всеми другими видами деятельности, органично вбирая их в себя. В силу этого учение — важнейшее средство воспитания, целостного формирования личности. На определенных этапах возрастного развития оно является ведущим, т.е. определяющим появление новообразований личности, развивающим видом деятельности.

Психолого-педагогические условия организации учебно-познавательной деятельности школьников зависят от того, какую позицию учащиеся занимают в педагогической ситуации. Эти позиции могут быть:

- пассивного восприятия и освоения преподносимой извне информации;
- активного самостоятельного поиска, обнаружения и использования информации;
- организуемого извне направленного поиска, обнаружения и использования информации.

Первая позиция обучаемого требует применения таких методов преподавания, как сообщение, разъяснение, преподнесение, показ, задание; вторая — методов стимулирования: пробуждение интереса, удивления, любопытства; третья — методов педагогического руководства: постановка проблем и задач, обсуждение и дискуссия, совместное планирование, консультация и др.

**Общая технология организации учебно-познавательной деятельности.** Успешность организации учебно-познавательной деятельности определяется целостностью или, напротив, разрозненностью представлений педагога о своем предмете, его целях, системе знаний, навыков и отношений, которые с помощью предмета можно сформировать у учащихся. Исследованиями Н. В. Кузьминой и ее сотрудников установлено, что само видение педагогом возможностей своего предмета определяет меру эффективности его педагогических действий с целью организации учения. В конечном счете это определяет, сможет ли учитель средствами

своего предмета сформировать у учащихся научное мировоззрение, разовьет ли у них логическое мышление, творческое воображение и способности, сформирует ли систему знаний, умений и навыков или нет. Важным условием успешности учебно-познавательной деятельности учащихся является и осознание ими цели предмета, и место того или иного урока в нем. При этом осознание целей изучаемого курса облегчается, если учитель обучает не только его содержанию, но и методам добывания фактов и их систематизации, описанию в системе понятий, ориентации в наглядных пособиях.

В организации учебно-познавательной деятельности учащихся основное значение имеет технология обучения их решению задач разных типов. Характерно при этом, что количество решенных задач для научения знаниям, умениям и мышлению не имеет принципиального значения.

Так, специальным исследованием (Л. Г. Соколова) установлено, что педагоги высших уровней деятельности достигают нужного результата, решая с учащимися в три раза меньше задач, чем педагоги среднего и низшего уровней педагогической деятельности. Кроме того, они в три раза меньше делают замечаний учащимся. Их замечания не носят критического характера в адрес ученика. Они представляют собой, как правило, уместные подсказки: как проверить себя в решении учебной задачи. Такие педагоги формируют если не у всех, то у большинства учащихся умение находить подход к решению любой задачи. Достигается это прежде всего за счет отбора задач на основе их предварительной типизации. Система задач подбирается таким образом, чтобы они, во-первых, были «привязаны» к теоретическому курсу, во-вторых, чтобы решение каждой предыдущей задачи подготавливало к восприятию и решению новых задач, и, в-третьих, чтобы учитывался исходный уровень готовности учащихся к решению.

Педагоги высокопродуктивного уровня деятельности основное время используют не на само решение задач, а на обучение способам их решения. Если предложенную задачу никто из класса решить не может, то педагог не спешит заменить ее более простой, а продолжает работу с ней в плане исследования явных и скрытых условий и взаимосвязей между данными и лишь затем, если решение не найдено, предлагает ее упростить. Если и в таком виде задача не решается учащимися самостоятельно, то она упрощается еще раз. Причем способы упрощения ищут сами учащиеся. И так продолжается до тех пор, пока задача не будет решена. Затем осуществляется обратная процедура постепенного усложнения задачи за счет ранее извлеченных условий. В этом процессе упрощения и последующего усложнения задачи и осуществляется взаимодействие учащихся с объектом деятельности

и познания и формируется обобщенное умение подходить к решению любой задачи<sup>1</sup>.

В целостной технологии организации учебно-познавательной деятельности, по существу сводящейся к управлению процессами решения учащимися учебных задач, важным элементом является обучение их культуре определения понятий. В ходе этой работы учащиеся начинают понимать организующую роль определений в осмысливании предмета в целом. Технология работы над понятием, по мнению Л. Ф. Угловой, как правило, эффективна, если принимает форму следующего алгоритма: истоки происхождения понятия, определение понятия, его составные части, философское истолкование понятия (по возможности), условия существования понятия, обобщение и ограничение понятия, практическое приложение, использование понятия в других разделах, использование понятия в других научных дисциплинах.

**Технология организации усвоения урочной темы.** Вне зависимости от общей технологии организации учебно-познавательной деятельности, определяемой той или иной дидактической концепцией, технология организации усвоения урочной темы обусловлена структурой процесса усвоения знаний: восприятие, осмысление, понимание, обобщение, закрепление, применение. Эти этапы не могут уложиться во временные рамки одного урока. Для того чтобы произошло усвоение урочной темы, необходимо такое учебное время, которое начинается в середине одного урока (с момента начала изучения) и заканчивается в середине второго. Такая технология усвоения урочной темы подтвердила свою эффективность в опыте педагога-новатора С. Д. Шевченко<sup>2</sup>.

Технологические этапы деятельности в процессе усвоения урочной темы выстраиваются в следующую логическую цепочку: изучение нового материала (восприятие, осмысление 20—25 мин; первичное повторение, закрепление 5 мин; домашнее задание 15—20 мин; проговор содержания урочной темы вслух 5—6 мин; фронтальная проверка 12—15 мин).

Раскроем технологию организации усвоения урочной темы через задачи, решаемые на каждом этапе:

– изучение нового материала: ознакомление учащихся с содержанием темы; осуществление операций, направленных на выработку умений и формирование (на этой основе) навыков; осуществление операций, связанных с формированием мировоззренческих и нравственных убеждений;

---

<sup>1</sup> См.: Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. — М., 1990. — С. 143.

<sup>2</sup> См.: Шевченко С. Д. Школьный урок: Как научить каждого. — М., 1991.

– закрепление: первичное повторение содержания материала; организация осмысления новой информации при помощи постановки логических заданий, которые требовали бы увязки нового учебного материала с ранее усвоенными знаниями; проверка понимания учащимися нового учебного материала и установление уровня усвоения;

– домашняя работа: вторичное повторение учебного материала урочной темы — повторение и осмысление учебного материала урочной темы и всего курса с учетом новых знаний и умений, которые были получены учащимися в результате изучения урочной темы; дальнейшее осмысление новой информации, приобретенной в результате изучения урочной темы;

– проговор содержания урочной темы: актуализация знаний и умений через словесное повторение; формирование навыка устных высказываний; еще одно повторение знаний, которые приобретаются в результате изучения урочной темы;

– фронтальное повторение: актуализация знаний и умений, выделение главного в пределах урочной темы; организация тематического повторения (выделение главного, обобщение учебного материала, установление закономерностей); организация итогового повторения (в пределах пройденных учебных тем).

Рассмотренная технология организации усвоения урочной темы своим элементом имеет получивший в последнее время широкое применение коллективный способ обучения (КСО). Так, на этапе проговора содержания урочной темы учащиеся работают в парах, или «дидактических сочетаниях», попеременно занимая позиции обучающих и обучающихся (В. К. Дьяченко).

## **§ 5. Ценностно-ориентационная деятельность и ее связь с другими видами развивающей деятельности**

**Место ценностно-ориентационной деятельности в структуре целостной деятельности человека.** Преподавание как вид педагогической деятельности своим предметом имеет организацию учебно-познавательной деятельности, а воспитание (воспитательная работа) связано с организацией других видов деятельности детей. В связи с объективно обусловленной специализацией педагогов организация трудовой, спортивной, художественной и некоторых других видов деятельности прямо не входит в обязанности классного руководителя и так называемого «чистого» воспитателя. Если же виды деятельности организуются ими, то с целью получения прежде всего воспитательного результата, кото-



рый достигается благодаря присутствию во всех видах деятельности ценностного начала.

А. Г. Спиркин отмечал, что субъект осознает не только сами по себе вещи, их свойства и отношения, но и их значимость для себя. Именно это определяет различие познавательной и оценочной деятельности сознания<sup>1</sup>. М. С. Каган выразился еще более определенно: он считает, что человеку для сознательной и свободной деятельности нужно представление о ценностях, которые направляли бы его поведение. Так складывается ценностно-ориентационная деятельность человеческого сознания, вырабатывающая представления о социально полезном, идеальном, должном, о том, к чему следует стремиться, а чего следует избегать<sup>2</sup>.

*Своеобразие ценностно-ориентационной деятельности поэтому состоит в том, что она направлена на установление отношений не между объектами, а между объектом и субъектом.* Другими словами, она дает не чисто объективную, а объективно-субъективную информацию о ценностях, а не о сущностях.

Большое значение ценностно-ориентационной деятельности придавали и придают психологи. Так, В. Н. Мясищев, впервые поставивший вопрос о необходимости разработки психологии отношений как самостоятельной отрасли, видел ее назначение в исследовании сознания как отношения личности к действительности, которое всегда имеет избирательный характер и включает в себя потребности, интересы и идеалы личности, являющиеся внутренним потенциалом ее деятельности<sup>3</sup>. Обосновывая свое учение, В. Н. Мясищев исходил из предположения, что в психике и сознании осуществляется не только отражение действительности, но и отношение к ней, а сама избирательность зависит от содержания предмета и его значимости для личности, что и порождает оценку субъектом объекта. В связи с этим он определил отношение как основанную на индивидуальном опыте избирательно осознанную связь человека со значимым для него объектом. Поскольку эта связь во многом базируется на эмоциях, то она придает отношению непосредственно оценочный характер.

А. Н. Леонтьев предложил различать «объективные значения» вещей и «личностные смыслы». Значение — это «ставшее достоянием моего сознания... обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже в форме умения»; смысл же «выражает именно его [субъекта] отношение к осознаваемым объектив-

<sup>1</sup> См.: Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. — М., 1972. — С. 111.

<sup>2</sup> См.: Каган М. С. Опыт системного анализа. — М., 1974. — С. 101.

<sup>3</sup> См.: Мясищев В. Н. Личность и неврозы. — Л., 1980.

ным явлениям»<sup>1</sup>. К учению А. Н. Леонтьева об объективных значениях и личностных смыслах примыкает концепция «значимости», разрабатывавшаяся Н. Ф. Добрыниным.

В чистом виде ценностно-ориентационная деятельность не существует, но, с другой стороны, и ни один вид деятельности не обходится без ее элементов. Она не только присутствует объективно в каждом виде деятельности школьников, но и специально организуется. Ее результатом становится довольно широкая гамма отношений к окружающему миру.

**Особенности ценностно-ориентационной и других видов развивающей деятельности школьников.** *Сущность ценностно-ориентационной деятельности школьников состоит в целенаправленном осмыслении и оценке ими социальных значений тех или иных явлений, процессов и объектов окружающей действительности и формировании в связи с этим их личностных смыслов.* Поскольку личностный смысл есть отражение свободы личности в ее оценках, привязанностях, симпатиях и антипатиях, то назначение ценностно-ориентационной деятельности, понимаемое довольно широко, заключается в формировании интеллектуально-нравственной свободы личности, т. е. в развитии ее как субъекта познания, труда и общения — полноправного гражданина общества. Если употребить образное выражение, то ценностно-ориентационная деятельность — это работа души, сердца и разума в их единстве.

В отличие от других видов деятельности ценностно-ориентационная деятельность не имеет своего содержания в строгом смысле этого слова. Дело в том, что оно «плавающее» — в зависимости от того, что в тот или иной момент является объектом оценочной деятельности воспитанников, т. е. что воспринимается ими как ценность или неценность. Надо заметить, что не только дети, но и взрослые зачастую принимают за ценность то, что таковой на самом деле не является, и, наоборот, не видят ценности в том, что действительно ею является.

Основными объектами, к которым у учащихся должно быть сформировано адекватное отношение, являются общество, коллектив, человек как высшая ценность, природа, наука (учение), искусство и т. п. Каждый из этих объектов осмысления и оценивания в конкретном преломлении дает массу действительных ценностей (например, мир, дружба, семья, мать, отец, Родина и ее защита, здоровье, труд, индивидуальность и т. п.).

Место осуществления ценностно-ориентационной деятельности не фиксировано, поэтому можно говорить, что она организовано и неорганизованно осуществляется повсюду и даже по-

---

<sup>1</sup> Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1959. — С. 288 — 291.

мимо участия сознания, т.е. на бессознательном, интуитивно-эмоциональном уровне.

Внутренней формой функционирования ценностно-ориентационной деятельности является ненаблюдаемая оценочная деятельность. Что касается внешних организационных форм, то они бесконечно многообразны, начиная с традиционных классных часов и заканчивая оригинальными формами, которые являются результатом совместного творчества педагогов и воспитанников.

Практически бесконечное многообразие внешнего оформления ценностно-ориентационной деятельности требует и столь же многообразных вариантов ее атрибутики. Естественно, что она изначально определяется темой мероприятия, которая, в свою очередь, отражает основную ценность как предмет разговора и оценочной деятельности. Так, встреча с ветераном войны и труда требует одной атрибутики, а встреча с известным киноактером — другой; рассказ предъявляет одни требования к участникам встречи, а беседа — другие. Мероприятие типа «Что? Где? Когда?» и конференция по проблемам охраны окружающей среды точно так же требуют разного оформления. Следует отметить, что как в выборе форм ценностно-ориентационной деятельности, так и в вопросе о ее атрибутике имеется большой простор для фантазии и творчества педагогов и воспитанников.

Специфика ценностно-ориентационной деятельности предопределена самой ее сущностью, а также тем, что она ненаблюдаема. Именно ее скрытость от внешнего наблюдения представляет особую сложность для управления ею. Кроме того, она, так же как игра, общение и общественная деятельность, не имеет предметного результата, а воспитательный результат (есть он или нет) очень трудно зафиксировать в данный конкретный момент, разве только по внешним эмоциональным реакциям и высказываниям воспитанников.

В то же время отсроченно проявляющиеся результаты настолько очевидны и значимы, что это дает основание говорить о продуктивности или непродуктивности деятельности отдельного педагога и всей школы. Дело в том, что обыденные явления жизни посредством ценностно-ориентационной деятельности поднимаются на уровень философско-мировоззренческих обобщений, которые, становясь убеждениями, жизненными принципами, определяют поведение и характер деятельности личности.

К специфическим особенностям ценностно-ориентационной деятельности относится и то, что в ней, как ни в одном другом виде деятельности воспитанников, предоставляется максимальная свобода выбора. Насильственно, т.е. без внутреннего принятия, ни одна идея не может быть внедрена в сознание личности.

Психолого-педагогические условия организации ценностно-ориентационной деятельности определяются ее спецификой и в первую очередь тем обстоятельством, что необходимо исключить принуждение в любых его формах. Педагог должен учитывать факт свободы выбора. Отсюда, особенно когда речь идет о младших школьниках, ценностно-ориентационная деятельность не может быть продолжительной. Каждый воспитанник должен уходить с мероприятия с вопросами, на которые он получит ответы, разобравшись сам, обращаясь ко всевозможным источникам, или с помощью педагога, который, в свою очередь, готовясь к встрече с детьми, обязательно обращается к научной литературе.

Ценностно-ориентационная деятельность пронизывает все виды деятельности и организуется педагогом с учетом потребностей школьников получить ответы на возникающие мировоззренческие вопросы и с прямой целью формирования адекватных отношений к основным жизненным ценностям. Основу ценностно-ориентационной деятельности, как и других, составляет общение, которое, по определению Х. Й. Лийметса, является «обменом ценностями». Естественной следует рассматривать и связь ценностно-ориентационной деятельности с общественной, которая, какой бы скромный характер она ни имела, всегда оказывает на человека сильное влияние. Общественная деятельность, как и ценностно-ориентационная, не ведет к чисто внешним результатам, она изменяет внутренний облик воспитанника, формирует у него потребность активного созидания как свойство личности.

## **§ 6. Технология организации развивающих видов деятельности школьников**

Универсальным исходным методом и основой технологии организации развивающих видов деятельности является *педагогическое требование*. Его изучению посвящены работы В. М. Коротова, А. Ю. Гордина и других исследователей. Педагогическое требование не утрачивает своего назначения в связи с изменением самой философии образования, поскольку согласуется с принципом приоритета субъект-субъектных отношений в общем объеме отношений педагогического процесса. Однако оно является действенным средством в руках педагога только в том случае, если отвечает условиям педагогической целесообразности: соответствия тем основным нравственным принципам, основу которых они закладывают; действительным возможностям детей; ранее усвоенным более конкретным требованиям; охвата всех необходимых в данной ситуации действий детей и предотв-

ращения вредных и нежелательных поступков, привычек, традиций<sup>1</sup>.

Кроме того, требование должно быть конкретным. Это открывает возможности его доведения до логического завершения, т. е. делает исчерпывающим по своей словесной формулировке. Оно должно быть и позитивным, т. е. вызывать совершенно определенный поступок, а не просто запрещать, тормозить те или иные действия; инструктивным, т. е. однозначным, ясным и четким и на первых порах по возможности детализирующим предполагаемое действие; доступным (посильным) на данный момент.

Значимость педагогического требования, если оно удовлетворяет названным условиям, при организации деятельности трудно переоценить, поскольку в нем изначально заложено уважение к личности воспитанника. А. С. Макаренко формулировал его как «единство требования к личности и уважения к ней».

Овладевая конкретной технологией организации развивающих видов деятельности детей, важно иметь в виду, что педагогическое требование в своем развитии должно проходить закономерный ряд ступеней: от первичного к исходному, от него к требованию-правилу, далее к требованию-норме и в завершение перерастать в требование-принцип (В. М. Коротов).

Подчеркивая особую роль педагогического требования как универсального метода организации деятельности детей, нужно отметить, ссылаясь на С. Л. Рубинштейна, что извне предъявляемые требования, без внутренней опоры в том, к кому они обращены, могут вызвать отпор, более или менее решительный протест. В связи с этим они не всегда могут быть приемлемы<sup>2</sup>. Это означает, что в условиях педагогического процесса требование должно рассматриваться только в контексте так называемого *рефлексивного управления*.

Технология организации развивающей деятельности школьников по типу рефлексивного управления в отличие от авторитарного предполагает постановку воспитанника в позицию активного субъекта познания, общения, труда и социального оценивания, осуществляемых в общей системе коллективной работы; развитие способности ученика к самоуправлению (саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю собственной деятельности); организацию педагогического процесса как решение учебно-познавательных и других задач (проблем) на основе творческого взаимодействия (диалога) педагогов и воспитанников. При рефлексивном

---

<sup>1</sup> См.: Коротов В. М. Развитие воспитательных функций коллектива. — М., 1974. — С. 64.

<sup>2</sup> См.: Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. — М., 1959. — С. 38.

управлении, считают Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская, речь должна идти не о прямом управляющем воздействии, а о передаче субъекту деятельности «тех оснований», из которых он мог бы выводить собственные решения. В то же время рефлексивное управление не может быть реализовано, если педагог не будет отражать картину внутреннего мира воспитанника, понимать его ожидания и интересы, разделять его заботы и радости.

Таким образом, главное в технологии организации различных видов развивающей деятельности школьников — не регламентация их деятельности, не жесткая опека и диктат, а побуждение к творческому саморазвитию, формирование потребности в нем, вооружение средствами самовоздействия и всестороннее стимулирование активности и самостоятельности. Педагог же в этом процессе выполняет две взаимосвязанные функции: строит предметное содержание деятельности детей и организует их совместную коллективную деятельность.

## **§ 7. Технология организации коллективной творческой деятельности**

Поскольку основной формой функционирования педагогического процесса является коллектив, то технология воспитательного мероприятия может рассматриваться в контексте общей технологии организации коллективной творческой деятельности.

*Технология коллективного творческого воспитания — это, по существу, продуманная система ключевых мероприятий, которые благодаря целенаправленной деятельности педагогов направлены на комплексное решение задач гармоничного развития личности.* Если мы хотим, чтобы многообразная школьная жизнь действительно стала важнейшим воспитывающим фактором, силами педагогов должны систематически приниматься меры, в том числе превентивные, упреждающие (отсюда — мероприятие), корректирующие и направляющие течение педагогического процесса. Цель любого мероприятия с позиций педагогов — формирование того или иного отношения личности (к труду, обществу, учению и т. п.).

В технологии коллективного творческого воспитания такие понятия, как общая забота, коллективная радость, доставляемая взаимными сюрпризами, разведка дел и друзей, совет дела, общие сборы и «огоньки», коллективное планирование, подготовка, осуществление, обсуждение и оценка сделанного, являются слагаемыми, определяющими последовательность совместных действий педагогов и воспитанников. Непременным ус-

ловием успешности коллективных творческих дел является прохождение тесно взаимосвязанных стадий. Первые три (предварительная работа воспитателей, коллективное планирование КТД и коллективная подготовка КТД) рассмотрены в предыдущей теме «Технология конструирования педагогического процесса».

Подготовка мероприятия (КТД) предполагает на своем завершающем этапе строгое распределение ролей на период его осуществления (кто за что отвечает, что делает каждый), определение места и времени его проведения. Само же проведение мероприятия связано уже с четвертой стадией. Она предполагает, в свою очередь, три этапа: начало, основную часть и окончание.

Начало мероприятия как организационный момент (по аналогии с уроком) должно вызвать определенный психологический настрой воспитанников. В качестве средств здесь могут выступать песня, вступительное слово педагога или ведущего, музыка и др.

Основная часть мероприятия отдается осуществлению запланированной предметной деятельности, объем которой должен соответствовать возрасту воспитанников и поставленным задачам. Применительно к этой части не может быть никаких других регламентаций и ограничений.

Окончание, так же как и начало мероприятия, — обязательный этап в его проведении. Здесь могут использоваться те же средства. Главное, чтобы они упрочили вызванное основной частью чувство удовлетворенности фактом причастности к коллективу, а также личностной значимости переживаний.

Пятая стадия технологии коллективного творческого воспитания — коллективное подведение итогов КТД. Это может быть общее собрание коллектива или специальный сбор-«огонек», посвященный результатам данного дела. Во многих случаях после проведения мероприятия достаточно простого обмена мнениями: что получилось, а что не совсем, что учесть на будущее.

Технология коллективного творческого воспитания не завершается подведением итогов. На шестой стадии, тесно сливающейся по времени и содержанию с предыдущей, определяются ближайшие перспективы КТД, выполняются те решения, которые были приняты на общем собрании, вносятся изменения в чередующиеся творческие поручения микрогруппам и отдельным учащимся, задумывается и подготавливается новое коллективное творческое дело.

Технологию коллективной творческой деятельности, в которой аккумулирована технология коллективного требования к личности, нельзя абсолютизировать, тем более уповать на нее как на универсальное средство, когда коллектив еще не сформирован. Если большие мероприятия могут быть 3—4 раза в году, то еже-

дневно педагог проводит те или иные малые мероприятия, решает множество более или менее сложных педагогических задач, выражая в той или иной форме требования общества к личности.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем сущность технологии осуществления педагогического процесса?
2. Каковы роль и место организаторской деятельности в структуре педагогической деятельности?
3. Назовите структурные компоненты организаторской деятельности педагога.
4. Дайте характеристику основных видов деятельности детей.
5. Каковы общие технологические требования к организации деятельности детей?
6. Раскройте технологию организации учебно-познавательной деятельности.
7. В чем специфика ценностно-ориентировочной деятельности?
8. Какова технология организации развивающих видов деятельности школьников?
9. В чем сущность коллективной творческой деятельности?
10. Раскройте технологию организации коллективной творческой деятельности детей на конкретном примере.

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Галкина Т. И., Сухенко Н. В.* Организация профильного обучения в школе // Книга современного завуча. — Ростов н/Д, 2006.
- Дьяченко В. К.* Сотрудничество в обучении. — М., 1991.
- Иванов И. П.* Методика коммунарского воспитания. — М., 1990.
- Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М., 1990.
- Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М., 1989.
- Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. — М., 2006.
- Советова Е. В.* Эффективные образовательные технологии. — Ростов н/Д, 2007.
- Уманский Л. И.* Психология организаторской деятельности. — М., 1980.
- Шевченко С. Д.* Школьный урок: Как научить каждого. — М., 1991.
- Шиянов Е. Н.* Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.
- Щуркова Н. Е.* Вы стали классным руководителем. — М., 1986.



# ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ И УСТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЦЕЛЕСООБРАЗНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

## § 1. Педагогическое общение в структуре деятельности учителя-воспитателя

Общение относится к числу межпредметных категорий. Оно органично и широко представлено в философии, социологии, общей и социальной психологии, педагогике и других науках, каждая из которых изучает его в связи с задачами и спецификой своей области знания. Наиболее распространенным и разработанным является подход к общению как одному из видов деятельности. Некоторые исследователи при этом подчеркивают специфичность деятельности общения как формы обеспечения других видов деятельности, рассматривают его как особую деятельность. Так, Л. П. Бueva отмечает, что деятельность и общение — две взаимосвязанные, относительно самостоятельные, но не равноценные стороны единого процесса жизни.

Общение — это не просто ряд последовательных отдельных действий (деятельностей) общающихся субъектов. Любой акт непосредственного общения — это воздействие человека на человека, а именно — их взаимодействие. Процесс общения строится как система сопряженных актов взаимодействия (Б. Ф. Ломов).

Общение характеризуется как социальный процесс, осуществляемый внутри определенной социальной общности (в группе, в классе, в обществе в целом). Социальность общения объясняется не только тем, что оно обслуживает коллективную деятельность, но прежде всего тем, что оно выражает или реализует общественные отношения.

Сущностные характеристики общения имеют место и в педагогической деятельности, но специфика педагогического общения определяется назначением этой деятельности, направленной на реализацию целей развития личности. В. Н. Соковнин отмечает, что достаточно социально зрелой может быть только такая педагогика, которая осведомлена о закономерностях общения.

В процессе педагогического общения осуществляется обучение приемам и способам умственной деятельности, формирование мыслительных процессов, управление процессами учения, обучение приемам работы, постоянное поддержание заинтересованности учащихся на самом уроке, мотивационное обеспечение учеб-

ного процесса, нормативных взаимоотношений с коллективом и с учителем, снятие эмоциональной напряженности.

Таким образом, *педагогическое общение* — это *многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности.*

Проблеме педагогического общения посвящено много исследований, анализ которых обнаруживает несколько аспектов в ее изучении. Прежде всего это определение структуры и условий формирования коммуникативных умений педагога (В. А. Кан-Калик, Ю. Н. Емельянов, Г. А. Ковалев, А. Н. Леонтьев и др.). В этом аспекте получили развитие методы активного социального обучения (АСО): ролевые игры, социально-психологические тренинги, дискуссии и др. С их помощью педагоги овладевают способами взаимодействия, развивают общительность.

Другим направлением является исследование проблемы взаимопонимания между педагогами и обучаемыми (А. А. Бодалев, С. В. Кондратьева и др.). Они значимы в силу того, что контакт возможен только в условиях достаточно полного взаимопонимания между общающимися, достижение которого требует поиска определенных условий и приемов.

Особую группу исследований составляют те, которые изучают нормы, реализуемые в педагогическом общении. Прежде всего это исследования по проблеме педагогической этики и такта (Э. А. Гришин, И. В. Страхов и др.). Педагогическая система «учитель — ученик» в этом случае рассматривается как определенная культурная общность, в которой большая роль отводится выполнению социально одобряемых норм поведения: уважительного отношения к человеку, доброжелательности, общительности и др.

Эти и другие аспекты изучения педагогического общения, взаимно дополняя друг друга, показывают его сложный и многогранный характер в образовательном процессе. Педагогическое общение в большей части достаточно регламентировано по содержанию, формам, а потому оно не является лишь способом удовлетворения абстрактной потребности в общении. В нем отчетливо выделяются ролевые позиции педагога и обучаемых, отражающие «нормативный статус» каждого. Их содержание определяется уставными документами, учебными планами и программами.

Итак, *педагогическое общение представляет собой социально-нормативные формы взаимодействия педагогов и учащихся.* Цели, содержание, нравственно-психологический уровень общения и ценностные отношения, которые должны актуализироваться в нем, для педагога выступают как социально заданные. Однако поскольку общение протекает непосредственно, лицом к

лицу, то оно приобретает для участников педагогического взаимодействия личностное измерение. Педагогическое общение как процесс жизнедеятельности педагога и обучаемых «втягивает» в себя личность каждого из них.

## § 2. Понятие о технологии педагогического общения

Продуктивность педагогической деятельности во многом предопределяется уровнем овладения учителем технологией педагогического общения. Анализ педагогической практики показывает, что многие серьезные затруднения в решении задач обучения и воспитания возникают из-за неумения учителя правильно организовать общение с детьми. Какие бы классификации методов обучения и воспитания ни предлагались, воздействие педагога на личность школьника осуществляется только через живое и непосредственное общение с воспитанниками.

В. А. Кан-Калик отмечал, что воспитание будет эффективным в том случае, если у ребенка вызвано положительное отношение к тому, что мы хотим у него воспитать. При этом то или иное отношение всегда формируется через сложившийся механизм общения<sup>1</sup>. Вот почему перед каждым учителем стоит задача овладения технологией педагогического общения. Незнание технологии приводит к тому, что коммуникативные действия осуществляются путем проб и ошибок.

Основные трудности, которые испытывает педагог в общении с учащимися, связаны с неумением наладить контакт, управлять общением учащихся на уроке, выстраивать взаимоотношения и перестраивать их в зависимости от специфики педагогических задач, непониманием внутренней психологической позиции ученика и, наконец, это трудности в речевом общении и передаче собственного эмоционального отношения к учебному материалу, а также неумение управлять собственным психическим состоянием в общении. Владение учителем технологией педагогического общения имеет значение и потому, что она обуславливает отношение детей к учителю, которое они часто переносят на предмет, который он преподаёт.

Специфическую характеристику профессиональной педагогической деятельности выражают два ее взаимосвязанных аспекта. С одной стороны, это педагогическое творчество в процессе общения с детьми, а с другой — это общение с детьми в процессе

---

<sup>1</sup> См.: Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. — М., 1987. — С. 3.

педагогического творчества. *Профессионально-педагогическое общение есть система (приемы и навыки) органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств.* В связи с этим общение в педагогической деятельности — это средство решения учебных задач; социально-психологическое обеспечение образовательного процесса; способ организации взаимоотношений педагога и детей, обуславливающих успешность обучения и воспитания. Таким образом, педагогическое общение как особый вид творчества в технологическом плане находит свое выражение в умениях передать информацию, понять состояние ученика, в организации взаимоотношений с детьми, в искусстве воздействия на партнера по общению, в искусстве управлять собственным психическим состоянием.

**Коммуникативная задача.** Для понимания сущности технологии педагогического общения необходимо обращение к понятию «коммуникативная задача», поскольку процесс профессионально-педагогического общения может быть представлен как система коммуникативных задач. Коммуникативная задача, будучи производной от педагогической задачи и являясь ее фоном, имеет те же этапы решения, что и последняя: анализ ситуации, перебор вариантов и выбор из них оптимального, коммуникативное взаимодействие и анализ его результатов.

Так, например, при возникновении задачи объяснения нового материала педагог анализирует педагогическую ситуацию, перебирает возможные варианты объяснения, избирает оптимальные методы и затем осуществляет педагогическое действие. На всех этапах решения педагогической задачи педагог использует адекватную им технологию общения, с помощью которой организуется педагогическое взаимодействие.

Таким образом, *коммуникативная задача есть та же педагогическая задача, но переведенная на язык коммуникации.* В то же время коммуникативная задача, отражая педагогическую, носит вспомогательный, инструментальный по отношению к ней характер (В. А. Кан-Калик). Поэтому, организуя конкретное педагогическое воздействие, необходимо представлять способы его коммуникативной реализации.

А. Н. Леонтьев определяет коммуникативную задачу как результат ориентировки в проблемной ситуации, целью которой является воздействие на партнеров по общению. Она может быть следствием осознанного или неосознанного намерения, т.е. коммуникативной цели, которая является внутренней интенцией, регулятором вербального поведения.

Наш опыт убеждает, что многие педагоги не осознают коммуникативную задачу как компонент педагогического процесса, хотя в реальной деятельности решают ее неосознанно.

Принято различать общие коммуникативные задачи предстоящей деятельности, обычно планируются заранее, и текущие коммуникативные задачи, возникающие в ходе педагогического взаимодействия. *Общая коммуникативная задача* сводится к повествованию (сообщению) и побуждению. *Повествование* представлено следующими разновидностями: собственно повествование, сообщение, наименование, объявление, перечисление, реплика, ответ, донесение, рапорт и др. Разновидности *побуждения*: приказ, команда, требование, приказание, предупреждение, угроза, запрет, вызов, предостережение, предложение, призыв, совет, задание, приглашение, просьба, увещание, мольба.

Таким образом, в процессе решения коммуникативных задач педагог реализует две основные цели: передать учащимся сообщение или воздействовать на них, т.е. побудить к действию.

Коммуникативная задача вплетена и в общий контекст учебной задачи, которая, согласно Д. Б. Эльконину, является основной единицей учебной деятельности. При этом основное отличие учебной задачи от всяких других заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект.

Коммуникативные задачи поэтому могут быть рассмотрены как средство решения учебной задачи в контексте учебной деятельности. В процессе общения с учащимися на уроке учитель решает разные по характеру коммуникативные задачи, реализуя различные педагогические функции. Выделены четыре функциональных ряда коммуникативных действий учителя: стимулирующие, реагирующие (оценочные и корригирующие), контролирующие, организующие (А. К. Маркова).

Для учителя, осуществляющего управление учебной деятельностью ученика, важно не только осознавать и дифференцировать типы коммуникативных действий, направляющих учебную деятельность ученика, но и определить, какими из этих действий могут быть решены педагогические коммуникативные задачи.

### **§ 3. Этапы решения коммуникативной задачи**

Технология педагогического общения будет раскрыта неполно, если не охарактеризовать этапы решения коммуникативной задачи. Они могут быть представлены следующим образом: ориенти-

рование в условиях общения; привлечение внимания; «зондирование души объекта»; осуществление вербального общения; организация обратной содержательной и эмоциональной связи.

*На этапе ориентирования* в условиях общения происходит сложный процесс «подгонки» общего стиля общения к конкретным условиям общения (урока, мероприятия и т. п.). Адаптация опирается на следующие компоненты: осознание педагогом собственного стиля общения с учащимися; мысленное восстановление предыдущих особенностей общения в данном коллективе — коммуникативная память; уточнение стиля общения в новых коммуникативных условиях деятельности, исходя из ситуации в классе и текущих педагогических задач. Здесь происходит и конкретизация объекта общения, в качестве которого может выступать класс, группа детей или отдельные воспитанники.

*Этап привлечения к себе внимания* может быть реализован разными приемами. Выделяют варианты: речевой — вербальное общение с учащимися; пауза с активным внутренним требованием внимания к себе; двигательно-знаковый — развешивание таблиц, наглядных пособий, запись на доске и т. п.; смешанный вариант, включающий в себя элементы трех предыдущих. Чаще всего используется смешанный тип.

Продуктивное профессионально-педагогическое общение требует тщательного «зондирования души объекта» (термин К. С. Станиславского). На этом этапе педагог уточняет сложившееся на предыдущих стадиях представление об условиях общения и возможных коммуникативных задачах, пытается уловить уровень готовности аудитории к немедленному началу продуктивного общения.

*Основной этап* решения коммуникативной задачи — *осуществление вербального общения*. Успешность такого общения предполагает наличие у педагога хорошей вербальной памяти; умений правильно отбирать языковые средства, обеспечивающие яркую, выразительную речь, логически строить изложение передаваемой информации, ориентировать речь на собеседника; высокого уровня антиципации (предвосхищения).

К средствам, повышающим эффективность коммуникативного взаимодействия, относят: способность к приспособлениям «сверху и снизу» (достройки и пристройки), мускульную мобильность, инициативность в общении, способность управлять общением, владение жестами, мимикой и пантомимикой, повышение (усиление) и понижение голоса или педагогически целесообразное интонирование. Надо помнить, что для воспитанников часто значима не сама по себе информация, а тот смысл, который вкладывает в нее педагог и его отношение к сообщаемым фактам. Вот почему педагог всегда должен иметь в виду возможность про-

чтения подтекста и сознательно использовать эту особенность передаваемой информации.

*Заключительный этап* решения коммуникативной задачи — *организация содержательной и эмоциональной обратной связи*. Содержательная обратная связь дает информацию об уровне усвоения учащимися учебного материала. Она осуществляется с помощью фронтального и оперативного индивидуального опроса, периодической постановки вопросов на выяснение понимания и анализа выполненных заданий. Эмоциональная обратная связь устанавливается педагогом через чувствование настроения класса на данном уроке или мероприятии, уловить который можно только по поведению учащихся, выражениям их лиц и глаз, по отдельным репликам и эмоциональным реакциям. Содержательная обратная связь в единстве с эмоциональной дает педагогу информацию об уровне восприятия материала и познавательно-нравственной атмосфере проводимого занятия.

## § 4. Стадии педагогического общения и технология их реализации

Педагогическое общение имеет динамику, соответствующую логике педагогического процесса (замысел, воплощение замысла, анализ и оценка). Отсюда и его стадии:

- 1) моделирование предстоящего общения в процессе подготовки к уроку или мероприятию (прогностический этап);
- 2) организация непосредственного общения (начальный период общения) — «коммуникативная атака»;
- 3) управление общением в педагогическом процессе;
- 4) анализ осуществленной технологии общения и моделирование новой для решения другой педагогической задачи.

Названные стадии характеризуют поэтапное развертывание педагогического общения.

Первая стадия педагогического общения — его *моделирование* — связана с осуществлением планирования коммуникативной структуры взаимодействия, адекватной педагогическим задачам, сложившейся ситуации, индивидуальности педагога, особенностям отдельных учащихся и класса в целом. Предварительное моделирование помогает педагогу представить вероятностную схему взаимодействия. Кроме того, на этой стадии происходит перевод педагогических задач в сферу задач коммуникативных, достигается их соответствие, обеспечивающее продуктивную реализацию целей педагогического взаимодействия.

Необходимым элементом моделирования предстоящего общения является предвидение возможной психологической атмосферы

ры, например на уроке, выбор средств достижения эмоциональной синтонности взаимодействующих субъектов. Это, в свою очередь, определяет собственно педагогические аспекты взаимодействия, позволяет педагогу представить свое коммуникативное поведение и эмоциональное состояние.

В. А. Кан-Калик, считая коммуникативную подготовку учителя к уроку важным элементом педагогического общения, разработал технологию ее осуществления. Она может быть представлена следующим образом:

- вспомните конкретный класс или ряд классных коллективов, в которых предстоит давать уроки;

- попытайтесь восстановить в своей коммуникативной памяти опыт общения именно с данным коллективом, стремитесь развивать положительные эмоции от общения с классом и блокировать отрицательные — они будут вам мешать;

- вспомните, какой тип общения свойственен вам именно в данном классе, возможен ли он на сегодняшнем уроке, вписывается ли в него;

- попытайтесь представить, как класс воспримет вас и материал урока;

- соотнесите присущий вам стиль общения с классом с задачами (обучающими, развивающими, воспитывающими) сегодняшнего урока, попытайтесь добиться их единства;

- работая над конспектом, планируя фрагменты и части урока, представьте себе общую психологическую атмосферу их реализации;

- вспомните ваши взаимоотношения с отдельными учащимися, избегайте стереотипных психологических установок по отношению к детям;

- попытайтесь почувствовать предстоящую атмосферу общения на уроке, это сделает вас более уверенным.

Вторая стадия педагогического общения предполагает **организацию непосредственного общения**, во время которого педагог берет на себя инициативу, позволяющую ему иметь некоторое преимущество в управлении общением. С этой целью осуществляется ориентировка в условиях предстоящего общения, которая может включать такие моменты, как осознание педагогом стиля собственного общения с учащимися; мысленное восстановление опыта его общения с данным классом; уточнение стиля общения в новых коммуникативных условиях. Здесь происходит и конкретизация объекта общения. Обычно в качестве объекта общения выступает класс в целом. Однако в зависимости от конкретных педагогических задач коммуникативное внимание педагога может сосредотачиваться на группе детей или на отдельном воспитаннике. Важным моментом второй стадии процесса педа-



гогического общения является привлечение педагогом внимания учащихся, поскольку эффективное общение с классом возможно только в том случае, если внимание учащихся сконцентрировано на педагоге. Этот момент следует рассматривать как важную текущую коммуникативную задачу.

Третья стадия педагогического общения — **управление общением**, суть которого состоит в коммуникативном обеспечении применяемых методов воздействия. Управление общением складывается из конкретизации модели общения, уточнения условий и структуры общения, осуществления непосредственного общения.

Основным условием управления общением является инициативность педагога, которая позволяет решать ряд стратегических и тактических задач: обеспечить руководство процессом, создать эмоциональную атмосферу и др. Для завоевания инициативы в общении В. А. Кан-Калик рекомендует следующие технологические приемы:

- оперативность при организации начального контакта с классом;
- оперативный переход от организационных процедур (приветствия, усаживания и т.п.) к деловому и личностному общению;
- отсутствие промежуточных зон между организационными и содержательными моментами в начале взаимодействия;
- оперативное достижение социально-психологического единства с классом, формирование чувства «мы»;
- введение личностных аспектов во взаимодействие с детьми;
- преодоление стереотипных и ситуативных негативных установок по отношению к отдельным учащимся;
- организация цельного контакта со всем классом;
- постановка задач и вопросов, которые уже в начальный момент взаимодействия способны мобилизовать коллектив;
- сокращение запрещающих педагогических требований и расширение позитивно-ориентировочных;
- внимание к внешности: опрятность, подтянутость, собранность, активность, доброжелательность, обаяние и т.п.;
- использование речевых и невербальных средств взаимодействия: активное включение мимики, микроимики, контакт глазами и т.п.;
- умение «транслировать» в класс собственную расположенность к детям, дружелюбность;
- нахождение ярких, притягательных целей деятельности и показ путей их достижения;
- понимание ситуативной внутренней настроенности учащихся, учет этого состояния, передача учащимся этого понимания;
- достижение общего и ситуативного взаимопонимания, формирующего у учащихся потребность во взаимодействии с учителем.

В процессе осуществления непосредственного общения педагога с воспитанниками нередко возникают некие «психологические барьеры», которые мешают общению и отрицательно сказываются на общем ходе урока, самочувствии педагога и учащихся. Как правило, они возникают незаметно и первое время могут не осознаваться учителем. Зато школьники воспринимают их сразу. И если «барьер» закрепляется, то и сам педагог начинает чувствовать дискомфорт, тревогу, испытывать нервозность. Если это состояние становится устойчивым, то оно мешает педагогическому контакту с детьми и в конечном счете сказывается на характере педагога — формируется так называемый неверный педагогический характер. В связи с этим во многих случаях следует искать не новые методы обучения и воспитания, а надежное коммуникативное обеспечение уже известной методики, поскольку за структурой урока и воспитательного мероприятия всегда ощущается его коммуникативная партитура.

Четвертая стадия — ***анализ хода и результатов осуществленной технологии педагогического общения***. Она чаще всего называется стадией обратной связи в общении и по своему содержанию и технологии реализации соответствует заключительному этапу решения коммуникативной задачи. Без обратной связи рефлексивный момент не только ухудшается, но и может стать неадекватным. Главное назначение этой стадии — диагностически-коррекционное.

Представленная логика и этапность процесса педагогического общения в реальной педагогической деятельности может быть и иной. Некоторые этапы могут быть свернутыми или недостаточно четко проявленными, а иногда, напротив, чрезмерно растянутыми. Однако представленная логика раскрывает наиболее типичные ситуации, складывающиеся в процессе педагогического общения.

## **§ 5. Стили педагогического общения и их технологическая характеристика**

Как уже отмечалось в первом модуле, одним из важнейших требований, которые предъявляет педагогическая профессия к личности учителя, является четкость его социальной и профессиональной позиции. *Позиция педагога — это система интеллектуальных и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности.* Социальная и профессиональная позиции педагога не могут не отразиться на *стиле его педагогического общения*, под которым понимаются *индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога с учащимися*. Поэтому стиль педагогического общения рассматривается в связи с общим стилем педагоги-

ческой деятельности. В стиле педагогического общения находят выражение особенности коммуникативных возможностей педагога; сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников; творческая индивидуальность педагога; особенности учащихся. Будучи категорией социально и нравственно насыщенной, стиль общения неизбежно отражает общую и педагогическую культуру учителя и его профессионализм.

Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и попустительский (А. В. Петровский, Я. Л. Коломинский, В. В. Шпалинский, М. Ю. Кондратьев и др.).

При **авторитарном стиле общения** педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного коллектива, так и каждого учащегося. Исходя из своих установок, он определяет положение и цели взаимодействия, субъективно оценивает результаты деятельности. В наиболее ярко выраженной форме этот стиль проявляется при авторитарном подходе к воспитанию, когда учащиеся не участвуют в обсуждении проблем, имеющих к ним прямое отношение, их инициатива оценивается отрицательно и отвергается. Авторитарный стиль общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки. Противодействие школьников властному давлению педагога чаще всего приводит к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций.

Как показали исследования, педагоги, придерживающиеся этого стиля общения, не позволяют учащимся проявлять самостоятельность и инициативу. Их отличает непонимание детей, неадекватность оценок, основанных лишь на показателях успеваемости. Авторитарный педагог акцентирует внимание на негативных поступках школьника, но при этом не принимает во внимание его мотивы. Внешние показатели успешности деятельности авторитарных педагогов (успеваемость, дисциплина на уроке и т.п.) чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера в таких классах, как правило, неблагоприятная. Роль педагогов объективна. Личность и индивидуальность учащегося оказываются вне стратегии взаимодействия. В связи с этим взаимная позитивная персонализация педагога и учащегося оказывается маловероятной.

Авторитарный стиль общения, по данным Н. Ф. Масловой, порождает неадекватную самооценку учащихся, прививает культ силы, формирует невротиков, вызывает неадекватный уровень притязаний в общении с окружающими людьми. Более того, доминирование авторитарных методов в общении с учащимися приводит к искаженному пониманию ценностей, к высокой оценке таких качеств личности, как «умение выходить сухим из воды», «умение использовать других для выполнения того, что должен сделать сам»,

«умение заставить других беспрекословно подчиняться», «внешняя привлекательность и физическая сила» и т. п. (В. В. Шпалинский).

**Попустительский** (анархический, игнорирующий) **стиль общения** характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, что объясняется снятием с себя ответственности за ее результаты. Такие педагоги формально выполняют свои функциональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Попустительский стиль общения реализует тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами как школы, так и учащихся. Следствием подобной тактики является отсутствие контроля за деятельностью школьников и динамикой развития их личности. Успеваемость и дисциплина в классах таких педагогов, как правило, неудовлетворительны.

Общими особенностями попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся противоположность, являются дистантные отношения, отсутствие доверия, явная обособленность, отчужденность, демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения.

Альтернативой этим стилям общения является **стиль сотрудничества** участников педагогического взаимодействия, чаще называемый **демократическим**. При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение субъектной роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Основная особенность этого стиля — взаимоприятие и взаимориентация. В результате открытого и свободного обсуждения возникающих проблем учащиеся совместно с педагогом приходят к тому или иному решению. Демократический стиль общения педагога с учащимися — единственный реальный способ организации их сотрудничества.

Для педагогов, придерживающихся этого стиля, характерны активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач. Им свойственны глубокое понимание школьника, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности. По внешним показателям своей деятельности педагоги демократического стиля общения уступают своим авторитарным коллегам, но социально-психологический климат в их классах всегда более благополучен. Межличностные отношения в них отличаются доверием и высокой требовательностью к себе и другим. При демократическом стиле общения педагог стимулирует учащихся к творчеству, инициативе, организует условия для самореализации, что создает возможности для взаимной персонализации педагога и школьников.

Характеристика приведенных выше стилей педагогического общения дана в «чистом» виде, вместе с тем в реальной педаго-

гической практике чаще всего имеют место смешанные стили общения. Педагог не может абсолютно исключить из своего арсенала некоторые частные приемы авторитарного стиля общения. Как показали исследования, они оказываются иногда достаточно эффективными, особенно при работе с классами и отдельными учащимися относительно низкого уровня социально-психологического и личностного развития. Но и в этом случае педагог должен быть в целом ориентирован на демократический стиль общения, диалог и сотрудничество с учащимися, так как этот стиль общения позволяет максимально реализовать личностно-развивающую стратегию педагогического взаимодействия.

Наряду с вышерассмотренными стилями педагогического общения есть и иные подходы к их описанию. Так, Л. Б. Ительсон, положив в основу классификации стилей общения те воспитательные силы, на которые в своей деятельности опирается педагог, выделил между авторитарным и демократическим стилями целый ряд промежуточных: эмоциональный, основанный на взаимной любви и симпатиях; деловой, опирающийся на полезность деятельности и достижение задач, которые стоят перед учащимися; направляющий, предполагающий незаметное управление поведением и деятельностью; требовательный, когда задачи ставятся прямо перед воспитанниками; побуждающий, опирающийся на привлечение, специальное создание ситуаций; принуждающий, основанный на давлении. Если в отношении авторитарного и демократического стилей общения их оценка однозначна, то в отношении промежуточных следует исходить из того, что воспитательные силы всегда порождаются личностными отношениями, т.е. всецело зависят от личности педагога.

Предельно мягкий и добрый Песталоцци, строго организованный, требовательный и деловитый Макаренко, сторонник свободного воспитания либерал Л. Н. Толстой и жесткий в своих требованиях Дистервег — все они добивались больших успехов в деле обучения и воспитания, придерживаясь, естественно, разных стилей педагогического общения.

В. А. Кан-Калик установил и охарактеризовал такие стили педагогического общения, как общение, основанное на увлеченности совместной творческой деятельностью; общение, в основе которого лежит дружеское расположение; общение-дистанция; общение-устрашение; общение-заигрывание.

Наиболее продуктивным является **общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью педагогов и учащихся**. В основе этого стиля лежит единство высокого профессионализма педагога и его отношения к педагогической деятельности в целом. Театральный педагог М. О. Кнебель отмечала, что именно педагогическое чувство «гонит тебя к молодежи, за-

ставляет находить пути к ней...»<sup>1</sup>. Такой стиль общения отличал деятельность В. А. Сухомлинского.

Достаточно результативным является и *стиль педагогического общения на основе дружеского расположения*, который можно рассматривать как предпосылку вышеназванного стиля. Дружеское расположение выступает стимулом развития взаимоотношений педагога и учащихся. Дружественность и увлеченность совместным делом объединяют эти стили между собой. Однако дружественность должна быть педагогически сообразной, так как определенная мера дистантности сохраняет статусные позиции и суверенность каждого из субъектов процесса взаимодействия.

Вот почему одним из достаточно распространенных стилей общения является *общение-дистанция*, который используют в полной мере как опытные педагоги, так и начинающие. Исследования показывают, что чрезмерная дистанция ведет к формализации взаимодействия педагога и учащегося. Дистанция должна соответствовать общей логике их отношений. Она является показателем ведущей роли педагога, но должна быть основана на авторитете. Превращение «дистанционного показателя» в доминанту педагогического общения резко снижает общий творческий уровень совместной работы педагога и учащихся. Это ведет к упрощению авторитарного стиля их взаимоотношений.

Общение-дистанция в своих крайних проявлениях переходит в более жесткую форму — *общение-устрашение*. Этот стиль «популярен» у начинающих педагогов, которые не умеют организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Для личностно-развивающей стратегии педагогического взаимодействия общение-устрашение бесперспективно.

Не менее отрицательную роль в актах взаимодействия педагогов и учащихся играет *общение-заигрывание*, которое также в основном используется молодыми учителями. Стремясь побыстрее установить контакт с детьми, понравиться им, но не имея для этого необходимой коммуникативной культуры, они начинают заигрывать с ними, вести на уроке разговоры на личные темы, злоупотреблять поощрениями без надлежащих на то оснований.

Такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции при отсутствии у педагога коммуникативных умений, необходимых для создания творческой атмосферы сотрудничества, при их частом использовании становятся штампами, воспроизводя малоэффективные способы педагогического общения.

Однако рефлекслирующий педагог, осмысливая и анализируя свою деятельность, должен обращать особо пристальное внима-

---

<sup>1</sup> Кнебель М. О. Поэзия педагогики. — М., 1976. — С. 13.

ние на то, какие способы общения являются для него более типичными и чаще используемыми, т.е. должен владеть навыками профессиональной самодиагностики, без чего не может быть сформирован стиль общения, органичный ему, адекватный его психофизиологическим параметрам, отвечающий решению задачи личностного роста педагога и учащихся.

Такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции, часто порождают конфликтные отношения между учителем и учащимися. Ответственность за них всегда лежит на учителе. Но в реальном педагогическом процессе возможны конфликтные отношения и между детьми. В связи с этим особого рассмотрения требует технология психологической коррекции общения, т.е. **технология разрешения конфликтов**.

Основными причинами конфликтов в общении являются ущемление чувства собственного достоинства партнера; неподтверждение ролевых ожиданий; психологическая несовместимость. А. Б. Добрович предлагает методы угащения конфликтов подразделять на прямые и косвенные. К *прямым методам* относятся такие, как поочередное изложение сути и причин столкновения (факты без эмоций, оценочных высказываний и очернительства); высказывание претензий на группе, т.е. публично; применение административных санкций; разведение конфликтующих по разным классам, группам. *Косвенные методы* предполагают использование следующих приемов: выхода чувств (по К. Роджерсу), эмоционального возмещения, авторитетного третьего, обнажения агрессии, принужденного слушания оппонента, обмена позициями, расширения духовного горизонта спорящих<sup>1</sup>.

Однако знание перечисленных и других приемов разрешения конфликтных ситуаций не снимает с педагога ответственности за необходимость решения каждый раз заново педагогической задачи в указанной последовательности: анализ и постановка диагноза, принятие решения на основе прогнозирования, собственно решение и анализ решения.

## **§ 6. Технология установления педагогически целесообразных взаимоотношений**

**Понятие педагогически целесообразных взаимоотношений.** Технология педагогического общения обуславливает установление педагогически целесообразных взаимоотношений между педагогами и воспитанниками.

<sup>1</sup> См.: Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителя и родителей. — М., 1987. — С. 173 — 178.

*Отношения педагогов и воспитанников в школе — это обусловленное всей системой производственных, политических, правовых и моральных отношений общества взаимодействие, направляемое педагогами на решение образовательных задач. Нормой отношений педагогов и воспитанников в школе являются гуманные или так называемые педагогически целесообразные отношения.* Такие взаимоотношения подчинены достижению воспитательного результата и основаны на добровольном признании учащимися авторитета, прав, знаний и опыта педагога и его лидерства. Это проявляется в стремлении учащихся учиться у учителя, общаться с ним и подражать ему.

Установление педагогически целесообразных взаимоотношений между педагогами и воспитанниками не сводится к решению таких отдельных сторон этой многогранной проблемы, как педагогический такт, авторитет, личный пример педагога, методы педагогического воздействия или «прикосновения» к личности и т. п. Однако, с другой стороны, недооценка на практике хотя бы одной из этих сторон порой катастрофически сказывается на формировании истинно товарищеских, гуманных взаимоотношений.

Учитель вступает во взаимоотношения с учащимися прежде всего в учебном процессе, с тем чтобы выполнить задачи, поставленные перед ним программой. Существенной чертой этих отношений становится то, что они сознательно используются педагогом в целях формирования активно-положительного отношения учащихся к учению, труду и общественному достоянию, к своим товарищам. Другими словами, установившиеся отношения используются с целью решения педагогических задач. При этом они становятся действенными только тогда, когда с их помощью учитель управляет развитием самостоятельных сил и активности учащихся в процессе освоения ими социального опыта, когда они включаются в сознательное построение системы отношений на гуманных началах. Без выработки собственной активной позиции, четких идейно-нравственных ориентиров и установок школьник в любой новой сложной ситуации не сумеет самостоятельно принять верное решение. Если не учитывается этот аспект отношений педагогов и воспитанников, то управление педагогическим процессом неизбежно скатывается на путь натаскивания и постоянной мелочной опеки.

Отношения в педагогическом процессе складываются в совместной деятельности. Приступая к организации какой-либо деятельности, педагог, как показано в предыдущей главе, выдвигает определенные требования, от выполнения которых зависит успех. Но педагогическое требование — это не единственный метод, с помощью которого устанавливаются педагогически целесообразные отношения с воспитанниками. Более того, не подкрепленное



яркой, заманчивой перспективой, пробуждающей инициативу детей, их интерес к общему делу, радость и счастье творческого усилия, требование легко может стать помехой на пути установления таких отношений. Важную роль в их создании играют опора на формирующееся общественное мнение детского коллектива и имеющиеся в нем микрогруппы, правильная объективная оценка знаний и поведения учащихся. Ошибки педагогов в такой оценке чреваты особо тяжелыми последствиями для их отношений с учащимися. Большое влияние на становление взаимоотношений педагогов и воспитанников оказывает и личный пример первых, их убеждения, личные моральные качества и поступки.

Таким образом, технология установления педагогически целесообразных взаимоотношений может быть рассмотрена с позиций инструментальности педагогического требования, опоры на мнение коллектива, адекватности оценок знаний, умений, навыков, а также поведения учащихся и самой личности педагога как фактора, оказывающего непосредственное влияние на характер складывающихся отношений в той или иной деятельности.

**Личность учителя как фактор установления педагогически целесообразных взаимоотношений.** С первого дня пребывания ребенка в школе учитель становится для него непререкаемым авторитетом. Это положение сохраняется вплоть до перехода в старшие классы. С переходом на предметное обучение учащиеся сталкиваются со многими учителями, и нетрудно заметить, что их отношение к учителям заметно изменяется, причем отношения, сложившиеся на первых уроках, порой сохраняются на весь период обучения в старших классах. Это, в свою очередь, приводит к тому, что учащиеся с опозданием фиксируют или вообще не замечают изменений во внутреннем мире учителя, даже если он во многом и изменился за пять-шесть лет.

Известно, что на детей оказывают влияние не только знания учителя, но и сама его личность, качества его души. Более того, исследования показывают, что роль учителя как источника информации снижается из года в год. Влияние же личности не только не снижается, а, напротив, возрастает. Поэтому в структуре личности учителя наибольшее значение приобретают его ценностные ориентации, в частности: являются ли учащиеся, с которыми он имеет дело, ценностью для него (их интересы, склонности, способности, их гражданская, профессиональная, личная судьба); является ли для него ценностью наука, которую он представляет и основы которой преподает; профессия, средствами которой он служит обществу, и возможность совершенствоваться в ней.

Причины огромного нравственного влияния личности учителя на личность учащегося, а следовательно, и становления гуман-

ных взаимоотношений лежат в самой природе человека и человеческих отношений, складывающихся в процессе педагогической деятельности. В связи с этим необходимо обратиться к психологическим основам познания людьми друг друга и формирования отношений между ними.

**Взаимопонимание педагогов и воспитанников как основа складывающихся взаимоотношений.** Встречаясь в течение учебного дня, учителя и учащиеся сознательно и неосознанно вынуждены решать такие психологические задачи, как определение самочувствия собеседника, степени его искренности и уровня знаний, мотивов поступков и т. п. Делается это ими не ради любопытства. Учитель решает, какое задание, какой вопрос лучше дать ученику, как заставить его поверить в собственные силы, как ответить, чтобы ученик не обиделся, понял истинные намерения учителя, и т. п. Ученик, в свою очередь, должен знать, какое настроение у учителя, каковы мотивы тех или иных его поступков, как ответить, чтобы это понравилось учителю, и т. п. Таким образом, отношения в педагогическом процессе формируются на основе познания учителем и учащимися друг друга.

Как показывают психологические исследования, среди условий, от которых зависят полнота и глубина познания другого человека, одни больше связаны с характеристиками самого познаваемого лица (в нашем случае педагога), другие, наоборот, являются следствием особенностей человека, которому приходится выступать в роли «оценщика». Конечно, в реальном процессе познания людьми друг друга разъединить эти две группы условий бывает почти невозможно.

Для реализации первого условия учитель должен обладать всеми необходимыми профессиональными качествами. Второе условие зависит от особенностей тех, кто воспринимает (учащиеся), поскольку каждый судит о другом в меру своей воспитанности. Следовательно, установить педагогически целесообразные отношения — это прежде всего сформировать ценностные ориентации, мировоззрение учащихся.

Исследования показывают, что представления, которые складываются у учащихся об учителе, зависят в значительной мере от их личностных характеристик, от того, какие взгляды на человека у них сформированы. Отсюда — чем более значим в системе ценностей учащихся педагог, тем заинтересованнее их отношение к нему. Однако это не значит, что учитель в целях установления педагогически целесообразных отношений должен подстраиваться под уже имеющуюся систему ценностей учащихся.

**Эмпатия и идеализация как условия становления отношений воспитанников.** В процессе установления взаимоотношений в педагогическом процессе большое значение имеет такое явление

ние, как эмпатия (сопереживание). Она является условием более успешного решения всех профессиональных задач и установления педагогически целесообразных взаимоотношений педагогов и учащихся. Именно чувства, которые возникают у учителя в ходе познания учащихся, начинают затем оказывать воздействие и на последующую оценку их личностно-деловых качеств.

Во многих случаях на основе эмпатии развивается такое явление, как идеализация, т.е. преувеличенная оценка личностных качеств ученика. Чем больше ученик нравится учителю, тем выше он оценивает все его качества, и наоборот. Оценка учителем отдельных учащихся может не совпадать с общегрупповой оценкой, что нередко и бывает, а это отрицательно сказывается на формировании отношений педагога и учеников. Учащиеся видят, что учитель неадекватно оценивает (недооценивает) их. Это обстоятельство решающим образом сказывается и на психологическом климате в ученическом коллективе.

Явление идеализации во многом служит основой выделения так называемых любимчиков. Так, учитель математики идеализирует учащихся, хорошо успевающих по его предмету, хотя часто в коллективе они не занимают ведущего положения. Естественно, и в установлении взаимоотношений с классом эти учителя будут опираться на «любимых» учеников, а это не только не помогает, а, напротив, затрудняет установление педагогически целесообразных взаимоотношений. Однако выделение «любимчиков» — явление, часто психологически неосознаваемое и не всегда отрицательное. Ровное отношение ко всем учащимся не всегда залог успеха. Одинаковое отношение и к добросовестному ученику, и к нерадивому, с одной стороны, понижает активность первого и отрицательно сказывается на отношениях учителя с классом, а с другой — создает благоприятные условия для «нарушителей спокойствия». Чтобы этого не случилось, нужно четко дифференцировать отношение учителя не только к разным группам учащихся, но и к каждому ученику в отдельности, не снижая при этом требовательности.

Таким образом, свои отношения с учащимися учитель строит, опираясь на данные им оценки. Педагогически целесообразными они будут в том случае, если, оценивая действия, поступки и поведение учащихся, он учитывает мотивы, внешние обстоятельства и душевное состояние ученика в контексте общей (предварительной) оценки личности.

**Педагогический такт и авторитет учителя.** Из всей совокупности взаимоотношений учителя с детьми, основанных на профессиональном долге и чувстве ответственности, следует выделить педагогический такт. *Педагогический такт* можно определить как *соблюдение педагогического принципа меры в общении*

*с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, как умение выбрать правильный подход к учащимся, исходя из их личностных особенностей и отношений с ними.* Педагогический такт есть одновременно и чувство меры, и сознательная дозировка воздействия, и способность проконтролировать и, если это необходимо, уравновесить это средство другим. Тактика поведения и действий учителя, владеющего педагогическим тактом, состоит в предвидении возможных последствий применения тех или иных методов и своевременной их корректировке, а также в том, чтобы, предвидя последствия, выбрать стиль и тон, время и место педагогического воздействия.

Педагогический такт во многом зависит от личных качеств педагога, его кругозора, культуры, воли, гражданской позиции и профессионального мастерства. Он является той основой, на которой вырастает духовная близость между учителями и учащимися, зарождается и крепнет дружба. Особенно отчетливо педагогический такт проявляется в контрольно-оценочной деятельности педагога — крайне важна особая внимательность и справедливость. Проявления педагогического такта изо дня в день поднимают авторитет учителя.

Исследования показывают, что возраст и опыт учителя сами по себе не имеют значимости для учащихся. Точно так же и положение учителя само по себе не гарантирует уважительного отношения к нему со стороны учащихся. Учитель должен обладать определенными качествами и вести себя определенным образом, чтобы заслужить к себе такое отношение.

Младшие подростки считают, что учитель должен знать все и обо всем. Они более чем критически отзываються о тех учителях, кому довелось признать в их присутствии, что они чего-то не знают. Поскольку младшие подростки в силу недостаточного жизненного опыта еще не могут отделить существенное от несущественного в работе учителя, то вполне возможно, а в отдельных случаях даже желательно, на этом возрастном этапе уделять внимание показным, рассчитанным на эффект действиям. Особенно это необходимо использовать в день знакомства с классом, так как первое впечатление об учителе наиболее устойчиво. Учитывая действенность «эффекта ореола», не понравиться классу в день знакомства не может себе позволить даже опытный учитель.

Давно подмечено, что если в день знакомства с младшими подростками учитель произвел на них хорошее впечатление, то он вполне может в дальнейшем рассчитывать на их поддержку, даже если и отступит впоследствии от принятой им в тот день линии поведения. Если с первых шагов он вызвал к себе антипатию, то обычно педагогически целесообразные взаимоотношения в дальнейшем не складываются. Дело здесь в том, что сила первого

впечатления настолько велика, что все, что соответствует ему, принимается закономерным и естественным, а то, что противоречит, — фальшивым и наигранным. Фальшь же в людях дети особенно не любят.

Опыт показывает, что не стоит в этом возрасте игнорировать и фактор личного примера. Если учитель говорит одно, а делает другое, если он неряшлив, груб и косноязычен, если слабо знает свой (да и не только свой) предмет, рассчитывать на уважение, а следовательно, и на установление хороших взаимоотношений с учащимися ему трудно.

Существенным моментом, который не может не учитываться при установлении педагогически целесообразных взаимоотношений, является то, что подростки не терпят никаких запретов (особенно необоснованных). Но при этом они не уважают учителей, потакающих любой их прихоти. Это расценивается учащимися как проявление слабости, и поэтому они не считают для себя зазорным игнорировать просьбы и распоряжения учителя.

Подростки восприимчивы ко всем промахам и неудачам учителя. Не все они замечаются учащимися, но если что-то привлекло их внимание, то они реагируют тотчас же, стремясь во что бы то ни было нанести ущерб авторитету учителя.

Учащиеся наиболее высоко ценят учителей, предъявляющих к ним строгие требования, настойчивых, но тактичных и справедливых, учителей, умеющих занимательно изложить новый материал, держать класс «на взводе». Таких учителей уважают даже те ученики, которые в авторитете учителя усматривают угрозу своей свободе. Ему обеспечена поддержка класса, избранной им меры педагогического воздействия, какой бы она строгой ни была, лишь бы в ней не было посягательства на достоинство провинившегося.

Рассматривая вопрос о влиянии личности учителя на воспитанника, необходимо отметить, что установление педагогически целесообразных отношений во многом зависит от того, какое место педагог занимает в педагогическом коллективе. Характерно, что подростки склонны использовать любое разногласие в педагогическом коллективе не в пользу учителя и во вред педагогическому процессу. Наличие в личности учителя таких качеств, как самомнение, зазнайство, грубость, эгоизм, нетерпимость, завистливость, не может остаться незамеченным. Практика свидетельствует о том, что в тех классах, где классными руководителями, начиная с IV—VI классов, назначаются учителя с такими чертами характера, трудно налаживать отношения и другим педагогам.

**Обусловленность взаимоотношений адекватностью оценок поведения и деятельности учащихся.** Правильно оценить действия и поступки учащихся и соответственно оценкам строить отношения с ними можно только в том случае, если педагог хо-

рошо знает возрастные особенности учащихся. Прежде всего учителю необходимо помнить, что переход к подростковому возрасту характеризуется повышенной утомляемостью, которая является следствием физиологической перестройки организма. Повышенная утомляемость ведет к увеличению так называемых немотивированных поступков, поступков вопреки чужой воле, проявлению упрямства. Характерно, что на уроках, где учителя равномерно чередуют интеллектуальную нагрузку с физической (в целях профилактики утомления), нарушений дисциплины в 1,8 раза меньше, чем на обычных уроках тех же учителей<sup>1</sup>.

Учет отмеченной выше особенности подросткового возраста при оценке поведения учащихся и, следовательно, установлении взаимоотношений с ними является важным, но все же не основным моментом. Дело в том, что ведущим мотивом поведения в подростковом возрасте является потребность в достойном положении в коллективе сверстников, поэтому почти все поступки должны оцениваться с учетом этой мотивации. Необходимо учитывать, что реакция подростков на то или иное воздействие педагога определяется тем ущербом, который может быть нанесен их положению в классном коллективе. То же самое можно сказать и об оценках по учебным предметам. Для подростка важна не сама оценка. Она лишь средство обретения уверенности и комфортности в коллективе. Во многих случаях проявления своеволия, упрямства, негативной реакции на педагогическое воздействие — это ответы на факты унижения достоинства подростка.

В таких ситуациях учителю не нужно делать вид, что он знает истинные мотивы поступков. При этом надо искать опору в коллективе и малых группах учащихся. Если ученик видит, что его поступок отрицательно оценивается коллективом, а тем более малой группой, он больше его не повторит. Если же этого не произойдет, подобный поступок обязательно повторится в тех или иных формах. Более того, он может принять устойчивый характер, что отрицательно скажется на установлении взаимоотношений учителя с данным учеником.

**Опора на общественное мнение коллектива в установлении взаимоотношений.** Преследуя цель установления педагогически целесообразных отношений, учитель должен опираться на коллектив. Большое значение при этом имеет учет уровня его сформированности. В младших подростковых классах общественное мнение еще не является той силой, которая решающим образом оказывает влияние на жизнь и деятельность учащихся. Именно в этом возрасте наиважнейшее значение для подростков приобретают микрогруппы: в них они проводят вместе время, делятся

---

<sup>1</sup> См.: *Каракровский В. А.* О подростках. — М., 1970.

впечатлениями, помогают друг другу. Поэтому опора на малые группы — одно из основных условий установления педагогически целесообразных взаимоотношений с отдельными учащимися и классом в целом. Важность этого условия усиливает тот факт, что отношение учителя к подростку, члену той или иной группы, а тем более к ее лидеру, воспринимается ее представителями как отношение к каждому из них.

Естественно, что микрогруппы в некоторых случаях в чем-то могут противопоставлять себя коллективу. Поэтому задача педагога — своевременно выявить эти микрогруппы, направить их развитие в соответствии с образовательными целями, постепенно объединяя все малые группы в единое целое, в коллектив. Неизменным средством здесь является совместная деятельность, постановка реальных задач, объединяющих микрогруппы.

**Педагогическое требование в регулировании отношений педагогов и воспитанников.** Решение вопроса о регулировании внутриколлективных отношений и сплочении коллектива связано с проблемой педагогического требования. Вот почему эта проблема заслуживает особого внимания. Это, по существу, проблема *педагогического стимулирования*, большой вклад в разработку которого внес А. С. Макаренко. Он отмечал, что если «вы прямо, по-товарищески, открыто будете требовать», то ученик будет знать, что вы относитесь к нему, как к человеку. Такая требовательность еще больше сплачивает коллектив, больше объединяет учителей и учеников. Такая требовательность, основанная на уважении личности воспитанника, — условие установления педагогически целесообразных отношений.

Все требования педагога по форме делятся на прямые и косвенные. В косвенных уже не само содержание требования, а вызываемые им психические состояния учащихся становятся стимулом или, напротив, тормозом тех или иных действий воспитанников. Исследования А. Ю. Гордина показывают, что в работе одних педагогов преобладают одни, а других — другие формы косвенного требования. Условно по эмоционально-психологической направленности их можно разделить на три группы:

- 1) выражающие положительное отношение — просьба, одобрение, доверие;
- 2) выражающие отрицательное отношение — недоверие, осуждение, угроза;
- 3) совет, требование в игровой форме, намек, условное требование.

Преобладание предпочитаемых (осознанно или бессознательно) педагогом форм требования во многом влияет на характер складывающихся отношений и их развитие. Чем шире и богаче палитра косвенных требований, чем выше их процент в общем

числе, тем ярче и выразительнее мастерство педагога, тем ближе и дороже он детям и они ему.

Все требования можно разделить на позитивные, т. е. стимулирующие какие-то нужные педагогу действия учащихся, и негативные, призванные тормозить, прекращать те или иные нежелательные действия. Там, где число запретов со стороны учителя возрастает, трудно ожидать хорошего к нему отношения учащихся. А. С. Макаренко считал, что найти чувство меры между активностью и тормозами — значит решить вопрос о воспитании.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем специфика педагогического общения?
2. Каковы место и роль педагогического общения в структуре деятельности учителя и воспитателя?
3. В чем сущность коммуникативной задачи?
4. Каковы этапы решения коммуникативной задачи?
5. Назовите стадии педагогического общения.
6. Раскройте технологические приемы реализации основных стадий педагогического общения.
7. Что такое «стиль педагогического общения» и каковы его косвенные признаки?
8. Дайте технологическую характеристику основных стилей педагогического общения.
9. Что понимается под педагогически целесообразными взаимоотношениями? Каковы условия и технологические приемы их установления?

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Аникеева Н. П.* Психологический климат в коллективе. — М., 1989.
- Батракова С. Н.* Основы профессионально-педагогического общения. — Ярославль, 1989.
- Березовин Н. А.* Проблемы педагогического общения. — Минск, 1989.
- Добровин А. Б.* Воспитателю о психогигиене общения. — М., 1987.
- Ильин Е. Н.* Искусство общения. — М., 1988.
- Как-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. — М., 1987.
- Леонтьев А. А.* Педагогическое общение. — М., 1979.
- Мудрик А. В.* Общение как фактор воспитания школьников. — М., 1984.
- Петровский В. А., Калинин В. К., Котова И. Б.* Личностно-развивающее взаимодействие. — Ростов н/Д, 1993.
- Шиянов Е. Н.* Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — Ставрополь, 2007.



### Глава 24

#### СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: СТРУКТУРА И УПРАВЛЕНИЕ

##### § 1. Общая характеристика российской системы образования

В Законе Российской Федерации «Об образовании» отмечается, что система образования представляет собой совокупность следующих составляющих: преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций<sup>1</sup>.

Любое общество вне зависимости от воспитания наряду с функциями производства и воспроизводства для обеспечения прогрессивного развития должно реализовывать и функцию развития, обучения и воспитания своих членов. С этой целью оно создает образовательную систему, т. е. комплекс институтов образования.

Основным типом института образования являются образовательные учреждения, обеспечивающие содержание воспитания и обучения и (или) реализующие одну или несколько образовательных программ. По своим организационно-правовым формам образовательные учреждения могут быть государственными, муниципальными, негосударственными (частными, общественных и религиозных организаций). Однако действие законодательства в области образования распространяется на все образовательные учреждения на территории того или иного государства независимо от их организационно-правовых форм и подчиненности.

---

<sup>1</sup> Закон Российской Федерации «Об образовании». — М., 1996.

В России к образовательным относятся учреждения следующих типов: дошкольные; общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования); специальные (коррекционные) для детей с отклонениями в развитии; учреждения дополнительного образования; учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс; профессионального образования (начального, среднего и высшего профессионального образования).

**Дошкольные образовательные учреждения** (детский сад, детский ясли-сад, прогимназия, детский развивающий центр и др.) создаются в помощь семье для воспитания детей от одного года до шести лет, охраны и укрепления их физического и психического здоровья, развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции недостатков развития. Воспитание и обучение, осуществляемые в дошкольных образовательных учреждениях, являются подготовительным этапом начального образования.

**Общеобразовательные учреждения** представлены преимущественно государственными общеобразовательными школами, а также элитарными учреждениями — гимназиями, лицеями. Средняя общеобразовательная школа имеет три ступени: I ступень — начальная школа (3—4 года); II ступень — основная школа (5 лет); III ступень — средняя школа (2—3 года). Ступени школы соответствуют трем основным этапам развития ребенка: детство, отрочество, юность.

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

**Основная школа** закладывает прочный фундамент общеобразовательной подготовки, необходимой выпускнику для продолжения образования, его полноценного включения в жизнь общества. Она обеспечивает развитие личности учащегося, его склонностей, способности к социальному самоопределению, глубокое усвоение основ наук и формирование научного мировоззрения.

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

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

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

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

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

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

Для подростков с общественно опасным девиантным поведением, достигших одиннадцатилетнего возраста, нуждающихся в особых условиях воспитания и обучения и специальном педагогическом подходе, создаются специальные учреждения, обеспечивающие их медико-социальную реабилитацию, образование и профес-

сиональную подготовку. Направление учащихся в эти образовательные учреждения осуществляется только по решению суда.

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

Реабилитация здоровья детей проводится в *оздоровительных* и *санаторно-лесных школах*.

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

**Профессиональные образовательные учреждения** создаются для реализации профессиональных образовательных программ начального, среднего и высшего профессионального образования.

Цель *начального профессионального образования* — подготовка работников квалифицированного труда по всем основным направлениям общественно полезной деятельности на базе основного общего образования. По отдельным профессиям оно может основываться на среднем (полном) общем образовании. Начальное профессиональное образование может быть получено в профессионально-технических и иных училищах.

Цель *среднего профессионального образования* — подготовка специалистов среднего звена, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования. Оно может быть получено в образовательных учреждениях среднего профессионального образования (средних специальных учебных заведениях — техникумах, училищах, колледжах) или на первой ступени образовательных учреждений высшего профессионального образования.

Цель *высшего профессионального образования* — подготовка и переподготовка специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе среднего (полного) общего, среднего профессионального образования. Его можно получить в образовательных учреждениях высшего профессионального образования (высших учебных заведениях) — университетах, академиях, институтах, колледжах. Лица, имеющие начальное и среднее профессиональное образование соответствующего профиля, могут получать высшее про-

фессиональное образование по сокращенной, ускоренной программе.

*Послевузовское профессиональное образование* предоставляет гражданам возможность повышения уровня образования, научной и педагогической квалификации на базе высшего профессионального образования. Для его получения созданы институты, аспирантуры, докторантуры, ординатуры, адъюнктуры при образовательных учреждениях высшего профессионального образования и научных учреждениях.

*Дополнительные образовательные программы* и услуги реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства в специально создаваемых учреждениях дополнительного образования — в учреждениях повышения квалификации, на курсах, в центрах профессиональной ориентации, музыкальных и художественных школах, школах искусств, домах детского творчества, станциях юных техников, станциях юных натуралистов и др.

Для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей вследствие их болезни, смерти, лишения родительских прав и других причин, созданы *детские дома*. Они решают задачи сохранения жизни и здоровья детей, их воспитания, обучения, подготовки к самостоятельной жизни и трудовой деятельности. Сеть детских домов в России включает в себя дошкольные детские дома (для детей 3—7 лет); смешанные (для дошкольников и детей школьного возраста); детские дома для детей школьного возраста (от 7 до 18 лет). Дети из одной семьи помещаются в один детский дом, где создаются необходимые условия для поддержания между ними родственных отношений.

Во всей системе воспитательных влияний на личность, не умаляя значения семьи, дошкольных и внешкольных образовательных учреждений, решающая роль принадлежит школе. Даже если не акцентировать внимания на том, что практически весь период взросления, в течение десяти-одиннадцати лет ребенок находится под целенаправленным влиянием квалифицированных педагогов, роль школы в становлении личности трудно переоценить. Она дает не только общеобразовательную подготовку, составляющую основу для получения профессионального образования, что важно уже само по себе, но и создает благоприятные возможности для удовлетворения личностью своих интересов и потребностей, развития природных сил и творческих способностей, достижения гармонии в развитии интеллектуальной, духовной, эмоционально-волевой сфер.

Школа призвана организовывать полноценную в социальном и нравственном отношениях жизнедеятельность детей и имеет все возможности для того, чтобы создать воспитанникам необходи-

мые условия для овладения богатствами культуры, накопленной человечеством, для освоения опыта социального поведения, подготовки к активному участию в жизни общества. Школьные годы, проведенные в общении со сверстниками и квалифицированными педагогами, оказывают ничем не заменимое влияние на формирование идеалов, убеждений, ценностных ориентаций и нравственных чувств.

Располагая квалифицированными кадрами, школа координирует, педагогически направляет систематическую работу с семьей и общественностью по воспитанию детей.

Демократизация и гуманизация общественной жизни ставит перед государством задачу максимального использования возможностей общеобразовательной школы, а через нее и всей системы образования для формирования разносторонне развитой личности как основной составляющей трудовых ресурсов общества.

## **§ 2. Государственно-общественная система управления образованием**

Будущему учителю, вступающему в самостоятельную профессиональную деятельность, важно иметь полное, четкое представление о сущности, принципах, содержании управления педагогическими системами. Это поможет ему с самого начала войти в ритм работы школы, понять сложный механизм ее функционирования, установить профессиональные, деловые отношения с администрацией, коллегами-учителями, учениками и родителями.

В педагогической науке и практике все более усиливается стремление осмыслить целостный педагогический процесс с позиций науки управления, придать ему строгий научно обоснованный характер. Справедливо утверждение многих отечественных и зарубежных исследователей о том, что управление реально и необходимо не только в области технических, производственных процессов, но и в сфере сложных социальных систем, в том числе педагогических.

*Под управлением понимается деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации.* Объектами управления могут быть биологические, технические, социальные системы. Одной из разновидностей социальных систем является система образования, функционирующая в масштабе страны, края, области, города или района. Субъектами уп-

правления системой образования в данном случае выступают Министерство образования Российской Федерации, управления образованием края, области или города, а также районные отделы образования.

Общеобразовательная школа как сложная динамическая социальная система выступает объектом внутришкольного управления. Следовательно, мы можем говорить об управлении школой и ее отдельными компонентами или частями, выступающими подсистемами более общей системы общеобразовательной школы. Такими подсистемами являются целостный педагогический процесс, классно-урочная система, система воспитательной работы школы, система эстетического воспитания учащихся, система профориентационной работы и др. Частные случаи управления отдельными школьными подсистемами составляют сущность и содержание внутришкольного управления.

*Внутришкольное управление представляет собой целенаправленное сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей, направленное на достижение оптимального результата.* Взаимодействие участников целостного педагогического процесса складывается как цепь последовательных, взаимосвязанных действий, или функций: педагогического анализа, целеполагания и планирования, организации, контроля, регулирования и корригирования.

Традиционное представление о внутришкольном управлении раскрывалось в таких характеристиках, как целенаправленное воздействие субъекта на объект управления; влияние управляющей системы на управляемую систему с целью перевода последней в качественно новое состояние; внедрение элементов научной организации педагогического труда и др. Однако с началом активного обращения к личности педагога и ученика, с внедрением гуманистических идей в педагогический процесс потребовалась серьезная корректировка и переоценка теоретических основ современного внутришкольного управления. На смену философии воздействия в управлении школой идет философия взаимодействия, сотрудничества, рефлексивного управления.

Теория управления школой существенно дополняется теорией педагогического менеджмента (Ю. А. Конаржевский, Т. И. Шамова и др.). Теория менеджмента привлекает прежде всего своей личностной направленностью: деятельность менеджера (управляющего) строится на основе подлинного уважения, доверия к своим сотрудникам, создания для них ситуаций успеха. Именно эта сторона менеджмента существенно дополняет теорию педагогического управления. Осмысление идей менеджмента, их перенос в сферу школоведческих проблем дает основание для разработки

самостоятельного направления — внутришкольного менеджмента.

**Основные признаки государственного управления образовательными системами.** Одной из отличительных особенностей развития современной системы образования является переход от государственного управления образованием к государственно-общественному управлению образованием.

Основная идея государственно-общественного управления образованием состоит в том, чтобы объединить усилия государства и общества в решении проблем образования, предоставить учителям, учащимся, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации учебного процесса, в выборе различных типов образовательных учреждений. Выбор личностью прав и свобод делает человека не только объектом образования, но и его активным субъектом, самостоятельно определяющим свой выбор из широкого спектра образовательных программ, учебных заведений, типов отношений.

Государственный характер системы образования означает прежде всего то, что в стране проводится единая государственная политика в области образования, зафиксированная в Законе Российской Федерации «Об образовании» в редакции, введенной в действие в 1996 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 первоочередное решение ее материальных, финансовых проблем.

Организационной основой государственной политики в области образования является Федеральная программа развития образования, принимаемая высшим органом законодательной власти России — Федеральным Собранием — на определенный промежуток времени. Федеральная программа является организационно-управленческим проектом, содержание которого определяется как общими принципами государственной политики в сфере образования, так и объективными данными результатов 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.

В 2006 г. вступила в силу *«Федеральная целевая программа развития образования на 2006—2010 гг.»*. Разработка новой программы связана с окончанием в 2005 г. предшествующей Фе-



деральной программы, а также укрупнением самой программы за счет ее интеграции с другой программой — «Развитие единой образовательной информационной среды» и рядом ведомственных программ. Основная стратегическая цель программы состоит в создании условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании.

Основные мероприятия «Федеральной целевой программы развития образования» направлены на решение следующих задач:

– создание системы образования детей старшего дошкольного возраста;

– введение профильного обучения в старшей школе;

– разработку и внедрение новых государственных образовательных стандартов общего образования;

– разработку и внедрение моделей непрерывного профессионального образования;

– введение новых направлений подготовки (специальностей) профессионального образования и соответствующих государственных образовательных стандартов;

– реализацию системы мер по обеспечению участия России в Болонском и Копенгагенском процессах;

– завершение эксперимента по введению единого государственного экзамена;

– совершенствование системы государственной аттестации научных и научно-педагогических кадров;

– развитие интегрированных образовательных учреждений, университетских комплексов, реализующих образовательные программы различных уровней образования;

– формирование в системе высшего профессионального образования общенациональных университетов и системообразующих вузов;

– внедрение новых моделей государственно-общественного управления в образовательных учреждениях, развитие попечительской деятельности в системе образования;

– внедрение новых моделей финансирования образовательных организаций всех уровней образования и др.<sup>1</sup>

Государственный характер управления системой образования закреплен совокупностью следующих принципов государственной политики в области образования, сформулированных в Законе Российской Федерации «Об образовании»:

– гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного

---

<sup>1</sup> Федеральная целевая программа развития образования на 2006—2010 гг. — М., 2006.

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<sup>1</sup>.

Государственный характер управления образованием проявляется также в соблюдении органами управления государственных гарантий прав граждан России 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 и максимального объема учебной нагрузки обучающихся, требования 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 (центральные); ведомственные; республиканские (республик в составе Российской Федерации); краевые, областные, городов Москвы и Санкт-Петербурга, автономных областей, автономных округов.

Государственные органы управления — министерства образования, управления образованием в краях, областях, автономных округах в границах своей компетенции решают следующие вопросы: разработка и реализация целевых федеральных и международных программ; разработка государственных стандартов и ус-

---

<sup>1</sup> Закон Российской Федерации «Об образовании». — М., 1996.

тановление эквивалентности (нострификация) документов об образовании; государственная аккредитация образовательных учреждений, расширение границ общественной аккредитации; аттестация педагогических кадров; формирование системы образования в стране и конкретном регионе, определение перечня профессий и специальностей, по которым ведется профессиональная подготовка; финансирование образовательных учреждений, создание государственных фондов стабилизации и развития системы образования; разработка государственных нормативов финансирования образовательных учреждений, материально-технической обеспеченности образовательного процесса; прогнозирование сети образовательных учреждений, контроль исполнения законодательства Российской Федерации бюджетной и финансовой дисциплины в системе образования.

Для современного состояния управления системой образования наиболее яркой чертой является процесс децентрализации, т.е. передача ряда функций и полномочий от высших органов управления низшим: федеральные органы разрабатывают наиболее общие стратегические направления, а региональные и местные органы сосредоточивают усилия на решении конкретных финансовых, кадровых, материальных, организационных проблем.

**Основные признаки общественного управления.** Общественный характер управления системой образования проявляется в том, что наряду с органами государственной власти создаются общественные органы, в которые входят представители учительского и ученического коллективов, родителей и общественности. Их участие в управлении создает реальные предпосылки для создания творческой атмосферы и положительного психологического климата в коллективе школы. Реальным воплощением общественного характера управления образованием является деятельность коллективного органа управления — *совета школы*. Функции и содержание работы совета определяются Типовым положением об общеобразовательном учреждении.

Высшим руководящим органом школы является *конференция*, которая проводится не реже одного раза в год. Конференция имеет широкие полномочия, на общешкольной конференции избираются совет школы, его председатель, определяется срок их деятельности. Каждое учебное заведение принимает на конференции *Устав учебного заведения*, учитывающий реальное состояние, цели, задачи, перспективы своего развития. Таким образом, Устав одной общеобразовательной школы в своих деталях может отличаться от Устава другой школы, но общая направленность Устава задается Типовым положением об общеобразовательном учебном заведении.

Как коллегиальный орган совет школы утверждает основные направления развития, пути повышения качества учебно-вос-

питательного процесса, определяет язык обучения. Совет школы может создавать временные или постоянные комиссии, штабы, советы по различным направлениям работы учебного заведения и устанавливает их права, обязанности, границы полномочий. Делегатами конференции с правом решающего голоса избираются на собраниях своих коллективов учащиеся II и III ступеней, учителя и другие работники учебного заведения, родители (лица, их заменяющие), представители общественности.

В период между конференциями в роли высшего руководящего органа выступает совет школы (учебного заведения). Деятельность совета школы осуществляется по следующим основным направлениям:

- организует выполнение решений конференций;
- наряду с родителями (лицами, их заменяющими) обеспечивает социальную защиту учащихся при рассмотрении в государственных и общественных органах вопросов, затрагивающих интересы учащихся;
- устанавливает возраст учащихся при наборе в I класс, необходимость и вид ученической формы;
- рассматривает отчеты расходования бюджетных ассигнований, формирует собственный фонд, определяет направление использования бюджетных и внебюджетных средств учебного заведения;
- заслушивает отчеты о работе директора школы, его заместителей, отдельных педагогов;
- совместно с администрацией учебного заведения и его общественными организациями создает условия для педагогического образования родителей.

Совет школы, как правило, возглавляемый одним из представителей общественности или родителей, работает в тесном контакте с администрацией школы и общественными организациями. Совет доводит свои решения до сведения родителей или лиц, их заменяющих. Решение совета считается правомочным, если за его принятие проголосовало не менее двух третей присутствующих членов совета.

Важнейшими показателями усиления общественного характера управления образованием являются разгосударствление системы образования и диверсификация образовательных учреждений.

*Разгосударствление системы образования* означает, что наряду с государственными возникают негосударственные учебные заведения, они перестают быть структурами государственного аппарата, педагоги и воспитатели, учащиеся и родители действуют на основе собственных интересов, запросов региональных, наци-

ональных, профессиональных, конфессиональных объединений и групп.

*Диверсификация* (от лат. *diversus* разный + *facere* делать — разнообразие, разностороннее развитие) *образовательных учреждений* предполагает одновременное развитие различных типов учебных заведений — гимназий, лицеев, колледжей, школ и классов с углубленным изучением отдельных предметов — как государственных, так и негосударственных.

Руководство негосударственным образовательным учреждением осуществляет непосредственно его учредитель или по поручению учредителя попечительский совет, формируемый по усмотрению учредителя. Негосударственное образовательное учреждение имеет свой Устав, в котором определены правомочия попечительского совета, структура управления, порядок назначения и выборов руководителя образовательного учреждения.

### **§ 3. Принципы управления образовательными системами**

Любая деятельность, в том числе и управленческая, основывается на соблюдении ряда принципов, которыми руководствуются организатор и руководитель при выполнении всех управленческих функций. В специальной литературе выделяется совокупность принципов, регулирующих протекание отдельных функций: целеполагания и планирования, организации, контроля и др. Мы же обратимся к характеристике принципов, имеющих отношение ко всем функциям, ко всему управленческому циклу.

Принципы управления являются конкретным проявлением и отражением закономерностей управления. К числу основных закономерностей специалисты внутришкольного управления и менеджмента относят такие закономерности, как: зависимость эффективности функционирования системы управления учебно-воспитательной работы от уровня структурно-функциональных связей между субъектом и объектом управления; обусловленность содержания и методов управления учебно-воспитательной работой содержанием и методами организации педагогического процесса в школе и др. Ю. А. Конаржевский в числе ведущих закономерностей внутришкольного менеджмента называет аналитичность, целесообразность, гуманистичность, демократичность управления и готовность школьных руководителей к различным видам управленческой деятельности<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Конаржевский Ю. А. Внутришкольный менеджмент. — М., 1993. — С. 42—45.

Из закономерностей управления вытекают принципы управления, которые выступают в качестве основных положений, ориентирующих руководителя, директора, менеджера в практической деятельности. В теории и практике внутришкольного управления выделяются основные принципы управления. К их числу относятся: демократизация и гуманизация; системность и целостность; рациональное сочетание централизации и децентрализации; единство единоначалия и коллегиальности; объективность и полнота информации. Рассмотрим их подробнее.

*Демократизация и гуманизация управления образовательными системами.* Ориентация внутришкольного управления предполагает прежде всего развитие самостоятельности и инициативы руководителей, учителей, учащихся и родителей. Это возможно при условии, что обсуждение и принятие управленческих решений совершается открыто. Выборность руководителей школы, введение конкурсного избрания и контрактной системы в отборе педагогических кадров — одно из проявлений демократических начал в школьной жизни. Гласность в управлении школой основывается на открытости, доступности информации. Когда каждый учитель знает о делах и проблемах всей школы, он не остается к ним безразличным. Регулярные отчеты администрации, совета школы перед общешкольным коллективом и общественностью, предоставление учителям и учащимся возможности принимать участие в обсуждении и высказывать свою точку зрения по вопросам школьной жизни направлены на утверждение демократизации в школе.

Утверждение гуманистических ценностей в современном обществе выдвигает на приоритетные позиции ценность самой личности, богатство ее духовного мира. Технократическая парадигма образовательного процесса уступает место гуманистической направленности. Управление образовательными системами имеет ту непреложную особенность, что ограничиться здесь только воздействием невозможно, необходимо сотрудничество, соуправление, самоуправление. Гуманизация управления школой предполагает, что при принятии каждого управленческого решения необходимо иметь в виду личность учителя и ученика. Утверждение субъект-субъектных отношений, переход от монолога к диалогу в педагогической деятельности — конкретные формы проявления гуманизации процесса обучения и воспитания. Гуманизация управления в образовании — это обращенность к личности, уважение достоинства человека и доверие к нему.

*Системность и целостность в управлении.* Понимание системной природы педагогического процесса создает реальные предпосылки для эффективного управления им. Методология си-

стемного подхода в управлении школой побуждает руководителя иметь ясное представление о школе как системе, ее основных признаках. Понятие «система» дает представление о целостности, о возможности выделения ее отдельных частей, или компонентов. Это является первым признаком системы. Однако в управлении школой важно видеть не только основные части, но и те связи и отношения, которые возникают, складываются или разрушаются между частями. Иначе говоря, какова структура системы, какие компоненты выступают в качестве системообразующих, такова и перспектива развития связей и отношений. Наличие структуры составляет второй признак системы. Третий признак системы заключается в ее интегративности: каждый компонент системы обладает своими свойствами и характеристиками, но в своем взаимодействии они образуют новое, интегративное свойство системы, не сводимое к свойствам отдельных компонентов. Устойчивость интегративного свойства определяется целостностью системы. В управлении школой важно помнить и о проявлении четвертого свойства системы — о ее тесной и специфической связи с внешней средой. Взаимодействие школы и среды может протекать в двух формах: школа приспособляется к внешней среде, перестраивая свои процессы, или школа подчиняет среду для достижения своих целей.

Системность и целостность в управлении школой предполагают также взаимодействие и взаимосвязь управленческих функций в деятельности ее руководителя и педагогического коллектива. Реализация этого принципа исключает односторонность в управлении, когда главной и решающей функцией признается какая-либо одна из них. Данный принцип подчеркивает, что управленческая деятельность последовательна, логична, взаимовыгодна, все ее функции в равной степени важны.

*Рациональное сочетание централизации и децентрализации.* История школы и педагогики доказала, что чрезмерная централизация неизбежно ведет к усилению администрирования в управлении. Централизация в управлении сковывает инициативу руководителей нижних уровней, учителей и учащихся, они становятся просто исполнителями решений, принимаемых без их участия и желания.

В условиях односторонней централизации происходит дублирование управленческих функций, потеря времени, перегрузка как руководителей, так и исполнителей.

В равной степени и интегрированная децентрализация управления может привести к снижению эффективности деятельности педагогической системы: отрицание централизации в угоду децентрализации может привести к снижению роли руководителя и администрации в целом, утрате аналитических и контролирую-

ющих функций управления. Опыт школ показывает, что игра в демократию и мода на децентрализацию приводят к серьезным сбоям в жизни и деятельности коллектива, к возникновению конфликтов и недоразумений в педагогическом коллективе, неоправданному противостоянию административных и общественных органов управления.

Именно сочетание централизации и децентрализации во внутришкольном управлении обеспечивает деятельность руководителей административных и общественных органов в интересах всего коллектива школы, создает условия для обсуждения и принятия управленческих решений на профессиональном уровне, исключает дублирование и повышает координацию действий всех структурных подразделений системы.

*Единство единоначалия и коллегиальности в управлении.* Реализация данного принципа направлена на преодоление субъективности, авторитаризма в управлении целостным педагогическим процессом. В управленческой деятельности важно опереться на опыт и знания коллег, организовать их на разработку и обсуждение решений, сопоставить разные точки зрения, провести их обсуждение и принять оптимальное решение. Коллегиальность вместе с тем не исключает личной ответственности каждого члена коллектива за порученное дело.

Единоначалие в управлении обеспечивает дисциплину и порядок, четкое разграничение и соблюдение полномочий участников педагогического процесса. Если коллегиальность приоритетна на этапе обсуждения и принятия решений, то единоначалие необходимо прежде всего на этапе реализации принятых решений.

Единоначалие руководителя образовательной системы не означает авторитарность и администрирование, оно основывается на глубоком знании педагогики и психологии личности, социальной психологии, учете индивидуально-психологических особенностей учителей, учащихся, родителей. Единоначалие и коллегиальность в управлении — это проявление единства противоположностей. Единоначалие предполагает оперативность в выполнении решений — коллегиальность отличается некоторой «медлительностью». При определении тактических действий целесообразно единоначалие, при разработке стратегических — коллегиальность.

Реализация принципа единства единоначалия и коллегиальности в управлении учебно-воспитательным процессом находит свое воплощение в деятельности различного рода комиссий и советов, действующих на общественных началах; в работе съездов, слетов, конференций, где необходим коллективный поиск и персональная ответственность за принятые решения. Государ-



ственно-общественный характер управления образованием создает реальные возможности в центре и на местах для утверждения на практике принципа единства единоначалия и коллегиальности.

*Объективность и полнота информации в управлении образовательными системами.* Эффективность управления образовательными системами в значительной мере определяется наличием достоверной и необходимой информации. Объективность и полнота информации противопоставлены неконкретности, поверхностности в отборе, анализе и обработке информации. В социально-педагогических науках информацию рассматривают либо как средство коммуникации между педагогами и воспитанниками, либо как совокупность сведений о состоянии системы и окружающей среды (Ю. А. Конаржевский, Л. И. Новикова).

Трудности с использованием информации в управлении часто связаны с информационным избытком или, наоборот, с ее недостатком. Роль информации во внутришкольном управлении нельзя понимать односторонне, т. е. как лишь увеличение информации. Надо отметить, что избыток и неупорядоченность информации, как и ее отсутствие, затрудняют процесс принятия решений, оперативное регулирование их выполнения. В педагогических системах недостаток информации чаще ощущается в области воспитательной деятельности. В ходе учебно-воспитательного процесса больше информации об успеваемости учащихся, качестве знаний, но значительно меньше данных об особенностях направленности личности, ее становления в учебной и внеучебной деятельности, ее характера, способностей и др.

Человеку, имеющему дело с внутришкольной информацией, важно знать методы ее сбора, обработки, хранения и использования. Школьный руководитель, менеджер в своей деятельности активно используют наблюдение, анкетирование, тестирование, работу с инструктивными и методическими материалами. С внедрением технических средств и компьютеризации сроки сбора и обработки материалов существенно сократились. Усилия школьной администрации должны быть сосредоточены на разработке и внедрении внутришкольной информационной технологии управления, использовать которую могли бы как руководители школы, так и учителя.

В управлении образовательной системой важна любая информация, но прежде всего — управленческая информация, которая необходима для оптимального функционирования управляемой подсистемы. Управленческая информация может быть распределена по различным признакам: по времени — ежедневная, ежемесячная, четвертная, годовая; по функциям управления — аналитическая, оценочная, конструктивная, организационная; по источникам поступления — внутришкольная, ведомственная,

вневедомственная; по целевому назначению — директивная, ознакомительная, рекомендательная и др.

Формирование информационных банков данных, технологий их оперативного использования повышает научную организацию управленческого труда.

## **§ 4. Школа как педагогическая система и объект управления**

Педагогическая система является самостоятельной развивающейся и управляемой целостностью, состоящей из ряда компонентов. Управление педагогической системой, с одной стороны, сохраняет ее целостность, с другой — позволяет изменять, влиять на действие отдельных ее компонентов. Функционирование педагогической системы, таким образом, направлено на достижение целей, обусловленных потребностями общества, которые должны быть достигнуты в строго определенное время (за 9—11 лет). Цели определяют содержание педагогической системы, которое, в свою очередь, предполагает многообразие форм и методов реализации. Функционирование педагогической системы возможно при соответствующих социально-педагогических условиях. Как и всякая система, педагогическая система характеризуется уровнем достигнутых результатов.

Отражая диалектическую природу педагогических явлений, их целостный характер, компоненты педагогической системы должны быть представлены как необходимые и достаточные для ее оптимального функционирования. В этом плане школа как педагогическая система — это совокупность системообразующих факторов, условий функционирования, структурных и функциональных компонентов. Системообразующие факторы — цели и результаты; условия функционирования — социально-педагогические и временные условия; структурные компоненты — управляющая (педагогический коллектив) и управляемая (ученический коллектив) системы, содержание, средства, формы и методы педагогической деятельности; функциональные компоненты — педагогический анализ, целеполагание и планирование, организация, контроль, регулирование и корригирование.

Рассмотрение школы как педагогической системы и объекта управления означает, что управленческая деятельность организаторов образования, должностных лиц, учителей, учащихся должна быть в равной мере направлена на выработку целей и достижение результата, на создание условий формирования педагогического и ученического коллективов, на отбор содержания и использование разнообразных средств, форм и методов

учебно-воспитательной работы. В таком случае управление позволяет сохранять целесообразность педагогической системы и продуктивно влиять на обновление составляющих ее компонентов.

**Системообразующие факторы педагогической системы.** Важнейшим системообразующим фактором, исходным началом функционирования педагогической системы является *цель совместной деятельности учителей и учащихся*, направленной на гармоничное развитие сущностных сил личности ребенка, на его самоопределение и создание условий для саморазвития. **Цель школы** — сформировать у школьников основы базовой культуры, включающей интеллектуальную, нравственную, эстетическую, трудовую, экологическую, правовую культуру личности. Общая цель детализируется в частных целях, сформулированных по отдельным направлениям учебно-воспитательной работы. Одним из признаков эффективного управления является умение руководителей школы, учителей, органов ученического самоуправления намечать частные цели и на каждом значительном временном этапе соотносить их с общей целью, регулируя и корригируя оптимальное достижение намеченных результатов.

**Результаты** как системообразующий фактор определяются совокупностью наиболее устойчивых и реальных критериев, обеспечивающих определение уровня воспитанности как отдельных учащихся, так и ученических коллективов в целом. Наличие обоснованной системы критериев позволяет соотнести принятую цель деятельности с ее фактическим состоянием, определить пути конкретной коррекции деятельности учителей, отдельных звеньев школы, участвующих в педагогическом процессе на разных временных этапах.

**Социально-педагогические и временные условия функционирования педагогической системы.** Под социально-педагогическими условиями функционирования педагогической системы понимаются устойчивые обстоятельства, определяющие ее состояние и развитие. В управлении школой принято выделять как минимум две группы условий — общие и специфические. К *общим условиям* относятся социальные, экономические, культурные, национальные, географические условия. К *специфическим* условиям относятся особенности социально-демографического состава учащихся; местонахождение школы — городская или сельская; материальные возможности школы, оборудование учебно-воспитательного процесса; воспитательные возможности окружающей среды. Существенный показатель эффективности педагогического процесса — характер морально-психологической атмосферы в педагогическом и ученическом коллективах, уровень педагогической культуры родителей учащихся.

Временная характеристика педагогической системы складывается из трех взаимосвязанных периодов, обусловленных особенностями возрастного, индивидуально-психологического развития детей, введением трех ступеней общеобразовательной школы: начальное общее — I—III (IV) классы; основное общее — IV (V)—IX классы; среднее (полное) общее образование — X (XI) классы, охватывающих в общей сложности одиннадцать лет совместной работы школы и ученика. Каждая ступень общего образования решает свои специфические задачи, но общая направленность деятельности подчинена основной цели — развитию личности школьника. Целесообразная деятельность на каждой ступени обучения способствует накоплению и фиксации новых количественных характеристик личности и последующему их переходу в новые качественные личностные образования. Переход от одной ступени обучения к другой является значительным скачком в индивидуально-личностном развитии.

Системообразующие факторы, социально-педагогические и временные условия определяют особенности взаимодействия структурных и функциональных компонентов.

**Структурные компоненты педагогической системы.** Решающая роль в любой социальной системе принадлежит индивидуальному или коллективному субъекту управления. Одним из основных определяющих структурных компонентов педагогической системы школы является деятельность педагогического коллектива и его руководителей или управляющей системы.

Анализ практики и специальных исследований показывает, что коллектив педагогов может эффективно осуществлять достижение целей не только при условии расширения его функций, но и при их обоснованной дифференциации и координации деятельности. Так возникает проблема уровней управляющей системы. Структура управляющей системы большинства школ представлена четырьмя уровнями управления.

Первый уровень — директор школы, назначаемый государственным органом или выбранный коллективом; руководители совета школы, ученического комитета, общественных объединений. Этот уровень определяет стратегические направления развития школы.

Второй уровень — заместители директора школы, школьный психолог, социальный педагог, ответственный за организацию общественно полезного труда, старшие вожатые, помощник директора школы по административно-хозяйственной работе, а также органы и объединения, участвующие в самоуправлении.

Третий уровень — учителя, воспитатели, классные руководители, выполняющие управленческие функции по отношению

к учащимся и родителям, детским объединениям, кружкам в системе внеучебной деятельности. К этому уровню могут быть отнесены и педагоги, взаимодействующие с органами общественного управления и самоуправления, с учреждениями дополнительного образования.

Четвертый уровень — учащиеся, органы классного и общешкольного ученического самоуправления. Выделение данного уровня подчеркивает субъект-субъектный характер отношений между учителями и учениками: ученик, являясь объектом взаимодействия, в то же время выступает и субъектом своего развития.

Из приведенной иерархической схемы взаимодействия видно, что каждый нижестоящий уровень субъекта управления является одновременно и объектом управления по отношению к вышестоящему уровню.

Основное место в управляемой системе принадлежит *ученическому коллективу*, в котором также можно выделить два уровня управления по вертикали: общешкольный коллектив и классные коллективы. По горизонтали управляемая система представлена ученическими общественными организациями, спортивными секциями, творческими объединениями, кружками, бригадами и т.д. Управляемая система отражает единство и многообразие видов деятельности (учебной, исследовательской, спортивной, художественно-эстетической, общественно-полезной), в которых участвуют школьники.

*Содержание* как структурный компонент целостного педагогического процесса определяется целями, стоящими перед общеобразовательным учреждением, — гимназией, лицеем, колледжем, школой с классами углубленного изучения или общеобразовательной школой. Взаимодействие педагогического и ученического коллективов в отношении изменения содержания учебно-воспитательного процесса регулируется на основе государственных образовательных стандартов, включающих федеральный, региональный и школьный компоненты, а также уставом общеобразовательного учреждения.

Характерные для современного общества процессы гуманизации и гуманитаризации, индивидуализации и дифференциации, усиления культурологической направленности образовательного процесса определяют особенности использования *форм и методов обучения и воспитания* детей и подростков. Наряду с формами коллективной и групповой работы серьезное внимание уделяется формам индивидуальной работы. Многообразие форм организации целостного педагогического процесса отражает многообразие видов совместной деятельности учителей и учащихся: учебной, исследовательской, общественно-полезной, эстетической, спортивной и др.

Рассматривая педагогическую деятельность как процесс решения задач, необходимо отчетливо представлять способы воздействия на управляемую систему, ее развития, а также взаимодействие с управляющей системой, т.е. методы. Эффективность системы методов и каждого метода в отдельности, как это было показано ранее, зависит от того, насколько они соответствуют конкретной педагогической ситуации, сложившимся отношениям между педагогами и учащимися, каковы возможные пути их оптимального сочетания.

Методы организации целостного педагогического процесса должны отражать организационное, функциональное и информационное единство системы. Поэтому наряду с методами убеждения, упражнения, контроля и самоконтроля, стимулирования и самовоспитания учитель должен владеть методами сбора и обработки информации, проведения диагностики индивидуального развития, коррекции и др.

Таким образом, выделение системообразующих факторов, социально-педагогических и временных условий, структурных компонентов подчеркивает сложную внутреннюю организацию педагогического процесса и в то же время необходимость тонкой и своевременной корректировки каждого компонента в зависимости от целей деятельности образовательного учреждения. Иначе говоря, каждый фактор, условие, компоненты должны быть постоянно в поле зрения организаторов и руководителей педагогической системы.

**Функциональные компоненты педагогической системы.** Структурные компоненты не существуют сами по себе, они вплетены в деятельность учителя, обеспечивают достижение образовательных целей и образуют при этом функциональные компоненты педагогической системы. В основе функциональных компонентов лежат устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности педагога. Функциональные компоненты — педагогический анализ, целеполагание и планирование, организация, контроль, регулирование и корригирование — отражают педагогический процесс в движении, изменении, определяя логику его развития и совершенствования.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте характеристику системы образования в России.
2. Что такое управление, внутришкольное управление и внутришкольный менеджмент?
3. Назовите основные признаки государственного управления образованием.
4. Чем характеризуется общественное управление образованием?

5. Раскройте содержание деятельности общественных органов управления в школе.
6. Что означает система принципов управления образовательными системами?
7. Дайте характеристику принципов управления образовательными системами.
8. В чем выражается взаимосвязь и взаимодействие принципов управления образовательными системами?
9. Каковы системообразующие факторы педагогической системы?
10. Каковы социально-педагогические и временные условия функционирования педагогической системы?
11. Назовите основные структурные компоненты школы как системы и объекта научного управления.
12. Перечислите функциональные компоненты педагогической системы.

### РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / под ред. Т. И. Шамовой. — М., 1991.

*Гончаров М. А.* Основы менеджмента в образовании. — М., 2006.

*Давыденко Т. М.* Рефлексивное управление школой. — М.; Белгород, 1995.

Закон Российской Федерации «Об образовании». В редакции федеральных законов. — М., 2008.

*Исаев И. Ф.* Школа как педагогическая система. Основы управления. — М.; Белгород, 1997.

*Конаржевский Ю. А.* Внутришкольный менеджмент. — М., 1993.

*Манухин В. П.* Самоуправление в образовательном учреждении. — М., 2005.

Менеджмент, маркетинг и экономика образования / под ред. А. П. Егоршина, Н. Д. Никандрова. — Н. Новгород, 2004.

*Симонов В. П.* Педагогический менеджмент. — М., 1999.

*Третьяков П. И.* Школа: управление качеством образования по результатам. — 2-е изд. — М., 2009.

Управление современной школой: пособие для директора школы / под ред. М. М. Поташника. — М., 1992.

*Федорова М. А.* Нормативно-правовое обеспечение образования. — М., 2008.

*Черникова Т. В.* Управление развитием образовательного учреждения. — М., 2005.

*Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н.* Управление образовательными системами. — М., 2002.

Эффективное управление школой в современных условиях / под ред. О. Е. Лебедева. — СПб., 2006.

### § 1. Управленческая культура руководителя школы

Управленческая культура людей, занятых в сфере образования, является частью их профессионально-педагогической культуры. Традиционно представление о профессионально-педагогической культуре связывалось в основном с выделением норм, правил педагогической деятельности, педагогической техники и мастерства. Психолого-педагогические исследования проблем педагогической культуры последних лет раскрывают ее в категориях педагогических ценностей, педагогических технологий и педагогического творчества.

*Управленческая культура руководителя школы представляет собой меру и способ творческой самореализации личности руководителя школы в разнообразных видах управленческой деятельности, направленной на освоение, передачу и создание ценностей и технологий в управлении школой.* Компонентами управленческой культуры являются: аксиологический, технологический и личностно-творческий.

*Аксиологический компонент* управленческой культуры руководителя школы образован совокупностью управленческо-педагогических ценностей, имеющих значение и смысл в руководстве современной школой. В процессе управленческой деятельности руководитель школы усваивает новые теории и концепции управления, овладевает умениями и навыками, и в зависимости от степени их приложения к практической деятельности они оцениваются им как более или менее значимые. Знания, идеи, концепции, имеющие в настоящий момент бóльшую значимость для эффективного управления, выступают в качестве управленческо-педагогических ценностей.

*Технологический компонент* управленческой культуры директора школы включает в себя способы и приемы управления педагогическим процессом. Технология внутришкольного управления предполагает решение специфически педагогических задач. Решение данных задач основывается на умениях руководителя-менеджера в области педагогического анализа и планирования, организации, контроля и регулирования педагогического процесса. Уровень управленческой культуры директора школы зависит от уровня овладения им приемами и способами решения указанных типов задач.



*Личностно-творческий компонент* управленческой культуры директора школы раскрывает управление педагогическими системами как творческий акт. При всей заданности, алгоритмичности управления деятельность руководителя школы является творческой. Осваивая ценности и технологии управления, руководитель-менеджер преобразует, интерпретирует их. Качество этих процессов определяется как личностными особенностями руководителя, так и особенностями объекта управления. Управление педагогическими системами является сферой приложения и реализации способностей личности, поэтому директор школы в управленческой деятельности самореализуется как личность, как руководитель, организатор и воспитатель.

**Функциональные обязанности должностных лиц образовательных учреждений.** Управление учебным заведением осуществляют директор и его заместители, функциональные обязанности, порядок назначения или избрания которых определяется Уставом общеобразовательной школы или другого учебного заведения. Первостепенная роль в управлении учебно-воспитательным процессом принадлежит директору школы, как правило, имеющему опыт педагогической работы не менее трех лет, положительно зарекомендовавшему себя на учительской должности и обладающему необходимыми организаторскими способностями.

В самом общем виде функциональные обязанности директора школы определены Типовым положением об общеобразовательном учебном учреждении, на основании которого каждое общеобразовательное учреждение разрабатывает свой Устав.

Директор общеобразовательного учебного заведения выполняет следующие функциональные обязанности:

- несет ответственность перед государством и обществом за соблюдение требований охраны прав детей, планирует и организует учебно-воспитательный процесс, осуществляет контроль за его ходом и результатами, отвечает за качество и эффективность работы учебного заведения;

- представляет интересы учебного заведения в государственных и общественных органах;

- создает необходимые условия для организации внешкольной и внеклассной работы;

- проводит подбор заместителей директора, определяет их функциональные обязанности, осуществляет расстановку педагогических кадров учебного заведения с учетом мнения педагогического коллектива, учащихся и родителей (лиц, их заменяющих), назначает классных руководителей;

- принимает на работу и увольняет педагогический, административный, учебно-воспитательный и обслуживающий персонал учебного заведения;

- организует в установленном порядке рациональное использование выделяемых учебному заведению бюджетных ассигнований;
- по согласованию с советом учебного заведения устанавливает надбавки к заработной плате творчески работающим учителям;
- создает условия для творческого роста педагогических работников учебного заведения, применения ими передовых форм и методов обучения и воспитания, осуществления педагогических экспериментов;

- несет ответственность за свою деятельность перед соответствующим органом управления образованием.

Указанные функциональные обязанности директора школы существенно дополняются в Уставе школы в зависимости от типа школы, территориального расположения, состава учащихся и особенностей педагогического коллектива, сложившейся системы в работе с родителями и общественностью и др. В поле зрения директора школы находятся вопросы, связанные с работой ученического самоуправления, профориентации, работой с родителями и т. д. В пределах своей компетенции директор школы от имени образовательного учреждения заключает договоры и осуществляет другие действия, направленные на реализацию права владения, пользования и распоряжения имуществом школы.

Руководство отдельными направлениями работы в школе возлагается на заместителей директора: заместителей по учебно-воспитательной работе; организатора внеклассной и внешкольной воспитательной работы; заместителей директора школы по научно-исследовательской работе; заместителя по профильным классам или по классам с углубленным изучением отдельных предметов; заместителя или помощника директора школы по хозяйственной части.

*Заместители директора по учебно-воспитательной работе* отвечают за организацию педагогического процесса, за выполнение образовательных программ и государственных образовательных стандартов; осуществляют контроль за качеством знаний учащихся и их поведением; регулируют учебную нагрузку учителей и учеников, составляют расписание занятий; руководят методической работой в школе, внедрением педагогических инноваций, стимулируют деятельность учителей по повышению педагогической культуры. Обязанности заместителей директора школы определены в Уставе школы, где обосновывается также распределение функциональных обязанностей между несколькими заместителями по учебно-воспитательной работе.

В круг обязанностей *организатора внеклассной и внешкольной работы* (на правах заместителя директора школы) входят: установление связей с учреждениями дополнительного образования — дворцами и домами детского творчества, станциями юных

натуралистов, юных техников, клубами, другими детскими объединениями; работа с классными руководителями по совершенствованию содержания, форм и методов внеклассной воспитательной работы, оказание им методической помощи, организация работы с учащимися по месту жительства, оказание помощи и поддержки детским общественным организациям, действующим в соответствии с требованиями Конвенции ООН о правах ребенка.

В последние годы в новых типах школ — гимназиях, лицеях и других по решению совета школы могут вводиться должности заместителей директора школы по новым перспективным направлениям работы. Например, *заместитель директора по научной работе* устанавливает контакты с учеными, преподавателями вузов, научными центрами для организации научных исследований в школах, привлечению их к педагогической работе в школе; привлекает учителей своей школы к участию в опытно-экспериментальной работе и др. *Заместитель директора школы по коммерции* (завуч-координатор) устанавливает связи со спонсорами, шефами, определяет источник внебюджетного финансирования и др. В некоторых, как правило, больших или специализированных школах может быть введена должность *заместителя директора по социально-педагогической реабилитации*, который организует, контролирует и анализирует работу классов выравнивания, педагогической коррекции, адаптации.

Эффективность управленческой деятельности директора во многом зависит от целесообразности, четкости распределения прав и обязанностей представителей администрации школы. По мере необходимости директор школы проводит инструктивные или оперативные совещания, в определенные дни проводит совещания при директоре, заседания педагогических советов и др.

## **§ 2. Педагогический анализ во внутришкольном управлении**

Одной из функций управления целостным педагогическим процессом является педагогический анализ. Функция педагогического анализа в ее современном понимании введена и разработана в теории внутришкольного управления Ю. А. Конаржевским. Педагогический анализ в структуре управленческого цикла занимает особое место: с него начинается и им заканчивается любой управленческий цикл, состоящий из последовательно взаимосвязанных функций. Исключение педагогического анализа из общей цепи управленческой деятельности приводит к ее распаду, когда функции планирования, организации, контроля, регулирования

не получают в своем развитии логического обоснования и завершения.

При определении места и роли педагогического анализа необходимо учитывать тот факт, что управление педагогическим процессом осуществляется не прямо, а опосредованно, через учебно-воспитательные ситуации. Поэтому, прежде чем спланировать и провести урок, воспитательное мероприятие или коллективное творческое дело, организовать ту или иную деятельность учащихся, учитель изучает, анализирует и учитывает основные элементы педагогической ситуации.

Эффективность управленческой и педагогической деятельности во многом определяется тем, как руководитель школы, учитель владеют методикой педагогического анализа, насколько глубоко ими могут быть исследованы установленные факты, выявлены наиболее характерные зависимости. Несвоевременно или непрофессионально проводимый директором школы анализ ситуации приводит на этапе выработки цели и формирования задач к неконкретности, расплывчатости, а порой и необоснованности принимаемых решений. Незнание истинного положения дел в педагогическом или ученическом коллективе создает трудности в установлении правильной системы взаимоотношений в процессе регулирования и корректировки педагогического процесса.

Основное назначение педагогического анализа как функции управления школой, по мнению Ю. А. Конаржевского, состоит в изучении состояния и тенденций развития педагогического процесса, объективной оценке его результатов с последующей выработкой на этой основе рекомендаций по упорядочению управляемой системы<sup>1</sup>. Эта функция — одна из наиболее трудоемких в структуре управленческого цикла, так как анализ предполагает выделение в изучаемом объекте частей, оценки роли и места каждой части, сведения частей в единое целое, установления связей системообразующих факторов.

В отличие от других функций, например планирования или организации, педагогический анализ внешне менее эффектен, он находится как бы в тени, носит латентный характер, в то время как в действительности он требует максимума интеллектуального напряжения, сформированного аналитического мышления, проявляющегося в умении обобщать, сравнивать, систематизировать, синтезировать педагогические факты и явления.

**Виды и содержание педагогического анализа.** В теории и практике внутришкольного управления (Ю. А. Конаржевский,

---

<sup>1</sup> См.: Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ как основа управления школой. — Челябинск, 1978. — С. 2.

Т. И. Шамова и др.) определены основные виды педагогического анализа. Существуют различные его классификации в зависимости от субъекта анализа (*что* анализируется), от цели анализа (*для чего* анализируется) и т. д. Мы выделим и охарактеризуем виды педагогического анализа в зависимости от его содержания, т. е. от того, каков характер анализа во временном, пространственном, фактологическом отношениях. В принятой классификации выделяются три вида анализа: параметрический, тематический и итоговый.

*Параметрический анализ* направлен на изучение ежедневной информации о ходе и результатах образовательного процесса, выявление причин, нарушающих его. Как правило, по итогам параметрического анализа вносятся поправки и изменения в ходе регулирования целостного педагогического процесса. Предметом параметрического анализа является изучение текущей успеваемости, состояния дисциплины в классах и в школе за день и за неделю, анализ посещаемости уроков и внеклассных занятий, санитарного состояния школы, соблюдения расписания занятий и др.

Основное содержание параметрического анализа, проводимого директором школы и его заместителями, составляет посещение уроков и внеклассных занятий. Фиксирование результатов параметрического анализа, их систематизация и осмысление подготавливают тематический педагогический анализ. Параметрический анализ — это не просто констатация фактов, а их сравнение, обобщение, поиск причин возникновения и прогнозирование возможных последствий. Результаты такого анализа и принятые на их основе решения требуют оперативного выполнения.

*Тематический анализ* направлен на изучение более устойчивых, повторяющихся зависимостей, тенденций в педагогическом процессе. Если предметом параметрического анализа может выступать отдельный урок или внеклассное занятие, то предметом тематического анализа выступает уже система уроков, система внеклассной работы и т. д. Директор школы или завуч могут получить наиболее полное представление о работе учителя, лишь проанализировав ряд уроков, занятий, сформировав таким образом представление о системе работы учителя. Содержание тематического анализа составляют следующие комплексные проблемы: оптимальное сочетание методов обучения; система работы учителей, классных руководителей по воспитанию нравственной, эстетической, физической, интеллектуальной культуры и др.; система работы учителя по повышению уровня педагогической культуры; деятельность педагогического коллектива по формированию инновационной среды в школе и др.

Этот вид педагогического анализа позволяет директору школы сосредоточиться на изучении и выявлении особенностей про-

явления тех или иных сторон педагогического процесса, определить их взаимодействие с другими сторонами, компонентами и системой в целом. Опираясь на данные параметрического анализа, руководители школы в ходе тематического анализа подготавливают и обосновывают содержание и технологию итогового анализа.

*Итоговый анализ* охватывает более значительные временные, пространственные или содержательные рамки. Он проводится по завершении учебной четверти, полугодия, учебного года и направлен на изучение основных результатов, предпосылок и условий достижения этих результатов. Итоговый анализ подготавливает реализацию всех последующих функций управленческого цикла. Информация для итогового анализа складывается из данных параметрического и тематического анализов, четвертных и полугодовых контрольных работ, данных официальных отчетов, справок, представляемых учителями, классными руководителями, представителями администрации школы, общественных организаций.

**Основные объекты педагогического анализа.** К основным объектам педагогического анализа, концентрирующим в себе все многообразие целей, задач, содержания, форм и методов обучения и воспитания детей, относятся организованные формы обучения и прежде всего урок, а также внеклассные мероприятия и итоги работы школы за учебный год. Тем общим, что объединяет педагогический анализ указанных объектов, является методология системного подхода.

Педагогический анализ как функция управления школой предполагает такую последовательность действий:

- рассмотрение урока, воспитательного мероприятия или учебного года как части более общей системы, т.е. определение их роли в системе уроков, воспитательных мероприятий и места в данном учебном году в сравнении с предшествующими и последующими;

- выявление совокупности факторов, определяющих эффективность данного (или данных) урока(ов), мероприятия, учебного года (педагогический коллектив, уровень его педагогической культуры, учебные возможности детей, уровень их воспитанности, учебно-материальное обеспечение педагогического процесса, состояние морально-психологического климата в школе и др.);

- определение целесообразности и обоснованности целей деятельности, содержания и форм проведения занятий и реализации основных направлений плана работы в учебном году;

- анализ результатов проведения уроков, воспитательных мероприятий, в целом работы в течение учебного года;

- установление основных причин недостатков, положительных сторон в их организации и проведении;

– формулирование замечаний, выводов и предложений по дальнейшему совершенствованию урока, воспитательного мероприятия, комплексной работы в течение нового учебного года.

Объектом постоянного внимания руководителей школы является посещение и педагогический анализ урока. В разные периоды развития школы существовали разные нормативы посещения уроков администрацией школы. Но совершенно очевидна обратная зависимость между количеством посещенных уроков и качеством их анализа.

В управленческой деятельности руководителей школы выделяются три вида анализа урока с соответствующими алгоритмами: развернутый, краткий и аспектный.

*Развернутый педагогический анализ урока* предполагает детальное выделение и обсуждение всех моментов урока как единого целого: определение воспитательных, дидактических, психологических, санитарно-гигиенических требований к уроку. Развернутый анализ урока проводится при посещении уроков начинающих учителей, учителей, испытывающих серьезные затруднения в работе с планом, учителей-мастеров, чей опыт служит предметом специального изучения для его обобщения и распространения.

*Краткий анализ урока* со стороны директора, завуча или методиста требует от них объективного изложения предложений и рекомендаций. Краткий анализ урока — это не анализ «на бегу»; такой анализ требует хорошего знания личности учителя, высокой методической и управленческой культуры.

*Аспектный анализ* направлен на изучение какого-либо одного аспекта урока, например использования средств наглядности для развития познавательной активности учащихся, или системы работы учителя при проверке домашнего задания, или использования учителем групповой работы учащихся на уроке.

Важное место в аналитической деятельности руководителя школы занимает *педагогический анализ воспитательных мероприятий, коллективных творческих дел (КТД)*. Как было отмечено ранее, воспитательное мероприятие представляет собой ряд последовательно взаимосвязанных этапов, в процессе реализации которых дети участвуют в организационной, предметной, творческой деятельности.

Изучение опыта работы школ и их руководителей позволяет представить один из возможных вариантов педагогического анализа воспитательного дела:

- анализ цели воспитательного дела;
- анализ темы воспитательного дела, формы его проведения, определение места данного мероприятия в системе воспитательной работы класса, школы;

– оценка места проведения воспитательного дела, оформления аудитории, состояния и качества использованного оборудования;

– анализ каждого этапа проведения воспитательного дела (достижение воспитательной задачи этапа, соответствие содержания этапа поставленной задаче, оптимальность использования методов, анализ результатов);

– анализ влияния воспитательного дела на индивидуальное развитие личности школьника, на развитие детского коллектива, его самоуправление;

– оценка деятельности учителя, классного руководителя, уровень его педагогического мастерства: компетентность и профессионализм воспитателя в управлении воспитательным процессом; авторитет, педагогический такт, формы сотрудничества с учащимися;

– анализ недостатков в проведении воспитательного дела, их причины;

– выработка рекомендаций, советов классному руководителю, учителю, воспитателю по совершенствованию воспитательного процесса.

Содержательную основу *итогового анализа работы школы за учебный год* составляют итоги по ведущим направлениям:

– качество преподавания — соответствие профессиональной подготовки учителей требованиям развивающейся школы; выполнение образовательных программ и государственных стандартов; использование активных форм и методов обучения; реализация воспитательного потенциала урока; развитие индивидуальных задатков и способностей личности; соблюдение норм оценки знаний, умений и навыков учащихся;

– качество знаний, умений, навыков учащихся — объем, глубина, системность, прочность, осознанность; качество знаний учащихся на разных ступенях общего образования — начального, основного, полного среднего; типичные пробелы в знаниях учащихся и их причины; компьютерная грамотность учащихся; степень развития познавательных интересов и др.;

– уровень воспитанности школьников;

– состояние и качество методической работы в школе;

– эффективность работы с родителями и общественностью;

– состояние здоровья педагогов и учащихся, их санитарно-гигиеническая культура;

– результативность деятельности совета школы, педагогического совета.

Проведение объективного, глубокого, перспективного итогового анализа создает хорошую основу для работы над планом нового учебного года.



### § 3. Целеполагание и планирование как функции управления школой

Процесс управления любой педагогической системой предполагает целеполагание (постановку целей) и планирование (принятие решений).

Совершенствование целеполагания и планирования учебно-воспитательной работы диктуется необходимостью постоянного развития, движения педагогической системы. Разумеется, трудно с исчерпывающей точностью установить, когда у воспитуемого сформируется то или иное необходимое качество, произойдут те или иные изменения в межличностных отношениях, но планирование позволяет прогнозировать основные условия, этапы становления личности и коллектива. Планирование создает такую объективную ситуацию, при которой возможно максимальное и разностороннее развитие личности, самореализация ее творческих возможностей.

Педагогическая деятельность целенаправленна. При этом цели и задачи, решаемые педагогами, социально значимы — они являются отражением общих целей и задач, стоящих перед обществом. Цель выступает стержнем плана, следовательно, глубокое понимание цели должно пронизывать как деятельность педагога, так и деятельность ученика. *Цель управленческой деятельности — это начало, которое определяет общее направление, содержание, формы и методы работы.*

Особенности целеполагания в управлении педагогическими системами состоят в том, что при разработке «дерева» целей недостаточно знать лишь объективные требования общества. Важно соотнести общую цель управленческой деятельности с возрастными и индивидуально-психологическими особенностями учащихся, когда педагогические цели, по утверждению Л. И. Божович, должны стать результатом воплощения требований, предъявляемых человеку обществом, в конкретные требования к его интересам, стремлениям, чувствам и поступкам. При определении «дерева» целей управления необходимо общую, или, как говорят, «генеральную», цель представить в виде ряда конкретных, частных целей, т.е. декомпозировать генеральную цель. Таким образом, достижение общей, генеральной цели достигается за счет выполнения составляющих ее частных целей.

Опора в управлении на сознательное определение целей в деятельности не только директора, но и учителей и учащихся подчеркивает тот факт, что каждый участник педагогического процесса является носителем определенных прав, обязанностей, меры ответственности.

Такое понимание целеполагания предусматривает переход к комплексно-целевому планированию, позволяющему разрабатывать комплексные целевые программы, направленные на достижение генеральной цели.

*Комплексная целевая программа* — не упрощенная модель плана работы школы, а его необходимая часть, когда из плана работы школы вычлняются 3—4 наиболее важные проблемы и детально прорабатываются администрацией и коллективом школы.

Такая целевая программа должна содержать краткое описание состояния проблемы; указание ее места в общешкольном плане; генеральную цель, систему задач; показатели достижения целей. В ней должны быть определены сроки, исполнители, информационное обеспечение управления процессом решения задач, формы контроля за ходом выполнения программы; показаны пути коррекции выполнения программы<sup>1</sup>.

Цель функционирования педагогической системы в динамике усложняется, отражая тем самым и сложность деятельности, направленной на ее достижение. Трудно точно определить границы цели на каждом этапе «дерева» целеобразования, но четкое представление о его структуре помогает руководителю школы, учителю и ученику принимать целенаправленные, обоснованные решения.

Планирование в управлении школой выступает, таким образом, как принятие решения на основе соотношения данных педагогического анализа изучаемого явления с запрограммированной целью.

Принимаемые решения могут быть рассчитаны на дальнюю перспективу, а могут быть направлены на решение текущих, оперативных дел. Логично на этом основании выделять перспективные, годовые, текущие планы работы школы.

**Виды планов работы школы и основные требования к ним.** Подготовка планов работы школы основывается на соблюдении ряда требований, обеспечивающих реальность, непрерывность, конкретность их выполнения:

*целенаправленность.* В данном случае она понимается как определенная целевая установка, как учет прошлого опыта работы школы, развивающий и углубляющий основные направления работы педагогического и ученического коллективов. Это постановка частных целей в деятельности учителей, классных руководителей, общественных организаций;

*перспективность.* Цели деятельности педагогами и учащимися принимаются, во-первых, как эмоционально окрашенные

---

<sup>1</sup> См.: Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / под ред. Т. И. Шамовой. — М., 1991. — С. 78.

цели, близкие, понятные, желанные и, во-вторых, как стратегия, намечаемая на длительный срок, но тем не менее реально осознаваемая;

*комплексность.* Данное требование означает, что в ходе разработки плана предлагается использование разнообразных средств, форм, методов, видов деятельности в их единстве и взаимосвязи;

*объективность.* Соблюдение этого требования основывается на знании объективных условий деятельности школы, ее материальных, экономических условий, местонахождения, окружающей природной и социальной среды, возможностей педагогического и ученического коллективов.

К сожалению, пренебрежение этими требованиями в работе школы часто приводит к недостаточной аналитической обоснованности, неконкретности, несогласованности планов различных школьных управленческих структур. Изучение опыта работы школ показывает, что планирование рассматривается подчас как доминирующая функция управления школой. Усилия руководителей школы в таком случае концентрируются в основном на том, чтобы разработать план работы, не обеспечив его в организационном, оценочном отношениях. Поэтому неплохо спланированная деятельность остается нереализованной, так как не приведены в движение остальные функции управления. Управленческий цикл, не получив своего развития, угасает — в итоге не достигается поставленная цель.

В практике работы школ разрабатываются три основных вида планов: перспективный, годовой и текущий.

*Перспективный план* разрабатывается, как правило, на пять лет на основе глубокого анализа работы школы за последние годы. Структура перспективного плана работы школы может быть, например, такой:

- 1) задачи школы на планируемый срок;
- 2) перспективы развития контингента учащихся по годам, возможное количество классов;
- 3) перспективы обновления образовательного процесса, внедрение педагогических инноваций;
- 4) обеспечение школы педагогическими кадрами;
- 5) повышение квалификации педагогических кадров через различные формы (ИПК, курсы, семинары, тренинги, курсы на хозрасчетной основе и т.д.);
- 6) развитие материально-технической базы и учебно-методического оснащения школы (строительные работы, приобретение средств ЭВТ и информатики, пополнение книжного фонда библиотеки, наглядных пособий, обновление оборудования и оформление кабинетов и др.);

7) социальная защита педагогов и учащихся, улучшение их быта, условий труда и отдыха.

*Годовой план* охватывает работу школы в течение всего учебного года, включая летние каникулы. Подготовка плана работы школы осуществляется в течение текущего учебного года и проходит несколько этапов. На первом этапе (первая учебная четверть) директор школы, его заместители и руководители школьных служб изучают новые нормативные, инструктивные документы, теоретические и методические материалы по вопросам развития и образования в целом и планирования в частности. На втором этапе (вторая учебная четверть) под руководством директора школы создается инициативная группа по разработке и корректировке структуры проекта плана, определяются источники и формы сбора необходимой информации. На третьем этапе (третья учебная четверть) анализируется получаемая информация, заслушиваются отчеты о работе членов комиссии и руководителей подразделений школы, выявляются причины возникающих трудностей и пути их устранения в перспективе. На четвертом этапе (конец четвертой четверти) подготавливается и обсуждается проект плана. На первом заседании совета школы в новом учебном году план работы школы утверждается.

*Текущий план* составляется на учебную четверть, он является конкретизацией общешкольного годового плана.

Таким образом, наличие основных видов планов позволяет координировать деятельность педагогического, ученического и родительского коллективов. Эти планы являются стратегическими по отношению к планам работы учителей и классных руководителей.

**Примерное содержание годового плана работы школы.** Обобщая различные варианты планов работы школы на год, учитывая изложенные ранее требования к планированию, рассмотрим его примерное содержание.

1. Краткий анализ итогов работы школы за прошедший год и задачи за новый учебный год.

2. Работа коллектива школы по выполнению всеобуча. В этой части плана уточняются границы микрорайона школы, количество учащихся, обучающихся в конкретной школе, перспективы увеличения контингента учащихся. Школа планирует ряд мероприятий, направленных на создание необходимых условий для получения детьми основного общего и среднего (полного) общего образования: выполнение положений Закона РФ «Об образовании» о гарантиях на получение образования; организация питания детей в школе; оказание материальной помощи детям, не имеющим родителей. Работа по выполнению всеобуча охватывает также круг вопросов, связанных с защитой прав детей, нуждающихся в особом уходе, в организации обучения на дому, в оказа-

нии помощи трудновоспитуемым, педагогически запущенным детям. Закон РФ «Об образовании» предоставляет школе широкие возможности по развитию индивидуальных особенностей детей. Поэтому в содержании плана работы педагогического коллектива и родителей предусматривается создание условий для индивидуально-творческого развития детей.

3. Деятельность педагогического коллектива по повышению качества образовательного процесса. Это наиболее объемный, развернутый раздел плана, который охватывает многообразные стороны деятельности учителей и учащихся: обеспечение качества знаний, умений и навыков — индивидуализацию и дифференциацию обучения, использование современных форм организации процесса обучения, активных методов обучения. Деятельность школы по организации внеурочной и внеклассной работы, по формированию базовой культуры личности школьников в ее многообразных проявлениях. Деятельность школы по развитию ученического самоуправления, по поддержке детских общественных организаций в соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка.

4. Совместная работа школы, семьи, общественности, трудовых коллективов по воспитанию учащихся. Работа школы по повышению педагогической культуры родителей. Содержание работы этого раздела направлено на утверждение роли школы как организующего центра в совместной работе с семьей и общественностью. Сюда входит работа с родительским коллективом и советом школы, проведение педагогических лекториев, занятий в университете педагогических знаний, общешкольных педагогических конференций, дней открытых дверей для родителей. Привлечение родителей к воспитательной работе с учащимися в качестве руководителей кружков, секций, студий и др. Организация индивидуальной, дифференцированной работы с родителями и т. п.

5. Работа с педагогическими кадрами. Проведение аттестации педагогических кадров, использование средств ЭВТ и информатики в оценке уровня профессиональной подготовки, работа коллектива школы над общешкольной научно-методической проблемой (проведение семинаров, конференций, педагогических чтений, заседаний методических советов, педагогических советов). Организация работы школы передового педагогического опыта. Определение содержания деятельности методических объединений учителей-предметников и классных руководителей. Руководство изучением, обобщением и распространением педагогического опыта. Оценка и внедрение педагогических инноваций, формирование инновационной среды в школе.

6. Система внутришкольного контроля.

7. Укрепление учебно-материальной базы школы. В течение года планируется проведение инвентаризации материальных

ценностей школы, ТСО, учебных пособий. Программа оформления и переоборудования учебных кабинетов. Улучшение работы групп продленного дня и занятий с детьми шестилетнего возраста. Укрепление материальной базы для занятий спортом, туризмом, техническим творчеством. Комплектование фонда школьной библиотеки. Программа текущего и капитального ремонта школы.

8. Организационно-педагогические мероприятия. В этой части плана указываются тематика заседаний совета школы, педагогического совета, тематика производственных совещаний. Распределяются обязанности между администрацией школы, определяется единый режим работы школы, график дежурства по школе, распределяется учебная нагрузка, классное руководство, заведование кабинетами и др.

Реализация функции планирования в едином управленческом цикле повышает эффективность деятельности школы.

## **§ 4. Функция организации в управлении школой**

Для реализации принятых решений необходим этап создания организационных отношений, обеспечивающих движение системы, оптимальное взаимодействие ее компонентов, т. е. этап организации.

Понятие «организация» имеет несколько значений. Во-первых, это оценка состояния учебно-воспитательного процесса в целом или в какой-либо его части, когда подразумевается качество проведения занятий, внеклассных мероприятий. Во-вторых, это деятельность руководителей школы, учителей, органов ученического самоуправления, направленная на выполнение намеченного плана, достижение поставленной цели, т. е. функция организации в управлении целостным педагогическим процессом.

По своей природе организаторская деятельность человека — деятельность практическая, основанная на оперативном использовании психолого-педагогических знаний в конкретных ситуациях. Постоянное взаимодействие с коллегами, учащимися придает организаторской деятельности определенную личностно ориентированную направленность. Внутришкольный менеджмент предполагает организацию межличностного взаимодействия, использование психологических методик разрешения конфликтов, подготовку школьных менеджеров, в том числе учащихся, и др.

**Содержание организаторской деятельности в управлении школой.** Функция организации направлена на выполнение при-

нятых решений, которые исполняют конкретные люди: учителя, дети, родители, представители общественности. Поэтому при организации любого дела важно рассмотреть его с точки зрения использования и реализации возможностей человеческого фактора. Организатор решает такие вопросы, как предварительный подбор исполнителей, их распределение по местам работы, по времени, по последовательности вхождения в коллективное дело. При отборе содержания, форм и методов предстоящей деятельности необходимо соотнести их с реальными условиями и возможностями исполнителей. Под условиями в данном случае понимаются средства и орудия труда, помещение, место проведения и др. В структуре организаторской деятельности руководителя важное место занимает мотивировка предстоящей деятельности, инструктирование, формирование убежденности в необходимости выполнения данного поручения, обеспечение единства действий педагогического и ученического коллективов, оказание непосредственной помощи в процессе выполнения работы, выбор наиболее адекватных форм стимулирования деятельности. Организаторская деятельность руководителя включает и такое необходимое действие, как оценка хода и результатов конкретного дела.

Организаторская деятельность директора школы направлена также на формирование педагогического коллектива, коллектива единомышленников. В этой работе особую роль играют личные качества руководителя — его профессионализм, общая и педагогическая культура, заинтересованность в делах школы, учителей и учащихся, умение ставить задачи и добиваться их решения.

Один из показателей организаторской культуры руководителя — умение рационально распределять время — свое и своих подчиненных. Важно иметь в виду, что директор школы кроме административных функций осуществляет и педагогическую деятельность, являясь учителем какого-либо предмета. Основное время директора занимает административная работа, но его педагогическая деятельность должна быть примером для всех других преподавателей, только в этом случае директор может быть учителем по отношению к остальным учителям школы. Это обстоятельство требует значительных временных затрат на подготовку к урокам, чтение новой психолого-педагогической литературы. Рациональное использование времени — важнейшая основа научной организации труда учителя, директора школы. Это тем более важно иметь в виду при фактической перегрузке как учителей, так и администрации школы.

В целях рационального использования времени в школах упорядочивается проведение собраний и заседаний, советов и шта-

бов, определяется распорядок работы администрации, классовых руководителей, разрабатываются циклограммы управленческого труда директора, его заместителей. Во многих школах установлены специальные дни, недели и часы проведения совещаний, семинаров и др. Например, в первый понедельник проводится заседание методического совета, во второй — заседание методических объединений по предметам, в третий — школа молодого учителя, в четвертый — методическое объединение классовых руководителей. Таким же образом расписываются и другие дни недели. С этой же целью устанавливаются временные рамки для совещаний, докладов, выступлений, определяется количество заседаний в течение четверти или учебного года.

Жизнь школы — сложного социального организма — невозможно расписать по графику, по минутам, но стремиться к организованности, порядку, дисциплине необходимо.

**Организационные формы управленческой деятельности в школе.** В числе важнейших организационных форм управленческой деятельности необходимо прежде всего назвать совет школы, педагогический совет, совещание при директоре, совещание при заместителях директора, оперативные совещания, методические семинары, заседания комиссий, клубов, заседания учкома и др. К целям и содержанию деятельности совета школы мы уже обращались. Рассмотрим организационные функции педагогического совета школы.

*Педагогический совет* школы создается в соответствии с Временным положением о государственных общеобразовательных учебных заведениях Российской Федерации. Состав, структура и содержание его деятельности определяются Уставом школы. Работой педагогического совета руководит председатель, избираемый коллективом педагогических работников. Совет школы и педагогический совет в своей деятельности не дублируют, но дополняют друг друга. Педагогический совет — это совет профессионалов, работающих в одном педагогическом коллективе, он призван решать вопросы, связанные непосредственно с организацией учебно-воспитательного процесса, определением путей его совершенствования.

Деятельность педагогического совета направлена на решение следующих задач:

- обсуждение, оценка и отбор учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, соответствующих требованиям государственных стандартов, и внедрение результативных форм и методов реализации учебно-воспитательного процесса;

- обсуждение работы коллектива школы по выполнению перспективных годовых, текущих планов, обсуждение качества учебно-воспитательной работы;



– организация работы по повышению квалификации учителей, воспитателей, развитию их творческой активности, формированию инновационной среды в педагогическом коллективе, изучению, обобщению и распространению передового педагогического опыта;

– проведение аттестации педагогических работников с учетом мнения учителей, учащихся, родителей; внесение предложений по совершенствованию технологии аттестации, ходатайство перед органами управления образования о присвоении категорий, званий, разрядов;

– рассмотрение и утверждение кандидатур учителей на стажировку, курсы повышения квалификации, в аспирантуру, представление лучших учителей к различным формам морального и материального поощрения;

– определение основных направлений взаимодействия школы с научно-исследовательскими учреждениями и учебными заведениями, государственными и общественными организациями, творческими союзами; организация опытно-экспериментальной работы, создание в структуре школы методических служб, центров.

Деятельность педагогических советов проходит в условиях демократии и гласности, с привлечением учителей, учащихся и родителей к их подготовке и проведению. Проведению педсоветов могут предшествовать анкетирование, опросы, контрольные работы, смотры, конкурсы и т.д. На заседание педсовета выносятся принципиальные вопросы жизни и деятельности школы. Для того чтобы разгрузить заседания педагогического совета, используется такая организационная форма, как совещание при директоре.

*Совещания при директоре* являются обязательными для представителей администрации, но на них могут приглашаться и другие педагогические работники. Характер обсуждаемых вопросов связан с непосредственной организацией учебно-воспитательного процесса (вопросы успеваемости, соблюдения правил поведения, организация внеурочной деятельности). Может рассматриваться также работа отдельных учителей, выполнение ими стандартов образования, система работы учителей по развитию творческой активности учащихся и др.

Периодичность проведения таких совещаний устанавливается директором школы.

На *совещаниях при заместителях директора школы* рассматриваются текущие вопросы административной компетенции. Время проведения подобных совещаний отражается в плане работы школы на учебную четверть или месяц.

*Оперативные информационные совещания* — необходимая форма организации всего образовательного процесса в школе. Их

содержание определяется реальной ситуацией. Это могут быть совещания только для педагогических работников, или только для учащихся, или для тех и других одновременно. К оперативным организационным формам управленческой деятельности относятся также посещение уроков и внеклассных занятий, спортивных соревнований, вечеров, занятий творческих клубов, художественных студий и др.

Оперативная организаторская работа директора школы и его заместителей осуществляется и в таких формах, как встречи с родителями, представителями общественности, трудовых коллективов.

Эффективной формой участия детей в управлении школой является их работа в составе выборного органа — *ученического комитета*. Участие школьников в различных комиссиях ученического комитета создает предпосылки для развития демократических начал в жизни школы, развития инициативы и ответственности у детей, повышает оперативность в осуществлении принятых решений.

Эффективность использования организационных форм управления школой прежде всего определяется их подготовленностью, целенаправленностью. Педсовет, совещание при директоре или оперативные формы организации управленческой деятельности достигают своей цели при условии взаимной заинтересованности, понимания необходимости выполняемой работы и ее значимости.

## **§ 5. Внутришкольный контроль и регулирование в управлении**

При достаточно основательной разработанности функции контроля во внутришкольном управлении она остается сложной и трудоемкой функцией. Трудоемкость контроля объясняется отсутствием обоснованной системы критериев оценки образовательного процесса, особенно его воспитательного компонента. Значение контроля в управлении современной школой особенно возрастает в связи с предоставлением школе больших полномочий в оценке качества обучения и воспитания учащихся. С реорганизацией управленческих структур в образовании инспекторские функции за деятельностью учителей возложены на директора школы и его заместителей. В то же время управленческая деятельность руководителей школы, конечные результаты ее деятельности становятся объектом контроля высших инспекторских служб органов управления образованием.

Контроль тесно связан со всеми функциями управленческого цикла, особенно заметна связь с функцией педагогического ана-

лиза, так как информация, полученная в ходе внутришкольного контроля, становится предметом такого анализа. Взаимосвязь и различие этих функций отмечает Ю. А. Конаржевский, подчеркивая, что контроль дает богатую, систематизированную информацию, показывает расхождение между целью и полученным результатом, в то время как педагогический анализ направлен на выявление причин, условий этих различий и отклонений. Подчеркнем еще раз, что педагогическому анализу подвергается фактический материал, который был получен в процессе контроля. Это обстоятельство акцентирует: содержание внутришкольного контроля и педагогического анализа составляют одни и те же направления деятельности школы.

Особенность функции внутришкольного контроля состоит в «последействии» на личность учителя. Если учитель молодой, это сказывается на его профессиональном становлении, если это опытный творческий учитель — на укреплении его профессиональной позиции и авторитета в школе. Поэтому в осуществлении контроля так важен профессионализм и компетентность проверяющего. Современный инспектор, директор школы, выполняющий инспекторские функции, должны быть личностями. Их задача не «поддавливать» и нагнетать страх, а объективно оценивать состояние дел, оказывать методическую помощь, поддержку, стимулирование педагогическую деятельность.

Существующая практика внутришкольного контроля не лишена некоторых недостатков. Во-первых, это отсутствие системы контроля, когда нет распределения объектов контроля между директором и его заместителями, когда контроль организуется для отчета о количестве посещенных уроков или занятий. Во-вторых, это формализм в организации контроля, когда нет четко поставленной цели проводимого контроля, отсутствуют или не используются объективные критерии оценки. В-третьих, односторонность внутришкольного контроля, проводимого, как правило, по отношению к какому-либо одному направлению педагогического процесса. Например, контролируется только учебный процесс или только уроки русского языка и математики и др. В-четвертых, участие в контроле только должностных лиц, без привлечения опытных учителей, методистов, или, наоборот, недостаточное участие представителей администрации.

Для того чтобы избежать этих и других недостатков или недоразумений в организации внутришкольного контроля, важно знать некоторые общие требования. К числу таких требований относятся:

*систематичность* — регулярное проведение контроля, создание в школе системы контроля, позволяющей управлять всем ходом педагогического процесса;

*объективность* — проверка деятельности учителя или педагогического коллектива в соответствии с требованиями государственных стандартов и образовательных программ, на основе выработанных и согласованных критериев;

*действенность* — результаты проведенного контроля должны привести к позитивным изменениям, к устранению выявленных недостатков;

*компетентность* — знание проверяющим предмета контроля, владение методикой контроля, умение увидеть достоинства в работе и возможные недостатки, умение прогнозировать развитие результатов контроля.

В литературе по педагогическому управлению (М.Л. Портнов, Т.И. Шамова, Н.А. Шубин и др.) в содержание внутришкольного контроля включаются следующие направления:

– выполнение организационно-педагогических вопросов всеобуча;

– качество и ход выполнения образовательных программ и государственных образовательных стандартов;

– качество знаний, умений и навыков учащихся;

– уровень воспитанности учащихся;

– состояние преподавания учебных дисциплин, реализующих образовательные, воспитательные и развивающие функции обучения;

– состояние и качество организации внеурочной воспитательной работы;

– работа с педагогическими кадрами;

– эффективность совместной деятельности школы, семьи и общественности по воспитанию учащихся;

– исполнение нормативных документов и принятых решений.

В специальных памятках, инструкциях, рекомендациях, подготовленных государственными органами управления образованием или администрацией школы, конкретизируется каждое указанное направление контроля.

Функция контроля тесно связана с процессом регулирования целостного педагогического процесса. Целостный педагогический процесс, как любая система, характеризуется стремлением к организации, направляемой в данном случае деятельностью педагогов и ученического коллектива, с другой — стремлением к дезорганизации в силу воздействия на нее различных внешних и внутренних факторов. Для того чтобы устранить противоречия между организацией и дезорганизацией и противодействовать случайным факторам, возникает необходимость в регулировании педагогической системы. Причинами дезорганизации педагогического процесса может быть привнесение в его структуру нового содержания, форм, методов, что вызывает нарушение устоявшегося

порядка, требует изменения условий, типа мышления субъекта и объекта управления. Необходимость в регулировании возникает также в силу постоянного изменения, развития компонентов системы. Изменяющийся уровень профессионально-педагогической культуры учителей, изменение ценностных ориентаций учащихся и многое другое требует со стороны управляющей системы обоснованного регулирования. Такое регулирование возможно, если оно базируется на объективных данных контроля и педагогического анализа. В то же время регулирование позволяет видеть эффективность проведенного контроля, его необходимость и целесообразность.

**Виды, формы и методы внутришкольного контроля.** Проблема классификации видов, форм и методов внутришкольного контроля в настоящее время остается дискуссионной. Это подтверждает актуальность данной проблемы в теории и практике и свидетельствует о продолжающемся поиске ее оптимального решения.

М. Л. Портнова выделяется три вида контроля: предварительный, текущий, итоговый. Н. А. Шубин, объединяя в одной классификации формы и методы, дает их следующее сочетание: обзорный, предварительный, персональный, тематический, фронтальный и классно-обобщающий.

Среди педагогов, теоретиков и практиков широко известна классификация видов и форм внутришкольного контроля, предложенная Т. И. Шамовой. Эта классификация структурно выдержана, логична, удобна в практическом использовании и, главное, виды и формы контроля в ней в полной мере отвечают природе целостного педагогического процесса.

В этой классификации выделяются два вида контроля: тематический и фронтальный.

*Тематический контроль* направлен на углубленное изучение какого-либо конкретного вопроса: в системе деятельности педагогического коллектива, группы учителей или отдельного учителя; на младшей или старшей ступени школьного обучения; в системе нравственного или эстетического воспитания школьников. Следовательно, содержание тематического контроля составляют различные направления педагогического процесса, частные вопросы, изучаемые глубоко и целенаправленно. Содержание тематического контроля составляют вводимые в школе инновации, результаты внедрения передового педагогического опыта.

*Фронтальный контроль* направлен на всестороннее изучение деятельности педагогического коллектива, методического объединения или отдельного учителя. Вследствие трудоемкости, большого количества проверяющих, этот вид контроля целесообразно,

как показывает практика, использовать не более двух-трех раз в учебном году. При фронтальном контроле деятельности отдельного учителя, например при аттестации, изучаются все направления его работы — учебное, воспитательное, общественно-педагогическое, управленческое. При фронтальном контроле деятельности школы изучаются все аспекты работы данного образовательного учреждения: всеобщ, организация образовательного процесса, работа с родителями, финансово-хозяйственная деятельность и др.

С учетом того, что контроль осуществляется за деятельностью отдельного учителя, группы учителей, всего педагогического коллектива или какой-либо административной службы, выделяют несколько форм контроля: персональный, классно-обобщающий, предметно-обобщающий, тематически-обобщающий, комплексно-обобщающий<sup>1</sup>. Использование разнообразных форм контроля позволяет охватить значительно большее число преподавателей и педагогических коллективов, различные направления работы школы, рационально использовать фактор времени, избежать возможных перегрузок руководителей школы и учителей.

*Персональный контроль* выполняется за работой отдельного учителя, классного руководителя, воспитателя. Он может быть тематическим и фронтальным. Работа коллектива педагогов складывается из работы его отдельных членов, поэтому персональный контроль необходим и оправдан. В деятельности учителя персональный контроль важен как средство самоуправления педагога, стимулирующий фактор в его профессиональном становлении. К сожалению, не исключены случаи, когда результаты такого контроля и последующего анализа свидетельствуют о профессионально-педагогической некомпетентности педагога, об отсутствии роста, а иногда и о профессиональной непригодности.

*Классно-обобщающая форма контроля* применима при изучении совокупности факторов, влияющих на формирование классного коллектива в процессе учебной и внеучебной деятельности. Предметом анализа в данном случае выступает деятельность учителей, работающих в одном классе, система их деятельности, направленной на индивидуализацию и дифференциацию обучения, развитие мотивации и познавательных потребностей учащихся, динамика успеваемости учащихся по годам или в течение одного года, состояние дисциплины и культуры поведения и др.

---

<sup>1</sup> См.: Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / под ред. Т. И. Шамовой. — М., 1991.

*Предметно-обобщающая форма контроля* используется в тех случаях, когда изучается состояние и качество преподавания отдельного предмета в одном классе, или в параллели классов, или в целом в школе. Для проведения такого контроля привлекаются как администрация, так и представители методических объединений школы.

*Тематически-обобщающая форма контроля* имеет своей главной целью изучение работы разных учителей и разных классов, но по отдельным направлениям учебно-воспитательного процесса. Например, использование краеведческого материала в процессе обучения, или развитие познавательных интересов учащихся, или формирование основ эстетической культуры учащихся на уроках естественного цикла и др.

*Комплексно-обобщающая форма контроля* используется при осуществлении контроля за организацией изучения нескольких учебных предметов, нескольких учителей в одном или нескольких классах. Данная форма преобладает при фронтальном контроле.

В названии форм контроля повторяется термин «обобщающая». Это лишний раз подчеркивает назначение контроля как функции управления педагогическим процессом, обеспечивающей его достоверной, объективной, обобщающей информацией. Именно такая информация необходима на этапе педагогического анализа, целеполагания, принятия решений и организации их выполнения.

В процессе внутришкольного контроля используются такие методы, как изучение школьной документации, наблюдение, беседа, устный и письменный контроль, анкетирование, изучение передового педагогического опыта, хронометрирование, диагностические методы (такие методы, которые позволяют получить необходимую объективную информацию). Методы взаимно дополняют друг друга, и если мы хотим знать реальное положение дел, то должны по возможности использовать их различные варианты.

При проведении контроля можно использовать метод изучения школьной документации, в которой отражается количественная и качественная характеристика учебно-воспитательного процесса.

К учебно-педагогической документации школы относятся: алфавитная книга записи учащихся, личные дела учащихся, классные журналы, журналы факультативных занятий, журналы групп продленного дня, книги учета выдачи аттестатов об образовании, книга учета выдачи золотых и серебряных медалей, книга протоколов заседаний совета школы и педагогического совета, книга приказов по школе, книга учета педагогических работников, жур-

нал учета пропусков и замещения уроков и др. Уже сам факт изобилия школьной документации говорит о многообразии и богатстве информации, получаемой в процессе ее использования. Школьная документация содержит информацию за несколько лет (при необходимости можно обратиться в архив), что позволяет вести сравнительный анализ, особенно ценный для прогностической деятельности.

В школьной практике наиболее часто применяются устный и письменный контроль. Однако при всей доступности этих методов контроля их недостаточно для получения всей необходимой информации. Поэтому дополнительно используются социологические методы сбора информации.

Применение во внутришкольном контроле социологических методов — анкетирования, опроса, интервьюирования, беседы, метода экспериментальных оценок и др. — позволяет проверяющему быстро получить интересующую его информацию.

Причем в предлагаемые методики может быть заложена информация, интересующая в данный момент проверяющего, в расчете на заинтересованное, ответственное отношение опрашиваемых.

Метод хронометрирования используется при изучении режима работы школы, рационального использования времени урока и внеклассных занятий, для выявления причин перегрузки учащихся и учителей, определения объема домашних заданий, скорости чтения и др.

Изучение передового педагогического опыта, методов диагностирования дополняет внутришкольную информацию об особенностях работы определенных учителей, их педагогических системах, способах проявления педагогического творчества.

Таким образом, выбор форм и методов внутришкольного контроля определяется его целями, задачами, особенностями объекта и субъекта контроля, наличием времени. Использование разнообразных форм и методов возможно при условии четкого, обоснованного планирования, включения в процесс его проведения представителей администрации, учителей, работников органов управления образованием.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Назовите основные компоненты управленческой культуры руководителя образовательного учреждения.
2. Каковы основные функциональные обязанности руководителей общеобразовательной школы?
3. В каких документах определены обязанности должностных лиц?



4. В чем состоит роль и каково содержание педагогического анализа в управлении школой?
5. Что является объектом педагогического анализа?
6. Проанализируйте различные виды планов работы школы. В чем заключается их взаимосвязь?
7. Познакомьтесь с содержанием годового плана работы школы и проанализируйте основные его разделы.
8. Каково основное содержание организаторской деятельности руководителей школы?
9. Дайте характеристику деятельности педагогического совета школы, совещания при директоре школы, ученического комитета.
10. Как связаны контроль и регулирование с другими функциями внутришкольного управления?
11. Какие методы используются при проведении внутришкольного управления?

### РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / под ред. Т. И. Шамовой. — М., 1991.

*Гончаров М. А.* Основы менеджмента в образовании. — М., 2006.

Закон Российской Федерации «Об образовании». В редакции федеральных законов. — М., 2008.

*Заславская О. Ю., Сергеева М. А.* Информационные технологии в управлении образовательным учреждением. — М., 2006.

*Исаев И. Ф.* Школа как педагогическая система: Основы управления. — М.; Белгород, 1997.

*Конаржевский Ю. А.* Внутришкольный менеджмент. — М., 1993.

*Орлова Т. В.* Управление образовательными системами. — М., 2006.

*Симонов В. П.* Педагогический менеджмент. — М., 1999.

*Сухомлинский В. А.* Разговор с молодым директором школы. — М., 1979.

*Третьяков П. И.* Школа: управление качеством образования по результатам. — 2-е изд. — М., 2009.

Управление современной школой: пособие для директора школы / под ред. М. М. Поташника. — М., 1992.

*Федорова М. Ю.* Нормативно-правовое обеспечение образования. — М., 2008.

*Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П.* Управление образовательными системами. — М., 2008.

*Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н.* Управление образовательными системами. — М., 2002.

Эффективное управление школой в современных условиях / под ред. О. Е. Лебедева. — СПб., 2006.

# **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ**

## **§ 1. Школа как организующий центр совместной деятельности школы, семьи и общественности**

Одним из важнейших направлений деятельности школы как организующего центра воспитания является объединение усилий школы, семьи и общественности. В этой работе есть своя специфика, проявляющаяся в содержании, методах и формах деятельности. Специфика этой деятельности обусловлена следующими факторами: знанием объективных закономерностей педагогического процесса; четким представлением социальных функций школы в современных условиях; пониманием особенностей и тенденций развития современной семьи; практической подготовленностью учителя к работе с родителями, общественностью по воспитанию подрастающего поколения.

Школа является важнейшим социальным институтом, прямо и непосредственно осуществляющим воспитание детей и педагогическое управление семейным воспитанием. Единство воспитательной деятельности школы, семьи и общественности создается целенаправленной систематической работой школы, отвечающей современным требованиям, предъявляемым к образовательному учреждению, таким как: научная обоснованность, творческий поиск, ответственность и заинтересованность в результатах семейного воспитания, целенаправленность и систематичность формирования педагогической культуры родителей.

Школа как образовательное учреждение выполняет основную часть воспитательной работы: на нее возлагаются основные задачи формирования гармоничной личности. Это не умаляет роли семьи, а доказывает необходимость согласования действий семьи и школы.

Ведущая роль в этом единстве принадлежит именно школе. Школа расширяет и развивает воспитательные возможности семьи, осуществляя педагогическое просвещение, контролирует и направляет семейное воспитание, организует и направляет деятельность общественных и внешкольных организаций на активное участие, помощь семье и школе, координирует их действия.

Система работы руководства школы, классного руководителя с семьей складывается годами путем отбора самых рациональных форм и методов и должна отвечать следующим требованиям:

- целенаправленность деятельности всего педагогического коллектива. Нет работы с родителями вообще, а есть конкретные, насущные педагогические проблемы, ради решения которых проводятся родительские собрания, читаются лекции, осуществляется индивидуальный подход к родителям, к семье;

- повышение профессиональной квалификации, педагогической культуры учителей. Формы могут быть самыми разнообразными: работа секции классных руководителей; работа постоянного педагогического семинара «Семейная педагогика» или «Совершенствование семейного воспитания» и др.; учет особенностей микрорайона, села, выявление неформальных подростковых групп по месту жительства, учет неблагополучных семей и выявление педагогической запущенности детей; использование передового педагогического опыта, обобщение положительного опыта семейного воспитания; педагогический анализ работы, проводимой с родителями;

- выработка единых требований педколлектива к работе классного руководителя и учителя с родителями. Требования должны быть обоснованными, правомерными, предъявляться в тактичной форме;

- формирование действенной общественной родительской организации.

## **§ 2. Педагогический коллектив школы**

Современные представления о педагогическом коллективе как субъекте управления и саморазвития сложились под влиянием идей русских писателей и педагогов Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова и других о взаимосвязи обучения и воспитания, о совместной деятельности педагогов и учащихся, о стремлении педагогов к самосовершенствованию.

Разработка в отечественной педагогической науке проблемы целей воспитания, формирования детского коллектива инициировала поиск оптимальной модели педагогического коллектива, его саморазвития и самодвижения. Интеграция воспитательных усилий учителей была одной из важнейших задач педагогики и школы в 1920—1930-е гг. (Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко и др.). «Должен быть коллектив воспитателей, — писал А. С. Макаренко, — и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона,

единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса»<sup>1</sup>.

Идеи развития и сплочения педагогического коллектива нашли практическое воплощение в педагогической системе В. А. Сухомлинского. Опыт Павлышской средней школы, изложенный в ряде работ В. А. Сухомлинского, подтвердил правомерность сформулированных им принципов коллективной организации деятельности учителей. В. А. Сухомлинский отмечал, что педагогический коллектив каждой конкретной школы имеет свои особенности. Обмен опытом должен приводить не к копированию работы той или иной школы, а к оценке идей и концепций ее деятельности.

Педагогический коллектив учителей является частью общественного коллектива, куда входит составной частью ученический коллектив. При всем соответствии признакам любого коллектива педагогический коллектив школы в то же время имеет и свои специфические особенности.

Главная отличительная особенность педагогического коллектива состоит в специфике профессиональной деятельности, а именно в обучении и воспитании подрастающего поколения. Эффективность профессиональной деятельности педагогического коллектива определяется уровнем педагогической культуры его членов, характером межличностных отношений, пониманием коллективной и индивидуальной ответственности, степенью организованности, сотрудничества. Педагогические, воспитательные по своей сути, коллективы учебных заведений дают учащимся первоначальное представление о коллективе взрослых, о системе взаимоотношений в нем, о совместной деятельности. Данное обстоятельство стимулирует педагогический коллектив к самоорганизации, постоянному самосовершенствованию.

Педагогическая деятельность коллектива учителей протекает в тесном взаимодействии с коллективом школьников. Решение педагогических задач зависит от того, в какой степени и как используется воспитательный потенциал ученического коллектива. С точки зрения науки управления и системного подхода педагогический коллектив является управляющей системой, а ученический коллектив — управляемой. В условиях повышенного внимания к личности как к субъекту деятельности и общения важно признать, что и педагогический, и ученический коллективы выступают субъектами управления и собственного саморазвития. Учительский коллектив в силу имеющегося огромного интеллектуального, воспитательного потенциала безусловно выступает субъектом воспитания не только по отношению к детскому кол-

---

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. — М., 1958. — Т. 5. — С. 179.

лективу, но и по отношению к самому себе. Субъект-субъектные отношения, складывающиеся в общешкольном коллективе, наиболее полно характеризуют современное состояние школы как воспитательной системы.

Раскрывая главную особенность педагогического коллектива, необходимо отметить полифункциональность учительской профессии. Современный учитель одновременно выполняет функции учителя-предметника, классного руководителя, руководителя кружка или студии, общественного деятеля. Полифункциональность деятельности отдельных учителей определяет полифункциональность деятельности всего педагогического коллектива. Решая свои профессиональные задачи, педагогический коллектив выходит за пределы школы. Педагогизация окружающей социальной среды — формирование педагогической культуры родителей и общества в целом — становится неотъемлемой функцией педагогического коллектива. Для многих учителей характерна активная реализация исследовательской функции в педагогической деятельности. Учитель-исследователь сегодня — это педагог, способный выйти за пределы нормативной деятельности, тонко улавливающий преимущества и недостатки педагогических нововведений, способный сам осваивать, создавать и внедрять новые ценности и технологии.

Другая особенность педагогического коллектива состоит в его высокой степени самоуправляемости. Основные принципиальные вопросы жизни и деятельности педагогического коллектива становятся предметом обсуждения на различных уровнях управления. Подтверждение этому — деятельность совета школы, педагогического совета, методических комиссий, общественных организаций. Делегирование полномочий по вертикали рядовым учителям создает необходимые предпосылки для формирования положительного общественного мнения в коллективе, развития самостоятельности и инициативы. Как правило, функциональные обязанности членов педагогического коллектива, его руководителей четко определены, должностные инструкции обязательны для выполнения, отработаны формы контроля и самоконтроля.

Одна из особенностей деятельности педагогического коллектива — коллективный характер труда и коллективная ответственность за результаты педагогической деятельности. Индивидуальные усилия отдельных учителей, особенно на средней и старшей ступенях обучения, не принесут желаемых успехов, если они не согласованы с действиями других педагогов, если нет единства действий, требований в организации режима дня школы, в оценке качества знаний учащихся. Единство учителей может проявляться в ценностных ориентациях, взглядах, убеждениях, что не

означает, однако, однообразия в технологии педагогической деятельности. Такие педагогические ценности, как любовь к ребенку, желание научить его, уважение к личности, педагогическое творчество, оптимизм, общая и профессиональная культура, создают базу, на которой основывается единство действий учителей.

К числу особенностей жизнедеятельности педагогического коллектива необходимо отнести также отсутствие временных рамок выполнения тех или иных видов педагогического труда. Это часто является причиной перегрузки учителей, недостатка необходимого свободного времени для профессионального роста, духовного обогащения. Наблюдения показывают, что в силу ряда причин материального, временного порядка резко сократилось число выписываемых литературных изданий, периодической печати, число посещений учителями кинотеатров, музеев и выставок.

Специфической особенностью педагогического коллектива является его преимущественно женский состав, что не может не влиять на характер взаимоотношений, возникающих в нем. Женские коллективы более эмоциональны, чаще подвержены смене настроений, более конфликтны, чем те педагогические коллективы, в которых в значительной части представлены мужчины. Однако нужно иметь в виду, что женщины по самой своей природе более предрасположены к воспитательной деятельности, более гибки в выборе приемов и способов педагогического воздействия.

Феминизация педагогических коллективов — проблема не новая, но обострилась в последние годы в связи со значительным оттоком мужской части педагогических коллективов в другие сферы деятельности, в основном по причинам материального характера. Вместе с тем изучение опыта работы школ В. А. Сухомлинского, А. А. Захаренко, В. А. Караковского, В. С. Подерягина, Е. И. Петренко, В. А. Кирилловой и других показывает, что представительство обоих полов обеспечивает гармоничность, целостность педагогического процесса. Эта проблема школьной жизни актуализируется в последние годы также в связи с заметным увеличением числа семей без отцов — ребенок и дома зачастую не получает необходимой ему «мужской» части воспитания. Дать однозначный ответ на вопрос об оптимальном соотношении мужчин и женщин в педагогическом коллективе довольно сложно. В каждом конкретном случае он решается по-своему. Но совершенно очевидно, что недостаток мужчин-учителей должен быть компенсирован за счет привлечения к воспитательной работе родителей-отцов, членов производственных коллективов во внеурочное время.

**Организационное строение педагогического коллектива.** Исследования по психологии коллектива (А. И. Донцов, А. Н. Лутош-

кин, А. В. Петровский, А. Л. Свенцицкий и др.) дают интересную информацию, касающуюся структуры коллектива. В частности, при социально-психологическом анализе коллектива выделяют формальную (официальную) и неформальную (неофициальную) организационные структуры. В этом случае под структурой понимаются относительно устойчивые взаимосвязи между членами коллектива.

*Формальная структура коллектива* обусловлена официальным разделением труда, правами и обязанностями его членов. В рамках формальной структуры каждый человек, выполняя те или иные профессиональные функции, взаимодействует с другими членами трудового общества на основе определенных, предписанных ему правил. Учителя, работающие в одном и том же классе, руководствуются образовательными стандартами, программами, расписанием уроков и внеклассных занятий, нормами профессиональной этики. Каждый учитель находится в официальных, деловых отношениях с коллегами, руководителями школы. Отношения между учителями и администрацией школы — директором, завучами — регламентируются должностными инструкциями и распоряжениями.

Нормальное функционирование коллектива, его формальная организационная структура зависят от ряда условий. Результаты коллективного взаимодействия учителей определяются степенью организации совместной деятельности в рамках формальной структуры, координацией функций, наличием различного рода оперативных графиков, системой контрольных мероприятий за ходом и результатами учебно-воспитательного процесса, равномерным распределением общественных обязанностей.

*Неформальная структура коллектива* возникает на основе действительных, а не только предписанных, функций, выполняемых членами конкретного профессионального объединения людей. Неформальная структура коллектива представляет собой сеть реально сложившихся отношений между его членами. Эти отношения возникают на основе симпатий и антипатий, уважения, любви, доверия или недоверия, желания или нежелания сотрудничества и совместного поиска. Такая структура отражает внутреннее, порой скрытое, незримое, состояние коллектива.

Молодой учитель, сталкиваясь с трудностями в процессе педагогической деятельности, в соответствии с формальной (официальной) организационной структурой может обратиться за советом к заместителю директора школы по учебной работе, но может обратиться и к другому учителю, которого считает квалифицированным, компетентным специалистом или более объективным, внимательным человеком и т. д. Неофициальные контакты могут возникать между учителями по разным причинам. В одном случае это

могут быть социальные потребности в общении, дружбе, любви; в другом — желание получить профессиональную помощь и поддержку от другого, более опытного человека; в третьем — желание получить новую интересную информацию; в четвертом — это могут быть эгоистические мотивы: стремление подчинить себе других людей и др. Неофициальные отношения в коллективе проявляют себя наличием дружеских компаний, неофициального общественного мнения, неформальных лидеров, утверждением новых ценностей, ориентаций и установок личности и т. п.

На развитие организационной структуры коллектива оказывает влияние ряд ф а к т о р о в. Рассмотрим их с учетом специфики педагогического коллектива.

Прежде всего, организационная структура зависит от *характера профессионально-педагогических задач*, решаемых членами учительского коллектива. Целостность педагогического процесса, неразрывная связь обучения и воспитания интегрируют деятельность учителей, классных руководителей, родителей, общественности. Хотя каждый педагог и выполняет свои конкретные функции, но тем не менее он согласует свои действия с другими участниками педагогического процесса — учителями, учениками, администрацией школы. Своевременная объективная информация о состоянии дел в школе, в классе укрепляет организационную структуру коллектива, объединяет членов этого коллектива. Психологическими исследованиями (А. И. Донцов, Р. Х. Шакуров) доказано, что необходимое условие сплоченности коллектива — целевое единство, когда выполнение конкретных, частных задач подчиняется достижению общей цели деятельности.

Организационная структура в значительной мере зависит от *социально-демографических и индивидуально-психологических особенностей членов педагогического коллектива*. Хорошей основой для установления тесных деловых межличностных отношений служит высокая степень однородности (гомогенности) коллектива по следующим признакам: возраст, образование, уровень квалификации, профессиональные ценности. Такие коллективы отличаются высоким уровнем сплоченности, организованности. Однако, как отмечалось ранее, педагогические коллективы довольно разнородны по своему составу: в них входят как начинающие, так и опытные преподаватели, все они имеют разный уровень квалификации, являются представителями разных полов. Все это — реальная основа для возникновения неформальных групп различной направленности, которую необходимо учитывать руководителям школы при организации и управлении педагогическим коллективом.

Исследуя влияние взаимоотношений на стабильность педагогического коллектива, Н. С. Дежникова пришла к выводу о двустороннем характере этого взаимодействия. С одной стороны,



внутриколлективные отношения отражаются на стабильности коллектива, с другой — стабильность педагогического коллектива определяет характер взаимоотношений педагогов<sup>1</sup>.

Организационная структура коллектива зависит также и от того, *насколько принадлежность к нему удовлетворяет потребности, интересы его членов*. К числу факторов, определяющих степень удовлетворенности, относятся престиж коллектива, наличие друзей, осознание значимости своего труда в данном коллективе, морально-психологический климат, традиции коллектива.

На характер организационной структуры коллектива определенное влияние оказывает его *величина*. Психологами доказано, что в небольших коллективах связи между его членами более прочные, устойчивые. По мере увеличения коллектива отношения между его членами приобретают все более официальный характер. В педагогическом коллективе, насчитывающем более 30 человек, как правило, возникают различные неформальные группы, объединенные по разным признакам: общности интересов, увлечений, совместному отдыху и др. Тем более они возникают в педагогических коллективах больших городских школ, насчитывающих от 50 до 100 человек и более. Особую остроту приобретает проблема педагогических коллективов малокомплектных сельских школ, в которых может быть от 10 до 50 учащихся и от 3 до 10—12 учителей. Численность педагогического коллектива определяет характер руководства им. В небольших коллективах педагоги хорошо знают друг друга, отношения между ними отличаются стабильностью, но в таких коллективах ограничены возможности общения, взаимного обогащения. В больших коллективах складывается сложная структура взаимоотношений, они более подвижны, иногда даже конфликтны, но в таких педагогических коллективах большая вероятность появления ярких, неординарных личностей.

**Социально-психологический климат в педагогическом коллективе.** Настроение и общественное мнение, эмоциональный тонус и уровень взаимоотношений в коллективе определяются сложившимся в нем социально-психологическим климатом. Понятия «психологический климат», «социально-психологический климат» или «микроклимат» — это понятия скорее метафорические, чем строго научные. По аналогии с климатом географическим выражение «благоприятный социально-психологический климат» означает, что человеку в таком коллективе более уютно, тепло, комфортно, здесь он может проявить себя, «расцвести» в личностном и профессиональном отношении.

---

<sup>1</sup> См.: Дежникова Н. С. Педагогический коллектив школы. — М., 1984. — С. 18.

Содержательная характеристика психологического климата в коллективе связана с отношениями между людьми, с их настроением, самочувствием, удовлетворенностью в процессе совместной деятельности и общения. Следовательно, для характеристики психологического климата важны эмоциональные оценки. Педагогический коллектив с положительным социально-психологическим климатом отличается благоприятной морально-психологической атмосферой, дружелюбием, чувством долга и ответственности, взаимной требовательностью, бодростью, защищенностью его членов. Неслучайно поэтому А. С. Макаренко придавал большое значение мажорному тону (стилю) взаимоотношений в коллективе.

*Социально-психологический климат представляет собой систему эмоционально-психологических состояний коллектива, отражающих характер взаимоотношений между его членами в процессе совместной деятельности и общения.*

Исходя из такого понимания социально-психологического климата, можно назвать его основные функции.

*Консолидирующая функция* социально-психологического климата в педагогическом коллективе заключается в сплочении его членов, в объединении коллективных усилий, направленных на решение учебно-воспитательных задач.

*Стимулирующая функция* состоит в создании «эмоциональных потенциалов» коллектива (А. Н. Лутошкин), его жизненной энергии, которая затем реализуется в педагогической деятельности.

*Стабилизирующая функция* обеспечивает устойчивость внутриколлективных отношений, создает необходимые предпосылки для успешного вхождения в коллектив новых педагогов.

*Регулирующая функция* проявляется в утверждении норм взаимоотношений, прогрессивно-этической оценке поведения членов коллектива.

Психологами предприняты попытки выделить основные показатели положительного социально-психологического климата (Е. С. Кузьмин, А. Г. Ковалев и др.). В одном случае в качестве таких показателей рассматриваются особенности межличностных, нравственных, эмоциональных, правовых взаимоотношений, в другом — наиболее общие характеристики эффективности коллективной деятельности.

К таким характеристикам относятся следующие:

- удовлетворенность членов коллектива своим пребыванием в коллективе, процессом и результатами труда;
- признание авторитета руководителей, совмещающих признаки формальных и неформальных лидеров;
- мажорное, жизнеутверждающее настроение в коллективе;

- высокая степень участия членов коллектива в управлении и самоуправлении коллективом;
- сплоченность и организованность членов коллектива;
- сознательная дисциплина;
- продуктивность работы;
- отсутствие текучести кадров.

Данные признаки положительного социально-психологического климата вполне применимы к оценке педагогического коллектива.

Социально-психологический климат оказывает положительное или негативное влияние на личность в силу сложившихся в нем норм отношений между людьми. В педагогическом коллективе, где сотрудничество, взаимопомощь, поддержка и уважение являются нормой взаимоотношений, опытный или начинающий учитель испытывают радость от совместного труда, желание находиться в таком окружении. Там же, где царят равнодушие, формализм или давление, член коллектива ощущает эмоциональную подавленность, отчужденность, а может быть, испытывает и стрессовые состояния, что ведет к снижению результатов профессиональной деятельности, к возникновению конфликтных ситуаций, к переходу в другой коллектив.

Выполняя широкий круг профессионально-педагогических обязанностей, каждый учитель испытывает потребность в общественном признании своей личности и своего труда. Педагоги особенно восприимчивы к оценке со стороны авторитетных людей, в числе которых могут быть руководители, родители. Положительные оценки стимулируют педагогов, отрицательные — дают основания для пересмотра своих профессиональных позиций и переоценки отношения к окружающим, к своей деятельности. Таким образом, одним из путей влияния социально-психологического климата коллектива на личность является объективная оценка личностных, профессиональных качеств педагога, его вклада в коллективное дело. Это означает, что отношения в педагогическом коллективе должны быть взаимоуважительными и принципиальными, требовательными и доброжелательными.

Механизм влияния социально-психологического климата на личность состоит в подражании — непосредственном заимствовании личностью мыслей, эмоций других людей. В условиях педагогической деятельности одни учителя способны отражать и переживать эмоциональное состояние своих коллег, другие склонны к анализу психических состояний и сопоставлению со своими убеждениями, желаниями и в зависимости от степени соответствия принимают или не принимают их. Длительная совместная деятельность, симпатии, общность интересов существенно ускоряют процесс позитивного подражания.

Наряду с мотивированным подражанием влияние социально-психологического климата коллектива на личность может осуществляться и на интуитивном уровне восприятия психических состояний других людей. Это относится к области эмпатической способности личности, которая определяется жизненным опытом человека, его настроенностью на эмоционально-психологическую волну своих коллег. При этом педагог не только понимает и чувствует состояние другого, но и сам способен испытать подобное состояние, найти оптимальное решение в создавшейся ситуации.

Другая сторона взаимного воздействия состоит во влиянии личности на климат коллектива. Оно определяется социально-психологическими свойствами личности, особенностями ее психологических процессов, эмоционально-волевыми качествами. Педагоги, обладающие чувством долга, принципиальностью, ответственным отношением к делу, дисциплинированностью, общительностью, добротой, тактичностью и другими положительными качествами, оказывают сильное влияние на формирование позитивного климата в коллективе. И наоборот, эгоистичные, бестактные, непоследовательные в поведении члены коллектива отрицательно влияют на утверждение положительного климата.

Общий климат в коллективе зависит от личностных интеллектуальных, эмоциональных, волевых черт характера его членов. Познавательная активность, чувство нового, изобретательность отдельных педагогов стимулируют педагогический коллектив к инновационной деятельности, к поиску новых технологий и утверждению истинных ценностей. Руководитель учительского коллектива с сильной волей способен повести за собой остальных. И если интеллект, эмоциональность, воля членов коллектива воплощены в педагогическую деятельность, успех ее обеспечен.

Основными способами воздействия отдельного человека на коллектив и его социально-психологический климат являются убеждение, внушение, личный пример.

*Убеждение* направлено на изменение мнений, оценок людей, утверждение норм и правил поведения в соответствии с теми представлениями, которые имеет отдельный конкретный человек — убеждающая личность. При этом убеждающий, используя силу фактов, логику и аргументацию, воздействует не только на разум, но и на чувства своих собеседников. Убеждение достигает своей цели в том случае, если собеседник становится соучастником принятия задуманного решения и формулировки выводов, если он при этом испытывает удовлетворение от найденного пути решения, создавая, таким образом, общий благоприятный климат взаимодействия.

В процессе *внушения* происходит произвольное или непроизвольное воздействие одного человека на другого или коллектив в целом. При помощи внушения в педагогическом коллективе создается настроение, утверждаются идеи, ценности педагогической культуры. Оно может быть прямым и косвенным, произвольным и непроизвольным. При прямом и произвольном внушении цели, содержание, способы педагогической деятельности должны быть безоговорочно приняты. При косвенном и непроизвольном внушении те же цели и содержание принимаются опосредованно, через дополнительную информацию, анализ аналогичных ситуаций и др.<sup>1</sup>

Эффективным способом влияния личности на формирование положительного социально-психологического климата в коллективе является *пример*. Это может быть пример отношения к своему труду, к коллегам, к коллективному мнению, к самому себе. Пример всегда конкретен, дает образец деятельности и поведения, позволяет соотнести реальное и идеальное.

**Конфликты в педагогическом коллективе.** К числу факторов, препятствующих формированию положительного психологического климата, относятся конфликты, или «климатические возмущения», в педагогическом коллективе.

*Социально-психологический конфликт* большинством специалистов рассматривается как *резкое обострение противоречий, возникающих в сфере непосредственного общения людей*. Конфликты, возникающие в педагогических коллективах, по своей природе являются конфликтами межличностными, так как отражают ситуации взаимодействия людей, при которых они или преследуют несовместимые цели деятельности, или по-разному понимают способы и средства их достижения.

Конфликты могут быть следствием различных причин. Причины межличностных конфликтов в педагогическом коллективе в основном связаны с нарушением взаимосвязей, установленных в процессе совместной педагогической деятельности. Это могут быть связи делового характера, возникающие между учителями, руководителями по поводу самой педагогической деятельности. Уровень этих взаимосвязей определяется целями и задачами деятельности, уровнем профессиональной подготовки и компетенции, интересами, педагогов. Взаимосвязи ролевого характера возникают при необходимости соблюдения правил, норм, соответствующих профессиональной этике. Взаимосвязи личного характера устанавливаются между педагогами в процессе совместной деятельности и определяются их индивидуальными особенностями.

---

<sup>1</sup> См.: Бойко В. В., Ковалев А. Т., Панферов В. Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. — М., 1983.

В зависимости от названных взаимосвязей выделяют три основные группы конфликтов в педагогическом коллективе<sup>1</sup>.

Первая группа — *профессиональные конфликты*. Они возникают как реакция на препятствия к достижению целей профессионально-педагогической деятельности, когда нарушаются деловые связи. Такие конфликты являются следствием некомпетентности учителя, непонимания целей деятельности, безынициативности в работе и др.

Вторая группа — *конфликты ожиданий*. Они возникают в тех случаях, когда поведение педагога не соответствует нормам взаимоотношений, принятым в педагогическом коллективе, когда поведение и деятельность не соответствуют их ожиданиям по отношению друг к другу (бестактность по отношению к коллегам и ученикам, нарушение норм профессиональной этики, невыполнение требований коллектива и др.). Такие конфликты возникают при нарушении взаимосвязей ролевого характера.

Третья группа — *конфликты личностной несовместимости*. Они возникают в результате личностных особенностей участников педагогического процесса, особенностей характера и темперамента. Проявление несдержанности, завышенная самооценка и сомнение, эмоциональная неустойчивость, чрезмерная обидчивость лежат в основе конфликтов данной группы.

Логика разрешения конфликтов складывается из такой последовательности действий: предупреждение конфликта; управление конфликтом, если он уже возник; принятие оптимальных решений в конфликтной ситуации; разрешение конфликта.

На этапе предупреждения конфликта важно выяснить, почему данный человек поступает именно таким образом. Руководителю педагогического коллектива нельзя оставаться безразличным к намечающемуся конфликту, поэтому он может вывести участников конфликта на открытый контакт, на совместный анализ и обсуждение сложившейся ситуации.

На этапе управления конфликтом руководитель проводит индивидуальные беседы, обеспечивает психологическую подготовку каждого участника конфликта к предстоящей встрече, общению.

Если конфликт не удается остановить на начальном этапе, разрабатываются тактика и стратегия его разрешения. Это осуществляют директор школы или его заместители, при необходимости принимается коллективное решение. Например, конфликтующим членам коллектива создаются такие условия, чтобы они не-

---

<sup>1</sup> См.: Симонова Л. В. Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их преодоления. — М., 1989.

которое время не контактировали между собой или эти контакты были ограничены. Конфликты профессиональные, ролевого ожидания устраняются путем изменения условий труда, организации учебно-воспитательного процесса, внесения коррективов в режим работы школы и др. Сложнее устраняются конфликты личностной несовместимости. В таких случаях руководители избирают пути разрешения конфликтов, при которых конфликтующие стороны вынуждены признать факт существования другой точки зрения, другого подхода, проявления индивидуальных особенностей.

### **§ 3. Семья как специфическая педагогическая система**

Социология рассматривает семью как часть целого общественного организма, как клетку общества, как социальный воспитательный коллектив. Все изменения, происходящие в социально-экономической сфере, обязательно находят свое отражение в семье. Но в отличие от других социальных коллективов (производственных, профессиональных, политических) семья не подвергается прямой перестройке. Процесс морального, психологического обновления семьи более длителен, более противоречив и сложен.

Утверждение новых отношений, новой морали в семье осуществляется более медленными темпами, чем в экономической области. Ведь в преобразовании семьи участвуют кроме основных социально-экономических факторов и другие факторы — биологические, психологические, демографические. Этим можно объяснить причину устойчивости и живучести старого в семейной психологии. Этим, в частности, объясняется и трудность в прогнозировании развития семьи.

Жизнь семьи характеризуется многосторонними отношениями: социально-биологическими, хозяйственно-экономическими, нравственными, психологическими. Каждый этап в развитии семьи связан с утратой одних и возникновением других функций, с изменением масштабов и характера социальной деятельности ее членов. Семья выполняет важные общественно значимые функции по отношению к обществу и по отношению к человеку.

*Основные функции семьи по отношению к обществу:*

– физическое воспроизводство населения. Для смены поколений необходимо соответствующее число детей в рамках определенного государства;

– воспитательная — передача знаний, умений, навыков, норм, ценностей, духовное воспроизводство;

– производственно-хозяйственная. Социологи показали, что для того чтобы освободить семью от хозяйственных забот (приготовление пищи, стирка, уборка жилища и пр.), потребуется дополнительно 40—45 млн человек;

– организация досуга, так как значительная часть времени проводится вне работы, учебы (семейное общение).

*Функции семьи по отношению к человеку:*

– супружеская. Супруги как самые близкие люди взаимодополняют друг друга, отдыхают, получают моральную поддержку;

– родительская. Семья дает необходимое для гармонии в жизни, для того, чтобы в старости скрасить жизнь родителей;

– организации быта. Семейный быт — самый комфортный в психологическом смысле.

Принимая во внимание функции семьи, их многообразие и взаимосвязь, можно выделить некоторые наиболее характерные особенности и тенденции развития современной семьи. Их осознание и учет в деятельности учителей и родителей помогут более эффективно реализовать воспитательные возможности семьи.

*Особенности развития современной семьи:*

1) специфика социального уклада в городской и сельской семье. Например, отношения в сельской местности складываются таким образом, что каждый ребенок чувствует себя под строгим контролем односельчан. С одной стороны, это явление положительное, с другой же — такой социальный контроль может носить мешанский, домостроевский характер, и тогда он из потенциально положительного превращается в потенциально угнетающий личность. В городе, тем более большом, такой контроль практически отсутствует. Нередки случаи, когда взрослые не знают детей, проживающих не только в одном с ними доме, но и в одном подъезде;

2) прямая зависимость: чем выше образование родителей, тем более успешно учатся их дети в школе. Современные родители, как правило, имеют среднее или неполное среднее образование. Но современные родители — это активно работающие люди, и воспитание детей чаще всего возлагается на дедушек и бабушек, образование которых в большинстве случаев значительно ниже. Нередко в семье сталкиваются разные системы воспитания детей — дедушек и бабушек и молодых родителей. Учителю, желающему разобраться в тонкостях семейного воспитания, необходимо иметь в виду данную особенность;

3) различия в семейном воспитании детей, характер взаимоотношений между родителями и детьми в зависимости от степени материального достатка. Как правило, на детей в семье затрачивается от 25 до 50 % семейного дохода. В семье с большим материальным доходом при проявлении педагогической слепоты не ис-



ключены случаи пресыщения (излишняя ласка, задабривание, закармливание и пр.). Пресыщение — это такое отношение к жизни, материальным и духовным ценностям, созданным людьми, которое проявляется в полнейшем пренебрежении, безразличии к предоставляемым благам. Неслучайно из пресыщенных с детства людей вырастают скептики, тунеядцы, искатели острых ощущений;

4) разукрупнение семьи — выделение молодой брачной семьи (так называемые семьи без дедушек и бабушек). Объективно процесс разукрупнения семьи может быть оценен как положительный. Он обеспечивает укрепление семьи и ее развитие как самостоятельного коллектива. Не отвергая мудрости, жизненного опыта старших — своих родителей, молодые супруги утверждают в своей семье отношения, выражающие их чувства, индивидуальность, их вкусы, интересы. Переживаемые трудности укрепляют дружбу, солидарность, учат делить и радости, и беды. В отделенной семье складывается благоприятный психологический климат для воспитания детей. Однако молодая семья испытывает на первых порах и известные трудности: бытовая неустроенность, сложности с определением детей в детские сады и др. Преодоление этих трудностей — предмет заботы общества;

5) уменьшение численности семьи, сокращение рождаемости детей. Типичной и для города, и для села является семья, воспитывающая одного-двух детей. Причины сокращения рождаемости многообразны и сложны: занятость родителей на работе; недостаточная обеспеченность дошкольными учреждениями; рост материальных затрат на воспитание ребенка; большая перегрузка женщины-матери; неблагоприятные жилищные, бытовые условия семьи; эгоистическое стремление родителей «пожить для себя» и др. Сокращение рождаемости выдвигает новую педагогическую проблему — изучение и разработку методов воспитания в малодетной семье;

6) увеличение числа разводов. Нужно иметь в виду, что не всякий развод нужно расценивать как негативное явление, поскольку вместе с ним устраняется и источник негативного воздействия на психику ребенка. До 90 % разводов приходится на супружеские пары первого года жизни. Зачастую развод выступает следствием неподготовленности супругов к семейной жизни, неустроенности быта;

7) увеличение числа однодетных семей. Однодетная семья ставит ребенка в затруднительное положение в плане общения, получения опыта коллективной деятельности. В однодетной семье у ребенка нет наставников — старших братьев и сестер, нет и подопечных, по отношению к которым он может приобрести опыт защитника, старшего. Однодетная семья суживает опыт коллективных отношений. Ребенок становится центром семьи, которая

отдает ему всю ласку, внимание, заботу. Если же к этому прибавить еще потерю родителями педагогической нормы в удовлетворении желаний и потребностей ребенка, то станет понятным, почему уже в младших классах в качестве устойчивых черт поведения проявляются эгоизм, неразвитость коллективизма, черствость. Учителю важно иметь в виду и то, что пока детей из однопородных семей было немного, они легко обживались во дворе, школе, коллективе, кругу своих сверстников. Они видели семьи своих товарищей, и имели наглядные примеры отношений заботы, уважения в многодетной семье;

8) охлаждение отношений между родными братьями и сестрами, не говоря уже о двоюродных, троюродных.

## **§ 4. Педагогические правила и формы установления контакта с семьей школьника**

Прежде чем перейти к характеристике основных форм и методов работы учителей с родителями учащихся, необходимо остановиться на выявлении педагогических правил их взаимодействия и способах установления контакта с семьей.

*Первое правило. В основе работы школы и классного руководителя с семьей и общественностью должны лежать действия и мероприятия, направленные на укрепление и повышение авторитета родителей.* Нравоучительный, назидательный, категоричный тон нетерпим в работе классного руководителя, так как это может быть источником обид, раздражения, неловкости. Потребность родителей посоветоваться после категорических «должны», «обязаны» — исчезает. Чаще всего родители знают свои обязанности, но не у всех на практике воспитание получается таким, каким оно должно быть, им важно знать не только, что делать, но и как делать. Единственно правильная норма взаимоотношений учителей и родителей — взаимное уважение. Тогда и формой контроля становятся обмен опытом, совет и совместное обсуждение, единое решение, удовлетворяющее обе стороны. Ценность таких отношений в том, что они развивают и у учителей, и у родителей чувство ответственности, требовательности, гражданского долга.

Помещавшиеся по месту работы родителей «Экраны успеваемости», «Открытые журналы» не принесли необходимого результата. Беседы с отцами и матерями, попавшими в «черные списки», показывают, что пользы от вывешивания этих списков нет, у родителей растет недовольство детьми, выливающееся в побои,

наказания, да и к школе в целом формируется негативное отношение. Отцы и матери заявляют, что у них душа не лежит идти в школу, где об их детях говорят только плохое. Нередко в семье на этой почве обостряются отношения между супругами. В конечном итоге все это отражается на ребенке, усугубляя его негативное отношение к учителям, к школе, а педагогическая запущенность в целом не преодолевается, а осложняется.

Второе правило. Необходимо *доверие к воспитательным возможностям родителей, повышение уровня их педагогической культуры и активности в воспитании*. Психологически родители готовы поддержать все требования, дела и начинания школы. Даже те родители, которые не имеют педагогической подготовки и высшего образования, с глубоким пониманием и ответственностью относятся к воспитанию детей.

Третье правило. Необходимо соблюдать *педагогический такт, недопустимо неосторожное вмешательство в жизнь семьи*. Классный руководитель — лицо официальное, но по роду своей деятельности он вынужден касаться интимных сторон жизни семьи, нередко он становится вольным или невольным свидетелем отношений, скрывааемых от посторонних. Хороший классный руководитель — не чужой в семье школьника, в поисках помощи родители ему доверяют сокровенное, советуются. Какой бы ни была семья, какими бы воспитателями ни были родители, учитель должен быть всегда тактичным, доброжелательным. Все знания о семье он должен обращать на утверждение добра, помощи родителям в воспитании.

Четвертое правило. Необходимо *жизнеутверждающий, мажорный настрой в решении проблем воспитания: следует опираться на положительные качества ребенка, на сильные стороны семейного воспитания, ориентироваться на успешное развитие личности*. Процесс формирования характера не обходится без трудностей, противоречий и неожиданностей. Их надо воспринимать как проявление закономерностей развития (неравномерность и скачкообразный характер, жесткая причинно-следственная обусловленность, избирательный характер отношений воспитуемого к воспитательным влияниям, соблюдение меры словесных и практических методов воздействия), тогда сложности, противоречия, неожиданные результаты не вызовут у педагога негативных эмоций и растерянности. Существуют десятки способов решения педагогической задачи, но только один из них является верным в данных конкретных условиях. Поэтому педагогику следует воспринимать как науку об общих законах эффективного воздействия на личность, а не как рецептурный справочник.

Установление контакта с родителями, с семьей учащихся — первостепенная задача в работе учителя. Одной из

форм установления контакта с семьей является *посещение семьи школьника*. Эта форма очень хорошо известна учителям и родителям, но необходимо остановиться на двух моментах посещения.

Посещение семьи должно осуществляться по приглашению. По данным статистики, более 90 % детей в настоящее время воспитываются в семьях, где отец и мать работают. Следовательно, не всякое время удобно для визита учителя. Внезапное посещение учителя может вызвать смущение, замешательство родителей, занятых теми или иными делами, нарушить временно порядок, уют. В это время могут оказаться родственники, гости, нередко случается так, что учитель не застаёт дома родителей или того из них, с кем планировалась беседа. Ряд исследователей семейного воспитания отмечают, что использование этого правила — посещение по приглашению — радикально изменяет отношение учащихся к посещению семьи классным руководителем с негативно-го на активное, положительное.

К посещению нужно готовиться. Подготовка заключается в определении самого интересного, положительного в питомце. Но это ценное нужно осмыслить и оценить так, чтобы похвала прозвучала психологически тонко и педагогически правильно.

Установлению контактов с семьей, с родителями способствует *пропаганда семейного воспитания*. Богатый материал в этом отношении для родителей и классных руководителей предоставляет периодическая и научно-популярная литература по семейно-школьному воспитанию. Все это классный руководитель использует в своей работе. Но все-таки его собственное слово родители слушают с особым вниманием и волнением. Радостно и приятно услышать добрые слова в свой адрес, в адрес своего ребенка. Полезно узнать, в каких семьях успешно решают задачи воспитания, почему возникают ошибки. Успех в любом виде деятельности всегда оценивается в сравнении с другими людьми и получает признание прежде всего тогда, когда об этом сказано открыто, в присутствии других людей, в данном случае родителей.

Одна из форм установления контакта с родителями — *педагогические поручения*. Можно назвать несколько видов педагогических поручений:

– предполагающие активную воспитательную позицию, непосредственно работу с детьми (индивидуальную, групповую, коллективную), — руководство кружком по интересам, детским клубом или объединением по месту жительства, спортивной секцией, техническим кружком, индивидуальное шефство, наставничество и т. д.;

– предполагающие оказание организационной помощи учителю, воспитателю, — содействие в проведении экскурсий (обеспечение транспортом, путевками), в организации встреч с интерес-

ными людьми, в создании классной библиотеки, клуба любителей книги;

– предполагающие участие в развитии и укреплении материальной базы школы, в решении хозяйственных задач, — участие в оборудовании кабинетов, изготовление оборудования, приборов; помощь в ремонтных работах, в благоустройстве школы.

Все перечисленное не исчерпывает спектра общественной работы родителей. Для того чтобы дополнить его новыми видами поручений, можно обратиться к родителям с вопросом, чем бы они хотели заняться, предложить им заполнить анкету (это лучше сделать на классном собрании).

## **§ 5. Формы и методы работы учителя, классного руководителя с родителями учащихся**

Вся работа школы с семьей делится на две основные группы форм: коллективные и индивидуальные. К **коллективным формам** работы относятся педагогический лекторий, педагогический всеобуч, университет педагогических знаний, День открытых дверей, классное родительское собрание и др.

*Педагогический лекторий* преследует цель привлечения внимания родителей к современным проблемам воспитания. Эта форма предполагает вооружение родителей систематическими знаниями основ теории воспитания.

*Педагогический всеобуч* лучше начинать в I—II классах, так как здесь закладывается отношение к школе, педагогическому просвещению. Хорошо, если первые занятия проводят руководители школы — завуч, директор, организатор внеклассной и внешкольной работы. Педагогический всеобуч может объединять классы-параллели.

Во многих школах работают *университеты педагогических знаний* для родителей, которые в сравнении с лекторием и педагогическим всеобучем предполагают более сложные формы работы родителей по овладению теорией воспитания. Занятия предусматривают лекционный курс, а также семинарские занятия. Конечно, не каждая родительская аудитория готова к работе по этой форме. Часто в школах имеет место упрощение этой «университетской» системы работы и при несоответствующем содержании остается лишь название.

Традиционными становятся в школах итоговые годовые научно-практические конференции родителей по проблемам вос-

питания. Определяется наиболее назревшая проблема семейного воспитания. В течение года проводится ее теоретическое и практическое изучение в школе и в семье по темам: «Трудовое воспитание детей», «Самый короткий путь к добру — через прекрасное» и др.

*День открытых дверей*, или *родительский день в школе*, требует очень большой подготовки, его обычно проводят в последние дни школьных каникул перед началом четверти. Специально оформляется школа, назначаются дежурные, продумывается и готовится программа праздника и т. д.

Примерная схема праздника:

– концерт в актовом зале минут на 30 для родителей I—XI классов с предварительным выступлением школьного актива. Отмечаются лучшие классы и отдельные ученики;

– встреча в классах. Учащиеся рассказывают родителям о том, как живут, как учатся, чему научились, демонстрируют свои умения и навыки. Школьники I—IV классов готовят сувениры и вручают их родителям;

– посещение выставок: «Лучшие рисунки», «Лучшие рукодельницы», «Фотоснайперы», «Изобретатели и конструкторы» и др.;

– спортивные соревнования на приз родительского комитета;

– просмотр художественного фильма учащимися;

– фильмы для родителей (например, «Первый ребенок», «Милочкина болезнь», «Чья это “двойка”», «Папа и мама», «Однажды солгал», «Верните мне сына» и др.).

Конечно, вариантов может быть много. Главное — показать работу всей школы, привлечь внимание родителей к вопросам воспитания.

*Классное родительское собрание* — традиционная форма работы. Однако методика проведения таких собраний нуждается в совершенствовании. Один из подходов к организации классных собраний — проблемная формулировка тем собраний, например: «Избавление от трудностей или столкновение с ними помогает воспитывать детей?», «Можно ли опоздать с воспитанием доброты, отзывчивости?» и др. Но должна быть не только проблемная формулировка, но и заинтересованное проведение собрания. Этому может помочь заранее составленный вопросник.

Например, на собрании «Избавление от трудностей или столкновение с ними помогают воспитанию детей?» могут быть поставлены следующие вопросы:

– припомните, какие жизненные трудности закаляли ваш характер, вырабатывали волю;

– припомните и охарактеризуйте состояние вашего ребенка (речь, поступки, чувства и настроение, результаты действия), когда он столкнулся с настоящей трудностью;

- часто ли вы видите своего ребенка в ситуации преодоления трудностей;
- какие трудности чаще побеждает ваш ребенок, с какими не справляется;
- как ваш ребенок относится к избавлению от трудностей в семье;
- какими чувствами и мыслями вы руководствуетесь, когда видите, что ребенок борется с трудностями, но преодолеть их не может.

**Индивидуальным формам** принадлежит ведущая роль в работе с родителями. Некоторые формы индивидуальной работы уже были названы (*посещение семьи, педагогическое поручение*). К ним также относятся и *педагогические консультации*. В основе консультации лежат ответы на вопросы родителей. Педагогическими условиями проведения консультации являются: одобрительное отношение учителей к инициативе родителей; выражение готовности к оказанию помощи семье; конкретные рекомендации и советы по возникающим у родителей вопросам.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Почему школа выступает организующим центром совместной деятельности школы, семьи, общественности?
2. Каковы особенности и организационное строение педагогического коллектива?
3. В чем проявляется специфика семьи как воспитательного коллектива и педагогической системы?
4. Назовите основные функции семьи по отношению к обществу и по отношению к конкретному человеку.
5. Каковы особенности развития современной семьи?
6. Приведите примеры, подтверждающие справедливость и правомерность рассмотренных педагогических правил установления контакта с семьей школьника.
7. Раскройте методику проведения коллективных форм работы учителя-воспитателя с семьями учащихся.
8. Обоснуйте воспитательный эффект индивидуальных форм работы учителя-воспитателя с родителями.

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Воспитатели и дети: источники роста / под ред. В. А. Петровского. — М., 1994.

Директору школы о сотрудничестве с родителями / под ред. А. С. Роботовой, И. А. Хоменко и др. — М., 2001.

*Зверева О. Л., Ганичева А. Н.* Семейная педагогика и домашнее воспитание. — М., 1999.

*Капралова Р. М.* Работа классного руководителя с родителями учащихся. — М., 1980.

*Ковалев С. В.* Психология современной семьи. — М., 1988.

*Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Безопасность образовательной среды детских учреждений: психолого-педагогический аспект. — М., 2009.

*Куликова Т. А.* Семейная педагогика и домашнее воспитание. — М., 1999.

*Макаренко А. С.* Книга для родителей // Сочинения: в 7 т. — М., 1957. — Т. 4.

Мудрость воспитания: книга для родителей / сост. Б. М. Бим-Бад и др. — М., 1987.

Помощь родителям в воспитании детей: пер. с англ. — М., 1992.

*Сатир В.* Как строить себя и свою семью: пер. с англ. — М., 1992.

*Щуркова Н. Е.* Школа и семья: Педагогический альянс. — М., 2004.

## Глава 27

# ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

## § 1. Сущность инноваций в образовании

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении.

В контексте инновационной стратегии целостного педагогического процесса существенно возрастает роль директора школы, учителей и воспитателей как непосредственных носителей новаторских процессов. При всем многообразии технологий обучения (информационных, проблемных, модульных и др.) реализация ведущих педагогических функций остается за учителем. С внедрением в педагогический процесс современных технологий учитель и воспитатель школы все более осваивают функции консультанта, советчика, аниматора, воспитателя. Это требует от них специальной психолого-педагогической подготовки, так как в профес-



сиональной деятельности учителя реализуются не только специальные, предметные знания, но и современные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания. На этой базе формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций.

Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. *Инновация в педагогическом процессе — это введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося.*

В отечественной педагогике сделаны первые попытки объяснения сущности и содержания инновационных процессов.

В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики: проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений педагогической науки в практику. Одни инновационные процессы прежде всего связывают с изучением, обобщением и распространением педагогического опыта, другие отдают предпочтение проблеме разработки и внедрения педагогических новшеств. Следовательно, предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой процессов, рассматриваемых до настоящего времени пока изолированно. Их объективная взаимосвязь заключается в том, что процесс изучения, обобщения и распространения педагогического опыта имеет своей конечной целью внедрение нового, передового в массовую практику. Таким образом, результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств теоретической и практической природы в целостном педагогическом процессе.

Все это подчеркивает важность управленческой деятельности по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств. Речь, следовательно, идет о том, что учитель может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Управление этим процессом обеспечивает подготовку к отбору, оценке и применению в своей деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей, методик.

Инновационная направленность педагогической деятельности предполагает включение учителей в процесс создания, освоения и использования педагогических новшеств в практике обучения и воспитания, создание в школе определенной инновационной среды. Необходимость в инновационной направленности педаго-

гической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Инновационная направленность деятельности учителей и воспитателей, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания в учительской среде.

В-третьих, происходит изменение отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса учитель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает все более избирательный исследовательский характер. Именно поэтому важным направлением в работе руководителей школ, органов управления образованием становятся анализ и оценка вводимых учителями педагогических инноваций, создание условий для их успешной разработки и применения.

В-четвертых, вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, порождают реальную ситуацию их развития и совершенствования в целях достижения конкурентоспособности.

## **§ 2. Передовой педагогический опыт и внедрение достижений педагогической науки**

Современной школой накоплен богатый опыт, который должен быть реализован в конкретной педагогической деятельности, но часто остается невостребованным, поскольку у большинства

учителей и руководителей не сформирована потребность в его изучении и применении, отсутствуют навыки и умения в его отборе и анализе. В реальной практике учителя часто не задумываются о необходимости и целесообразности анализа собственного педагогического опыта и опыта своих коллег.

Педагогический опыт может быть массовым и передовым. Передовой педагогический опыт исторически ограничен, так как на каждом новом этапе с расширением материальных, методических, кадровых и других возможностей школ возникают новые требования к педагогической деятельности. Вместе с тем, как справедливо отмечал Ю. К. Бабанский, «передовой опыт несет и некоторые непреходящие элементы, которые пополняют сокровищницу педагогической науки и практики»<sup>1</sup>. В создании и передаче передового опыта большую роль играет позиция учителя, поэтому при анализе и распространении ведущих положений конкретного опыта важно учитывать влияние субъективного фактора, прогнозировать варианты его оценки и трансляции в педагогические коллективы.

В ходе передачи и освоения опыта, как нигде более, переплетаются проявления объективно ценного и индивидуального, но не все глубоко индивидуальное в педагогической деятельности может стать достоянием массовой практики. Остается то, что составляет область уникального и неповторимого в личности, создающей новый опыт. Передовой педагогический опыт, формируясь на основе массового, представляет собой уровень овладения объективными педагогическими закономерностями (Ю. К. Бабанский).

Разновидностями передового педагогического опыта являются *новаторский* и *исследовательский педагогический опыт* как своеобразные ступени восхождения от эмпирического к теоретическому анализу и обобщению. Образцы уникального новаторского и исследовательского педагогического опыта таких педагогов и ученых России, как И. П. Волков, Т. И. Гончарова, И. П. Иванов, Е. Н. Ильин, В. А. Караковский, С. Н. Лысенкова, Р. Г. Хазанкин, М. П. Шетинин, П. М. Эрдниев, Е. А. Ямбург и многие другие, стали достоянием учительства всей страны.

Инновационная направленность деятельности учителей включает и вторую составляющую — внедрение в практическую педагогическую деятельность результатов психолого-педагогических исследований. Результаты научных исследований по педагогике и психологии для школьных работников часто остаются неизвестными из-за отсутствия современной информации. В специальных работах В. Е. Гмурмана, В. В. Краевского, П. И. Карташова,

---

<sup>1</sup> Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. — М., 1982. — С. 151.

М. Н. Скаткина и других показано, что внедрение результатов педагогических исследований предполагает специальное ознакомление практических работников с полученными данными, обоснование целесообразности их внедрения, развитие на этой базе потребности в применении научных результатов в своей практике. Это возможно при условии специально организованного обучения способам и приемам реализации научных рекомендаций при оперативной методической, консультативной помощи со стороны специалистов.

Кто может и должен быть распространителем и пропагандистом новых педагогических идей и технологий?

Изучать и распространять опыт отдельного педагога или опыт школы, результаты научных исследований должны группы подготовленных учителей под руководством заместителя директора по научной работе или завуча школы. Необходимость создания таких групп объясняется рядом обстоятельств. Во-первых, автор педагогического новшества или какой-либо конструктивной педагогической идеи или технологии не всегда отдает себе отчет в его ценности и перспективности. Во-вторых, он не всегда считает нужным заниматься внедрением своих идей, так как это требует дополнительного времени, усилий и др. В-третьих, новшество в изложении его автора не всегда получает обоснованную научную и методическую инструментальную поддержку. В-четвертых, при изложении автором своих инноваций и путей их внедрения со стороны учителей-коллег может проявиться реакция «отторжения» в силу личностных особенностей как автора, так и его коллег. В-пятых, указанная группа способна взять на себя функции не только внедрения, но и последующего анализа и коррекции в отношении как отдельного учителя, так и педагогического коллектива. В-шестых, такая группа осуществляет педагогический мониторинг, систематический отбор, отсеивание новых идей, технологий, концепций по материалам отечественной и зарубежной печати и опыта работы вузов.

Управление внедренческой деятельностью не исключает участия в такой работе самого автора, наоборот, это создает условия для максимального использования и стимулирования его индивидуально-творческих возможностей. Таким образом, в условиях школы объединяются усилия создателей и распространителей педагогических инноваций.

### **§ 3. Критерии педагогических инноваций**

Принимая во внимание имеющийся опыт исследований по педагогике, можно определить следующую совокупность критериев

риев педагогических новшеств: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

Основным критерием инновации выступает *новизна*, имеющая равное отношение к оценке как научных педагогических исследований, так и передового педагогического опыта. Поэтому учителю, желающему включиться в инновационный процесс, очень важно определить, в чем состоит сущность предлагаемого нового, каков уровень новизны. Для одного это может быть действительно новое, для другого оно таковым не является. В этой связи включать учителей в инновационную деятельность следует, учитывая их желание, особенности личностных, индивидуально-психологических характеристик.

Выделяют несколько уровней новизны: абсолютная, локально-абсолютная, условная, субъективная, различающиеся степенью известности и областью применения.

*Оптимальность* как критерий эффективности педагогических инноваций означает затрату сил и средств учителей и учащихся для достижения результатов. Разные учителя могут добиваться одинаково высоких результатов при разной интенсивности собственного труда и труда учащихся. Введение в образовательный процесс педагогической инновации и достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах свидетельствуют о ее оптимальности.

*Результативность* как критерий инновации означает определенную устойчивость положительных результатов в деятельности учителей. Технологичность в измерении, наблюдаемость и фиксируемость результатов, однозначность в понимании и изложении делают этот критерий необходимым при оценке значимости новых приемов, способов обучения и воспитания. Ценность данного критерия состоит в обеспечении целостного понимания, восприятия и формирования личности.

*Возможность творческого применения в массовом опыте* можно рассматривать как критерий оценки педагогических инноваций. Действительно, если ценная педагогическая идея или технология остаются в рамках узкого, ограниченного применения, обусловленного особенностями и сложностью технического обеспечения или спецификой деятельности учителя, то вряд ли в данном случае мы можем говорить о педагогическом новшестве. Творческое применение инноваций в массовом педагогическом опыте подтверждается на начальном этапе в деятельности отдельных учителей и воспитателей, но после ее апробации и объективной оценки может быть рекомендована к массовому внедрению.

Знание критериев и умение их использовать при оценке педагогических инноваций создают основу для проявления учителем

многообразных возможностей в педагогическом творчестве, в освоении профессионально-педагогической культуры: от простого репродуцирования, введения в собственную педагогическую деятельность уже известных педагогическому сообществу знаний, технологий, концепций на индивидуально-логическом уровне до их эвристической, креативной разработки и внедрения.

Анализ специальной литературы и опыта деятельности школ свидетельствует о недостаточной интенсивности применения педагогических новшеств в практике работы образовательных учреждений. Можно выделить как минимум две причины нереализованности педагогических инноваций. Первая причина состоит в том, что инновация, как правило, не проходит необходимой профессиональной экспертизы и апробации; вторая причина заключается в том, что внедрение педагогических нововведений предварительно не подготовлено ни в организационном, ни в техническом, ни, самое главное, в личностном, психологическом, отношении.

Четкое представление о содержании и критериях педагогических инноваций, владение методикой их применения позволяют как отдельным учителям, так и руководителям учебных заведений объективно оценивать и прогнозировать их внедрение. Забвение инноваций, как и торопливость в их внедрении, не раз приводило школу к тому, что рекомендованное чаще сверху нововведение по прошествии некоторого (непродолжительного) времени забывалось или отменялось приказом и распоряжением.

Одним из основных условий внедрения инноваций является наличие **инновационной среды** — *определенной морально-психологической обстановки, подкрепленной комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс школы*. Отсутствие такой инновационной среды проявляется в методической неподготовленности учителей, в их слабой информированности по существу педагогических нововведений. В то время как наличие благоприятной инновационной среды в педагогическом коллективе снижает коэффициент сопротивления учителей нововведениям, помогает преодолеть стереотипы в профессиональной деятельности. Инновационная среда находит реальное отражение в отношении учителей к педагогическим инновациям.

Технологически проблема создания, освоения и внедрения педагогических новшеств может решаться на основе *методики диагностического изучения педагогического опыта*, разработанной научным коллективом под руководством Я. С. Турбовского<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Комплекс методик изучения и обобщения педагогического опыта на диагностической основе / под ред. Я. С. Турбовского. — М., 1989.

Использование диагностической методики позволяет выявить сильные стороны в деятельности педагогов, их запросы и потребности, вести целенаправленную работу по развитию профессионально-педагогической культуры, создавая условия для проявления инициативы и творчества каждого учителя.

Центральная идея концепции диагностического изучения состоит в том, что в опыте каждого учителя или коллектива школы во взаимодействии присутствуют элементы как положительного, опережающего, так и отрицательного опыта и что конкретность, эффективность в работе по формированию профессионально-педагогической культуры требует четкого и конкретного выявления положительных и отрицательных характеристик деятельности.

Диагностическая методика изучения инновационных процессов направлена на решение следующих задач:

- систематическое изучение профессионально-педагогических интересов, потребностей, ценностных ориентаций учителей, формирующихся на основе преодоления реальных трудностей педагогической деятельности;

- поиск путей, концепций, технологий передового педагогического опыта, направленных на удовлетворение интересов и потребностей педагогов;

- выбор соответствующих особенностям личности учителя видов освоения и внедрения педагогических инноваций (показ, описание, открытые занятия, изучение литературы, подготовка докладов, участие в экспериментальной работе и др.).

Практическая работа по диагностическому изучению педагогических инноваций включает в себя несколько этапов. На первом этапе проводится анкетирование учителей, экспертиза анкет, уточнение данных анкет в процессе индивидуального собеседования, анализ диагностических данных. На втором этапе с учетом конкретных данных первого этапа проводится планирование и реализация планов работы по повышению уровня профессионально-педагогической квалификации. Материалы диагностики берутся в основу планирования методической работы школы, работы предметно-методической комиссии, индивидуальной методической работы учителя. На третьем этапе подводятся итоги работы и повторное диагностирование. Задача данного этапа — направить деятельность учителя: на определение конечных и промежуточных результатов работы; на анализ изменений, произошедших внутри педагогического коллектива; на анализ и оценку работы методических объединений и комиссий.

Опыт показывает, что диагностический подход позволяет по-новому строить работу по повышению квалификации учителей, влиять на устойчивость результатов работы. Однако важно по-

мнить и другое: успешное использование диагностической методики зависит от направленности на инновационную деятельность, на развитие педагогического творчества и инициативы.

## **§ 4. Повышение квалификации и аттестация учителей как условие развития их инновационной деятельности**

Профессиональная подготовка учителя не заканчивается в стенах педагогического учебного заведения, она продолжается на протяжении всего периода профессиональной деятельности. Непрерывность профессионального образования учителя является необходимой предпосылкой развития его творческих способностей, интегративным элементом его жизнедеятельности и условием постоянного развития индивидуального педагогического опыта. Рост профессионального мастерства и педагогической культуры учителя идет более интенсивно, если личность занимает активную позицию субъекта деятельности, если практический индивидуальный опыт осмысливается и соединяется с социальным и профессиональным опытом, если в педагогическом коллективе поддерживаются и поощряются индивидуально-творческие профессиональные поиски.

В соответствии с планами повышения квалификации учителей один раз в пять лет они проходят специальное обучение в институтах (академиях) повышения квалификации и переподготовки работников образования или на специальных факультативах педагогических образовательных учреждений. Практика показывает, что знания, полученные учителями в специальных институтах и педвузах, нуждаются в практической доводке, в осмыслении и апробации в школе. В этом случае и приходит на помощь специально организованная в школе система методической работы.

**Методическая работа в школе как фактор повышения педагогической культуры.** Методическая работа выступает необходимой организационной основой для формирования инновационной направленности педагогической деятельности, создания в школе определенной инновационной среды.

Методическая работа может в значительной мере удовлетворить запросы учителей по совершенствованию научно-методической подготовки при условии соблюдения принципов индивидуализации и дифференциации. Организация методической работы на дифференцированной основе обусловлена рядом объективных и субъективных предпосылок. Прежде всего, необходимостью учета жизненных и профессиональных установок, ценност-



ных ориентаций, опыта и уровня профессионализма учителей. Необходим также учет особенностей мотивации учителей в работе по совершенствованию научно-методической подготовки, т. е. выявление мотивов, оценок, отношения к своему профессиональному росту. Важным представляется также сохранение и развитие положительного опыта школы, ее традиций в деятельности методических служб. Все это является объектом управления и руководства для заместителя директора по учебно-воспитательной работе. Традиционно этой работой в школе руководит завуч.

Управление методической работой в школе может протекать эффективно, если ее задачи, содержание, организационные основы четко и ясно представляют себе не только директор школы и завуч, но и учителя.

В общем виде задачи методической работы в школе можно сформулировать следующим образом:

- формирование инновационной направленности в деятельности педагогического коллектива школы, проявляющейся в систематическом изучении, обобщении и распространении педагогического опыта, в работе по внедрению достижений педагогической науки;

- повышение уровня теоретической (предметной) и психолого-педагогической подготовки учителей;

- организация работы по изучению новых образовательных программ, вариантов учебных планов, изменений в образовательных государственных стандартах;

- обогащение педагогов новыми педагогическими технологиями, формами и методами обучения и воспитания;

- организация работы по изучению новых нормативных документов, инструктивно-методических материалов;

- оказание научно-методической помощи учителям на диагностической индивидуализированной и дифференцированной основе (молодым учителям; учителям-предметникам; классным руководителям и воспитателям; учителям, испытывающим определенные затруднения в педагогической работе; учителям, имеющим разный педагогический стаж; учителям, не имеющим педагогического образования, и др.);

- оказание консультативной помощи учителям в организации педагогического самообразования;

- повышение общего уровня профессионально-педагогической культуры учителей.

Содержание методической работы учителя целесообразно определять через составные части профессионально-педагогической культуры как наиболее обобщенной характеристики деятельности учителя: общекультурную составляющую; методологическую и исследовательскую культуру; профессионально-нравственную

культуру и культуру общения; дидактическую и воспитательную культуру; управленческую культуру. Содержание методической работы конкретизируется по каждому направлению формирования профессионально-педагогической культуры и может быть предметом изучения в течение длительного времени.

Участие учителей в методической, инновационной деятельности способствует, в конечном итоге, формированию личной педагогической системы, индивидуального стиля педагогической деятельности. Методическая работа в школе позволяет разрешать проблемы каждого конкретного учителя, его профессионального роста, способствует утверждению педагогических ценностей, важных как для педагогического коллектива школы, так и для педагогического сообщества в целом.

Организация методической работы может существенно различаться в зависимости от типа школы, ее местоположения (городская или сельская), количества в ней учащихся и учителей. Наибольшие трудности в этом отношении возникают в сельской средней малокомплектной школе, насчитывающей от 50 до 100 учащихся и 10 — 12 учителей. Опыт работы сельских школ показывает, что целесообразно включать учителей нескольких таких школ в кустовые методические объединения на базе какой-либо большой сельской школы.

**Основные формы организации методической работы в школе.** Формы организации методической работы в школе изменяются, обновляются в зависимости от многих факторов.

Основными факторами являются следующие:

- государственная политика в сфере образования, законодательные акты и документы;
- уровень педагогической культуры учителей, их методическая грамотность, выявленная в процессе диагностических измерений личностных и профессионально-деятельностных показателей;
- морально-психологический климат в коллективе школы, материально-технические возможности организации методической работы;
- наличие внутришкольного педагогического опыта, инновационная открытость и активность учителей, уровень профессиональной готовности руководителей школы к осуществлению методической работы;
- конкретная ситуация в коллективе школы, в отношениях между учителями, учителями и учениками, учителями и руководителями.

В большинстве школ по инициативе руководителей или педагогов созданы организационные координационные органы методической работы — *методические советы*. В отличие от совета школы, педагогического совета методический совет имеет одну-

единственную функцию — повышение научно-методического уровня педагогической деятельности каждого учителя. Эффективность работы зависит как минимум от двух обстоятельств: кто руководит советом и каков состав его членов. В методический совет входят наиболее опытные учителя, представляющие различные ступени образования, различные профили учебных предметов. Это могут быть руководители различных методических формирований. Как правило, руководит работой методического совета завуч.

Методический совет школы определяет тактику и стратегию совершенствования педагогической квалификации учителей. Он определяет вопросы для рассмотрения на объединениях, комиссиях; разрабатывает и обсуждает программы семинаров, практикумов, лекториев; разрабатывает программу методической работы в школе. Таким образом, методический совет — это проявление коллегиальности и делегирования полномочий в такой сложной сфере управленческой деятельности, какой является повышение профессионально-педагогической культуры каждого учителя школы.

К числу положительно зарекомендовавших себя форм методической работы в школе относятся: предметные методические объединения, единый методический день в школе, проблемные семинары и практикумы, школы передового опыта, школы молодого учителя, индивидуальная работа с учителями, проведение открытых и показательных уроков, научно-педагогические конференции и педагогические чтения, ролевые, деловые и организационно-деятельностные игры, моделирование и анализ педагогических ситуаций, творческие отчеты учителей, педагогические консилиумы и др.

Рассмотрим некоторые из них.

Наиболее распространенной формой методической работы в школе является *предметное методическое объединение* учителей. Методические объединения включают учителей-предметников естественно-математических, гуманитарных, художественно-эстетических дисциплин, учителей начальных классов. Оптимальный состав объединения — 4—5 преподавателей одного предмета. Это может быть в условиях больших городских школ или кустовых методических объединений, координирующих работу двух-трех сельских школ.

Содержание работы методических объединений многообразно. Они рассматривают вопросы по повышению уровня учебно-воспитательной работы и качества знаний учащихся, организации обмена опытом, внедрения передового педагогического опыта и достижений педагогической науки, обсуждают наиболее трудные разделы и темы новых программ и учебников. В методических объединениях обсуждают экспериментальные варианты образо-

вательных программ и учебников, рассматривают результаты работы по ним. Члены методобъединений разрабатывают и апробируют обучающие и контролирующие компьютерные программы, оценивают их эффективность и результативность. Содержание работы объединений составляет также подготовка тематики и видов творческих, контрольных работ для проверки знаний учащихся, обсуждение результатов контрольных работ.

Работа методического объединения проводится по специальному плану, в котором дается общая характеристика педагогической деятельности учителей данного предмета, качества знаний учащихся. В плане формулируются цели и задачи на новый учебный год, определяются основные организационно-педагогические мероприятия (оформление кабинетов, экспертиза дидактического материала, утверждение текстов контрольных работ и др.), определяются тематика и время проведения научно-методических докладов, открытых уроков и открытых внеклассных занятий по предмету, определяются формы и сроки контроля за качеством знаний, умений и навыков учащихся.

Одной из эффективных форм методической работы является проведение *единого методического дня* в школе, который проводится для всех педагогических работников школы один раз в четверть и служит в определенной мере промежуточным подведением итогов методической работы за четверть. Темы единых методических дней заранее доводятся до сведения учителей. В канун проведения единого методического дня выпускается специальный тематический педагогический бюллетень, оформляются выставки методических разработок, творческих работ учителей и учащихся, новой психолого-педагогической литературы.

Содержание работы единого методического дня включает: проведение открытых уроков и внеклассных занятий, их развернутый анализ и обсуждение, обзор новой методической литературы, подведение итогов методического дня в форме заседания круглого стола или пресс-конференции с выступлениями отдельных учителей об итогах работы над методическими темами, выступлениями руководителей школы с общей оценкой и анализом проведения единого методического дня.

*Проблемные семинары и практикумы* сориентированы на обеспечение единства теоретической и практической подготовки учителя. Занятия на семинарах и практикумах стимулируют самообразовательную деятельность учителей, вводят учителей в круг педагогических инноваций, способствуют формированию объективной оценки их значимости, места и роли в дидактических системах. Содержанием работы проблемных семинаров могут стать современные педагогические теории. Их обсуждение будет во многом способствовать самообразовательной работе учителя.

Практические занятия в системе методической работы в последние годы приобретают все более активные формы: деловые, ролевые игры, игры-практикумы, организационно-деятельностные игры, различного рода тренинги. Бесспорное достоинство таких форм состоит в вариативности проигрываемых ситуаций, моделировании ситуаций, максимально приближенных к реальной практике, возможности коллективного обсуждения актуальных проблем и др. Однако организаторы проведения таких практикумов сталкиваются с рядом трудностей: подбор руководителей для проведения игровых форм, преодоление негативного отношения части учителей к участию в таких занятиях, недостаточное методическое обеспечение их проведения. Все это подчеркивает необходимость квалифицированного руководства, серьезной подготовительной работы для организации проблемных семинаров и практикумов.

*Школа передового опыта* как форма методической работы реализуется в основном цели и задачи индивидуального и коллективного наставничества. Традиция наставничества в российских школах имеет давнюю историю. Но оформленная в рамках школы передового опыта, она приобретает более целенаправленный и планомерный характер. Основное назначение школы передового опыта состоит в работе опытного учителя, руководителя школы с двумя-тремя учителями, преподающими один предмет, которые нуждаются в методической помощи. Формирование школы проходит на добровольных началах.

Ценность этой работы состоит в ее двусторонней эффективности. Руководитель школы, посещая уроки своих подопечных, консультируя их по вопросам планирования, методики и технологии урока, обсуждая теоретические проблемы образования, совершенствует и свою педагогическую систему, убеждается в правильности своих профессиональных позиций. Эффективность школы передового опыта достигается также за счет того, что учителя-коллеги имеют возможность непосредственно войти в творческую лабораторию учителя-мастера.

В структуре школы передового опыта как ее самостоятельное звено или как ее разновидность может быть организована работа *школы молодого учителя*. Начинающие учителя школы объединяются под руководством одного опытного учителя или кого-либо из руководителей школы. Работа проводится по специальному плану, включающему обсуждение таких вопросов, как техника и методика постановки целей урока и внеклассного занятия, особенности планирования работы классного руководителя, учет уровня воспитанности классного коллектива и многое другое. Занятия в школе молодого учителя предусматривают выполнение практических заданий, связанных с разработкой вариантов технологических карт урока с использованием средств ЭВМ и ин-

форматики в учебном процессе. Общение молодых учителей под руководством опытных педагогов способствует развитию профессиональной устойчивости, творческой самореализации личности начинающего педагога.

Изучение опыта работы учителей свидетельствует о том, что одной из причин недостаточного проявления педагогического творчества и инициативы является резкий переход от активной теоретической деятельности будущих учителей в период обучения в вузе к чисто практической деятельности в первые годы работы в школе.

В этот период важно не только сохранить теоретическую специальную и психолого-педагогическую подготовку учителя, но и развить и углубить ее за счет непосредственного применения в практике. Школа молодого учителя способна решить эту важную задачу.

В связи с предоставлением школе больших прав в организации экспериментирования, поисковой работы все большее признание получает деятельность *проблемных (инновационных) групп*. Такие группы учителей могут возникать как по инициативе руководителей школы, ученых-педагогов, так и самих учителей. Проблемная группа направляет свои усилия на изучение, обобщение и распространение как внутришкольного передового опыта, так и опыта за ее пределами. Необходимость деятельности такой группы обоснована в предыдущем параграфе. В том случае, если проблемная группа занята разработкой и внедрением собственной концепции или методической находки, она проводит опытно-экспериментальную работу в соответствии с основными признаками научно-исследовательской работы: обоснованием проблемы и темы исследования, формулировкой гипотезы, определением основных этапов и предполагаемых промежуточных результатов, выбором методов исследования, определением контрольных и экспериментальных классов. Такая работа, как правило, проводится под научным руководством преподавателей педагогических учебных заведений, НИИ, ИПК. При внимательном, заинтересованном отношении к деятельности проблемных групп со стороны руководства школы они могут сделать многое в формировании инновационной атмосферы в педагогическом коллективе школы.

Одной из коллективных форм методической работы в школе является *деятельность педагогического коллектива по избранной научно-методической теме*. Эта форма также имеет давнюю историю, но, к сожалению, в этой работе сохраняется очень много формализма. Одна из причин такого положения дел заключается в случайном выборе темы. Если исследовательская тема не решает проблем конкретной школы, то она не приживается и обречена на неудачу. Задача руководителей школы — раскрыть

цели и ожидаемые результаты, увлечь педагогический коллектив, сформировать психологическую готовность к работе над темой, раскрыть имеющийся потенциал в школе для ее решения, при необходимости найти способы привлечения научно-педагогических сил к совместной работе (на правах сотрудничества, руководства, консультирования). Другая причина слабой эффективности работы над научно-методической темой состоит в неумении организовать педагогический коллектив на совместную деятельность, распределить участников и объем работы среди отдельных учителей и предметно-методических объединений, в неумении провести объективный начальный (констатирующий) анализ состояния проблемы в своей школе. Еще одной из причин неудачи в организации этой работы может стать нежелание педагогов обращаться к изучению теоретических основ и передового опыта по исследуемой проблеме. Отсюда, как правило, расхождение сил, времени, потеря интереса к работе.

Коллективная исследовательская тема может планироваться на пять лет, в этом случае формулируются цели и задачи на каждый год, определяются объемы и содержание работы для каждого звена в системе методической работы (предметно-методического объединения, предметных комиссий, проблемных групп), намечаются сроки исполнения промежуточных этапов, разрабатываются формы отчетов и представления результатов. Каждый промежуточный этап завершается общешкольной формой отчета и подведения итогов — научно-практической конференцией, педагогическими чтениями, общешкольным семинаром, педагогическим или методическим советом.

*Научно-педагогические конференции, педагогические чтения, творческие отчеты* отдельных учителей или методических объединений являются итоговыми формами методической работы. Они проводятся по итогам работы за определенный промежуток времени или по завершении какого-либо этапа работы. Авторы сообщений, докладов информируют своих коллег о результатах исследовательской работы. Присутствующие учителя имеют возможность соотнести результаты своей работы с работой коллег, убедиться в эффективности предлагаемых приемов и методов. В тех школах, где введены должности заместителей директора школы по научной работе, эта работа имеет более заверченный и осязаемый результат. Итоговые научно-практические конференции и педагогические чтения проводят в торжественной праздничной обстановке с поощрением учителей за результаты исследовательской и методической работы, приглашением учителей из других школ, представителей общественности и педагогической науки.

В организации методической работы не может быть деления форм на новые и старые, современные и несовременные, так как

их эффект зависит от индивидуальных, групповых или коллективных потребностей и возможностей. Такой подход предохраняет как от рассчитанного на внешний эффект конъюнктурного формотворчества, так и от неверия в новое<sup>1</sup>.

**Педагогическое самообразование учителя.** Какие бы формы методической работы ни избирал учитель, ее эффективность, в конечном итоге, определяется мерой самостоятельной работы учителя, его самообразованием. Идея непрерывности образования реализуется не только в процессе перехода от одной формы обучения к другой: вуз → ИПК → семинары, курсы и т.п., но и периодами напряженного интеллектуального труда в промежутках между ними. Самообразование базируется на высоком уровне развития сознания, потребности в самосовершенствовании и творческой самореализации. Самообразование взрослого человека сугубо индивидуально, тем не менее, возможна и необходима корректировка самообразовательной деятельности учителя со стороны опытного коллеги, авторитетного руководителя школы.

Педагогическое самообразование учителя предполагает самостоятельное овладение совокупностью педагогических ценностей, технологий, творчества. Его содержание образуют психолого-педагогические и специальные знания, владение основами научной организации педагогического труда, общая культура, специфически спроецированная в сферу педагогической деятельности.

Для того чтобы оказать реальную помощь учителю в организации самообразования, необходимо знать потребности, запросы, интересы личности в сфере профессиональной деятельности. Специально организованная методическая работа в школе должна быть построена с учетом индивидуальных потребностей учителей. В таком случае учитель, участвуя в коллективных формах повышения квалификации, будет находить ответы на интересующие его вопросы.

Организуя методическую работу, директор и завучи принимают во внимание наиболее характерные трудности педагогов своей школы в построении целостного педагогического процесса. В ходе анализа, планирования, организации коллективной методической работы обязательно принимается во внимание данное обстоятельство. Совместное обсуждение проблем, имеющих отношение к каждому учителю, безусловно, стимулирует его самообразовательную деятельность. Следовательно, стимулирование и руководство педагогическим самообразованием учителя со стороны директора школы, завуча должно носить опосредованный характер.

---

<sup>1</sup> См.: Управление современной школой: пособие для директора школы / под ред. М. М. Поташника. — М., 1992.



Самообразование охватывает широкий круг вопросов, однако направленность педагогического самообразования должна быть обращена к изучению таких проблем, тем, предметов, которые учителя в свое время не осваивали в педагогических учебных заведениях, но которые для современной школы являются актуальными. В числе таких проблем, составляющих основу педагогического самообразования, могут быть проблемы педагогического общения, индивидуализации и дифференциации обучения, развивающего обучения, модульного обучения, обучения в школах нового типа — гимназиях, лицеях, колледжах. Важным представляется блок проблем, связанных с формированием научного мировоззрения учащихся, их духовной культуры, гражданского воспитания и др.

Самообразование каждого учителя строится с учетом культуры умственного труда, знаний индивидуальных особенностей интеллектуальной деятельности и зависит от его умения организовать свое личное время, составить индивидуальный план самообразования и реализовать его.

**Аттестация педагогических работников.** Аттестация педагогических работников школ России введена в 1972 г. За время, прошедшее после первой аттестации, документы об аттестации неоднократно обновлялись, дополнялись с учетом изменений, происходивших в системе образования. В настоящее время действует «Положение об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных образовательных учреждений» 2000 г.

Основной целью аттестации является стимулирование деятельности педагогических работников по повышению квалификации, профессионализма, стимулирование развития творческой инициативы, а также социальная защита. Основным средством стимулирования выступает дифференциация оплаты труда учителя. В основу проведения аттестации положены принципы добровольности, открытости, коллегиальности, обеспечивающие справедливую, объективную оценку труда. Соблюдение этих принципов проявляется в процессе формирования аттестационных комиссий.

В соответствии с действующим Положением создаются три вида комиссий.

*Главная аттестационная комиссия* создается органом управления на уровне республики в составе России, края, области, автономного образования.

*Районная (окружная, муниципальная), городская комиссии* создаются соответствующим органом управления образования.

*Аттестационная комиссия образовательного учреждения* создается его педагогическим советом.

Каждая комиссия рассматривает круг вопросов своей компетенции. Основное решение, принимаемое аттестационной комиссией, — это присвоение квалификационной категории. Действующим Положением установлены три квалификационные категории:

*высшая категория*, которую может присвоить главная аттестационная комиссия;

*первая категория* — районная (окружная, муниципальная), городская комиссии;

*вторая категория*, которую присваивает аттестационная комиссия школы.

Оценка деятельности преподавателя или руководителя осуществляется по двум комплексным показателям:

– обобщение итогов деятельности;

– экспертная оценка практической деятельности.

По первому показателю учитель имеет право представить творческий отчет, научно-методическую или опытно-экспериментальную работу.

По второму показателю он проходит педагогическую экспертизу (диагностику) в различных вариантах. В некоторых школах, районных, областных комиссиях для этих целей используется компьютерная технология, тестирование, методы экспертных оценок. Механизм диагностирования и обобщения опыта педагогической деятельности уточняется и корректируется соответствующей аттестационной комиссией.

Аттестация учителей проводится один раз в пять лет по личному заявлению педагога с указанием квалификационной категории, на которую он претендует. Но иногда аттестация может проводиться по инициативе администрации, совета школы или педагогического совета для определения уровня педагогической квалификации учителя и его соответствия занимаемой должности.

При проведении аттестации в малокомплектных сельских школах имеются некоторые особенности организационного характера. При аттестации учителей таких школ комиссии могут создаваться при районном отделе образования или на базе большой средней школы, являющейся, как правило, кустовым методическим объединением.

Опыт проведения аттестации показывает, что успех аттестации определяется ее организацией, наличием необходимой информации о предъявляемых требованиях, процедуре защиты и экспертизы, деловой доброжелательной атмосферы. Аттестация учителей является важнейшим условием развития их инновационной педагогической деятельности.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что означает понятие «инновационные процессы в образовании»?
2. Каковы причины развития инновационной педагогической деятельности?
3. Что предполагает формирование инновационной среды в педагогическом коллективе?
4. Что такое передовой и новаторский педагогический опыт?
5. Дайте характеристику основных критериев внедрения педагогических инноваций в образовательный процесс.
6. В чем смысл диагностической методики изучения инновационной деятельности учителя?
7. Назовите основные формы повышения квалификации учителей.
8. Проанализируйте во время практики какую-либо одну из форм организации методической работы в школе.
9. Какова основная цель аттестации педагогических работников?
10. Какие формы стимулирования инновационной деятельности учителей предусмотрены по результатам аттестации?

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Ангеловски К.* Учителя и инновации: книга для учителя. — М., 1991.
- Андреева В. В., Гаврилин А. В.* Технология аттестации образовательных учреждений. Сборник инструктивных материалов. — М., 2000.
- Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. — М., 1982.
- Беркалиев Т. И., Заир-Бек Е. С., Тряпицына А. П.* Инновации и качество школьного образования. — СПб., 2007.
- Журавлев В. И.* Взаимосвязь педагогической науки и практики. — М., 1984.
- Иванов Д. А.* Экспертиза в образовании. — М., 2008.
- Исаев И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя. — М., 2004.
- Сластенин В. А., Подымова Л. С.* Педагогика: Инновационная деятельность. — М., 1997.
- Третьяков П. И.* Школа: управление качеством образования по результатам. — 2-е изд. — М., 2009.
- Управление современной школой: Пособие для директора школы / под ред. М. М. Поташника. — М., 1992.
- Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н.* Управление образовательными системами. — М., 2002.
- Юсуфбекова Н. Р.* Общие основы педагогических инноваций: Опыт разработки теории инновационного процесса в образовании. — М., 1991.

## МОДУЛЬ I

### ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

<b>Глава 1. Общая характеристика педагогической профессии</b> .....	3
§ 1. Возникновение и становление педагогической профессии .....	3
§ 2. Особенности педагогической профессии .....	6
§ 3. Педагогические ценности и их классификации .....	14
§ 4. Педагог в условиях информационного общества .....	18
<b>Глава 2. Профессиональная деятельность и личность педагога</b> .....	22
§ 1. Сущность педагогической деятельности .....	22
§ 2. Основные виды педагогической деятельности .....	24
§ 3. Структура педагогической деятельности .....	27
§ 4. Учитель как субъект педагогической деятельности .....	29
§ 5. Профессионально обусловленные требования к личности педагога .....	31
<b>Глава 3. Профессиональная компетентность и культура педагога</b> .....	36
§ 1. Модель профессиональной компетентности педагога .....	36
§ 2. Теоретическая готовность к педагогической деятельности .....	39
§ 3. Практическая готовность к педагогической деятельности .....	41
§ 4. Педагогическое мастерство и культура учителя .....	45
<b>Глава 4. Профессиональное становление и развитие педагога</b> .....	49
§ 1. Мотивы выбора педагогической профессии и мотивация педагогической деятельности .....	49
§ 2. Задачи и структура педагогического образования .....	52
§ 3. Профессиональное самовоспитание учителя .....	56
§ 4. Самообразование как средство становления педагога-профессионала .....	59

## МОДУЛЬ II

### ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

<b>Глава 5. Педагогика в системе наук о человеке</b> .....	63
§ 1. Объект, предмет и функции педагогики .....	63
§ 2. Образование как социальный феномен и общечеловеческая ценность .....	66

§ 3. Образование как педагогический процесс. Категориальный аппарат педагогики .....	69
§ 4. Связь педагогики с другими науками .....	80
§ 5. Структура педагогической науки .....	84
<b>Глава 6. Методология и методы педагогических исследований .....</b>	<b>87</b>
§ 1. Понятие о методологии педагогической науки и методологической культуре учителя .....	87
§ 2. Философский уровень методологии педагогики .....	90
§ 3. Общенаучный уровень методологии педагогики .....	96
§ 4. Конкретно-методологические принципы педагогических исследований .....	97
§ 5. Организация педагогического исследования .....	104
§ 6. Система методов и методика педагогического исследования .....	107
<b>Глава 7. Целостный педагогический процесс .....</b>	<b>114</b>
§ 1. Сущность педагогического процесса и его структура .....	114
§ 2. Функции, движущие силы и закономерности целостного педагогического процесса .....	119
§ 3. Личность как объект и субъект целостного педагогического процесса .....	123
§ 4. Условия построения целостного педагогического процесса .....	127
§ 5. Личностно ориентированный подход в целостном педагогическом процессе .....	130

### МОДУЛЬ III

### ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

<b>Глава 8. Обучение в целостном педагогическом процессе .....</b>	<b>134</b>
§ 1. Обучение как способ организации педагогического процесса .....	134
§ 2. Функции и движущие силы процесса обучения .....	139
§ 3. Деятельность учителя и учащихся в процессе обучения .....	142
§ 4. Логика процесса обучения и структура усвоения .....	148
§ 5. Виды обучения и их характеристика .....	151
<b>Глава 9. Закономерности и принципы обучения .....</b>	<b>159</b>
§ 1. Закономерности обучения .....	159
§ 2. Принципы обучения и их классификация .....	163
§ 3. Принципы обучения, связанные с содержанием образования .....	165
§ 4. Организационно-методические принципы обучения .....	169
<b>Глава 10. Содержание образования как основа базовой культуры личности .....</b>	<b>180</b>
§ 1. Сущность содержания образования и его исторический характер .....	180
§ 2. Детерминанты содержания образования и принципы его структурирования .....	183
§ 3. Структура содержания общего образования .....	188

§ 4. Принципы и критерии отбора содержания общего образования .....	193
§ 5. Особенности содержания дошкольного образования .....	195
<b>Глава 11. Федеральный государственный стандарт общего образования .....</b>	<b>202</b>
§ 1. Структура и функции стандарта общего образования .....	202
§ 2. Учебные планы .....	208
§ 3. Учебный предмет .....	213
§ 4. Учебные программы .....	215
§ 5. Учебная литература .....	219
<b>Глава 12. Методы и средства обучения .....</b>	<b>223</b>
§ 1. Сущность методов обучения и их эволюция .....	223
§ 2. Классификация методов обучения и критерии их выбора .....	227
§ 3. Традиционные методы обучения .....	234
§ 4. Инновационные методы обучения .....	243
§ 5. Дидактические средства .....	254
<b>Глава 13. Формы организации обучения и диагностика его качества ....</b>	<b>257</b>
§ 1. Сущность форм и систем организации обучения и их генезис ....	257
§ 2. Классификация современных форм организации обучения .....	264
§ 3. Урок как основная форма организации обучения в школе .....	267
§ 4. Дополнительные и вспомогательные формы организации обучения .....	274
§ 5. Диагностика качества обучения .....	283

#### МОДУЛЬ IV

### ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ

<b>Глава 14. Воспитание в целостном педагогическом процессе .....</b>	<b>293</b>
§ 1. Воспитание как специально организованная деятельность по достижению целей образования .....	293
§ 2. Цели и задачи гуманистического воспитания .....	296
§ 3. Личность в гуманистической теории воспитания .....	299
§ 4. Воспитание как процесс интериоризации общечеловеческих ценностей .....	302
§ 5. Движущие силы процесса воспитания .....	305
§ 6. Закономерности и принципы гуманистического воспитания .....	308
<b>Глава 15. Воспитание базовой культуры личности школьника в учебной и внеучебной деятельности .....</b>	<b>318</b>
§ 1. Базовая культура личности и ее компоненты .....	318
§ 2. Формирование картины мира у школьников .....	319
§ 3. Гражданское воспитание школьников .....	326
§ 4. Формирование основ нравственной культуры у школьников .....	330
§ 5. Трудовое воспитание школьников и культура самоопределения ....	336
§ 6. Формирование эстетической культуры у школьников .....	342
§ 7. Воспитание физической культуры личности .....	347

<b>Глава 16. Общие методы воспитания</b> .....	352
§ 1. Сущность методов воспитания, их классификация и условия оптимального выбора.....	352
§ 2. Методы формирования сознания личности.....	355
§ 3. Методы организации деятельности и формирования опыта социального поведения личности.....	361
§ 4. Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности.....	364
§ 5. Методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании.....	368
<b>Глава 17. Коллектив как объект и субъект воспитания</b> .....	371
§ 1. Диалектика коллективного и индивидуального в воспитании личности.....	371
§ 2. Сущность и организационные основы функционирования детского коллектива.....	376
§ 3. Этапы и уровни развития детского коллектива.....	379
§ 4. Основные условия развития детского коллектива.....	384
<b>Глава 18. Воспитательные системы</b> .....	388
§ 1. Концепция системного построения процесса воспитания.....	388
§ 2. Структура и этапы развития воспитательной системы.....	395
§ 3. Отечественные воспитательные системы.....	399
§ 4. Детские общественные объединения в воспитательной системе школы.....	411
<b>Глава 19. Классный руководитель в воспитательной системе школы</b> .....	419
§ 1. Институт классного руководства в системе воспитания.....	419
§ 2. Функции, права и обязанности классного руководителя.....	421
§ 3. Планирование работы классного руководителя.....	426
§ 4. Формы работы классного руководителя с учащимися.....	432
§ 5. Оценка уровня воспитанности школьников.....	434
§ 6. Классный руководитель и педагогический коллектив.....	442

#### МОДУЛЬ V

### ТЕХНОЛОГИИ РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

<b>Глава 20. Педагогические технологии: задачный подход</b> .....	445
§ 1. Сущность педагогической технологии.....	445
§ 2. Специфика профессиональной педагогической задачи.....	448
§ 3. Типы профессиональных педагогических задач и их характеристика.....	450
§ 4. Этапы решения профессиональной педагогической задачи.....	453
§ 5. Проявление профессионализма и мастерства учителя в решении профессиональных педагогических задач.....	455

<b>Глава 21. Технология конструирования педагогического процесса .....</b>	<b>458</b>
§ 1. Понятие о технологии конструирования педагогического процесса .....	458
§ 2. Осознание профессиональной педагогической задачи, анализ исходных данных и постановка педагогического диагноза .....	459
§ 3. Планирование как результат конструктивной деятельности педагога .....	461
§ 4. Планирование учебно-воспитательной деятельности .....	463
<b>Глава 22. Технология осуществления педагогического процесса .....</b>	<b>468</b>
§ 1. Понятие о технологии осуществления педагогического процесса .....	468
§ 2. Структура организаторской деятельности и ее особенности .....	468
§ 3. Виды деятельности детей и общие технологические требования к их организации .....	471
§ 4. Учебно-познавательная деятельность и технология ее организации .....	475
§ 5. Ценностно-ориентационная деятельность и ее связь с другими видами развивающей деятельности .....	479
§ 6. Технология организации развивающих видов деятельности школьников .....	483
§ 7. Технология организации коллективной творческой деятельности .....	485
<b>Глава 23. Технология педагогического общения и установления педагогически целесообразных взаимоотношений .....</b>	<b>488</b>
§ 1. Педагогическое общение в структуре деятельности учителя-воспитателя .....	488
§ 2. Понятие о технологии педагогического общения .....	490
§ 3. Этапы решения коммуникативной задачи .....	492
§ 4. Стадии педагогического общения и технология их реализации ...	494
§ 5. Стили педагогического общения и их технологическая характеристика .....	497
§ 6. Технология установления педагогически целесообразных взаимоотношений .....	502

## МОДУЛЬ VI

### УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

<b>Глава 24. Система образования в России: структура и управление .....</b>	<b>512</b>
§ 1. Общая характеристика российской системы образования .....	512
§ 2. Государственно-общественная система управления образованием .....	517
§ 3. Принципы управления образовательными системами .....	524
§ 4. Школа как педагогическая система и объект управления .....	529
<b>Глава 25. Процесс внутришкольного управления .....</b>	<b>535</b>
§ 1. Управленческая культура руководителя школы .....	535
§ 2. Педагогический анализ во внутришкольном управлении .....	538



§ 3. Целеполагание и планирование как функции управления школой .....	544
§ 4. Функция организации в управлении школой .....	549
§ 5. Внутришкольный контроль и регулирование в управлении .....	553
<b>Глава 26. Взаимодействие социальных институтов в управлении образовательными системами .....</b>	<b>561</b>
§ 1. Школа как организующий центр совместной деятельности школы, семьи и общественности .....	561
§ 2. Педагогический коллектив школы .....	562
§ 3. Семья как специфическая педагогическая система .....	574
§ 4. Педагогические правила и формы установления контакта с семьей школьника .....	577
§ 5. Формы и методы работы учителя, классного руководителя с родителями учащихся .....	580
<b>Глава 24. Инновационные процессы в образовании .....</b>	<b>583</b>
§ 1. Сущность инноваций в образовании .....	583
§ 2. Передовой педагогический опыт и внедрение достижений педагогической науки .....	585
§ 3. Критерии педагогических инноваций .....	587
§ 4. Повышение квалификации и аттестация учителей как условие развития их инновационной деятельности .....	591

*Учебное издание*

**Сластенин Виталий Александрович, Исаев Илья Федорович,  
Шиянов Евгений Николаевич**

**Педагогика**

**Учебник**

Редактор *И. Б. Куделько*  
Технический редактор *Н. И. Горбачёва*  
Компьютерная верстка: *Р. Ю. Волкова*  
Корректоры *Э. Г. Юрга, Л. В. Будюкина, Н. В. Козлова*

Изд. № 112116017. Подписано в печать 04.08.2014. Формат 60 × 90/16.  
Гарнитура «Таймс». Бумага офс. № 1. Усл. печ. л. 38,0.  
Тираж 1 000 экз. Заказ № 4419.

ООО «Издательский центр «Академия». [www.academia-moscow.ru](http://www.academia-moscow.ru)  
129085, Москва, пр-т Мира, 101В, стр. 1.  
Тел./факс: (495) 648-0507, 616-00-29.  
Санитарно-эпидемиологическое заключение № РОСС RU. АЕ51. Н 16592 от 29.04.2014.

Отпечатано способом ролевой струйной печати  
в ОАО «Первая Образцовая типография»  
Филиал «Чеховский Печатный Двор»  
142300, Московская область, г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1  
Сайт: [www.chpd.ru](http://www.chpd.ru), E-mail: [sales@chpd.ru](mailto:sales@chpd.ru), т/ф. 8(496)726-54-10