

**Федеральное агентство по образованию
Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова**

Землянская Е.Н.

ПЕДАГОГИКА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**учебно-методический комплекс
по дисциплине
для студентов, обучающихся
по специальности 050708 Педагогика и методика начального
образования**

КУРС ЛЕКЦИЙ

ЮРАЙТ – 2020

Печатается по решению Редакционно-издательского совета Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова

Рецензенты: **Шишлянникова Н. П.**, дпедн, профессор
Лушников В.И., кпедн, доцент

В учебном пособии раскрываются актуальные проблемы педагогики начальной школы: современные теории и технологии обучения младших школьников, теория и методика воспитания, история педагогики и образования на разных этапах развития мировой культуры, управление образовательными системами, нормативно-правовое обеспечение образования, межнациональное общение, социализация личности младшего школьника и др.

Курс лекций является частью учебно-методического комплекса по дисциплинам блока ОПД.Ф.02 «Педагогика» и ОПД.Ф.03 «Педагогика начального образования» и составлен в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальности 050708 Педагогика и методика начального образования (2005 г.). Он имеет цель – помочь студентам в освоении теоретического материала по названным предметам и подготовке к сдаче итогового междисциплинарного экзамена по специальности.

Пособие адресовано студентам педагогических вузов и колледжей, аспирантам, преподавателям педагогики; оно может быть полезно учителям и руководителям школ, слушателям курсов повышения квалификации.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Пособие «Педагогика начального образования: учебно-методический комплекс по дисциплине для студентов, обучающихся по специальности 050708 Педагогика и методика начального образования; курс лекций» является частью *учебно-методического комплекса* по дисциплинам блока *ОПД.Ф.02 «Педагогика»* и *ОПД.Ф.03 «Педагогика начального образования»* и составлен в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальности 050708 Педагогика и методика начального образования (2005 г.). Оно имеет цель – помочь студентам в освоении теоретического материала по названным дисциплинам и подготовке к сдаче итогового междисциплинарного экзамена по специальности.

Пособие составлено с учетом необходимости формирования у будущих учителей необходимых профессиональных качеств. При изложении концепций, теорий приводятся различные авторские подходы к их пониманию, что создает возможность для развития педагогического мышления и выработки у студента собственной позиции по той или иной проблеме.

Курс лекций состоит из двух разделов: Раздел 1 Педагогика, Раздел 2 Педагогика начального образования, материал в которых расположен по главам и параграфам. После изложения каждой темы предлагаются вопросы и задания для самостоятельной работы студентов, а в конце каждой главы приводится список рекомендуемой литературы.

Раздел 1 Педагогика состоит из пяти глав: общие основы педагогики; педагогические технологии; управление образовательными системами; история педагогики и образования; нормативно-правовое обеспечение образования.

В первой главе рассматриваются сущность педагогической профессии, структура, функции и основные виды профессиональной деятельности, раскрываются современные требования к личности и профессиональной компетентности педагога; раскрываются функции и задачи педагогики, ее категориальный аппарат, состав и система педагогических наук, отражающих современное состояние педагогической мысли в России; также уделено внимание методологии педагогической науки, даются классификации методов научно-педагогического исследования, рассматриваются его основные характеристики.

Во второй главе анализируется понятие педагогических технологий в зарубежной и отечественной психолого-педагогической науке, рассматривается многообразие педагогических технологий, различные подходы к их классификации.

Третья глава посвящена вопросам управления образовательными системами. Здесь поднимаются такие вопросы, как: государственно-общественная система управления образованием в РФ, общие принципы управления общеобразовательными системами; школа как педагогическая система и объект управления; управленческая культура руководителя школы; основные функции внутришкольного управления: целеполагание, планирование, организация, контроль. Поднимается проблема инновационных процессов в образовании, формирования инновационной среды в педагогическом коллективе. Анализируются основные задачи и формы организации методической работы в школе, эффективные формы повышения профессионально-педагогической культуры учителей, их аттестация.

Четвертая глава посвящена вопросам истории педагогики и образования. Здесь раскрывается не только культурно-исторический характер воспитания, но и предпринимается попытка показать трансформацию целей и содержания образования на разных этапах развития человеческой цивилизации и мировой культуры, развитие педагогической мысли от прошлого до настоящего времени. Особое внимание уделено развитию гуманистических традиций образования, значению педагогической теории Я.А. Коменского и И.Г. Песталоцци для развития педагогической науки и практики.

Пятая глава раскрывает проблемы нормативно-правового обеспечения современного образования. Рассматриваются права ребенка и формы его правовой защиты в международном и федеральном образовательном законодательстве.

В Разделе 2 Педагогика начального образования материал располагается в восьми главах: введение в педагогическую деятельность учителя начальных классов; теория обучения детей младшего школьного возраста; теория и методика воспитания младших школьников; коррекционно-педагогические воздействия в процессе личностно-ориентированного образования, воспитания и развития младших школьников; история воспитания и начального образования в России; межнациональное общение; социализация личности ребенка в системе начального образования; педагогические технологии начального образования.

Глава шестая посвящена специфике педагогики начального образования как науки о воспитании, обучении и развитии младшего школьника. Здесь же уделено внимание возрастным и индивидуальным особенностям развития ребенка в младшем школьном возрасте, необходимости их учета в учебно-воспитательном процессе.

В седьмой главе рассматривается теория обучения детей младшего школьного возраста. Здесь анализируется обучение как специфический процесс познания, противоречия процесса обучения; мотивы учения и пути и средства формирования устойчивых познавательных интересов у младших школьников. Раскрываются сущность педагогического процесса в начальной школе, его содержание и структура, понятие о педагогических закономерностях, функции педагогического процесса: образовательная, воспитательная и развивающая. Даются современные концепции и технологии педагогического процесса в начальной школе. Раскрываются принципы обучения в современной педагогике, взаимосвязь закономерностей, принципов и методов в педагогическом процессе. Рассматривается содержание начального образования, его компоненты, государственный образовательный стандарт начальной школы и его функции, учебные планы и программы, их характеристика.

Анализируется учебник и учебные пособия, показывается вариативность учебных планов, программ и учебников. Далее рассматриваются методы обучения, их многомерные классификации, проблема выбора учителем методов обучения в начальной школе. Более подробно анализируются методы устного изложения, методы работы учащихся с учебником и книгой; дается характеристика наглядных и практических методов обучения. Внимание уделено формам организации обучения в начальной школе: общеклассным, групповым и индивидуальным. Особо рассматривается урок как основная форма организации педагогического процесса, требования к современному уроку в начальной школе, типология и структура уроков, подготовка к ним учителя. Не обойден вниманием и вопрос об организации домашней учебной работы младших школьников, где даются ценные указания для начинающего учителя. Завершается глава рассмотрением важной проблемы проверки и оценки результатов обучения младшего школьника, диагностики развития личности ребенка в образовательном процессе.

Восьмая глава посвящена проблемам теории воспитания младшего школьника. Здесь рассматриваются воспитание как общественное и педагогическое явление, проблема цели воспитания в педагогической науке, современные концепции воспитания, характеристики гуманистического и личностно-ориентированного подходов в воспитании младших школьников, воспитание в структуре педагогического процесса начальной школы, вопросы преемственности воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста. Анализируются закономерности процесса воспитания школьников, принципы воспитания; дается понятие о методах, приемах и средствах воспитания, об организационных формах воспитания, характеристика традиционных и нетрадиционных форм воспитания. Рассматривается базовая культура личности как основа содержания воспитания в современной начальной школе, направления воспитательной работы с младшими школьниками: нравственное, патриотическое, эстетическое, экологическое, трудовое и т.д. Внимание уделяется проблеме коллектива и его сущности, особенностям становления и методам формирования коллектива младших школьников. Рассматривается воспитательная система школы, многообразие школьных воспитательных систем, их вариативность. Раскрывается проблема взаимодействия семьи и школы в воспитании детей.

В *девятой главе* затрагивается проблема коррекционно-педагогического воздействия в процессе личностно-ориентированного образования, воспитания и развития младших школьников.

Десятая глава посвящена вопросам истории воспитания и начального образования в России. Здесь рассматриваются особенности развития школы и педагогической мысли в Древней Руси, сущность реформирования образования в России 18 века, педагогика в России 19 – начала 20 веков, анализируется вклад выдающихся российских педагогов и общественных деятелей в развитие народной начальной школы и педагогической теории; дается материал о становлении народного образования в России после 1917 г., общая характеристика основных этапов развития советской школы, анализ идей начального образования, воспитания и развития детей в трудах известных отечественных педагогов.

В *одиннадцатой главе* рассматриваются понятия культуры межнационального общения, национального самосознания и особенности его проявления в младшем школьном возрасте, проблема формирования культуры межнационального общения в многонациональном коллективе младших школьников.

Двенадцатая глава посвящена проблеме социализации личности ребенка в системе начального образования. Здесь анализируются сущность процесса социализации, современные отечественные концепции социализации личности, ребенок как объект и субъект социализации, социальный опыт ребенка как основа его социализации. Уделено внимание воспитанию младшего школьника как субъекта социализации, даются показатели сформированности социальной активности младшего школьника. Далее уточняются принципы социального воспитания младших школьников, содержание, виды и формы социально-педагогической работы с младшими школьниками.

Глава тринадцатая раскрывает технологии педагогического взаимодействия учителя и учащихся начальных классов, мастерство учителя в системе коммуникативного воздействия на детей. Особое внимание уделено рассмотрению личностно-ориентированных технологий начального образования, в том числе, концепции гуманной педагогики Ш. А. Амонашвили.

В *четырнадцатой главе* освещены проблемы малокомплектной начальной школы, где раскрываются особенности учебно-воспитательного процесса, специфика проведения урока, организация самостоятельной работы учащихся, методы и приемы обучения младших школьников, особенности подготовки учителя к уроку. .

Курс лекций подготовлен коллективом авторов-составителей:

доцент, канд. пед. наук Т. А. Федорова (предисловие; раздел 1, гл.1 п. 1.3.; гл. 3; раздел 2, гл. 6 п. 6.2.; гл. 7 п. 7.1., 7.2., 7.5., 7.6, 7.7., 7.9.,7.10., 7.11, 7.13., 7.14., 7.15.);

доцент, канд. пед. наук Г. М. Неровных (раздел 2, гл. 6 п. 6.1.; гл. 7 п. 7.1., 7.3., 7.4., 7.5., 7.6., 7.7., 7.8.; гл. 9);

ст. преподаватель, канд. пед. наук М. Л. Мальчевская (раздел 2, гл. 11; гл. 12; гл. 14);

ст. преподаватель О. Н. Шадрина (раздел 1, гл.1; гл. 2; гл. 4; гл. 5; раздел 2, гл. 8 п. 8.7., 8.9., 8.10., 8.11.; гл. 10; гл. 13);

ассистент Я. В. Макарчук (раздел 2, гл. 8 п. 8.1., 8.2., 8.3., 8.4., 8.5.)

ассистент А. С. Кенкель (раздел 2, гл. 8 п. 8.6.).

Руководитель авторского коллектива — **Т. А. Федорова**.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИКА	8
Глава 1. Общие основы педагогики	8
1.1. Гуманистическая и социальная направленность педагогической профессии. Структура, функции и основные виды профессиональной деятельности. Современные требования к личности и профессиональной компетентности педагога	8
1.2. Педагогика как наука и искусство. Функции и задачи педагогики. Категориальный аппарат педагогической науки. Состав и система педагогических наук	10
1.3. Методология педагогической науки. Научное исследование в педагогике, его основные характеристики	12
Литература для самостоятельной работы	16
Глава 2. Педагогические технологии	16
2.1. Понятие о педагогических технологиях в зарубежной и отечественной психолого-педагогической науке. Многообразии педагогических технологий, различные подходы к их классификации	16
Литература для самостоятельной работы	19
Глава 3. Управление образовательными системами	19
3.1. Государственно-общественная система управления образованием в РФ. Общие принципы управления общеобразовательными системами. Школа как педагогическая система и объект управления	19
3.2. Управленческая культура руководителя школы. Педагогический анализ во внутришкольном управлении	25
3.3. Основные функции управления школой: целеполагание, планирование, организация, контроль	28
3.4. Инновационная направленность педагогической деятельности. Формирование инновационной среды в педагогическом коллективе	31
3.5. Методическая работа в школе. Повышение профессионально-педагогической культуры учителей, их аттестация	33
Литература для самостоятельной работы	36
Глава 4. История педагогики и образования	37
4.1. Культурно-исторический характер воспитания. Трансформация целей и содержания образования на разных этапах развития человеческой цивилизации и мировой культуры	37
4.2. Развитие ведущих идей воспитания и образования в истории мировой культуры и педагогической мысли	39
4.3. Развитие гуманистических традиций образования в педагогическом творчестве Я.А. Коменского. Значение педагогической теории Я.А. Коменского для развития педагогической науки и практики	42
4.4. Теория элементарного образования и развивающего обучения И.Г. Песталоцци. Влияние педагогических взглядов И.Г. Песталоцци на развитие теории и практики начального образования	45
Литература для самостоятельной работы	47
Глава 5. Нормативно-правовое обеспечение образования	47
5.1. Нормативно-правовое обеспечение современного образования. Права ребенка и формы его правовой защиты в международном и федеральном образовательном законодательстве	47
Литература для самостоятельной работы	50
РАЗДЕЛ 2. ПЕДАГОГИКА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	51
Глава 6. Введение в педагогическую деятельность учителя начальных классов	51
6.1. Педагогика начального образования как наука о воспитании, обучении и развитии младшего школьника	51
6.2. Особенности развития младшего школьника. Учет возрастных и индивидуальных особенностей младшего школьника в учебно-воспитательном процессе	54
Литература для самостоятельной работы	56
Глава 7. Теория обучения детей младшего школьного возраста	56
7.1. Обучение как специфический процесс познания. Противоречия процесса обучения	57
7.2. Мотивы учения. Пути и средства формирования устойчивых познавательных интересов у младших школьников	59
7.3. Педагогический процесс в начальной школе, его содержание и структура. Понятие о педагогических закономерностях. Функции педагогического процесса: образовательная, воспитательная и развивающая	61
7.4. Современные концепции и технологии педагогического процесса в начальной школе	64

7.5. Принципы обучения в современной педагогике. Взаимосвязь закономерностей, принципов и методов в педагогическом процессе	68
7.6. Содержание начального образования. Государственный образовательный стандарт начальной школы и его функции	70
7.7. Учебные планы и программы, их характеристика. Учебник и учебные пособия. Вариативность учебных планов, программ, учебников	72
7.8. Методы обучения. Многомерная классификация методов. Проблема выбора методов в начальной школе	75
7.9. Методы устного изложения	78
7.10. Методы работы учащихся с учебником и книгой	80
7.11. Наглядные и практические методы обучения	83
7.12. Формы организации обучения в начальной школе: общеклассные, групповые и индивидуальные	85
7.13. Урок как основная форма организации педагогического процесса. Требования к современному уроку в начальной школе	87
7.14. Типология уроков в начальной школе. Характеристика структуры урока. Подготовка учителя к уроку	89
7.15. Организация домашней учебной работы младших школьников	92
7.16. Образовательная, воспитательная и развивающая функции проверки и оценки усвоения знаний младшим школьником. Диагностика развития личности ребенка в образовательном процессе	94
Литература для самостоятельной работы	98
Глава 8. Теория и методика воспитания младших школьников	99
8.1. Воспитание как общественное и педагогическое явление. Проблема цели воспитания в педагогической науке	99
8.2. Современные концепции воспитания. Характеристика гуманистического и личностно-ориентированного подхода в воспитании младших школьников	101
8.3. Воспитание в структуре педагогического процесса начальной школы. Преемственность воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста	104
8.4. Общие свойства и закономерности процесса воспитания школьников. Характеристика принципов воспитания	106
8.5. Понятие о методах, приемах и средствах воспитания. Методы организации воспитательного процесса в начальных классах	108
8.6. Понятие об организационных формах воспитания. Характеристика традиционных и нетрадиционных форм воспитания	111
8.7. Базовая культура личности как основа содержания воспитания в современной начальной школе. Направления воспитательной работы с младшими школьниками	115
8.8. Коллектив и его сущность. Особенности становления коллектива младших школьников. Методы формирования детского коллектива	117
8.9. Воспитательная система школы. Многообразие школьных воспитательных систем. Вариативные системы организации воспитательного процесса в начальных классах	120
8.10. Педагогические основы взаимодействия школы, семьи и общественности в воспитании детей. Роль классного руководителя в работе с семьей воспитанников. Содержание и формы совместной деятельности школы и семьи	123
Литература для самостоятельной работы	127
Глава 9. Коррекционно-педагогические воздействия в процессе личностно-ориентированного образования, воспитания и развития младших школьников	127
9.1. Сущность коррекционно-педагогического воздействия, его функции, виды, формы в личностно-ориентированном обучении младших школьников	127
Литература для самостоятельной работы	128
Глава 10. История воспитания и начального образования в России	128
10.1. Школа и педагогическая мысль в Древней Руси. Различные типы начального обучения. Школа в 18 веке. Сущность реформирования образования в России 18 века	128
10.2. Школа и педагогика в России 19 — начала 20 веков. Вклад выдающихся российских педагогов и общественных деятелей в развитие народной начальной школы и педагогической теории. Идеи свободного воспитания в начальном образовании	131
10.3. Народное образование в России после 1917 года. Общая характеристика основных этапов развития советской школы. Идеи начального образования, воспитания и развития детей в трудах известных отечественных педагогов	134
Литература для самостоятельной работы	136
Глава 11. Межнациональное общение	136
11.1. Понятие культуры межнационального общения, ее структурные элементы. Национальное самосознание, особенности его проявления в младшем школьном возрасте	136

11.2. Проблема формирования культуры межнационального общения в многонациональном коллективе младших школьников	140
Литература для самостоятельной работы	142
Глава 12. Социализация личности ребенка в системе начального образования	142
12.1. Сущность процесса социализации личности. Современные отечественные концепции социализации личности	142
12.2. Ребенок как объект и субъект социализации. Социальный опыт ребенка как основа его социализации	146
12.3. Воспитание младшего школьника как субъекта социализации. Показатели сформированности социальной активности младшего школьника	147
12.4. Принципы социального воспитания младших школьников. Содержание, виды и формы социально-педагогической работы с младшими школьниками	149
Литература для самостоятельной работы	151
Глава 13. Педагогические технологии начального образования	152
13.1. Технологии педагогического взаимодействия учителя и учащихся начальных классов. Мастерство учителя в системе коммуникативного воздействия на детей	152
13.2. Личностно-ориентированные технологии начального образования	154
Литература для самостоятельной работы	155
Глава 14. Особенности организации учебно-воспитательного процесса в малокомплектной школе	156
14.1. Малокомплектные школы и их типы. Особенности организации учебно-воспитательного процесса в малокомплектной школе	156
14.2. Урок в малокомплектной школе. Организация самостоятельной работы учащихся. Особенности подготовки учителя к уроку в малокомплектной школе	160
Литература для самостоятельной работы	166

РАЗДЕЛ 1 ПЕДАГОГИКА

ГЛАВА 1 ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

1.1. Гуманистическая и социальная направленность педагогической профессии. Структура, функции и основные виды профессиональной деятельности. Современные требования к личности и профессиональной компетентности педагога

Понятия «учитель» и «педагог» часто употребляют как синонимы.

Учитель – профессионал, сам род занятий которого постоянно связан с высшей ценностью – человеком. Гуманистическая («человекообразующая») природа педагогической профессии обнаруживается только в педагогической деятельности самого учителя, в его педагогической позиции, в тех средствах и методах, которые он выбирает для осуществления своей деятельности.

Учитель – это не только педагогическая профессия и должность в системе образования, это и высокая миссия, предназначение которой – сотворение и самоопределение личности в культуре, сотворение человека в человеке. Само содержание цели педагогической профессии, направленной на возвращение в человеке лучшего, раскрытие его потенциала, придает ей гуманистический характер. Однако, в реальной педагогической практике средства, которые использует учитель, могут быть противоположными цели (например, когда учитель считает, что для достижения цели все средства хороши).

Между тем, в истории образования имеется множество примеров выдающихся педагогов-гуманистов: Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Я. Корчак, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский. Среди наших современников необходимо назвать Ш.А. Амонашвили, О.С. Газмана, А. Тубельского и др.

Главное назначение учителя, по мнению Я.А. Коменского состоит в том, чтобы своей высокой нравственностью, любовью к людям, трудолюбием и другими качествами стать примером для подражания своим ученикам, чтобы воспитать в них человечность. Учитель должен быть образцом простоты – в пище и одежде, бодрости и трудолюбия – в деятельности, скромности и благонаравия – в поведении, искусства разговора и молчания – в речах. Кто берется за наивысшее – воспитание юношества, пишет Я.А. Коменский, тот должен познаться и с ночным бодрствованием, и тяжким трудом, избегать всего, что ослабляет дух. Поэтому нужно, чтобы учителями становились люди честные и деятельные, которые любят свою профессию и постоянно заботятся о самосовершенствовании.

Сравнивая педагога с лучом солнца, который обогревает ребенка, К.Д. Ушинский называет учителя художником, а школу мастерской, где из куска мрамора возникает подобие божества.

Смысл и значение профессии профессиональной деятельности во многом определяется ее общественной значимостью – тем, насколько она востребована обществом и что дает для него. Я.А. Коменский высоко ценил общественное назначение учительской профессии: «Им вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под этим солнцем».

Педагогическая профессия выполняет важнейшую созидательную социальную функцию: благодаря ей, не только формируется и развивается конкретная личность, но и определяется будущее страны, обеспечивается ее культурный и производственный потенциал.

Прогностический характер педагогической деятельности определяет полифонизм ее целей, ориентированных не только на сегодняшние потребности личности и общества, но и на будущее, на готовность выпускников адаптироваться к условиям жизни и их преобразованию.

Деятельность учителя всегда социально обусловлена, ее успешность зависит не только от него, но и от уровня социально-экономического развития общества. Поэтому так важно для педагога осознание не только узкопрофессиональных, но и социальных задач, их личностное принятие, конкретизация и построение на этой основе целей и задач своей педагогической деятельности. Гражданская позиция учителя – предпосылка развития педагогического творчества, роста педагогической ответственности, активности в принятии педагогических решений. Школа может и должна решать не только педагогические, но и социальные проблемы.

Педагогическая деятельность включает в себя профессиональную активность учителя, направленную на решение задач развития и обучения подрастающего поколения (Митина Л.М.).

Полифункциональный характер педагогической деятельности проявляется в ее многоаспектности: направленности не только на усвоение учениками знаний и способов деятельности, но и на развитие и становление личности, на построение отношений в классе, на организацию внеклассной воспитательной работы, на создание в школе образовательной и развивающей среды и т.п.

Основные направления и содержание деятельности педагога определены квалификационной характеристикой выпускника по специальности, представленной в ГОС. Он должен быть готов к выполнению различных видов профессиональной деятельности:

- ↗ преподавательской,
- ↗ воспитательной,

- ↪ социально-педагогической,
- ↪ культурно-просветительской,
- ↪ коррекционно-развивающей,
- ↪ научно-методической,
- ↪ управленческой.

Среди многообразных видов деятельности педагога ведущая роль принадлежит преподавательской и воспитательной.

Структура деятельности педагога рассматривается в педагогической литературе по-разному. Например, Л.И. Митина включает в нее: педагогические цели и задачи, педагогические средства и способы решения поставленных задач, анализ и оценку педагогических действий учителя (сравнительный анализ запланированного и реализованного в деятельности учителя). При подборе средств и способов решения поставленных задач педагог должен быть ориентирован:

- на ученика как на центральную фигуру педагогического процесса (Кого учить?);
- на выбор и применение педагогических приемов и способов самореализации, самоактуализации, проявления личностных возможностей и способностей в работе с детьми (Кому учить?);
- на выбор и применение методов, организационных форм взаимодействия, создание условий ситуации успеха, атмосферы живого общения, положительного эмоционально-психологического климата (Как учить?);
- на отбор и переработку содержания, подбор информационного, вспомогательного, иллюстративного материала (Чему учить?).

Разрабатывая проблему педагогической деятельности, *Н.В. Кузьмина* определила **структуру деятельности учителя**, в которой обозначены пять функциональных компонентов:

- 1) гностический;
- 2) проектировочный;
- 3) конструктивный;
- 4) организаторский
- 5) коммуникативный.

Гностический компонент относится к сфере знаний педагога. Речь идет не только о знании своего предмета, но и о знании способов педагогической коммуникации, психологических особенностей учащихся, а также о самопознании (собственной личности и деятельности).

Проектировочный компонент включает в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения.

Конструктивный компонент — это особенности конструирования педагогом собственной деятельности и активности учащихся с учетом близких целей обучения и воспитания (урок, занятие, цикл занятий).

Коммуникативный компонент — это особенности коммуникативной деятельности преподавателя, специфика его взаимодействия с учащимися. Акцент ставится на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, направленной на достижение дидактических (воспитательных и образовательных) целей.

Организаторский компонент — это система умений педагога организовать собственную деятельность, а также активность учащихся.

Необходимо подчеркнуть, что все компоненты данной модели описываются через систему соответствующих умений учителя.

В.А. Сластенин в структуре деятельности педагога выделяет основные *виды профессиональной деятельности*:

Целеполагающая деятельность — определение близких и далеких целей воспитания, развития коллектива и личности. Общая цель, связанная с формированием сознания и самосознания, чувств, воли и поведения учащихся, нуждается в конкретизации с учетом как современных социальных условий в стране, так и типа школы, класса, возрастных и инд. особенностей учащихся, возможностей и профессионализма педагога. Формулировка задач обуславливает отбор содержания и соответствующих видов и форм деятельности учащихся.

Диагностическая деятельность — оценочная практика, направленная на изучение коллектива и личности с целью определения уровня воспитанности и оптимизации УВП

Прогностическая деятельность связана с прогнозированием целей, содержания, методов и результатов воспитательной работы

Проектировочная деятельность направлена создание концепций и программы развития системы воспитательно-образовательной работы, это процесс прогнозирования дальнейшего развития ребенка, детского коллектива и определения стратегии работы с ними.

Конструктивная деятельность — отбор оптимальных видов и содержания образовательной деятельности, ее форм и их последовательности, вариативных педагогических технологий, эффективных методов педагогического взаимодействия, определяет основные направления и содержания планирования работы.

Коррекционная деятельность, как правило, связана с внесением корректив в педагогическую деятельность и закреплением ценностной ориентации, позитивных качеств личности и коллектива, преодолением негативных явлений.

Коммуникативная деятельность способствует формированию демократического стиля общения, гуманистических отношений, созданию ситуации успеха, положительной мотивации.

Организаторская деятельность раскрывается в организации совместной деятельности педагога и учеников, направленной на реализацию воспитательных целей, включает организацию разнообразной деятельности, детского коллектива, индивидуальную работу с детьми, сотрудничество с родителями.

Рефлексивная деятельность – это аналитическая деятельность, направленная на анализ собственных действий и состояний. Саморефлексия помогает осознать свои успехи и недостатки, стимулирует совершенствование деятельности.

Многообразие выполняемых педагогом функций и видов деятельности, обобщенные требования к уровню теоретической и практической готовности педагога отражаются в квалификационной характеристике выпускника, получившего специальность «учитель», представленной в государственном стандарте высшего профессионального образования.

Совокупность профессионально обусловленных **требований к педагогу** определяется его **профессиограммой**.

Они объединены в три взаимосвязанных комплекса:

- ↗ общегражданские качества;
- ↗ определяющие специфику профессии педагога;
- ↗ общекультурные, психолого-педагогические и специальные ЗУН по предмету.

Психологи при обосновании профессиограммы учителя обращаются к установлению перечня *общих педагогических способностей*, например, таких как: дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные способности, а также педагогическое воображение, способность к распределению внимания и т.д. (В.А. Крутецкий).

В структуре личности педагога особая роль принадлежит *профессионально-педагогической направленности*, включающей в себя:

- ✓ интерес к профессии,
- ✓ педагогическое призвание,
- ✓ профессионально-педагогические намерения и склонности.

Существующие **квалификационные характеристики** определяют нормативные требования к уровню **профессиональной компетентности** педагога.

Под **компетентностями** понимается свод обобщенных требований к педагогу на уровне единства его теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности, характеризующей его профессионализм.

Самой высокой ступенью профессионализма является *педагогическое мастерство*, которое чаще всего определяется как сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности педагога, как комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации педагогической деятельности.

Основу профессионализма и педагогического мастерства учителя, прежде всего, составляет его личностная готовность к профессиональной деятельности, которая зависит от уровня его общей и педагогической культуры.

Наконец, успешное осуществление профессиональной деятельности во многом зависит от готовности педагога учитывать свои психофизиологические способности и возможности, находить в соответствии с ними оптимальный индивидуальный стиль деятельности, обеспечивающий наилучшие результаты труда.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Охарактеризуйте гуманистическую и социальную направленность педагогической профессии
2. Что такое педагогическая деятельность?
3. Назовите функции и основные виды профессиональной деятельности педагога.
4. Раскройте структуру и содержание педагогической деятельности.
5. Что понимают под профессиональной компетентностью учителя? В чем выражается система современных требований к учителю?

1.2. Педагогика как наука и искусство. Функции и задачи педагогики.

Категориальный аппарат педагогической науки. Состав и система педагогических наук

Для того, чтобы выяснить, что такое педагогика – *наука* или *искусство*, необходимо уточнить ее объект, предмет, функции и задачи.

В трактовке **педагогике** (от греч. *paídōs* — дитя, ребёнок, и *ágo* — веду) среди специалистов нет единства.

Термин «педагогика» принят главным образом в немецкоязычных, франкоязычных, скандинавских и восточно-европейских странах.

В англоязычной традиции этот термин практически не используется; вместо него употребляется «наука (или науки) об образовании».

В действительности же содержание педагогики, представления о ее статусе и основных категориях менялось с развитием общества. Педагогическая мысль зародилась и на протяжении многих столетий развивается в системе древневосточной, античной, средневековой философии и теологии. Лишь в 17в. педагогика начинает приобретать статус самостоятельной науки. Родоначальником педагогики как самостоятельной области научного знания считают **Я.А. Коменского**.

В «Великой дидактике» и др. произведениях Я.А. Коменского представлена целостная система педагогики как науки и искусства воспитания, как всеобщее искусство учить всех всему. Созданная им классно-урочная система до сих пор применяется во многих странах мира. Активное обогащение педагогики идеями о воспитании и обучении детей шло в период с 18 – по 20 в.в. (Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др.). В настоящее время в педагогике происходит возрождение ее гуманистических традиций.

В течение всего периода существования педагогики как самостоятельной науки ведется дискуссия, к каким наукам следует отнести педагогику – *теоретическим* или *прикладным*? Между тем, следует отметить, что педагогика заимствует и интерпретирует применительно к предмету своего исследования идеи ряда других наук, но при этом остается и развивается как самостоятельная наука с собственным предметом, собственными методами и средствами достижения цели.

При определении *предмета педагогики* часто встречается понимание, согласно которому наиболее широкой и ведущей ее категорией выступает воспитание.

Так, в учебнике Ю.К. Бабанского педагогика определяется как наука о воспитании, поскольку ее предметом является особая функция общества — воспитание.

Б.Т. Лихачев считает, что педагогика как наука изучает воспитание как сложное общественное явление, предметом педагогики являются объективные законы конкретно-исторического процесса воспитания.

В.П. Беспалько понимает педагогику как одну из многих наук, в которых накоплен опыт человечества о наиболее совершенных путях и методах воспитания подрастающих поколений.

В «Педагогической энциклопедии» педагогика определена как совокупность теоретических и прикладных наук, изучающих воспитание, образование и обучение.

Полной общепринятости определения предмета педагогики пока нет.

В конце 20 в. как ведущая категория для характеристики объекта и предмета педагогики выдвинулось образование.

Образование целостно охватывает процессы целенаправленного формирования личностных качеств человека в соответствии со сложившимися в обществе идеалами, традициями и нормами. К таким процессам относятся воспитание, обучение и развитие.

Педагогика изучает образование с точки зрения выявления его структуры и закономерностей, а также развития его субъектов, целей, содержания, методов, средств, форм, результатов, взаимосвязанных в широком контексте общественного и индивидуально-личностного развития. Широкий философско-антропологический взгляд на образование, идущий от К.Д. Ушинского, переживает сегодня свое второе рождение.

Функции педагогики обусловлены спецификой ее предмета.

В.А. Сластенин выделяет *теоретическую* и *технологическую функцию* педагогики как науки. Теоретическая функция включает ее описание, объяснение и прогнозирование педагогических явлений. Технологическая функция – разработку учебных планов, программ, новых педагогических технологий, их внедрение в реальный педагогический процесс. Данные функции взаимосвязаны, обеспечивая единство педагогической теории и практики.

Говоря о педагогике в системе наук, важно установить ее содержательные связи с другими науками. Непосредственно связана педагогика с анатомией и физиологией человека, с психологией и ее отраслями (особенно — с педагогической психологией). Например, общие закономерности внимания и его развития изучаются психологией; целенаправленное развитие внимания в целях обучения и воспитания относится к сфере педагогики. Она использует установленные психологией факты для исследования своего собственного предмета.

Непосредственное отношение к педагогике имеет философия.

Во-первых, педагогика зародилась в недрах философского знания.

Во-вторых, в 20 в. стали активно развиваться некоторые отрасли философии и социологии, тесно связанные с образовательной проблематикой.

Современная педагогика испытывает заметное влияние философии образования, социологии образования, а также этнологии. Объективно существующие связи педагогики с литературой, историей, культурологией, политологией, экологией и др. науками усиливают ее научный и практический потенциал.

Связи педагогики с различными разделами математики и кибернетики важны для решения на современном уровне педагогических проблем с использованием аппарата этих наук: моделирования, алгоритмизации обучения и т. п. Т.о., педагогика использует теоретические построения, конкретные данные и аппарат различных наук для решения своих задач.

Развиваясь как наука о воспитании детей, педагогика расширяла свою сферу и с другими возрастными периодами жизни человека, а также с самыми разнообразными формами организации учебной, воспитательной и образовательной деятельности. В процессе дифференциации научной дисциплины выделились различные области.

Этапы, тенденции развития педагогических теорий и идей, а также систем образования исследует история педагогики. Поскольку учения и идеи суть продукты деятельности людей, история педагогики изучает и деятельность конкретных педагогов. Сравнительная педагогика занимается изучением, анализом и обобщением опыта образования и развития педагогической науки в различных странах.

Категориальный строй педагогики и её наиболее общие, не зависящие от возраста и иных особенностей обучаемых и воспитанников, законы и закономерности определяет общая педагогика.

Теория воспитания изучает специально организуемый процесс воспитания в целом и по направлениям воспитательной работы.

Дидактика исследует закономерности образования и обучения, гл. обр. преподавания и освоения знаний, формирования умений и навыков, а также воспитательные возможности различных видов учебных занятий безотносительно к отдельным дисциплинам.

Специфика преподавания отдельных учебных предметов изучается в рамках методик преподавания (частных методик).

Проблематику управления и общей организации учебных заведений и их систем разрабатывает теория управления образованием (ранее эти вопросы составляли предмет школоведения).

Перспективы развития педагогики как науки и образования как системы исследуются педагогической прогностикой.

Другое основание деления педагогики – уровни (ступени) системы образования. Выделяются:

- ✗ дошкольная педагогика,
- ✗ педагогика начального образования,
- ✗ педагогика средней школы,
- ✗ профессиональная педагогика (профессионально-техническая педагогика, педагогика среднеспециального образования, педагогика высшей школы) и др.

Как отрасли педагогического знания развиваются науки о воспитании и обучении аномальных детей и лиц, ставших инвалидами. Среди этих отраслей — дефектология и её составляющие, в современной России именуемые *коррекционной педагогикой*. Это направление теории и методики педагогической работы охватывает *олигофренопедагогика* (воспитание детей с отклонениями различной тяжести в умственном развитии), *сурдопедагогика* (воспитание глухих и слабослышащих), *тифлопедагогика* (воспитание слепых и слабовидящих), *логопедию* (преодоление нарушений речи).

Исправительно-трудовая (пенитенциарная) *педагогика* занимается проблемами перевоспитания осуждённых правонарушителей, отбывающих наказание в пенитенциарных учреждениях.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

6. Охарактеризуйте гуманистическую и социальную направленность педагогической профессии

7. Что такое педагогическая деятельность?

8. Назовите функции и основные виды профессиональной деятельности педагога.

9. Раскройте структуру и содержание педагогической деятельности.

10. Что понимают под профессиональной компетентностью учителя? В чем выражается система современных требований к учителю?

1.3. Методология педагогической науки. Научное исследование в педагогике, его основные характеристики

Наука будет развиваться лишь в том случае, если она будет пополняться новыми фактами. «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях», - писал К.Д. Ушинский. Объективность поученного знания будет определяться выбором методологии.

Под *методологией* обычно понимают учение о принципах и способах научного познания объективной действительности.

Исходя из общих представлений о методологии, *методология педагогики* определяется как *система знаний об основах и структуре педагогической теории, о подходах к исследованию педагогических явлений и процессов, о способах получения знаний, отражающих педагогическую действительность*.

В структуре методологического знания Э.Г. Юдин выделяет четыре уровня:

- ↗ философский,
- ↗ общенаучный,
- ↗ конкретно-научный,
- ↗ технологический.

Высший, *философский* уровень методологии, выполняет общеметодологические функции.

Второй уровень – *общенаучный* – представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин.

Третий уровень – *конкретно-научная* методология – включает проблемы, специфичные для научного познания в данной области, совокупность методов, принципов исследования, процедур, применяемых в конкретной научной дисциплине.

Четвертый уровень – *технологический* – составляют методика и техника исследования, на этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

В соответствии с логикой научного поиска осуществляется разработка методики исследования. Она представляет собой комплекс теоретических и эмпирических методов.

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.

В настоящее время сосуществуют различные философские направления, выступающие в качестве методологии различных человековедческих наук, в том числе и педагогики: *экзистенциализм, прагматизм, диалектический материализм, неотолизм, неопозитивизм.*

Диалектико-материалистическая педагогика исходит из того, что личность есть объект и субъект общественных отношений. Ее развитие обусловлено внешними обстоятельствами и природной организацией человека. Ведущую роль в развитии личности играет воспитание, которое представляет собой сложный социальный процесс, имеющий исторический и классовый характер. Личность проявляется и формируется в деятельности.

Философский уровень методологии педагогики сегодня представляет одну из актуальных ее проблем.

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

Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты процесса (явления) рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, развитии и движении. Он позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов.

Конкретно-научная методология каждой науки и обслуживаемой ею практики раскрывается через специфические, относительно самостоятельные *подходы*, или *принципы*. В педагогике это:

- целостный,
- личностный,
- деятельностный,
- полисубъектный (диалогический),
- культурологический,
- этнопедагогический,
- антропологический

подходы, которые и являются ее *методологическими принципами*.

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

Под **педагогическим исследованием** понимаются процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях. Педагогическое исследование объясняет и предсказывает факты и явления (В.М. Полонский).

Педагогические исследования по их направленности можно разделить на фундаментальные, прикладные и разработки. Результатом фундаментальных исследований являются обобщающие концепции, которые подводят итоги теоретическим и практическим достижениям педагогики или предлагают модели развития педагогических систем на прогностической основе.

Прикладные исследования — это работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, установление закономерностей многосторонней педагогической практики.

Разработки направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные теоретические положения.

Любое педагогическое исследование предполагает наличие в нем общепринятых *методологических параметров*. К ним относятся:

- ↻ проблема,
- ↻ тема,
- ↻ объект
- ↻ предмет исследования,
- ↻ цель,
- ↻ задачи,
- ↻ гипотеза и
- ↻ защищаемые положения.

Объект — это то, на что направлен процесс познания.

Предмет исследования — часть, отраженная сторона объекта. Это наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению.

Гипотеза представляет собой совокупность теоретически обоснованных предположений, истинность которых подлежит проверке.

Основными **критериями качества** педагогического исследования являются *актуальность, новизна, теоретическая и практическая значимость*.

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 ряда методов позволяет всесторонне изучить исследуемую проблему, все ее аспекты и параметры.

Методы педагогического исследования — это 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:

- *методы изучения педагогического опыта,*
- *методы теоретического исследования,*
- *математические и статистические методы.*

Методы изучения педагогического опыта — это способы исследования реально сложившегося опыта организации образовательного процесса. Изучается как передовой опыт, 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, педагогической документации.

Основными методами **эмпирического исследования** в педагогике являются наблюдение и эксперимент.

Наблюдение — это система фиксации и регистрации свойств и связей изучаемого объекта в естественных условиях или в искусственном, специально организованном эксперименте. При благоприятных условиях этот метод обеспечивает достаточно обширную и разностороннюю информацию для формирования и фиксации научных фактов.

Различают:

- ✓ включенное и невключенное наблюдение,
- ✓ открытое и скрытое,
- ✓ сплошное и выборочное.

Наблюдение должно удовлетворять ряду требований, важнейшими из которых являются:

- *планомерность;*
- *целенаправленность;*
- *активность;*
- *систематичность;*
- *результаты наблюдений обязательно фиксируются.*

Недостатком наблюдения является возможность влияния личностных особенностей исследователя.

Эксперимент — это специально организованная проверка того или иного метода, приема работы для выявления его педагогической эффективности.

Педагогический эксперимент — это исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания.

Экспериментальное изучение объектов по сравнению с наблюдением имеет ряд преимуществ: в процессе эксперимента становится возможным изучение того или иного явления в «чистом виде»; эксперимент позволяет исследовать свойства объектов действительности в специально созданных условиях; важнейшим достоинством эксперимента является его повторяемость.

Педагогический эксперимент может быть:

- ↻ констатирующим,
- ↻ формирующим
- ↻ контрольным.

Проведение педагогического эксперимента требует тщательной подготовки и организации, которая начинается с четкого определения исследователем цели, характера изменения условий, предполагаемых этапов и возможных результатов эксперимента.

К **методам опроса** относятся беседа, интервью, анкетирование, результативность которых зависит во многом от содержания, структуры и характера вопросов. План беседы, интервью или анкеты — это перечень задаваемых вопросов. Отличия методов опроса: беседа ведется в свободной форме без записывания ответов собеседника; во время интервью — вопросы записываются открыто. Анкетирование является методом массового сбора материала с помощью анкеты.

Изучение школьной документации вооружит исследователя объективными данными, характеризующими реальную практику организации образовательного процесса.

К важнейшим методам педагогического исследования относится **изучение и обобщение опыта работы**.

Достаточно широко в педагогических исследованиях применяются методы других наук, например, **тестирование, социометрический анализ, проективные методики и др.**

Перечисленные выше методы называют также методами **эмпирического познания** педагогических явлений, так как они служат средством сбора научно-педагогических фактов, которые затем подвергаются теоретическому анализу.

Среди **теоретических методов** научно-педагогического исследования выделяют:

- ↻ теоретический анализ,
- ↻ логические методы обобщения полученных данных (индукция, дедукция),

- ↗ построение мысленного эксперимента,
- ↗ метод аналогий,
- ↗ прогнозирование,
- ↗ моделирование и др.

Теоретический анализ — это выделение и рассмотрение отдельных сторон, признаков, особенностей, свойств педагогических явлений. Анализируя отдельные факты, группируя, систематизируя их, исследователь выявляет в них общее и особенное, устанавливает общий принцип или правило. Анализ сопровождается синтезом, который помогает проникнуть в сущность изучаемых педагогических явлений. В теоретическом анализе используют другие группы методов исследования — индуктивные и дедуктивные. Это логические методы обобщения полученных эмпирическим путем данных.

Теоретические методы связаны с изучением научно-педагогической литературы, что дает возможность узнать, какие проблемы уже изучены, по каким ведутся научные дискуссии, какие вопросы еще не решены.

Для количественной обработки полученных эмпирических данных в педагогике применяются **математические и статистические методы**, которые позволяют оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений. Наиболее распространенными в педагогике математическими методами являются: *регистрация, ранжирование и шкалирование*.

Неоднозначность протекания педагогических процессов, множественность факторов, одновременно влияющих на их результаты, требует использования разнообразных взаимодополняющих исследовательских приемов и методов, проверки и перепроверки полученной информации. Неповторяемость педагогических процессов в отличие от исследований в области естественных наук требует от исследователя корректности формулируемых выводов.

Высшим показателем профессиональной готовности педагога является наличие у него **методологической культуры**.

Еще Ф.В.А. Дистервег утверждал, что без стремления к научной работе учитель элементарной школы попадает под власть трех педагогических демонов: банальности, механичности и рутинности.

Л.В. Занков первым из отечественных исследователей говорит о необходимости методологической культуры учителя для успешной реализации образовательной практики. Некоторые системы обучения требуют от педагога не только высокого уровня профессиональных знаний, а также и знания философии (например, систему развивающего обучения В.В. Давыдова можно успешно реализовать при условии владения философией Гегеля).

А.Н. Ходусов рассматривает методологическую культуру как целостное многоуровневое и многокомпонентное образование, включающее в себя педагогическую философию учителя (убеждения), методологическую рефлексию (понимание), внутренний план сознания (самосознание).

Среди **компонентов методологической культуры учителя** выделяют также:

- *гностический* (специальные знания о способах и источниках получения научной информации),
- *мотивационный* (готовность и стремление к самостоятельной исследовательской деятельности),
- *практически-действенный* (овладение исследовательскими умениями и навыками).

Вместе с тем, методологическую культуру педагога можно охарактеризовать также исходя из смысловых оттенков входящих в данное понятие категорий — «методология» и «культура», тогда методологическая культура будет выступать как высокий уровень владения педагогом методами научного познания, высокий уровень овладения приемами, правилами и нормами научной деятельности, выражающийся в умении на основе выбранной методологии точно формулировать задачи, выбирать соответствующие пути их решения, получать обоснованные выводы и осознанно пользоваться этими выводами на практике.

Основными *признаками методологической культуры* выступают:

- ✗ понимание процедур, «закрепленных» за категориями философии и за основными понятиями, образующими концептуальный каркас педагогической науки;
- ✗ осознание 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 ее принципами, и в этом отношении его мышление становится «принципиальным», отличающимся надситуативной активностью.

Педагог, обладающий методологической культурой, отличается научным мышлением, творческой рефлексией и саморефлексией, высокой степенью педагогического общения. Следует отметить, что

методологическая культура проявляется не только в знаниях, отдельных умениях и навыках, но и в стиле, логике мышления, в принятии продуктивных решений. Сформированная методологическая культура педагога определяет его позитивное отношение к науке как важнейшему средству диагностирования, прогнозирования и совершенствования педагогической практики.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что обычно понимают под методологией?
2. Раскройте структуру методологического знания.
3. Что такое педагогическое исследование? Каково его назначение?
4. Назовите общепринятые методологические параметры педагогического исследования.
5. Дайте характеристику основных методов научно-педагогического исследования.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Вульф В.З., Иванов В.Д. Основы педагогики – М.: УРАО, 2000.
2. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования.- М.: Педагогика, 1982.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогика. - М., 2004
4. Краевский В.В. Методология педагогического исследования.- Самара: СГПИ, 1994.
5. Лихачёв Б.Т. Методологические основы педагогики.- Самара: Изд-во СИУ, 1998.
6. Педагогика /Под ред. И.П. Пидкасистого – М.: Роспедагенство, 1995.
7. Педагогика /Под ред. Ю.К. Бабанского.- М.: Просвещение, 1988.
8. Педагогика /С.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.М. Мищенко, Е.Н. Шиянов.- М.: Школа- пресс, 2000.
9. Подласый И.П. Педагогика: В 2 кн. - М., 2000.
10. Подласый И.П. Педагогика начального образования. – М.: Владос, 2002.
11. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях.- М.: Пед. общество России, 1999.

ГЛАВА 2 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

2.1. Понятие о педагогических технологиях в зарубежной и отечественной психолого-педагогической науке. Многообразие педагогических технологий, различные подходы к их классификации

Технология – термин, который означает совокупность знаний о способах и средствах обработки чего-либо. Технологический процесс всегда предусматривает определенную последовательность операций с использованием необходимых средств и условий.

Своим происхождением технология в педагогике обязана реализации педотехнических идей, высказанных на рубеже XX в. родоначальниками прагматической психологии и педагогики (такими, как У.Джеймс, С.Холл, В. Торндайк, В. Килпатрик), представителями индустриальной педагогики (Ф.У. Тейлор, Ф.Б. Гилберт)». В результате влияния различных идей и теорий (программированного обучения, алгоритмизации обучения, теории коммуникации и др.) совокупность педотехнических приемов превращается в педагогическую технологию.

Зародившись в 60-70-е г.г. XX в. как новое направление, технологический подход к воспитанию и обучению привлекает педагогов-практиков идеями полной управляемости учебно-воспитательного процесса. Свое развитие он получил, прежде всего, в США, Англии, Японии, Испании, где начинают издаваться журналы по данным вопросам, а затем распространяется и в других странах.

По свидетельству Т.А. Ильиной термин «*педагогическая технология*» (educatijnal technology) появляется в начале 60-х г.г. на страницах зарубежной печати и в названиях ряда зарубежных педагогических журналов. Боголюбов В.И. рассматривает эволюцию (трансформацию) понятия – от технологии в образовании – к технологии образования и затем – к педагогической технологии.

Отечественные педагоги-теоретики не сразу приняли идеи технологического подхода в УВП. Многих смущал сам термин, который как будто оставлял педагогу лишь роль манипулятора. Однако интерес возрастал, обнаружилась тенденция к накоплению новых технологий в образовании. В Казани под руководством М.И. Махмутова разрабатывалась технология проблемного обучения, в других регионах внедрялось программированное, – технологическая грамотность педагогов росла вместе с пропагандой мастерства педагогов-новаторов (напр.: В.Ф.Шаталов).

Внедрение технологий воспитания и обучения в педагогическую практику стимулировало теоретическую разработку проблемы технологического подхода в учебно-воспитательном процессе (В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, М.В. Кларин, М. Кларк, М.И. Махмутов, М.А. Чошанов, Ф. Янушевич и др.).

Были сформулированы главные признаки *технологизации* УВП: стандартизация, унификация в системе массового образования и воспитания, вынесение учебно-воспитательного процесса (создания и оценки технологий) на более высокий уровень организации, упорядочение учебно-воспитательной системы (Т.С. Назарова)

Однако в педагогике в понимании термина до сих пор нет определенности. В педагогической литературе накопилось более 300 определений понятия. Спор о сущности его продолжается до сих пор. В литературе как синонимы используются термины «педагогические технологии», «образовательные технологии», «технологии обучения и воспитания» и т.п. Рассмотрим некоторые из них.

Педагогические технологии, в определении Б.М. Бим-Бада, представляют собой совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов воспитания и обучения, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели.

Педагогическая технология, по А.К. Колеченко – набор операций по конструированию, формированию и контролю ЗУН-ов и отношений в соответствии с поставленными целями.

Б.Т. Лихачев называет педагогическую технологию организационно-методическим инструментом педагогического процесса, В.П. Беспалько – содержательной техникой реализации учебного процесса.

По мнению Г.М и А.Ю. Коджаспировых, педагогическая технология служит конкретизацией методики, она представляет собой систему способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника, а сама деятельность представлена процедурно, т.е. как определенная система действий, разработка и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, обеспечивающей гарантированный результат.

В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и др. рассматривают педагогическую технологию как строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Причем В.А. Сластенин подчеркивает, что 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.

С точки зрения С.В. Кульневич, технология является моделью (алгоритмом) реализации педагогической концепции. При этом следует отметить, что одни технологии вырастают из теории (Ш.А. Амонашвили, В.П. Беспалько, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, П.Я. Гальперин и др.), в других случаях технологии вытекают из практики (Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и др.).

В.А. Сластенин выделяет существенные признаки педагогических технологий:

- ✦ Технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора.
- ✦ 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, с одной стороны, быть воспроизводимы любым учителем, а с другой – гарантировать достижение планируемых результатов всеми школьниками.
- ✦ Органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарию измерения результатов деятельности.

При разработке и использовании в учебно-воспитательном процессе педагогических технологий должны учитываться определенные требования и принципы.

А.К. Колеченко выделяет следующую систему требований:

- цели должны быть конкретны и измеримы;
- операции воспроизводимы (вероятность реализации технологии отдельным субъектом должна быть высокой, другие педагоги могут овладеть этим набором операций и успешно их использовать);
- операции должны иметь законченный процесс по достижению цели;
- субъективизм учителя должен быть сведен к минимуму;
- свобода учителя возможна и необходима в том диапазоне действий, которые приводят к достижению цели;
- творчество предполагается в любой технологии на уровне отдельных операций и действий, поскольку на реализацию технологии влияют много факторов, связанных с особенностями педагогов и учащихся.

Рассматривая педагогическую технологию на уровне «тонких» операционных прикосновений к личности как важный элемент профессионализма, Щуркова Н.Е. предлагает принципы педагогических технологий:

- ✓ общие (субъектности, ценностности, системности);
- ✓ частные (свободы выбора, амплификации, «здесь и сейчас»);
- ✓ дополнительные (поля личностного влияния, свободы выбора – ненасилия).

Под амплификацией Щуркова Н.Е. понимает технологический принцип, сообщающий о постоянной объективной необходимости выстраивать яркую внешнюю форму воздействия, увеличивая силу воздействия через расширение средств, в том числе психофизического аппарата. Амплифицировать – значит добавить чуть больше средств выразительности, чем в обыденной действительности.

Представляют интерес *принципы конструирования и применения педагогических технологий* учебного процесса, предложенные А.К. Колеченко.

- *Принцип воспитывающего обучения.* Стратегическими целями любой педагогической технологии учебного процесса должны быть личностные характеристики (относительно устойчивые и постоянные, высоко обобщенные отношения как психический материал).
- *Принцип развивающего обучения.* При конструировании педагогических технологий учебного процесса после воспитательных эффектов желательно проектировать и реализовывать развитие. У учащихся должен быть прирост в психических операциях либо в состояниях в интеллектуальной, эмоциональной, волевой сферах. Проявлением этих эффектов могут быть физические действия.
- *Принцип успеха.* Создание ситуации успеха стимулирует ребенка к достижению все больших результатов: «...человек никогда не преуспеет в жизни в широком смысле слова, если однажды не познает успеха в чем-то для него важном. Первого по-настоящему реального успеха достаточно, чтобы все те неблагоприятные факторы, о которых резонно говорят социологи, могли быть нейтрализованы (У. Глассер. Школа без неудачников. М., 1993. С.17).
- *Стопроцентная обратная связь, контроль постоянный, не выборочный.*
- *Принцип регулярного повторения.*
- *Принцип оптимального психического напряжения.* И для учеников и для педагогов. Желательно передать учащимся как можно больше полномочий. Это технологии включения учащихся в управление учебным процессом: ученик-учитель, взаимоконтроль, цепочка, взаимодиктант и т.п.
- *Принцип ориентации на зону ближайшего развития.*
- *Принцип «Все что могут делать ученики – не должен делать педагог»*

Н.В. Кузьмина выделяет функциональные компоненты деятельности педагогов в педагогической технологии:

- ✓ Гностический – познание педагогом целей обучения и воспитания, содержания предмета преподавания, изучение самого себя, учащихся, принципов и технологий проведения обучающих и воспитывающих занятий. Также – набор операций по анализу эффективности своей деятельности. Эта задача является одной из важнейших.
 - ✓ Проектировочный – проектирование дальних целей (перспектив), операций, средств. Проектирование должно осуществляться с учетом половых различий.
 - ✓ Конструктивный – набор операций по подготовке предстоящего занятия.
 - ✓ Коммуникативный – набор операций вербального и невербального взаимодействия с учащимися.
 - ✓ Организаторский – набор операций по подготовке и проведению занятий с учащимися.
- Организаторский и коммуникативный компоненты тесно связаны друг с другом.

В педагогической литературе представлено несколько классификаций педагогических технологий. В наиболее обобщенном виде все известные в педагогической науке и практике технологии систематизировал Г.К. Селевко:

- ✦ По уровню применения выделяются – общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные) технологии.
- ✦ По философской основе – научные (сциентические), гуманистические, антропософские, прагматические, экзистенциальные и др.
- ✦ По ведущему фактору психического развития технологии могут быть биогенными, социогенными, психогенными и др.
- ✦ По научной концепции усвоения опыта выделяются ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальттехнологии, развивающие, суггестивные и технологии нейролингвистического программирования.
- ✦ По ориентации на личностные структуры: информационные технологии, операционные, эмоционально-художественные, технологии саморазвития, эвристические, прикладные.
- ✦ По характеру содержания и структуры называются технологии обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессиональные, гуманитарные и технократические, монотехнологии, комплексные и проникающие.
- ✦ По типу организации и управления познавательной деятельностью: взаимодействие учителя с учеником может быть разомкнутым (неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся), цикличным (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), рассеянным (фронтальным) или направленным (индивидуальным), ручным (вербальным) или автоматизированным (В.П. Беспалько).

В принципе не существует монотехнологии, которая бы использовала только какой-либо один фактор, метод, принцип – педагогическая технология всегда *комплексна*. Поэтому одна и та же педагогическая технология может входить в различные классификационные группы

Рассмотрим некоторые из педагогических технологий. Игровые технологии представляют собой игровую форму взаимодействия педагога и учащихся через реализацию определенного сюжета (игры, сказки, спектакля, делового общения). При этом образовательные задачи включены в содержание игры. В образовательном процессе используют занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные игры.

Компьютерные или информационные технологии реализуются в рамках системы «учитель—компьютер—ученик» с помощью обучающих программ различного вида (информационных, тренинговых, контролирующих, развивающих и др.).

Диалоговые технологии связаны с созданием коммуникативной среды, расширением пространства сотрудничества на уровне «учитель—ученик», «ученик—ученик», «учитель—автор», «ученик—автор» в ходе постановки и решения учебно-познавательных задач.

Тренинговые технологии — это система деятельности по отработке определенных алгоритмов учебно-познавательных действий и способов решения типовых задач в ходе обучения (тесты и практические упражнения).

В связи с переходом на многоуровневую систему образования вырос интерес к технологии модульного обучения. Суть ее заключается в гибкой ориентации на подготовку на основе модулей.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое педагогическая технология?
2. Что означает неоднозначность трактовки понятия?
3. Назовите основные признаки педагогических технологий.
4. Раскройте принципы конструирования и применения педагогических технологий.
5. Дайте характеристику основных педагогических технологий.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Атутов П.Р. Технология и современное образование // Педагогика. – 1996. - № 2.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1996.
3. Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия /Сов педагогика.- 1991.- №9. с.123-128.
4. Воронин А.М., Симоненко В.А. Педагогические теории, системы, технологии. Брянск, 1996.
5. Кан-Калик В.А., Никаноров Н.Д. Педагогическое творчество.- М., 1990.
6. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М., 1997.
7. Кларин М.В. Педагогическая технология. – М., 1989.
8. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2000.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. /Под ред. Е.С.Полат. – М.: 2001.
10. Основы педагогического мастерства /Под ред. П.И. Пидкасистого.- М., 1996.
11. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе / Под ред. Т.И. Шамовой. – М., 1994.
12. Педагогический энциклопедический словарь / Глав. ред. .М. Бим-Бад. – М., 2002.
13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии /Школьные технологии.- 1998.- № 2.
14. Слостенин В.Л., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика – М.: 2004.
15. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология: Педагогическое воздействие в процессе воспитания школьника.- М., 1992.
16. Щуркова Н.Е., Питюков В.Ю. Новые технологии воспитательного процесса. М., 1993.
17. Юдин В.В. Педагогическая технология.- Ярославль, 1997.

ГЛАВА 3

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

3.1. Государственно-общественная система управления образованием в РФ. Общие принципы управления общеобразовательными системами. Школа как педагогическая система и объект управления

Под *управлением* вообще понимается деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации. Одной из разновидностей социальных систем является система образования, функционирующая в масштабе страны, края, области, города или района.

Система образования представляет собой совокупность взаимодействующих:

- 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 (Закон РФ «Об образовании», ст. 8).

Центральным структурным элементом системы образования являются образовательные учреждения. *Образовательным учреждением* называется такое учреждение, которое осуществляет учебно-воспитательный процесс по определенной образовательной программе.

Образовательные учреждения по своим организационно-правовым формам могут быть государственными, муниципальными, негосударственными (частными, учреждениями общественных и религиозных организаций).

В системе образования выделяются следующие **типы образовательных учреждений**:

- ✓ Дошкольные: ясли, детские сады.
- ✓ Общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования): школы, гимназии, лицеи и пр.
- ✓ Учреждения начального профессионального (училища), среднего профессионального (техникумы, колледжи), высшего профессионального (институты, университеты, академии) и послевузовского профессионального (аспирантура и докторантура, курсы, институты повышения квалификации и переподготовки) образования.
- ✓ Специальные (коррекционные) для обучающихся воспитанников с отклонением в развитии: школы для слабослышащих, глухих и пр.
- ✓ Учреждения дополнительного образования детей, музыкальные, художественные, спортивные школы, центры творчества детей и юношества, станции юных техников и пр.
- ✓ Учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: интернаты, детские дома.
- ✓ Другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс.

С учетом потребностей и возможностей личности используются разные формы получения образования: в образовательном учреждении (очные, очно-заочные (вечерние), заочные формы), в форме семейного образования, самообразования, экстерна.

В педагогической науке и практике все более усиливается стремление осмыслить целостный педагогический процесс с позиций науки управления, придать ему строгий, научно обоснованный характер. Управление реально и необходимо не только в области технических, производственных процессов, но и в сфере сложных социальных систем, в том числе педагогических.

Одной из отличительных особенностей развития современной системы образования является *переход от государственного 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.

Государственный характер системы образования означает прежде всего, 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.

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.

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

- гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; воспитание гражданственности и любви к Родине;
- единство федерального, культурного и образовательного пространства. Защита системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства;
- общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;
- светский характер образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях;
- свобода и плюрализм в образовании;
- демократический, государственно-общественный характер управления образованием; автономность образовательных учреждений.

Государственный характер управления образованием проявляется также в соблюдении органами управления государственных гарантий прав граждан 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, максимальный объем 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, 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 такие вопросы, как:

- * разработка и реализация целевых федеральных и международных программ;
- * разработка государственных стандартов и установление эквивалентности (нострификация) документов об образовании;
- * государственная аккредитация образовательных учреждений, 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 в бюджетной и финансовой дисциплине 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, при которой федеральные органы разрабатывают наиболее общие стратегические направления, а региональные и местные органы сосредоточивают усилия на решении конкретных финансовых, кадровых, материальных, организационных проблем.

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 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 развития.

Как коллегиальный орган совет школы утверждает основные направления развития, пути повышения качества учебно-воспитательного 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 на собраниях своих коллективов избираются учащиеся II и III ступеней, учителя и другие работники, учебного заведения, родители (лица, их заменяющие), представители общественности.

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.

Одним из важнейших показателей усиления общественного характера управления образованием является *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. Диверсификация (разнообразие, разностороннее развитие) образовательных учреждений предполагает одновременное развитие различных типов учебных заведений: гимназий, лицеев, колледжей, школ и классов с углубленным изучением отдельных предметов.

Руководство негосударственным образовательным учреждением осуществляет непосредственно его учредитель или по его поручению 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.

Внутришкольное управление представляет собой целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата.

Традиционное представление о внутришкольном управлении раскрывалось в таких характеристиках, как целенаправленное воздействие субъекта на объект управления; как влияние управляющей системы на управляемую систему с целью перевода последней в качественно новое состояние; как внедрение элементов научной организации педагогического труда. 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). Теория менеджмента привлекает прежде всего своей личностной направленностью, когда 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*.

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 работой от уровня структурно-функциональных связей между субъектом и объектом управления; обусловленность содержания и методов управления учебно-воспитательной работой характером содержания и методов организации педагогического процесса в школе. Ю.А. Конаржевский в числе ведущих закономерностей внутришкольного менеджмента называет аналитичность, целесообразность, гуманистичность, демократичность управления и готовность школьных руководителей к различным видам управленческой деятельности. Вытекающие из закономерностей управления принципы выступают в качестве основных положений, ориентирующих руководителя, директора, менеджера в практической деятельности. В теории и практике внутришкольного управления выделяются основные *принципы управления*, к числу которых относятся:

- демократизация и гуманизация управления педагогическими системами;
- системность и целостность в управлении;
- рациональное сочетание централизации и децентрализации;
- единство единоначалия и коллегиальности;
- объективность и полнота информации в управлении педагогическими системами.

Демократизация и гуманизация управления образовательными системами предполагает прежде всего развитие самостоятельности и инициативы руководителей, учителей, учащихся и родителей. Это возможно при условии открытости в обсуждении и принятии управленческих решений. 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. Проблема гуманизации управления школой заключается в том, чтобы в каждом управленческом решении видеть личность учителя и ученика.

Системность и целостность в управлении. Понимание системной природы педагогического процесса создает реальные предпосылки для эффективного управления им. Методология системного подхода в управлении школой побуждает руководителя иметь ясное представление о школе как системе, ее основных признаках. Однако в управлении школой важно видеть не только ее основные части, но и те связи и отношения, которые возникают, складываются или разрушаются между этими частями.

Рациональное сочетание централизации и децентрализации. История школы и педагогики лишней раз 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 принимаемых без их участия и желания решений. В условиях односторонней централизации происходит дублирование управленческих функций, потеря времени, перегрузка сак руководителей, так и исполнителей.

В равной степени и интегрированная децентрализация управления снижает эффективность деятельности педагогической системы. Отрицание централизации в угоду децентрализации может привести к снижению роли руководителя и администрации в целом, утрате аналитических и контролирующих функций 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 предполагает оперативность в выполнении решений, коллегиальность отличается некоторой «медлительностью». При определении тактических действий целесообразно единоначалие, при разработке стратегических — коллегиальность.

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 не конкретности, 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 в управлении часто связаны с информационным избытком или, наоборот, с недостатком информации. Надо отметить, что изобилие и неупорядоченность информации, как и ее отсутствие, затрудняют процесс принятия решений, оперативное регулирование их выполнения.

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.

Формирование информационных банков данных, технологий их оперативного использования повышает научную организацию управленческого труда.

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 (9—11 лет). Цели определяют содержание педагогической системы, которое в свою очередь предполагает многообразие форм и методов ее 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. На этом основании *школа как педагогическая система* характеризуется:

- совокупностью системообразующих факторов,
- условиями функционирования,
- структурными и функциональными компонентами.

Системообразующие факторы представлены целями и результатами; условия функционирования — социально-педагогическими и временными условиями; структурные компоненты — управляющей (педагогическим коллективом) и управляемой (ученическим коллективом) системами, содержанием, средствами, формами и методами педагогической деятельности; функциональные компоненты — педагогическим анализом, целеполаганием и планированием, организацией, контролем, регулированием и корригированием.

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 для 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, направленная на гармоничное развитие сущностных сил личности ребенка, на его самоопределение и создание условий для саморазвития. *Цель школы — сформировать основы базовой культуры, включающей интеллектуальную, нравственную, эстетическую, трудовую, экологическую, правовую и другую 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 соотносить 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* — особенности социально-демографического состава учащихся, местонахождение школы — городская или сельская; материальные возможности школы, оборудование учебно-воспитательного процесса; воспитательные возможности окружающей среды. Существенным показателем эффективности педагогического процесса является характер морально-психологической атмосферы в педагогическом и ученическом коллективах, уровень педагогизации 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 — 1 — 3 (4) кл.;
- основное общее — 4 (5) — 9 кл.;
- среднее (полное) общее образование — 10 (11) кл.,

охватывающих в общей сложности 11 лет совместной работы школы и ученика. Каждая ступень общего образования решает свои специфические задачи, но общая направленность деятельности подчинена основной цели — развитию личности школьника.

Системообразующие факторы, социально-педагогические в временные условия определяют особенности взаимодействия структурных и функциональных компонентов.

Структурные компоненты педагогической системы. 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 достигать целей при условии не только расширения их функций, но и при их обоснованной дифференциации и координации. 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 части, 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 некоторых предметов 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.

Многообразие форм организации целостного педагогического процесса отражает многообразие видов совместной деятельности учителей и учащихся: учебной, исследовательской, общественно полезной, эстетической, спортивной.

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.

Структурные компоненты не существуют сами по себе, они вплетены в деятельность учителя, обеспечивают достижение образовательных целей и образуют при этом функциональные компоненты педагогической системы.

Функциональные компоненты: педагогический анализ, целеполагание, планирование, организация, контроль, регулирование и корригирование — отражают педагогический процесс в движении, изменении, определяя логику его развития и совершенствования.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

11. Что такое управление, внутришкольное управление и внутришкольный менеджмент?
12. Назовите основные признаки государственного управления образованием.
13. Чем характеризуется общественное управление образованием?
14. Раскройте содержание деятельности общественных органов управления в школе.
15. Что означает система принципов управления педагогическими системами? В чем выражается их взаимосвязь и взаимодействие?
16. Дайте характеристику основных компонентов школы как системы и объекта научного управления.

3.2. Управленческая культура руководителя школы. Педагогический анализ во внутришкольном управлении

Управленческая культура людей, занятых в сфере образования, является частью их профессионально-педагогической культуры. 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,
- личностно-творческий.

Аксиологический компонент управленческой культуры руководителя школы образован совокупностью управленческо-педагогических ценностей, имеющих значение и смысл в руководстве современной школой. Имеющие в настоящий момент большую значимость для эффективного управления знания, идеи, концепции и 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 специфических педагогических 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.

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 и 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. В поле зрения директора школы находятся вопросы, связанные с ученическим самоуправлением, профориентацией, работой с родителями. 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:

- × заместители по учебно-воспитательной работе,
- × организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы,
- × заместители директора школы по научно-исследовательской работе,
- × заместитель по профильным классам или по классам с углубленным изучением отдельных предметов,
- × заместитель или помощник 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 распределение функциональных обязанностей между несколькими заместителями по учебно-воспитательной работе.

В круг обязанностей *организатора внеклассной и внешкольной воспитательной работы* (на правах заместителя директора школы) входит 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 — 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 по организации научных исследований в школах, их привлечению к педагогической работе в школе, привлекает учителей своей школы к участию в опытно-экспериментальной работе;

заместитель директора школы по коммерции (завуч-координатор) — устанавливает связи со спонсорами, шефами, определяет источник внебюджетного финансирования;

заместитель директора по социально-педагогической реабилитации — 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.

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.

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.*

В теории и практике внутришкольного управления (Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова и др.) определены основные виды педагогического анализа. Существуют различные его классификации в зависимости от субъекта и цели анализа. Мы обратимся в дальнейшем к выделению и характеристике видов педагогического анализа в зависимости от его содержания, т.е. от того, каков характер анализа во временном, пространственном, фактологическом отношениях. В принятой классификации выделяется *три вида анализа*:

- параметрический,
- тематический,

- итоговый.

Параметрический анализ направлен на изучение ежедневной информации о ходе и результатах образовательного процесса, на выявление причин, нарушающих его. Предметом параметрического анализа является изучение текущей успеваемости, состояние дисциплины в классах и в школе за день и за неделю, посещаемость уроков и внеклассных занятий, санитарное состояние школы, соблюдение расписания занятий.

Основное содержание параметрического анализа, проводимого директором школы и его заместителями, составляет посещение уроков и внеклассных занятий. Результаты такого анализа и принятые на их основе решения требуют оперативного выполнения.

Тематический анализ направлен на изучение более устойчивых, повторяющихся зависимостей, тенденций в ходе и результатах относительно самостоятельных компонентов педагогического процесса. В основе тематического анализа в большей мере проявляется системный подход к изучению урочной и внеурочной деятельности. Если предметом параметрического анализа может выступать отдельный урок или внеклассное занятие, то предметом тематического анализа выступает система уроков, система внеклассной работы. Директор школы или завуч могут получить наиболее полное представление о работе учителя, лишь проанализировав ряд уроков, занятий, получив таким образом, представление о системе работы учителя.

Итоговый анализ проводится по завершении учебной четверти, полугодия, учебного года и направлен на изучение основных результатов, предпосылок и условий их достижения. Итоговый анализ подготавливает протекание всех последующих функций управленческого цикла. Информация для итогового анализа складывается из данных параметрического и тематического анализа, четвертных и полугодических контрольных работ, данных официальных отчетов, справок, составляемых учителями, классными руководителями, представителями администрации школы, общественных организаций.

Основными объектами педагогического анализа являются организованные формы обучения, и прежде всего урок, внеклассные мероприятия и итоги работы школы за учебный год. Общим, что объединяет педагогический анализ указанных объектов, является методология системного подхода.

Объектом постоянного внимания руководителей школы является посещение и педагогический анализ урока. В управленческой деятельности руководителей школы выделяются три вида анализа урока с соответствующими алгоритмами: развернутый, краткий и аспектный.

Важное место в аналитической деятельности руководителя школы занимает *педагогический анализ воспитательных мероприятий*. В общем виде логика педагогического анализа воспитательного дела определяется последовательностью этапов его проведения. Последовательность этапов может иметь следующий вид: совместная выработка целей, задач воспитательного мероприятия, выбор форм проведения, совместное планирование, непосредственное проведение воспитательного дела, совместное подведение итогов и анализ.

Содержательную основу итогового анализа работы школ за учебный год составляют ведущие направления:

- качество преподавания;
- качество знаний, умений, навыков учащихся;
- уровень воспитанности школьников;
- состояние и качество методической работы в школе;
- эффективность работы с родителями и общественностью;
- состояние здоровья и санитарно-гигиеническая культура;
- результативность деятельности совета школы, педагогического совета.

Проведение итогового анализа, его объективность, глубина перспективность подготавливают работу над планом нового учебного года.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Назовите основные компоненты управленческой культуры руководителя образовательного учреждения.
2. Каковы основные функциональные обязанности руководителей общеобразовательной школы? В каких документах определены обязанности должностных лиц?
3. В чем состоит роль и каково содержание педагогического анализа в управлении школой? Что является объектом педагогического анализа?
4. Охарактеризуйте основные виды педагогического анализа.

3.3. Основные функции управления школой: целеполагание, планирование, организация, контроль

К основным *функциям внутришкольного управления* относятся: целеполагание, планирование, организация, контроль.

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.

Педагогическая деятельность целенаправленна. При этом цели и задачи, решаемые педагогами, социально значимы, так как 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 явиться 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 зависит от выполнения составляющих ее частных целей.

Такое понимание целеполагания позволяет перейти 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.

Подготовка планов работы школы основывается на соблюдении ряда *требований*:

- целевая направленность
- перспективность
- комплексность
- объективность.

В практике работы школ разрабатываются *три основных вида планов*:

- перспективный,
- годовой
- текущий.

Перспективный план разрабатывается, как правило, на пять лет на основе глубокого анализа работы школы за последние годы.

Годовой план охватывает время работы школы на весь учебный год, включая летние каникулы.

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.

Функция организации направлена на выполнение принятых решений, которые исполняют конкретные люди: учителя, дети, родители, представители общественности.

В числе важнейших *организационных форм управленческой деятельности*:

- совет школы,
- педагогический совет,
- совещание при директоре,
- совещание при заместителях директора школы,
- оперативные совещания,
- методические семинары,
- заседания комиссий, клубов,
- заседания учкома и др.

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. Деятельность совета школы и педагогического совета не дублируется, но они 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 форм и методов
- учебно-воспитательного процесса, определение способов их реализации;
- обсуждение работы коллектива школы по выполнению перспективных годовых, текущих планов, обсуждение качества учебно-воспитательной работы;

- организация работы по повышению квалификации учителей, воспитателей, развитию творческой активности, формированию инновационной среды в педагогическом коллективе, по 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 образованием о присвоении категорий, званий, разрядов;
- рассмотрение и утверждение кандидатур учителей на стажировку, на 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.

Совещания при директоре являются обязательными для преподавателей, администрации, но на них могут приглашаться и другие педагогические работники. Характер обсуждаемых вопросов связан с непосредственной организацией учебно-воспитательного процесса: вопросы успеваемости, соблюдение правил поведения, организация внеурочной деятельности. На совещаниях при директоре может рассматриваться 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, входящие в их административную компетенцию. Время проведения подобных совещаний устанавливается в плане работы школы на учебную четверть или месяц.

Оперативные информационные совещания являются необходимой формой организации 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 относится 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 учкома 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.

Функция контроля во внутришкольном управлении, несмотря на достаточно основательную разработанность, остается сложной и трудоемкой. 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 и его заместителей.

Контроль тесно связан со всеми функциями управленческого цикла, особенно заметна связь с функцией педагогического анализа, так как информация, полученная в ходе внутришкольного контроля, становится предметом педагогического анализа.

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 во имя отчета и набора количества 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, понимаемого как контроль какой-либо одной стороны, одного направления 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.

К числу *требований в организации внутришкольного контроля* относятся:

- *систематичность* — данное требование направлено на регулярное проведение контроля, на 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* проверяющего — знание 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.

Проблема классификации *видов, форм и методов внутришкольного контроля* в настоящее время остается дискуссионной, что является подтверждением актуальности данной проблемы в теории и практике.

В известной книге М.Л. Портнова «Труд руководителя школы» 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,
- ◆ 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, предлагаемые виды и формы контроля в полной мере отвечают природе целостного педагогического процесса. На этом основании выделяются два вида контроля:

- ↗ тематический
- ↗ 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, 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 участвующих в проверке при фронтальном контроле этот вид целесообразно, как показывает практика, использовать не более 2—3 раз в учебном году. При фронтальном контроле деятельности отдельного учителя, например проведении аттестации изучаются все направления его работы — учебной воспитательной общественно-педагогической, управленческой. При фронтальном контроле деятельности школы изучаются все аспекты работы данного образовательного учреждения: всеобуч, 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, выделяются несколько *форм контроля*:

- персональный,
- классно-обобщающий,
- предметно-обобщающий,
- тематически-обобщающий,
- комплексно-обобщающий.

Многообразие форм контроля позволяет охватить значительно большее число преподавателей и педагогических коллективов, рассмотреть различные направления работы школы, рационально использовать фактор времени, избежать возможных перегрузок руководителей школы и учителей.

В процессе внутришкольного контроля используются такие *методы*, как:

- изучение школьной документации,
- наблюдение,
- беседы,
- устный и письменный контроль,
- анкетирование,
- изучение передового педагогического опыта,
- хронометрирование,
- диагностические методы,

т.е. такие методы, которые позволяют получить необходимую объективную информацию. Методы взаимно друг друга дополняют, и если мы хотим знать реальное положение дел, то должны по возможности использовать различные методы контроля.

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 его проведение представителей администрации, учителей, работников органов управления образованием.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что относят к основным функциям внутришкольного управления?
2. В чем сущность функций целеполагания и планирования?
3. Назовите различные виды планов работы школы. В чем заключается их взаимосвязь?
4. Охарактеризуйте содержание годового плана работы школы. Перечислите основные его разделы.
5. Каково основное содержание организаторской деятельности руководителей школы?
6. Дайте характеристику деятельности педагогического совета школы, совещания при директоре школы, ученического комитета.
7. Как связаны контроль и регулирование с другими функциями внутришкольного управления?
8. Охарактеризуйте виды, формы и методы внутришкольного контроля?

3.4. Инновационная направленность педагогической деятельности. Формирование инновационной среды в педагогическом коллективе

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации не возникают сами по себе, они являются результатом научных поисков, передового опыта отдельных учителей и педагогических коллективов. Этот процесс не должен быть стихийным, он нуждается в управлении.

В контексте инновационной стратегии целостного педагогического процесса существенно возрастают роли директора школы, учителей и воспитателей как непосредственных носителей новаторских идей. При всем многообразии технологий обучения: дидактических, компьютерных, проблемных, модульных и др. — реализация ведущих педагогических функций остается за учителем. С внедрением в учебно-воспитательный процесс современных технологий педагоги все более осваивают функции консультанта, советчика, аниматора, воспитателя. Это требует от них специальной психолого-педагогической подготовки, так как в профессиональной деятельности 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.

Применительно к педагогическому процессу **инновация** означает *введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, в 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 важнейших проблемы педагогики:

- проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта
- проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику.

Результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств теоретической и практической природы в целостном педагогическом процессе.

Инновационная направленность педагогической деятельности предполагает включение учителей в процесс создания, освоения и использования педагогических новшеств в практике обучения и воспитания, создания в школе определенной инновационной среды. Необходимость в инновационной направленности педагогической 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 разных типов. Инновационная направленность деятельности учителей и воспитателей, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики.

Во-вторых, усиление гуманизации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастают роль и авторитет педагогического знания в учительской среде.

В-третьих, изменение характера 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, создают реальную ситуацию их конкурентоспособности.

Современной школой накоплен богатый опыт, который должен быть реализован в педагогической деятельности, но часто остается невостребованным, так как у большинства учителей и руководителей не сформирована потребность в его изучении и применении, отсутствуют навыки и умения в его отборе и анализе. 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».

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. Щетинин, П.М. Эрдниев, Е.А. Ямбург и др., стали достоянием всех учителей 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 часто остаются неизвестными школьным работникам из-за отсутствия своевременной информации. В специальных работах В.Е. Гмурмана, В.В. Краевского, П.И. Карташова, М.Н. Скаткина и др. показано, что внедрение результатов педагогических исследований предполагает специальное ознакомление практических работников с полученными данными, обоснование целесообразности их внедрения, развитие на этой основе 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.

Формирование инновационной направленности предполагает использование определенных критериев, позволяющих судить об эффективности того или иного нововведения. Принимая во внимание имеющийся опыт исследований по педагогике, можно определить следующую совокупность критериев педагогических новшеств: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

Анализ специальной литературы и опыта деятельности школ свидетельствует о недостаточно интенсивном применении педагогических новшеств в практике работы учебных заведений. 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, а вторая причина заключается в том, что внедрение нового предварительно не подготовлено ни в организационном, ни в техническом, ни в личностном, психологическом отношении.

Одной из основных причин подобной ситуации является отсутствие в школах **инновационной среды** — 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. Наличие благоприятной инновационной среды в педагогическом коллективе снижает «коэффициент сопротивления» учителей нововведениям, помогает

преодолеть стереотипы профессиональной деятельности. Инновационная среда находит реальное отражение в отношении учителей к педагогическим инновациям.

Методическая работа является необходимой организационной основой для формирования инновационной направленности педагогической деятельности, создания в школе определенной инновационной среды.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое «инновация»?
2. Что означает инновация применительно к педагогическому процессу?
3. Чем вызвана необходимость инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях?
4. Какие условия необходимы для создания в школах инновационной среды?

3.5. Методическая работа в школе. Повышение профессионально-педагогической культуры учителей, их аттестация

Методическая работа может в значительной мере удовлетворить запросы учителей по совершенствованию научно-методической подготовки при условии соблюдения принципов индивидуализации и дифференциации. Традиционно этой работой в школе руководит завуч.

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 специализации (предметной) и психолого-педагогической подготовки учителей;
- ✦ организация работы по изучению новых образовательных программ, вариантов учебных планов, изменений в образовательных государственных стандартах;
- ✦ обогащение 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: молодые учителя; учителя-предметники; классные руководители и воспитатели; учителя, испытывающие определенные затруднения в педагогической работе; учителя, имеющие разный педагогический стаж; учителя, не имеющие педагогического образования;
- ✦ оказание консультативной помощи учителям в организации педагогического самообразования;
- ✦ повышение общего уровня профессионально-педагогической культуры.

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.

Организация методической работы может существенно отличаться в зависимости от типа школы (городская или сельская, с большим количеством учащихся и учителей или малокомплектная). 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 целесообразность объединения учителей нескольких таких школ на базе какой-либо большой сельской школы.

Формы организации методической работы в школе динамичны. Они изменяются, обновляются в зависимости от многих *факторов*, но основными из них 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;
- изучение 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*. Методический совет имеет одну-единственную функцию — повышение научно-методического уровня педагогической деятельности каждого учителя. Эффективность работы как минимум зависит от двух обстоятельств: кто руководит советом и каков

состав его членов. В методический совет входят наиболее опытные учителя, представляющие разные 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, 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 молодого учителя,
- школы передового опыта,
- 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.

Наиболее распространенной формой методической работы в школе является *предметное методическое объединение* учителей. Методические объединения включают учителей-предметников естественно-математического, гуманитарных, художественно-эстетических дисциплин, учителей начальных классов.

Оптимальный состав объединения — 4—5 преподавателей. Это может быть в условиях больших городских школ или кустовых методических объединений, координирующих работу 2—3 сельских школ.

Содержание работы методических объединений многообразно. Они рассматривают вопросы повышения 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. Методические объединения учителей обсуждают экспериментальные варианты образовательных 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 осуществляется по специальному плану, в котором дается общая характеристика педагогической деятельности учителей данного предмета, состояния качества знаний учащихся. В плане формируются цели и задачи на новый учебный год, определяются основные организационно-педагогические мероприятия (оформление кабинетов, экспертиза дидактического материала, утверждение текстов контрольных работ), определяется тематика научно-методических докладов, открытых уроков (темы, время проведения с указанием фамилий учителей) и открытых внеклассных занятий по предмету, устанавливаются 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 организуется для всех педагогических работников школы один раз в четверть. Темы единых методических дней заранее доводятся до сведения учителей, и сам факт проведения методических дней является в определенной мере промежуточным подведением итогов методической работы за четверть. В канун проведения единого методического дня выпускается специальный тематический педагогический бюллетень, оформляется выставка 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 учителей об итогах работы над методическими темами, выступления 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 в семинарах и практикумах стимулируют самообразовательную деятельность учителей. Семинары и практикумы 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 и ролевые игры, игры-практикумы, организационно-деятельностные игры, различного рода тренинги.

Школа передового опыта как форма методической работы реализует в основном цели и задачи индивидуального и коллективного наставничества. Основное назначение школы передового опыта состоит в работе опытного учителя, руководителя такой школы с 2—3 учителями, преподающими один предмет, которые нуждаются в методической помощи. Формирование школы проходит на добровольных началах.

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.

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 передового опыта как в стенах школы, так и за ее пределами.

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.

Научно-педагогические конференции, педагогические чтения, творческие отчеты 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.

В организации методической работы нет и 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.

Какие бы формы методической работы ни избирал учитель, ее эффективность в конечном итоге определяется мерой самостоятельной работы учителя, его самообразованием. 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.

Аттестация педагогических работников школ России введена в 1972 г. За время, прошедшее после первой аттестации, документы об аттестации неоднократно обновлялись, дополнялись с учетом изменений, происходящих в системе образования. Действующее в настоящее время «Положение об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных образовательных учреждений» утверждено приказом № 1908 Министерства образования Российской Федерации от 26 июня 2000 г.

Целью аттестации является стимулирование деятельности педагогических работников по повышению квалификации, профессионализма, развитию творческой инициативы. Основным средством стимулирования выступает дифференциация оплаты труда учителей. 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 формируется органом управления на уровне республики в составе России, края, области, автономного образования. Районная (окружная или муниципальная) или городская комиссия создается соответствующим органом управления образованием. Аттестационная комиссия образовательного учреждения создается его педагогическим советом.

Каждая комиссия рассматривает круг вопросов, входящих в ее компетенцию. Основное решение, принимаемое аттестационной комиссией, — это присвоение квалификационной категории. Действующим Положением установлены три квалификационные категории — высшая, которую может присвоить главная аттестационная комиссия, первая, присваиваемая районной (окружной, муниципальной) или городской комиссией, и вторая категория, которую присваивает аттестационная комиссия школы.

Оценка деятельности преподавателя или руководителя осуществляется по двум комплексным показателям: первый — обобщение итогов деятельности; второй — экспертная оценка практической деятельности.

По первому показателю учитель имеет право представить творческий отчет, научно-методическую или опытно-экспериментальную работу. По второму показателю он проходит психолого-педагогическую экспертизу

(диагностику) в различных вариантах. В некоторых школах, районных, областных комиссиях для этих целей используются 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.

Имеются некоторые особенности организационного характера при проведении аттестации в малокомплектных сельских школах. 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 ее определяется организацией, наличием необходимой информации о предъявляемых требованиях, процедурой защиты и экспертизы, созданием деловой, доброжелательной атмосферы. Итоги аттестации учителей являются важной основой для определения стратегии и тактики научно-методической работы в школе.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Сформулируйте основные задачи методической работы в школе.
2. Охарактеризуйте основные формы организации методической работы в школе.
3. Какова основная цель аттестации педагогических работников?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Ангеловски К. Учителя и инновации: Книга для учителя: Пер. с македон. — М., 1991.
2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. — М., 1982.
3. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.Н. Шамовой. — М., 1991.
4. Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практика. — М., 1984.
5. Закон Российской Федерации «Об образовании». — М., 1996.
6. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. — М., 1993.
7. Карташов П.И. Внедрение рекомендаций педагогической науки в практику: Организационно-управленческий аспект. — М., 1984.
8. Конаржевский Ю. А. Внутришкольный менеджмент. — М., 1993.
9. Менеджмент в управлении школой / Под ред. Т.Н. Шамовой. — М., 1992.
10. Сантурова С.М. Менеджмент в образовании: теория и практика. — М., 1993.
11. Слостенин В.А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. — М., 1997.
12. Управление современной школой: Пособие для директора школы / Под ред. М.М. Поташника. М., 1992.
13. Шамова Т.И. Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. — М., 2001.
14. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогических инноваций: Опыт разработки теории инновационного процесса в образовании. — М., 1991.

ГЛАВА 4 ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

4.1. Культурно-исторический характер воспитания. Трансформация целей и содержания образования на разных этапах развития человеческой цивилизации и мировой культуры

Являясь социокультурным феноменом, образование и воспитание отражают идеалы и ценности, доминирующие в общественном сознании.

Процессы воспитания и обучения были присущи уже *первобытному обществу*. Для первобытного человека самым главным было выжить, поэтому для воспитания, которое неотделимо от естественной жизни, в этот период характерны естественно биологические основы и механизмы реализации содержания и форм. Благодаря хорошо развитым инстинктам самосохранения и продолжения рода первобытный человек не только совершает уникальные открытия новых видов трудовой деятельности, но и вынужден усложнять подготовку потомства к их реализации в естественных условиях жизни родового объединения, через «дома молодежи», инициации и т.д.

В первобытном обществе средства и способы социализации и воспитания, традиционно передаваемые из

поколения в поколение, были одновременно исторически первой формой педагогического знания. Оно сочетало в себе стихийно накопленный опыт с оценкой его социальной значимости. Эти знания о средствах и путях достижения воспитательных целей, сохраняемые в коллективной памяти (фольклор, обычаи, обряды, ритуалы) на протяжении многих тысячелетий, содержали в себе некоторые элементы, которые позднее дали ростки теоретических педагогических обобщений.

Накопление и усложнение социокультурного опыта, возникновение социальных групп и государств, появление письменности, развитие практики воспитания, возникновение школ, а с ними и профессиональной педагогической деятельности сделало необходимым и возможным более высокий уровень педагогических обобщений.

Культуру, философию, образование *Древней Греции* пронизывает общее стремление к порядку, предопределенному законами природы, что связано с обращением к человеку как микрокосму (т.е. уменьшенной копии природы). Для достижения гармонии с природой нужно освободить природное естество человека и следовать ее законам и образцам. При этом нужно иметь в виду, что античный человек в своем стремлении к космической гармонии внутренне не свободен и, в сущности, по мнению Н. Бердяева, не может понимать свободы, поскольку его жизнь предопределена волею богов. Решением проблем человека, его образования занимаются разнообразные философские течения античности. Особенности систем образования и воспитания в Афинах и Спарте отражают не только социокультурные особенности данного периода, а также и природные условия собственного существования. Эти два полярных города-полиса дали два различных образца воспитания в древнегреческом мире.

В Спарте, расположенной в более суровых природных условиях, чем Афины, сложилась и более суровая система воспитания. Для нее был характерен идеал сильного духом, физически развитого воина, но по сути невежественного человека. Каждый гражданин принадлежал государству и воспитывался сообразно его целям. Образование носило государственный характер.

Напротив, в Афинах юношеству давалось широкое, универсальное по тем временам образование. Воспитание было индивидуальным и свободным, школы были частными и платными: грамматиста, кифариста, палестра, гимнасий и эфебия.

Эпоха Средневековья является эпохой распространения и утверждения христианства в Западной Европе. В средневековой культуре доминирует христианская религия с ее традиционализмом, ретроспективностью, догматизмом системы ценностей и рефлексивностью (Л.А. Карсавин). В связи с этим педагогические идеалы раннего, классического и позднего Средневековья раскрываются в системе христианских идеалов и ценностей. Распространяются монастырские школы, обучение в которых ведется на латыни по текстам Священного Писания.

Проблема образования человека в теологически ориентированной философской мысли в средние века связана с решением вопросов: *Бог и человек, добро и зло, вера и знание*. При всех различиях раннего, классического и позднего средневековья неизменным остается внимание к духовной сущности человека. Как подчеркивается в ряде исследований (Н. Бердяев, А.Я. Гуревич и др.), особенно важной в этот период является идея свободы, но свободы не природной как в античности, а духовной. Несмотря на то, что в христианстве добродетели непосредственно связываются с верой в бога, легко заметить, что во многом они обусловлены стремлением оградить душу от соприкосновения с грешным миром. Причем самоценным становится не физическое естество, а духовность человека во всей своей противоречивости. Столкнувшись с идеей приобщения к вечности бессмертной души, человечество меняет свое представление о человеке. На первый план выступает личностный трагизм духовных исканий, связанный с тем, что христианин получает права свободного выбора своей веры, своего пути, себя.

Проблема соотношения веры и разума сочетается с аскетизмом, помогающего внутренне подобрать и сосредоточить духовные силы человека. В этом, по мнению Бердяева, заключается одна из неожиданностей средневековой истории. К началу крестовых походов XI в. осуществляется структурирование средневекового общества, в связи с чем определяются цели и содержание образования каждого сословия: *монашеского* (7 свободных искусств: тривиум: диалектика, грамматика, риторика; квадривиум: математика, арифметика, астрономия, музыка), *рыцарского* (7 рыцарских добродетелей: владение мечом и копьем, верховая езда, плавание, музыка и стихосложение, генеалогия и, куртуазные манеры, игра в шахматы), *городского* (школы всеобщего обучения – универсумы).

Философско-религиозные основы педагогики средневековой Западной Европы представлены основными положениями схоластики (Иоанн Солсберийский «Металогик»), которая опираясь на жесткую аристотелевскую логику, разработала схоластический метод обучения, широко распространившийся в средневековых школах.

В *эпоху Возрождения*, которую культурологи называют эпохой великих противоречий, власть переходит в руки королей – светских феодалов. Формируется особое направление философской мысли – гуманизм, провозгласивший человека *творцом* наравне с Богом, признавший *человека как ценность* (А.Б. Альберти, П. Верджерио, В. Да-Фельтре, Ф. Рабле, Э. Роттердамский, М. де Монтень и др.). Ренессансное отношение к человеку в отличие от средневековой точки зрения, отличается тем, чтобы выявить земное предназначение человека, его природное начало.

Теоретики данной эпохи переносят критерии красоты с Божественного на человеческую деятельность, провозглашая антиаскетизм земного существования, гармонию материального и духовного начал. Отсюда и высокие требования к манерам поведения, к почитанию достоинства человека. Гуманисты эпохи Возрождения говорят о воспитании в ребенке чувства собственного достоинства, уважения к себе. Причем, внутреннему достоинству должны соответствовать и внешние проявления. Человеческое достоинство, отрицательное отношение к физическому насилию, благородство, стремление к гармонии души и физического естества, духовного и материального – эти и многие другие проблемы определяют развитие и гуманной педагогики. Исходные

педагогические позиции многих представителей эпохи Возрождения имели античные корни. Однако гуманистические идеалы Возрождения и основные принципы педагогики Нового времени находились в вопиющем противоречии с характером реальной общественной жизни. Широкие и крепкие связи культурных традиций античности, христианского образования Средневековья, Ренессанса, Реформации и Нового Времени отражены в творчестве великого чешского педагога Яна Амоса Коменского. Обоснованная Я.А. Коменским классно-урочная система стала наиболее эффективной формой организации массового обучения для буржуазного общества.

В период *Просвещения* (конец 17 – начало 19 в.в.) – в эпоху синхронных буржуазных революций – ориентиры и идеалы развивающейся промышленной цивилизации влияют на появление буржуазного типа личности, формируются мировоззренческие установки, в которых отражается ценность человеческого разума и личной свободы, что обуславливало проявление философской проблемы свободы и необходимости в теории и практике европейского образования. В эту эпоху было принято считать, что познание мира является условием познания человека. В педагогических теориях виднейших представителей эпохи осуществляется конкретизация идеального типа представителя новой эпохи – буржуа. Например, цели и задачи воспитания, факторы развития личности и содержание образования впервые раскрываются в теории воспитания джентльмена Дж. Локка.

Несоответствие школьного дела в западноевропейских странах конца 18 – начала 19 в.в. потребностям развивающегося индустриального общества, эксплуатация детского труда, высокая детская смертность и т.д. приводят к социокультурной обусловленности и экспериментально-практической обоснованности новых педагогических идей в теории и практике образования. По Западной Европе распространяется движение филантропистов, Белль-Ланкастерская система взаимного обучения, вязальные школы для маленьких детей и др. Швейцарский педагог И.Г. Песталоцци разрабатывает теорию элементарного образования, в основе которой лежат представления о первоэлементах образования: форма, число и линии – в умственном, любовь – в нравственном, простейшие арифметические действия – в физическом.

В развитии школы и педагогики в *Западной Европе и США 19 в.* отражаются характерные черты социокультурной ситуации эпохи (кризисные явления, НТП, состояние науки и пр.). Утверждение в конце 19 в. на Западе общества индустриального типа привело к тому, что педагогические традиции стали приобретать массовый характер. Рационализм, утилитаризм, индивидуализм, критичность в отношении к действительности пронизывали педагогические установки и массового сознания, хотя эмоциональное отношение к ним могло быть как отрицательным, так и положительным. Индустриальное общество способствовало широкому распространению гербартианской педагогики, которая разработала модель «школы учёбы», основанной на подчёркнуто ведущей роли учителя и вербальных методах обучения.

Обострение социальных противоречий на рубеже XIX–XX веков, как подчёркивается в ряде исследований, разрушает систему традиционных ценностей. Такое состояние приводит к сдвигам в массовом сознании, обращённого к вечным проблемам человека и общества, дальнейшему осмыслению идеи свободы. Этим же определяется и круг вопросов, которые решаются в науке.

Как результат влияния социальных процессов для образования *19 – начала 20 в.в.* характерны педоцентристская революция, поиск нетрадиционных подходов к воспитанию и обучению. Развитие психологии способствовало осмыслению механизмов формирования личностных свойств человека, признанию исключительного значения его внутренней активности и самостоятельности в процессе развития личности. К основным направлениям *реформаторской педагогики* данного периода относятся

- ✦ экспериментальная педагогика (В.А. Лай, Э. Мейман),
- ✦ теория умственной одарённости и зарождение педологии (А. Бине),
- ✦ прагматическая педагогика (Д. Дьюи),
- ✦ трудовая школа и гражданское воспитание (Г. Кершенштейнер),
- ✦ теория и практика «нового воспитания» (О. Декроли).

Теория свободного воспитания развивается в позитивистско-антропологической концепции М. Мотессори, антропософском подходе Р. Штейнера. Влияние реформаторской педагогики на практику массовой школы осуществляется через распространение Дальтон-плана, метода проектов, комплексное обучение и пр.

Педагогические искания, также отражавшие неудовлетворённость общества «школой учёбы», привели к разработке теории трудовой школы (Г. Кершенштейнер). Опираясь на педоцентристские идеи, её представители ставили задачу подготовки грамотного работника и гражданина, способного приспособиться к социальным условиям. Наметилась тенденция к симбиозу «школы учёбы» и «школы труда».

В 20 веке, отмеченном двумя мировыми войнами, революциями, длительным господством тоталитарных режимов и массовым геноцидом, на Западе распространились сомнения в разумности общественного устройства; нарастающее отчуждение личности стимулировало развитие в общественных науках гуманистических идей. Глубокий кризис, крушение идеалов рационализма и технократизма ставили перед учёными различных специальностей вопрос о переосмыслении традиционных подходов к образованию подрастающих поколений.

Во *2-й половине 20 в.* научно-техническая революция и становление *постиндустриального (информационного) общества* проходили на фоне возникновения новых глобальных проблем: экологических, демографических, энергетических и др. В педагогической теории обострился интерес к развитию самопознания человека, способности к самореализации в меняющемся мире. Педагогическая теория стремится включиться в осмысление процесса превращения человека в реального субъекта своей жизни, преодолевающего отчуждение собственной сущности. Открывается новая перспектива для реализации гуманистических тенденций западной педагогической традиции. Этому способствовали и возросший экономический потенциал общества, и развитие человекознания, и эффективные личностно-ориентированные педагогические технологии. Западная педагогика в

возрастающей степени стремится обеспечить самореализацию человеческой личности, научить человека ориентироваться в динамично меняющейся социальной ситуации, овладевать культурными ценностями, решать сложные жизненные проблемы. Это предполагает учёт специфики образовательного процесса, соединение свободного развития личности с педагогическим руководством этим процессом и приспособление целей и средств образования к воспитаннику и учащемуся при последовательной ориентации на гуманистические традиции, значимые образцы культуры, и на признание самооценности человека и обществ, характера его бытия.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Когда и где произошло зарождение воспитания?
2. Раскройте причины трансформации целей и содержания воспитания и образования на разных этапах развития человеческой цивилизации.
3. Дайте характеристику основным целям и особенностям воспитания на разных этапах развития человеческого общества.
4. Что характерно для европейского образования 19 – начала 20 в.в.?
5. Каковы основные цели и содержание образования, обоснованные в различных направлениях западной педагогики XX в.?

4.2. Развитие ведущих идей воспитания и образования в истории мировой культуры и педагогической мысли

В истории мировой культуры и педагогической мысли отчетливо прослеживается развитие ведущих идей воспитания и образования, которые не потеряли своей актуальности и в настоящее время. Историческое развитие научно-педагогического знания проходит несколько этапов.

В трудах и эпосах *древнегреческих, римских, византийских, восточных философов и мудрецов* (Платона, Аристотеля, Плутарха, Гераклита, Сенеки, Квинтилиана, Конфуция и др.) можно найти бесценные мысли о воспитании и образовании. Так, например, Протагор вводит в научный обиход хорошо известную всем формулу: человек – мера всех вещей. По мнению Сократа, человек поступает дурно не оттого, что дурен от рождения, а оттого что плохо знает себя, свою природу: «Познай самого себя, и ты познаешь весь мир». При этом, подразумевая безграничность процесса познания, бесконечно расширяющего границы не только уже известного, но и, следовательно, неизвестного, Сократ отмечает: «Я знаю, что я ничего не знаю. Но я точно знаю, что именно я не знаю, многие же афиняне не знают и этого». Отталкиваясь от осознания своего незнания, человек побуждается к самостоятельной мыслительной деятельности, на этом постулате строится эвристический диалог Сократа. Именно в диалоге с учеником осуществляется поиск истины. Платон и Аристотель называют высшей целью идеального государства благо человека. Определяя человека как политическое существо, Платон выделяет в соответствии с 3 сторонами души (разумной, волевой и чувственной) 3 добродетели души: мудрость, мужество и умеренность. Вселившись в свое временное обиталище, бессмертная душа человека определяет возможности его развития и его место в обществе (правители, воины, ремесленники), соответствующее целям содержание воспитания (умственное, нравственное, трудовое). Аристотель полагает, что общество должно прививать детям ценности, возвращая их в деятельность, предназначенной для развития соответствующих добродетелей. Он подчеркивает, что в воспитании человека мы должны следовать за природой, которая связала все стороны души (растительную, животную и разумную), осуществляя в единстве физическое, нравственное и умственное воспитание. Поскольку «...только человек способен к восприятию таких понятий, как добро и зло, справедливость и несправедливость и т.п.», цели человека не исчерпываются самосохранением, а ориентированы на этические ценности.

Развитие гуманистических традиций образования эпохи Возрождения нашли отражение в педагогическом творчестве *Я.А. Коменского*. Общеизвестным является то, что Я.А. Коменский отделил педагогику от философии и попытался привести в систему и обосновать объективные закономерности воспитания и обучения. Он руководствовался как богатым педагогическим опытом различных стран, так и своим собственным. Эти изыскания воплотились в сочинении «Великая дидактика». В трактате проводится мысль о том, как поставить знание закономерностей и принципов организации педагогического процесса на службу педагогической практики. Ученый рассматривает следующие стадии обучения: самостоятельное наблюдение, практические действия, применение полученных знаний и умений, умение рассказать о результатах своего труда, а также момент соответствия ступеней образования возрасту человека. Фундаментальной идеей педагога является *пансофизм*, то есть обобщение всех знаний, накопленных культурой и цивилизацией. Коменский впервые обосновал принципы обучения и воспитания, создал стройную систему всеобщего образования, разработал классно-урочный способ обучения в школе (который и сейчас применяется во многих странах мира). Поэтому Я. А. Коменского называют родоначальником педагогической науки.

Примечательным является его утверждение о необходимости воспитания каждого человека независимо от его положения в обществе и пола: «В воспитании нуждаются все – и богатые и бедные, и тупые и даровитые, и начальствующие и подчиненные». Основой педагогики Я.А. Коменского можно назвать отношение к человеку как

микрокосму, творению Бога, принцип природосообразности воспитания. Весь труд Коменского освещен верой в расцвет человеческой личности: «Человек есть самое высшее, самое совершенное, самое превосходное творение». Основу теории и практики воспитания христианина должна составить «общая философия, открывающая людям глаза на все сущее», включающая «универсальное описание объектов природы», законы хорошо организованной школы.

В «*Великой дидактике*» и др. произведениях Я.А.Коменского на высоком теоретическом уровне показано, как знание об этом должно быть использовано в организации образовательной системы. Я.А.Коменский обосновывает необходимость всеобщего образования, дидактические принципы (систематичности, легкости, прочности, наглядности обучения), цели, содержание и общественное назначение школ (материнской, родного языка, гимназии и академии). Широкую известность получили учебные книги для материнской школы и школы родного языка: «Открытая дверь языков всех наук», «Мир чувственных вещей в картинках», «Материнская школа».

Дж. Локк трактует проблему воспитания человека в широком социальном и философском контексте проблемы взаимодействия личности и общества. Популярная в то время теория “*tabula rasa*” («чистой доски») влияет на содержательное наполнение теории воспитания человека новой эпохи – эпохи Просвещения. Идеал воспитания по Локку — джентльмен — высокообразованный и деловой человек. Как правило, это выходец из высшего общества, получивший воспитание образование на дому с помощью приглашенных учителей и воспитателей. Джентльмен — человек, отличавшийся утонченностью в обращении с людьми и обладавший качествами дельца и предпринимателя. Именно эти особенности легли в основу западной воспитательно-образовательной традиции XVIII-XX веков. Процесс *воспитания джентльмена* также имел поэтапный характер и главными составляющими его системы были: физическое воспитание, выработка характера, развитие воли; нравственное воспитание и обучение хорошим манерам; трудовое воспитание; развитие любознательности и интереса к учению, которое должно было иметь как теоретическую направленность, так и практический характер.

Идеи Дж. Локка о психологических механизмах усвоения знаний, об активности субъекта воспитания как обязательное условие его физического, умственного и нравственного совершенствования привлекают внимание. В качестве главных воспитательных средств использовались пример, труд, среда и окружение растущего человека. Данная система была ориентирована на учет индивидуальных особенностей воспитанника и на развитие его личности, становление человека как индивидуальности. Задача нравственного воспитания является основной в педагогической системе Дж. Локка. Для теории воспитания джентльмена характерны следующие положения: формирование привычек – основа воспитания джентльмена; физический труд как средство физической закалки и активного отдыха детей; утилитарный принцип отбора содержания обучения джентльмена; практическая направленность обучения, необходимая для подготовки к коммерческой деятельности; ориентированность «мягких» методов обучения на естественные интересы и положительные эмоции детей. Считая, что бедные люди, к которым Д.Локк относился с презрением, сами виноваты в своей бедности, поскольку не хотят и не умеют трудиться, он предлагает проект организации массовых школ для детей трудящихся.

В конце 18 в. этическое обоснование педагогики дал **И. Кант**, классическая позиция которого формировалась под влиянием демократических идей Ж.Ж. Руссо. Главным предметом науки и ее конечной целью, по мнению И. Канта, должен быть человек, а его познание - важнейшим условием познания мира в целом. Черпать знания о человеке можно из 3 источников: из других наук, из художественной литературы, из практического общения с разными людьми, находящимися в разных обстоятельствах. На основе своих философских взглядов Кант вырабатывает алгоритм воспитания: во-первых, с самого раннего детства следует *предоставлять* ребенку свободу во всем, исключая случаи, когда он может навредить себе, например, хватаясь рукой за нож, и при условии, что он не мешает свободе других людей; во-вторых, необходимо *показывать* ребенку, что он только тогда достигнет своих целей, если он и другим дает возможность сделать это; и, наконец, следует *доказывать* ребенку, что его приучают к послушанию для того, что он научился быть самостоятельным и стал свободным, когда вырастет.

Стремление опереться на психологию ребёнка, эмпирически обосновать педагогические подходы прослеживается у **И. Г. Песталоцци**, который в своих воспитательных идеалах ориентировался на демократические социальные идеи. Во многом, опираясь на концепцию Руссо, Песталоцци пришёл к идее образования как способа, обеспечивающего развитие внутренних творческих потенций человека. Стремясь придать воспитанию и обучению характер, соответствующий природе ребёнка, он связывал развитие личности, прежде всего с формированием у него чувства собственного достоинства. По его мнению, свободная воля человека должна была уравновешивать противоречие между личностью и обществом.

Идеал народной школы И.Г. Песталоцци воплотил в «Учреждении для бедных» в Нейгофе. Среди ведущих положений его концепции элементарного образования следует выделить единство нравственного, умственного и физического развития ребенка через активное участие в посильном производительном самокупаемом труде; идею природосообразности взаимосвязи воспитания и развития; активный характер внутренней природы ребенка. Развитие идеи элементарного образования в целостную теорию - «метод Песталоцци» - связано с отражением цели и задачи воспитания в требовании гармонично развивать все природные силы и способности человека. Простейшие элементы знания – число, слово, речь.

И.Г. Песталоцци разработал общие основы первоначального обучения и частных методик начального образования. В условиях экспериментальной школы И. Песталоцци проверял программу обучения и воспитания бедняков, искал ее психологические источники. Он разрабатывал метод элементарного образования, развивающий способности ребенка через систему упражнений. В процессе разработки основ образования И. Песталоцци предлагал ориентироваться на знание психологии.

И. Ф. Герbart во многом определил дальнейшее развитие педагогики XIX века, где ведущую роль сыграла разработанная им дидактика. Он впервые развил идею воспитывающего обучения, введя разделение на учение и преподавание, раскрыл логику учебного процесса, или «естественную последовательность» в виде формальных ступеней. И.Ф. Герbart ввел новое определение методов обучения (описательного, аналитического, синтетического) и соотнес их с последовательностью учебного процесса. Он предложил практические способы нравственного воспитания (сдерживающий, направляющий, нормативный, взвешенно-ясный, морализаторский, увещевающий) и свод рекомендаций, учитывающих индивидуальность человека.

Теория статики и динамики представлений И.Ф. Герbart становится одной из самых распространённых и значимых психологических и педагогических теорий века. В ней появляются новые и актуальные для педагогической теории и практики философско-психологические подходы к воспитанию и вытекающие из них идеи о психологической сущности и средствах внешнего управления. Управление, которое И.Ф. Герbart рассматривает как условие воспитания, имеет своей целью отвлекать от беспорядка и нарушений дисциплины. Для реализации этой цели он предлагает сначала установить чёткие границы и правила поведения, затем ставить ребёнка в такие условия, при которых он из собственного опыта поймёт, что непослушание ведёт к тяжелым последствиям; и, наконец, поддерживать в душе воспитанника спокойствие и ясность, волновать одобрением или порицанием, исправлять промахи. Он основывается на детальной регламентации учебного процесса, вербальных методах обучения, развития интеллекта, тщательно разрабатывает систему средств управления, детализируя, подчёркивает исключительный характер использования наказаний. Соответствие авторитарной логики построения данной теории характеру общества, распространение массовых школ, кризисные явления века способствовали популяризации системы внешнего управления детьми в отрыве от остальных разделов процесса воспитания, что лишало осмысленной целостности всю систему и, усиливая её авторитарность, придавало жёстко прагматический характер проблеме воспитания. И. Герbart впервые поставил в начале 19 в. вопрос о самостоятельности педагогики как науки в полном объёме. Стремясь дать ей целостное теоретическое обоснование, он предложил положить в основание педагогики этику, позволяющую определить цели воспитания, и психологию, указывающую пути и средства их реализации.

Ф.В.А. Дистервег решает проблемы развивающего и воспитывающего обучения, он сформулировал и раскрыл два взаимосвязанных принципа обучения и воспитания — природосообразности и культуросообразности. Общеизвестными становятся его 33 правила обучения (ясность, четкость, последовательность, самостоятельность учащихся, заинтересованность учителя и ученика и др.), требования к учителю и его подготовке, описанные в «Руководстве к образованию немецких учителей». При этом А. Дистервег, отстаивая идею исторической и социальной обусловленности педагогики, призывал выводить её из эмпирического опыта.

Педагогические идеи позитивистско-антропологического плана находят своё отражение в широко известной концепции свободного воспитания и сенсорного развития ребёнка **М. Монтессори** и используются ею для обоснования воспитания свободной и активной личности. Критикуя отжившие схоластические методы обучения в школе и недостатки фребелевских детских садов, М. Монтессори поддерживала идею о недопустимости насилия над ребёнком, требовала уважения к личности воспитанников. М. Монтессори утверждала, что существует особый мир детства, и что развитие ребёнка подчиняется особым законам.

Основываясь на теории «спонтанного развития ребёнка», М. Монтессори пришла к отрицанию активной воспитывающей роли педагога: взрослые, навязывая детям собственные установки, тормозят их естественное развитие. Задачу воспитания видела в создании таких условий, которые соответствуют потребностям ребёнка, помогают выявлять его запросы и способствуют его самовоспитанию и самообучению.

Стремясь поставить обучение и воспитание на научную основу, М. Монтессори применила в педагогике фундаментальные принципы экспериментальных наук. Дошкольное учреждение (начальную школу) М. Монтессори рассматривала как лабораторию для изучения психической жизни детей, в которой педагог — наблюдатель-экспериментатор, тщательно планирующий учебную ситуацию, дидактический материал и максимально точно оценивающий достигнутые результаты. Опосредованное руководство воспитателя, согласно М. Монтессори, осуществляется на основе автодидактизма: дети свободно выбирают занятие, но выполняют его так, как задумал педагог, — в рамках, предусмотренных ещё при создании стандартизированного дидактического материала (кубы-вкладыши, рамки с гнёздами разнообразной формы и вкладыши для заполнения этих гнёзд и т. п.). Устройство дидактического материала позволяет ребёнку самостоятельно обнаруживать свои ошибки. Исправление ошибок требует сосредоточенности, внимания, наблюдательности, терпения, упражняет волю, способствует воспитанию дисциплинированности и ответственности ребёнка. Главным в занятиях считается упражнение «активности», задача приобретения знаний является попутной.

Основой обучения в дошкольном и младшем школьном возрасте М. Монтессори считала сенсорное воспитание, которое осуществляла с помощью организации окружающей среды и занятий с дидактическим материалом. Главная форма воспитания и обучения, по системе М. Монтессори — самостоятельные, индивидуальные занятия детей или специально разработанный М. Монтессори индивидуальный урок, основа которого — жгательность, простота и объективность.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Когда и где происходит зарождение европейской педагогической мысли?

2. Дайте характеристику основным идеям и особенностям педагогики на разных этапах развития человеческого общества.
3. Охарактеризуйте вклад в развитие педагогической теории и практики выдающихся представителей западноевропейской педагогики.
4. Что характерно для европейской педагогической мысли 19 – начала 20 в.в.? Каково значение ведущих педагогических идей данного периода для современного образования?
5. Каковы основные направления западноевропейской педагогики XXв. Чем это обусловлено?

4.3. Развитие гуманистических традиций образования в педагогическом творчестве Я. А. Коменского. Значение педагогической теории Я. А. Коменского для развития педагогической науки и практики

Особое место среди теоретиков Нового времени занимает Я.А. Коменский, которого называют родоначальником педагогической науки. Чешский мыслитель-гуманист, педагог, общественный деятель, Я.А. Коменский родился в семье члена протестантской общины Чешских братьев. Получил по свидетельству исследователей лучшее по тому времени образование. Деятельность Коменского была посвящена проблемам образования и воспитания, исправления общества в целях взаимопонимания и сотрудничества между народами для «достижения лучшей жизни во всём мире».

Философские взгляды Коменского сложились под влиянием идей Аристотеля, Платона, Ф. Бэкона, Вивеса. Философия Коменского («пансофия» — обучение всех всему), его программа всеобщего воспитания, вера в непрерывность процесса усовершенствования всех и всего посредством творческого труда, стремление к созданию комплексного метода формирования личности и общества представлялись в то время утопическими и заслуженную оценку получили лишь в 20 в.

В соответствии с традициями эпохи Возрождения Я.А. Коменский исповедовал оптимистический взгляд на способности человека к развитию. Он был уверен, что при соответствующей организации учебно-воспитательного процесса любой ребенок может взойти на «самую высокую ступень лестницы образования». Коменскому присущ наиболее широкий подход к педагогике. Цель воспитания, по Коменскому, подготовка человека к вечной жизни. Путь к вечному блаженству он видел в познании внешнего мира, в умении владеть вещами и самим собой, в возведении себя к источнику всех вещей – Богу. Т.о., Коменский выделял составные части воспитания — научное образование, нравственное воспитание и религиозное воспитание. Понимание Коменским задач воспитания являлось выражением его гуманистического стремления к всестороннему развитию личности. Согласно Коменскому, человек — дитя природы, и поэтому все педагогические средства должны быть природосообразными. Принцип природосообразности воспитания предполагает при этом изучение законов духовной жизни человека и согласования с ними всех педагогических воздействий. Идея признания общности главных принципов, управляющих природой, человеком и его деятельностью, легла в основу сравнительного метода, который использовал Коменский в своей педагогической системе.

Вопросы воспитания и обучения Коменский рассматривал в неразрывном единстве. Он призывал к широкому (универсальному) образованию на основе родного, а затем и латинского языка – языка науки и культуры того времени. Основные требования к обучению: раннее начало обучения, соответствие учебного материала возрасту ребёнка. Коменский считал, что разум человека способен охватить всё при последовательном и постепенном продвижении вперёд, следуя от близкого к далёкому, от известного к неизвестному, от целого к частному. При этом сначала у ребёнка надо пробудить интерес к учению, используя для этого различные методы. Признавая 3 источника познания — чувства, разум и веру, главное значение Коменский придавал чувственному восприятию, которое должно подкрепляться затем разъяснением.

Под влиянием неоплатонизма Коменский пришёл к убеждению, что устранить недостатки общества можно лишь исходя из общих проблем мироустройства. Один из путей исправления мира Коменский видел в совершенствовании системы воспитания и образования людей. Теорию всеобщего универсального образования он изложил в книге «Дидактика» на чешском языке, в которой частные вопросы образования рассматривал в связи с общими проблемами воспитания и ставил цели и методы воспитания в зависимость от положения человека в обществе, его предназначения. Образование, по Коменскому, должно помогать человеку правильно ориентироваться в мире в поисках смысла жизни. Он предполагал также в дополнение к «Дидактике» создать учебники и методическую литературу. Закончил Коменский лишь «Информаторий материнской школы», ставший первой теорией дошкольного воспитания детей до 6 лет. В сочинении раскрывались специфика воспитания на каждом этапе жизни ребёнка, соотношение физического и нравственного воспитания, взаимосвязь активной деятельности детей с нравственным и религиозным воспитанием, умственного развития и формирования речи ребёнка. Отмечая многообразное значение детских игр, Коменский подчёркивал и необходимость систематического, соразмерного с возрастом ребёнка, ненасильственного ознакомления детей с самыми простыми знаниями о мире.

Занимаясь педагогической деятельностью, Коменский переработал, расширил и перевёл на латинский язык «Дидактику». Так возникла «Великая дидактика», ставшая основной теоретической базой средней (латинской) ступени образования. Название книги символично, поскольку он не только понимает под дидактикой «всеобщее искусство учить всех всему», но и рассматривает здесь не только вопросы обучения, но и воспитания,

школоведения, педагогической психологии, семейного воспитания. В этой работе сформулированы сенсуалистические педагогические принципы. Я.А. Коменский призывает обогащать сознание ребенка, знакомя с предметами и явлениями чувственно воспринимаемого мира. Согласно его теории эволюции, в природе, а следовательно и в воспитании, не может быть скачков. Для Я.А. Коменского образованность не является самоцелью. Она приобретает для того, чтобы «сообщать другим» образованность и ученость. Коменский создал единую систему образования и наметил его структуру — от дошкольного воспитания до высшего образования. От рождения до 6 лет дети воспитываются в семье (материнская школа), с 6 до 12 лет обучаются в элементарной школе (родной язык, арифметика, элементы геометрии, географии, природоведения, священное писание). Коменский считал, что в «школе родного языка» необходимо знакомить детей с ремёслами. На следующей ступени обучения — в латинской школе или гимназии (с 12 до 18 лет) Коменский вводит наряду с традиционными семью свободными искусствами естествознание, историю, географию. Высшее образование (с 18 до 24 лет) осуществляется в академии. В «Великой дидактике», которую он называет всеобщим искусством учить всех всему, Коменский впервые обосновывает принципы обучения и воспитания, создает стройную систему всеобщего образования, разработав классно-урочный способ обучения в школе (который и сейчас применяется во многих странах мира). Я.А. Коменский обосновывает необходимость всеобщего образования, дидактические принципы (систематичности, легкости, прочности), придавая особое значение наглядности обучения, которую он называет «золотым правилом дидактики». Коменским были разработаны понятия целей, содержания и методов воспитания. Формулируя правила организации учебного процесса, Я.А. Коменский ставит цель обеспечить легкое, основательное и прочное обучение. Он отвергает вербализм и предлагает идти в преподавании от реального.

Вначале Коменский отдавал предпочтение предметному принципу и был автором ряда предметных учебников по физике, геометрии, геодезии, географии, астрономии, истории. Затем он пришёл к убеждению, что человек должен получить систему знаний о мире. Примером такого собрания важнейших знаний о мире, природе, человеке, обществе, устройстве и духовной области является учебник «Открытая дверь языков». Учебник представлял собой пособие нового типа, он отвергал традиционный догматический путь изучения грамматики и синтаксиса, предлагал метод усвоения языка на основе познания элементов реального мира. Содержал 8 тыс. латинских слов, из которых были составлены сравнительно простые предложения, сгруппированные в небольшие, постепенно усложняющиеся рассказы-статьи о важнейших явлениях окружающей действительности.

Я.А. Коменский по предложению шведского правительства подготовил учебники: «Преддверие латинского языка», «Зал латинизма», а также «Новейший метод языков». Уделял большое внимание роли воспитателя, учителя (а также родителей), особенно их моральному облику.

Конфликт между планами создания пансофической школы и реальным положением необразованного большинства народа побуждал Коменского к разработке проблемы лёгкого, быстрого, радостного и глубокого учения. Написанный им иллюстрированный учебник «Мир чувственных вещей в картинках», упрощённый вариант книги «Открытая дверь языков», был первой успешной попыткой создания учебной книги на основе психологических принципов. Этот учебник в несколько переработанном виде использовался в некоторых странах Европы до 2-й половине 19 в. Стремясь сделать учение для школьников более интересным, Коменский составил учебную книгу «Школа — игра», которая представляла собой драматизацию содержания «Открытой двери языков» и предназначалась для постановки на сцене школьного театра.

Итогом его философско-педагогических и общественных планов по исправлению общества явился «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих». «Всеобщий совет...» включает несколько частей. «Всеобщее пробуждение» призывает к всесторонней активной деятельности, направленной на исправление людей, «Всеобщее просвещение» анализирует основные методы по исправлению, «Всеобщая мудрость» (или «Всеобщее устройство») содержит философское ядро «Всеобщего совета...» — это собрание общих и конкретных сведений о мире в целом. Опираясь на свою философию природы и развития человека и человечества, Коменский разработал концепцию структуры и развития космического процесса. Главное место в ней занимает человек — творец, от активности которого зависит, в какой мере это развитие будет означать как совершенствование мира, так и материальное и духовное воспроизведение человечества. Для этого всех людей следует обучать и воспитывать. «Всеобщее воспитание» («Панпедия») содержит теорию универсального образования и воспитания всех людей, везде, в течение всей жизни на основе равноправия. К первоначальным ступеням обучения и воспитания Коменский присоединяет и другие «школы жизни», которые в свою очередь делит на этапы развития - «классы». Т.о., система всеобщего воспитания К. включает «школу рождения», подготовку к супружеству, пренатальный этап (рождение детей), «школу раннего детства» (дошкольное воспитание), «школу детства» (элементарное обучение на родном языке), «подростковую школу» (средняя ступень), «школу молодости» (высшее образование). На следующем этапе — в «школе старости» — должны преобладать мудрость, жизненный опыт и пр. Уважение к жизни, забота о её сохранении и совершенствовании — апофеоз труда Коменского.

Для повышения эффективности всеобщего воспитания, обеспечения мира и сотрудничества между народами Коменский предлагал создать универсальный язык, на котором будет развиваться национальная культура, — «Всеобщий язык». «Всеобщее исправление» завершает проект всеобщего и полного преобразования, в первую очередь главных сфер деятельности человека (философии, политики, религии). При этом Коменский подчёркивал связь между самоисправлением каждого отдельного человека и исправлением главных социальных институтов (семьи, школы, церкви, государства), требовал соблюдения правильного соотношения между свободой и порядком. Осуществлению всеобщего исправления должны помочь всемирные институты, обеспечивающие сотрудничество и мир между народами: международная организация учёных для сотрудничества в области науки и воспитания, международная консистория (некий всемирный совет церквей) и международный суд для мирного решения

спорных политических вопросов. Заключит, часть «Всеобщего Совета...» — «Всеобщее поощрение» призывает к работе, направленной на универсальное социальное исправление.

Призывая к формированию человека в соответствии с идеалами добра и общественной пользы, Я.А. Коменский особое внимание уделял вопросам нравственного воспитания. Его труды, прежде всего «Великая дидактика» и «Всеобщий совет...», проникнуты глубокой верой в человеческую личность. «Человек есть самое высшее, самое совершенное, самое превосходное творение», подчеркивает Я.А. Коменский. Его педагогика противостояла схоластическому воспитанию. Бичуя бессистемность обучения, пустословие и грубость, господствующие в школе, Я.А. Коменский стремился к формированию благочестия, самостоятельного деятельного мышления, способности к разнообразному труду. Он отстаивал гуманистическую программу школьного дела, мечтая о превращении школы из места бессмысленной зубрежки, телесных наказаний в храм разумного, приносящего радость воспитания и обучения. Чешский педагог видел школу исполненной красоты, любви и внимания к детям. Идеальная школа, которую он называет «мастерской человечности», должна стать «лабораторией» подготовки гуманных людей.

Итак, творчество Коменского оказало огромное влияние на развитие мировой педагогики и школьной практики. Его труды содержат ряд продуктивных идей: единство общего и особенного, целого и частного, развития и воспитания, общественной системы образования и естественного постепенного свободного развития целостной личности, индивидуального и социального развития и т.д. Цель воспитания Коменский видел не только в приобретении знаний, но и в системе моральных качеств, из которых наиболее важными считал справедливость, мужество, умеренность. Стремление Коменского выработать интегрированную систему познания, позже развитую Лейбницем и др. мыслителями, наметить основную линию эволюции человека и общества определило важное направление в развитии европейской культуры.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какие гуманистические традиции образования нашли отражение в педагогическом творчестве Я.А. Коменского?
2. В чем проявляется своеобразие педагогических идей Я.А. Коменского?
3. Перечислите основные труды Я.А. Коменского.
4. Дайте характеристику «Великой дидактики».
5. Назовите основные признаки классно-урочной системы, обоснованные Я.А. Коменским.
6. Каково значение педагогической теории Я.А. Коменского для современной педагогической науки и практики?

4.4. Теория элементарного образования и развивающего обучения И. Г. Песталоцци. Влияние педагогических взглядов И. Г. Песталоцци на развитие теории и практики начального образования

Швейцарский педагог, один из основоположников дидактики, начального обучения. Родился в семье врача, принимал активное участие в движении швейцарской интеллигенции. Возглавлял «Учреждение для бедных в Нейгофе», приют для сирот в Станце, институты в Бургдорфе и Ивердоне.

Автор многочисленных педагогических трудов, из которых главными являются получившие мировую известность «романы» «Лингард и Гертруда», «Как Гертруда учит своих детей»), а также «Письмо к другу о пребывании в Станце» и трактат «Лебединая песня». В мировоззрении Песталоцци идеи французских просветителей, гл. обр. Ж. Ж. Руссо, сочетались с теориями немецких философов Г. Лейбница, И. Канта, И. Г. Фихте и др.

С юных лет И.Г. Песталоцци проникся желанием облегчить участь крестьянских детей, лишённых элементарных условий для полноценного физического, умственного и нравственного развития. Основную роль в осуществлении своих социальных замыслов Песталоцци отводил воспитанию. Развивая и практически воплощая идеи Руссо, И.Г. Песталоцци утверждал, что цель обучения – в развитии человечности, в гармоничном развитии всех сил и способностей человека. Он считал, что воспитание должно дать детям из народа хорошую трудовую подготовку и одновременно развить их физические и духовные силы, что в дальнейшем поможет им избавиться от нужды. Воспитание должно быть природосообразным, т.е. строиться в соответствии с естественным ходом развития самой человеческой природы, начинаться с младенческих лет («Час рождения ребёнка является первым часом его обучения»), развивать присущие человеческой природе духовные и физические силы в соответствии со свойственным ребёнку стремлением к всесторонней деятельности. Это развитие осуществляется путём последовательных упражнений вначале в семье, затем в школе в определённой системе и последовательности. В отличие от Руссо И.Г. Песталоцци расставил иные акценты в соотношении биологических и социальных факторов воспитания, выдвинув тезис «жизнь формирует». Воспитание И.Г. Песталоцци рассматривает как многообразный социальный процесс и утверждал, что «обстоятельства формируют человека, но и сам человек формирует обстоятельства. Человек имеет в себе силу многообразно гнуть их по своей воле. Делая это, он сам принимает участие в формировании себя и во влиянии обстоятельств, действующих на него». Совершенный человек, по И.Г.

Песталоцци, определяется развитием трех сторон: способности и умения действовать, здравого делового разума и возвышенных (нравственно-религиозных) чувств.

Педагогическая система И.Г. Песталоцци базируется на следующих принципах:

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

Указывая на различия в становлении умственных, физических и нравственных способностей ребёнка, Песталоцци подчёркивал важность их связи и тесного взаимодействия в обучении, которое движется от простого к более сложному, чтобы в итоге обеспечить гармоничное развитие человека. Идею Песталоцци о развивающем обучении К.Д. Ушинский назвал «великим открытием Песталоцци». Развивающее обучение должно быть природосообразным, согласованным с законами мышления, поэтому на основании наблюдений и опытов выясняются законы саморазвития умственных сил и вытекающие из них естественные принципы развивающего обучения: обучение должно быть постепенным, последовательным, элементарным, наглядным и самостоятельным. Все эти принципы должны быть в обучении вместе, их нельзя отделять друг от друга.

Основной целью обучения Песталоцци считал возбуждение ума детей к активной деятельности, развитие их познавательных способностей, выработку у них умения логически мыслить и кратко выражать словами сущность усвоенных понятий. Он разработал систему упражнений, расположенных в определённой последовательности и имеющих целью привести в движение присущее природным силам человека стремление к деятельности; однако задаче развития учащихся Песталоцци в некоторой степени подчинял другую, не менее важную задачу обучения — вооружение учащихся знаниями. Критикуя современную ему школу за вербализм и зубрёжку, притуплявшие духовные силы детей, Песталоцци стремился психологизировать обучение, построить его в соответствии с «естественным путём познания» у ребёнка. Исходным моментом этого пути Песталоцци считал чувственное восприятие предметов и явлений окружающего мира. Поэтому Песталоцци придавал большое значение наглядности в обучении как средству развития у детей наблюдательности, умений сравнивать предметы, выявляя их общие и отличительные признаки и соотношения между ними. Песталоцци значительно расширил прежние трактовки наглядности, указав на возможность её использования в интересах формирования логического мышления.

И.Г. Песталоцци разрабатывает метод элементарного образования. Суть этого метода заключалась в том, чтобы пробудить задатки способностей, которые заложены в каждом ребенке. Метод элементарного образования — это определенная система развития способностей, а также система упражнений. Он предполагал взгляд на обыденное как нечто неизведанное и любопытное, т.е. намечалось поощрять детское свойство удивляться миру и познавать его. Метод предполагал самостоятельность воспитанников. Учащиеся сначала с учителем, а потом сами должны развивать свои силы и способности. И.Г. Песталоцци разложил педагогический процесс на первичные элементы. Число, форму, язык он определил как первичные элементы умственного воспитания; отношения матери с ребенком, чувство гармонии, упорядоченности, красоты — как элементы нравственного воспитания; череду взаимосвязанных простых телодвижений — как элементы физического воспитания. Указанные элементы И.Г. Песталоцци предлагает сделать первоосновой для разностороннего развития личности. Элементы — своеобразные «кирпичики», из которых по И.Г. Песталоцци, складывается воспитание. Число кирпичиков постепенно увеличивается.

Для облегчения и упорядочения наблюдений ребёнка Песталоцци выделил простейшие элементы умственного воспитания, которые являются общими для всех предметов и потому должны служить исходным моментом для всякого обучения: число, форма и слово (простейший элемент числа — единица, формы — прямая линия, слова — звук). В требованиях Песталоцци к постановке обучения родному языку раскрывалось его социальное и педагогическое значение. Песталоцци считал, что речь надо развивать планомерно и последовательно, начиная со звуков и их сочетаний в слогах, через освоение различных речевых форм, при одновременном обогащении и углублении представлений ребёнка об окружающем мире. Песталоцци расширил и содержание начального образования, включив в него сведения из географии и природоведения, рисование, пение, гимнастику. Обучение счёту Песталоцци предлагал начинать не с заучивания арифметических правил, а с сочетаний единичных предметов и формирования на этой основе представлений о свойствах чисел. Изучение формы он подразделял на обучение детей измерению (геометрии), рисованию и письму. Ему принадлежит мысль о введении в начальной школе элементов геометрии. Песталоцци стремился настолько упростить методику начального обучения, чтобы ею с успехом могли пользоваться и учитель начальной школы, и любая мать-крестьянка. Отправляясь от простейших элементов, он стремился вести ребёнка шаг за шагом к познанию целостного предмета. Предложенный им путь обучения содержит большие дидактические возможности, но попытка Песталоцци придать ему универсальный характер не совсем правомерна. В обучении может иметь место и обратный путь: от целого к его элементам.

Исходным элементом физического развития Песталоцци считал способность ребёнка к движению. Начало физического воспитания, по мнению Песталоцци, закладывается в семье, когда мать постепенно приучает ребёнка стоять, делать первые шаги и ходить. Упражнения суставов были положены им в основу «естественной домашней

гимнастики», на основе которой Песталоцци предлагал строить систему школьной «элементарной гимнастики». Элементарное трудовое обучение Песталоцци рассматривал как неотъемлемую, органическую часть своего метода. Он высказал мысль о создании «азбуки умений», усвоение которой помогло бы ребёнку развить свои физические силы и овладеть необходимыми ему в жизни трудовыми навыками. О развитии практических умений и навыков больше всего говорится в известном романе «Лингард и Гертруда». Практический труд, работа, дело – основной элемент народного образования. И.Г. Песталоцци хотел, чтобы человек был практичным, умел помогать себе и другим людям и деятельно служил Богу, в любви помогая ближним. Серьезный практичный труд, наставление и воспитание в нем может быть лучшей опорой для нравственности, целомудрия, уважения к собственности, деятельной доброты и истинного, деятельного, «тихого благочестия». И.Г. Песталоцци, конечно, не отрицал словесного обучения, он протестует против педагогического пренебрежения практическими умениями, делом, которые должны быть связаны с воспитанием и обучением. Считая практическую работу существенным основным элементом образования, И.Г. Песталоцци не замыкался на узкой цели обычного профессионального, ремесленного образования. Он обращался к высшим запросам духа – стремлением к умственным и нравственным интересам. Деловое практическое образование должно подниматься к высшим педагогическим целям: с ним должно быть связано развитие умственных интересов и возвышенных чувств.

Песталоцци критиковал современную ему профессиональную подготовку молодёжи, сводившуюся к овладению ею «односторонними рутинными умениями». Он выдвинул требование особого «элементарного образования для индустрии», чтобы помочь молодёжи овладеть основными приёмами и общей культурой труда. Для этого рекомендовалась «специальная гимнастика, готовящая к индустрии», которая должна строиться на базе школьной «элементарной гимнастики». «Образование для индустрии» рассматривалось им как «средство гуманизации промышленности». В произведениях Песталоцци содержится ряд не утративших своего значения высказываний об овладении молодёжью «внутренней сущностью промышленного производства» и теми «внешними приёмами, которые необходимы для успешного участия в ней». Высказывания эти отражают широкое применение в практике ручного труда. Но они, несомненно, представляют собой движение в сторону идеи трудовой школы.

При нравственном воспитании происходит расширение круга детской любви: родители, братья и сестры, учитель, школьные товарищи и т.д. Инстинктивно возникшая любовь младенца к матери в дальнейшем ребёнком осознаётся и переносится сначала на отца, сестёр, братьев, затем на учителя и всё человечество. Нравственное элементарное образование, полагал Песталоцци, в большей мере, чем другие стороны образования, обладает возможностью содействовать общей цели воспитания. Основные задачи этого образования: развитие у детей высоких моральных чувств, выработка у них путём непосредственного участия в добрых и полезных делах соответствующих нравственных навыков и, наконец, формирование у молодого поколения нравственного сознания, убеждений. Об элементарном нравственном воспитании И.Г. Песталоцци писал: «Все элементарное нравственное воспитание покоится вообще на трех основаниях: выработать с помощью чистых чувств хорошее моральное состояние; упражнять нравственность на справедливых и добрых делах, преодолевая себя и прилагая усилия; и наконец, сформировать нравственные воззрения через размышление и сопоставление правовых и нравственных условий, в которых ребенок находится». Просвещенная, мыслящая мать, по И.Г. Песталоцци, живет для своего ребенка в служении его любви, а не службе его капризу или эгоизму.

Общественные воспитательные учреждения Песталоцци стремился построить по типу семьи, на началах искренней любви учителя к детям и бережного подхода к ним. В школе учитель только тогда является учителем в нравственном воспитании, когда он – отец, любящий, помогающий, воспитывающий. Школа тесно связана с деревенской жизнью, и чем ближе, теснее связи школы с деревней, тем ярче будет любовь к человечеству, считает И.Г. Песталоцци. В отличие от схоластической школы, школа И.Г. Песталоцци – школа разных видов деятельности ребенка. Она тесно связана с окружающей социальной средой, в ней дети близки к реальной жизни. Основой всей жизнедеятельности школы является труд, на нем строится и умственное, и нравственное воспитание. За основу воспитания в целом, и нравственного воспитания в частности, берется «деятельная любовь ко всему человечеству».

Сформулированные Песталоцци идеи психологизации обучения оказали глубокое влияние на развитие дидактики и педагогики. В 1792 г. Законодательным собранием Французской республики Песталоцци было присвоено звание «гражданин Французской республики».

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. На каких принципах базируется педагогическая система И.Г. Песталоцци?
2. Назовите основные элементы педагогической теории И.Г. Песталоцци.
3. Дайте характеристику первоэлементам умственного, нравственного и трудового (физического) воспитания.
4. Чем характеризуется развивающее обучение по И.Г. Песталоцци?
5. Каким, по мнению И.Г. Песталоцци, должен быть совершенный человек?
6. Раскройте вклад И.Г. Песталоцци в развитие педагогической теории и практики начального образования.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики. – М., 1998.

2. История педагогики: В 2-х ч. / Под ред. А.И. Пискунова. – М., 1997.
3. Лушников А.М. История педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. инст. – Екатеринбург, 1994.
4. Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли: Учебник-справочник. – М., 1994.
5. Свободное воспитание: Хрестоматия. / Сост. Г.Б. Корнетов. – М., 1995.

ГЛАВА 5 НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

5.1. Нормативно-правовое обеспечение современного образования. Права ребенка и формы его правовой защиты в международном и федеральном образовательном законодательстве

Правовая норма – важный и необходимый инструмент управленческой деятельности. В деятельности школы используются документы различного уровня – от актов международного права, федеральных законов до постановлений местных органов власти, решений региональных и муниципальных органов управления образованием, органов управления и должностных лиц самой школы. Смысл, содержание и применение любых нормативно-правовых актов определяется прежде всего правами и свободами человека и гражданина, установленными *Конституцией РФ*.

Очевиден приоритет международных и федеральных (в пределах компетенции РФ) норм над региональными, местными, ведомственными и внутришкольными нормами. Федеральным законодательством установлено, что международные нормы, относящиеся к правам человека, имеют преимущество перед законами РФ и непосредственно порождают права и обязанности граждан РФ. Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности, связанной с отставанием страны от мировых тенденций экономического и общественного развития.

В современном мире увеличивается значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества. Следует признать, что российская система образования способна конкурировать с системами передовых стран.

Основные принципы государственной политики в России определены в *Закоме РФ «Об образовании», Федеральном законе РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»* и раскрыты в *Национальной доктрине образования в РФ до 2025г.*, а также в *Федеральной программе развития образования. Концепция модернизации российского образования до 2010г.* связана с Основными направлениями социально-экономической политики Правительства РФ на долгосрочную перспективу и определяет приоритеты и меры реализации генеральной стратегической линии модернизации образования.

Руководитель любой школы обязан осуществлять свою деятельность на безупречной правовой основе. Центральное место в нормативно-правовом обеспечении деятельности школы принадлежит *Закому РФ «Об образовании»*. Только на основе закона органами управления образованием разрабатываются Положения о типах и видах учебных заведений, а самими школами Устав и другие документы, обеспечивающие их функционирование и развитие. Гарантией права на образование призваны стать государственные образовательные стандарты

Федеральными нормативно-правовыми документами и актами, в том числе и об образовании, устанавливается правовой статус современной общеобразовательной школы, права и обязанности участников образовательного процесса, осуществляется правовая регламентация деятельности школы, правовое регулирование труда работников ОУ, финансирование и материальное оснащение школы, предусматривается порядок организации надзора, контроля и инспектирования деятельности общеобразовательной школы.

Например, в соответствии с *Законом Российской Федерации «Об образовании»* и *Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»* разработаны Положения о лицензировании образовательной деятельности, аттестации и аккредитации образовательных учреждений, которые устанавливают на единой нормативной и организационно-методической основе порядок аттестации и аккредитации образовательных учреждений, лицензирования образовательной деятельности по программам дошкольного, общего, дополнительного образования детей, профессиональной подготовки, профессионального образования, осуществляемой образовательными учреждениями и научными организациями.

В соответствии с *Законом РФ «Об образовании»* образовательному учреждению предоставлено право самостоятельно определять нормативную правовую основу своей деятельности. Это – компетенция образовательного учреждения. За органами образования – рекомендации и контроль. Минобразования России отмечает, что при разработке правового поля деятельности образовательных учреждений обозначались следующие проблемы: определение необходимого перечня локальных актов образовательного учреждения в соответствии с утвержденным уставом; определение задач и функций государственно-общественных форм самоуправления образовательного учреждения; соответствие разработанной нормативной правовой основы, регулирующей деятельность образовательного учреждения, действующему законодательству РФ в области образования.

Уставы являются основополагающим документом для формирования правового поля деятельности образовательных учреждений. Пункт 1.7 «б» ст.13 «Устав образовательного учреждения» Закона РФ «Об образовании» показывает, что в уставе образовательного учреждения в обязательном порядке указываются «структура, порядок формирования органов управления образовательного учреждения, их компетенция и порядок организации деятельности». Поэтому необходимо определить:

- какие органы управления действуют в данном образовательном учреждении;
- каковы их функциональные управленческие связи;
- действуют ли они в соответствии с утвержденным положением (локальным актом).

Это относится к совету образовательного учреждения, педагогическому совету, родительскому комитету, общему собранию трудового коллектива, методическим объединениям по специальностям, советам старшеклассников, советам выпускников и другим органам самоуправления образовательного учреждения (п.2 ст.35 Закона РФ «Об образовании»). Классическим организационным методом распределения и закрепления задач, функций (обязанностей), прав и ответственности, установления взаимосвязей является регламентирование. Регламентирование осуществляется с помощью положений, должностных инструкций и других регламентов.

Состав документов, образующихся в процессе деятельности общеобразовательного учреждения, определяется его компетенцией и функциями; кругом управленческих действий; порядком разрешения вопросов (единоначальный или коллегиальный); характером взаимодействия между общеобразовательными учреждениями и другими организациями. Следует иметь в виду, что самостоятельные разработки ОУ не могут и не должны противоречить законодательству Российской Федерации в области образования.

В состав документов общеобразовательного учреждения входят:

- организационные документы (устав общеобразовательного учреждения; договор с учредителем; положения о подразделениях; должностные инструкции сотрудников; структура и штатная численность; штатное расписание; правила внутреннего трудового распорядка);
- распорядительные документы (приказы, инструкции);
- информационно-справочные документы (протоколы, планы, отчеты, справки, акты, докладные и объяснительные записки, письма, телеграммы и телефонограммы, договоры, трудовые соглашения, контракты и др.).

Документы, как правило, должны оформляться на бланках общеобразовательного учреждения, соответствующих стандарту, иметь установленный комплекс обязательных реквизитов и стабильный порядок их расположения.

Несмотря на различия в темпах и характере изменений образовательной ситуации в различных регионах страны, перед руководителями образовательных учреждений возникают общие проблемы. Прежде всего это связано с установленным Законом РФ «Об образовании» самоопределением образовательных учреждений и необходимостью формирования правового поля их деятельности. Демократизация образования определяет государственно-общественный характер управления, благодаря которому объединяются и взаимодействуют, координируют свои действия государственные и общественные объединения, структуры управления, организации.

Процесс демократизации общества, сопровождающийся активной интеграцией России в сообщество европейских государств, заставляет по-новому переосмыслить международные документы по *проблемам детства, прав ребенка, воспитания в духе мира, прав человека и демократии*. Международные документы, в частности ООН и ЮНЕСКО, имеют рекомендательный характер для тех государств, которые их приняли. Однако они представляют интерес не только для каждой страны при разработке законодательных актов, принципов и механизмов их действия и реализации, но и для каждой школы, т.к. служат целям укрепления мира и демократии как на национальном, так и на международном уровнях.

Необходимость в особой защите ребенка была предусмотрена в Женевской Декларации прав ребенка 1924г. и Декларации прав ребенка, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1959г., признана во Всеобщей Декларации прав человека, в Международном пакте о гражданских и политических правах, в Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах, а также в уставных и соответствующих документах специализированных учреждений и международных организаций, занимающихся вопросами благополучия детей. ООН во Всеобщей декларации прав человека провозгласила, что дети имеют право на особую защиту и помощь. В Декларации прав ребенка указывается, что ребенок ввиду его физической и умственной незрелости нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту как до, так и после рождения.

Во *Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей*, принятой на Всемирной встрече на высшем уровне в интересах детей в ООН, подчеркивается, что всем детям должна быть обеспечена возможность определить себя как личность и реализовать свои возможности в безопасных и благоприятных условиях, в среде семьи или попечителей, обеспечивающих их благополучие. С ранних лет следует поощрять их участие в культурной жизни их стран. В рекомендациях Комитета министров государств – членов Совета Европы о преподавании и изучении прав человека в школах определена роль средней школы в подготовке молодежи к жизни. В данном документе отмечается, что школы являются сообществами, которые могут и должны стать примером уважения каждой личности, а также примером терпимости и равенства шансов.

Всеобъемлющий свод международно-правовых норм для защиты и обеспечения благополучия детей содержит *Конвенция ООН о правах ребенка (1989)*, единодушно принятая Генеральной Ассамблеей ООН и ратифицированная Государственной Думой РФ. Объектом особого внимания, заботы общества называются проблемы социально депривированных групп детей: сирот, беженцев, инвалидов, правонарушителей и т.п. Этот правовой документ высокого международного стандарта провозглашает ребенка субъектом права,

гражданином с момента рождения; обязует каждое государство, ратифицирующее Конвенцию, привести национальную законодательную базу в соответствии с данным международным актом; определяет правовые нормы ответственности государства за ее осуществление; вводит механизм контроля. Это и педагогический документ, осуждающий сущность авторитаризма как наднационального явления, недопустимость его существования в современном обществе как источника многих катастроф человечества.

Чрезвычайно важное положение этого документа заключается в том, что ребенок должен быть полностью подготовлен к самостоятельной жизни в обществе и воспитан в духе идеалов, провозглашенных в Уставе ООН, и особенно в духе мира, достоинства, терпимости, свободы, равенства и солидарности. Подчеркивается важность традиций и культурных ценностей каждого народа для защиты и гармоничного развития каждого ребенка. Отмечается, что ребенку для полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и понимания.

В Конвенции определяется ряд универсальных правовых норм в отношении защиты детей от беспризорности, жестокого обращения и эксплуатации, а также норм, гарантирующих им их основные права человека, включая право на жизнь, развитие и полноценное участие в социальной и культурной жизни, получение полноценного образования и доступ к прочим сферам жизни, необходимым для их индивидуального развития и повышения благосостояния.

За почти 15 лет, прошедшие с момента ратификации Россией Конвенции, законодателями были предприняты значительные усилия по приведению российского законодательства, прямо или косвенно относящегося к правам ребенка и их защите, в соответствие с Конвенцией. В развитие положения Конституции Российской Федерации о защите материнства, детства и семьи государством (ст.38), гражданское, уголовное, административное и другие отрасли законодательства содержат нормы о защите прав ребенка. Закон от 24 июля 1998г. «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» фактически дублирует все положения Конвенции о правах ребенка ООН.

Анализ действующего сегодня *семейного законодательства России* позволяет заключить, что оно было приведено в максимально возможное соответствие международным обязательствам России. Реализуя один из основных принципов и приоритетов российского семейного законодательства – законодательное обеспечение прав ребенка, Семейный кодекс РФ 1995 г. отводит правам несовершеннолетних целую главу (Глава 11 СК РФ). Практически все нормы о защите семейных прав ребенка, закрепленные в ней, так или иначе, отражают требования Конвенции. Исключение составляет лишь, предусмотренное Конвенцией, право ребенка на воссоединение с семьей. Это право в Семейном кодексе РФ не предусмотрено.

В России интересы ребенка признаны важнейшими приоритетами семейной политики. Учитывая современную социально-экономическую ситуацию в стране в 1993г. было издано несколько указов Президента РФ: «О мерах по реализации Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей в 90-е годы», который проблемы детства признал приоритетными на всех уровнях общественного планирования и развития; «О профилактике безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних, защите их прав»; «О мерах по предупреждению бродяжничества и попрошайничества».

Государственной Думой принят Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (21.05.99). В Законе РФ «Об образовании», в «Основах законодательства РФ о культуре» специальные статьи предусматривают реализацию прав ребенка, создание льготных условий для нуждающихся. В Федеральном законе «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» (24.07.98) закреплены гарантии прав ребенка в соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка на охрану здоровья, отдых, профессиональную подготовку и занятость, защиту в трудной жизненной ситуации.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое правовая норма?
2. Назовите основные нормативно-правовые документы и акты, которыми обязан руководствоваться директор школы?
3. Чем определяются смысл, содержание и применение любых нормативно-правовых актов?
4. Что является основополагающим документом для формирования правового поля деятельности образовательных учреждений?
5. Перечислите международные и федеральные документы по проблемам детства, прав ребенка.
6. Раскройте содержание основополагающего (на ваш взгляд) документа по проблемам прав ребенка.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Всеобщая декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей // Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. М.:Айпис-Пресс, 2005.
2. Декларация прав ребенка // Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. М.:Айпис-Пресс, 2005.
3. Закон РФ «Об образовании».
4. Закон РФ «Об основных гарантиях прав ребенка» // Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. М.:Айпис-Пресс, 2005.

5. Закон РФ «Об утверждении Федеральной программы развития образования».
6. Конвенция о правах ребенка // Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. М.:Айпис-Пресс, 2005.
7. Концепция модернизации российского образования до 2010г. // Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. М.:Айпис-Пресс, 2005.
8. Национальная доктрина образования в Российской Федерации, одобренная постановлением Правительства Российской Федерации от 04.10.2000 г. // Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. М.:Айпис-Пресс, 2005.
9. Поташник М.М. Управление современной школой. – М., 1992.
10. Федеральный закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

РАЗДЕЛ 2

ПЕДАГОГИКА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГЛАВА 6

ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

6.1. Педагогика начального образования как наука о воспитании, обучении и развитии младшего школьника

Слово *«педагогика»* в переводе с греческого означает *«детовожделение»* или *«дитятеведение»*.

Педагогика начального образования — наука о воспитании, обучении и развитии ребенка от 7 до 10-11 лет, особая специфическая область общественной жизни, связанная:

- с освоением первой социально-значимой роли – статуса ученика со своим кругом прав и обязанностей перед обществом;
- с формированием нового вида ведущей деятельности;
- с существенной перестройкой всей логики психического развития.

Основоположником педагогики начального образования как отрасли педагогики является Я. А. Коменский (1592 – 1670). Его главный труд *«Великая дидактика»* одна из первых научно-педагогических книг. Многие идеи об обучении, воспитании и развитии детей младшего школьного возраста не только не утратили своей актуальности, своего научного значения и сегодня. Предложенные Я. А. Коменским принципы, методы, формы обучения (принцип природосообразности, классно-урочная система) вошли в золотой фонд классической педагогической теории.

Английский философ и педагог Джон Локк (1632–1704) сосредоточил свое внимание на проблемах воспитания. В своем главном труде *«Мысли о воспитании»* он излагает взгляды на воспитание джентльмена – человека физически и духовно цельного, уверенного в себе, сочетающего широкую образованность с деловыми качествами, гармонично сочетающего в себе личные и общественные интересы.

Ж.Ж. Руссо (1712-1776) в книге *«Эмиль, или о воспитании»* представил интересную концепцию обучения и воспитания детей. Его рекомендации: «ученика в процессе обучения всегда надо ставить в положение исследователя, который сам как бы отрывает научные истины»; надо учить всех не одному и тому же, а тому, что интересно именно конкретному человеку, что соответствует его наклонностям и т.д., соответствуют сегодняшним проблемам, которые решает начальная школа.

В педагогику начального образования значительный вклад внес Генрих Песталоцци (1746–1827). В своей книге *«Лингард и Гертруда»* Г. Песталоцци предложил учителям прогрессивную теорию обучения и воспитания учащихся.

И.Ф. Герbart (1776–1841) в *«Очерке лекций по педагогике»* обосновывает главную идею воспитывающего обучения: видоизменения, имеющиеся в детской душе представления, могут влиять на поведение ребенка, развивать его многосторонние интересы, влиять на становление его внутренней свободы, способствовать формированию его совершенства, благорасположения, справедливости.

В *«Руководстве для немецких учителей»* А. Дистервег (1790–1866) выделяет важнейшие для начальной школы принципы: природосообразности, культуросообразности, самостоятельности. В воспитании главная задача, по мнению А. Дистервега, – обеспечить самостоятельное развитие врожденных задатков и др.

Огромный вклад в развитие мировой, отечественной педагогики, а также педагогики начального образования внес К. Д. Ушинский (1824–1870). В педагогической системе К. Д. Ушинского ведущее место занимает учение о целях, принципах, сущности воспитания. Руководящая роль в педагогическом процессе, считал он, принадлежит школе, учителю.

Идеи о воспитании, развитии и формировании личности ребенка были раскрыты в трудах Н. А. Добролюбова, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого и нашли свое отражение в педагогике начального образования. Большой вклад в развитие педагогики начального образования внесли ученые Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский.

В 40-60-е годы под руководством М. А. Данилова (1899–1973) была создана концепция начальной школы (*«Задачи и особенности начального образования»*, 1943). Им написана книга *«Роль начальной школы в умственном и моральном развитии человека»* (1947), подготовлены рекомендации по организации учебного процесса в начальной школе. На них и сегодня опираются российские педагоги.

В 70-80-е годы активно разрабатывались идеи развивающего обучения в научных лабораториях под руководством Л. В. Занкова и под руководством Д. . Эльконина и В. В. Давыдова.

В конце 80-х годов в России началось движение за обновление и перестройку школы. Педагогика сотрудничества прежде всего коснулась начальной школы. Труды и идеи Ш. А. Амонашвили, С. Л. Соловейчика, С. Н. Лысенковой и др. получили достаточно широкий резонанс в нашей стране.

На идеях дореволюционных педагогов, педагогов социалистического периода, а также современных исследователей разрабатываются новые технологии начального обучения, наметился прогресс и в области создания более совершенных методик воспитания. Новая российская школа имеет определенный вектор развития – гуманистического личностно-ориентированного воспитания и обучения.

В определении *места педагогики в системе научного знания* утвердились три точки зрения:

- ✓ педагогика – междисциплинарная область человеческого знания, изучающая самые разные объекты действительности (космос, культуру, политику и др.). Фактически в этом подходе отрицается наличие у педагогики своей области исследования;
- ✓ педагогика – прикладная дисциплина. Ее назначением является использование данных других наук (психологии, социологии, естествознания и др.) для решения задач воспитания, обучения или образования. В этом случае педагогика – это свод разрозненных представлений об отдельных сторонах педагогических явлений.
- ✓ педагогика – это относительно самостоятельная наука, имеющая свой объект и предмет изучения. Данная точка зрения, аргументированная в работах В. В. Краевского, является продуктивной для науки и практики, так как открывает возможности научного осмысления вопросов воспитания, обучения и образования.

Впервые мысль о специфике объекта педагогики была сформулирована А. С. Макаренко. В 1922 году он отмечал, что *объектом научной педагогики* является «педагогический факт (явление)».

Современные исследования уточняют, что «объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название «образование» (В. А. Сластенин). Таким образом, *объектом педагогики* как науки является образование как социальное (общественное) явление.

В. В. Краевский пишет: «Объект педагогики – это образование как особый вид целенаправленной деятельности по подготовке человеческих существ к участию в жизни общества, состоящей из деятельностей воспитания и обучения и осуществляемой в интересах человека, общества и государства». Предмет педагогики (по В. В. Краевскому) – это система отношений возникающих в деятельности, являющейся объектом педагогической науки.

Таким образом, *предметом педагогики* начального образования является изучение системы отношений, возникающей в деятельности обучения и воспитания по подготовке младших школьников к участию в жизни общества, осуществляемой в интересах ребенка, общества и государства.

В педагогике начального образования необходимо выделить *педагогическую науку* и *педагогическую практику*. Если первая занимается теоретическими исследованиями, то вторая – используя достижения теории, результаты научных исследований, организует обучение, воспитание и развитие младших школьников. При этом они выполняют определенные функции: описательную, объяснительную, диагностическую, прогностическую, проектно-конструктивную, преобразовательную, рефлексивно-корректирующую.

Развитие педагогики начального образования как науки и практики оказывает значительное влияние на формирование новых подходов к развитию личности младшего школьника в процессе обучения и воспитания и задает новое видение учебно-воспитательного процесса в средней школе.

Основными *задачами* педагогики начального образования выступают:

1. Накопление и систематизация научных знаний о воспитании в учебно-воспитательном процессе.
2. Обоснование закономерностей воспитания, обучения и развития детей младшего школьного возраста.
3. На основе изученных закономерностей разработка содержания, методов, приемов, технологий личностно-ориентированного образования детей младшего школьного возраста.

Педагогика начального образования как наука тесно связана с другими науками о человеке и, прежде всего с философией.

Философия – фундамент, методологическая основа педагогической науки. Она определяет цели воспитания, постижение сущности человека, законов развития природы и общества.

Основными философскими направлениями в настоящее время являются: прагматизм, неопрагматизм, неопозитивизм, сциентизм, экзистенциализм, неотомизм, бихевиоризм, диалектический и исторический материализм.

Тесно и непосредственно связана педагогика с *анатомией и физиологией*. Они составляют основу для понимания биологической сущности человека – развития его высшей нервной деятельности и типологических особенностей нервной системы, первой и второй сигнальных систем, развития и функционирования органов чувств, опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

Особое значение для педагогики имеет *психология*, изучающая закономерности развития психики, новообразования возраста, сензитивные периоды развития тех или иных психических функций и т.д. Кроме того, теория обучения строится на основе теории познания, психологических теориях научения и умственного развития; теория воспитания – на основе теорий личности.

Расширяются связи педагогики начального образования с историей и литературой, географией и антропологией, медициной и экологией, экономикой и социологией.

В системе педагогических наук педагогика начального образования занимает особое место – процессы воспитания и обучения наиболее интенсивно идут в детском возрасте.

Основные педагогические понятия, выражающие научные обобщения, наиболее существенные свойства и отношения определенного явления действительности называются *категориями*.

Педагогика начального образования оперирует такими категориями: *воспитание, обучение, образование*, а также опирается на общенаучные категории – *развитие, становление, формирование*.

Воспитание (в социальном смысле) – передача накопленного опыта от старших поколений младшим. Вот почему воспитание имеет исторический характер. Оно возникло вместе с человеческим обществом, стало органической частью его жизни и развития и будет существовать, пока существует общество. Именно поэтому воспитание – общая и вечная категория.

В широком педагогическом смысле **воспитание** – специально организованное, целенаправленное воздействие на ученика с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в семье и учебно-воспитательных учреждениях.

Воспитание в узком педагогическом смысле – процесс, результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач.

Обучение – специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, результатом которого является усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил, способностей и возможностей учеников в соответствии с поставленными целями.

Образование – система накопленных в процессе обучения знаний, умений, навыков, способов мышления, которыми овладел ученик. Главный критерий образованности – системность знаний и системность мышления.

Развитие – процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека, обусловленный влиянием факторов внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых. Развитие – процесс движения от простого к сложному, от низшего к высшему.

Формирование – процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов: экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и т.д. Формирование предполагает определенную законченность личности, достижения уровня зрелости, устойчивости.

Русское слово «**воспитатель**» происходит от основы слова «питать», поэтому слова «воспитывать» и «вскармливать» не без основания, принимаются как синонимы.

Еще Сократ назвал профессиональных педагогов «кушерами мысли», его учение о педагогическом мастерстве носит название «майевтика», что в переводе означает «повивальное искусство». Умение помочь ребенку в решении сложных жизненных проблем, в том числе и учебных, обозначается термином «фасилитация».

Понятие «**учитель**» появилось позднее, когда у человечества появилась понимание необходимости в передаче знаний, умений и навыков как общечеловеческой ценности.

Профессия учителя относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. В качестве предмета его деятельности выступает управление и преобразование личности другого человека, его интеллекта, эмоционально-волевой сферы, духовного мира. Организуя процесс обучения и воспитания, учитель с одной стороны должен иметь специальные знания, умения, навыки в определенной области, с другой стороны – устанавливать взаимоотношения с людьми, которыми он управляет. В связи с «двойным предметом» педагогического труда определяется своеобразие педагогической профессии.

За педагогической профессией закрепились две функции – *адаптивная* и *гуманистическая*. Адаптивная функция связана с приспособлением учащегося, воспитанника к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации. Гуманистическая функция связана с развитием его личности, творческой индивидуальности.

Характеристику функций учителя начальных классов дает И. П. Подласый, исходя из «сердцевины педагогического труда» – управления теми процессами, которые сопровождают процесс становления человека. На этапе постановки цели педагогической деятельности должны быть реализованы функции: *диагностическая, прогнозирования, проектирования, планирования*. На этапе реализации намерений учитель выполняет *информационную, организационную, контрольную и корректирующую функции*. На завершающем этапе педагогического цикла учитель выполняет *аналитическую функцию*.

Требования к учителю – это система профессиональных способностей и качеств личности, определяющих успешность педагогической деятельности. Главной общей педагогической способностью учителя В.А. Крутецкий считает *расположенность* к детям. Далее он выделяет *личностные способности*, к которым относит:

- *дидактические способности* – связаны с передачей информации школьникам, формированием у них активного, самостоятельного творческого мышления;
- *академические способности* – знания, умения педагога, связанные с преподаваемым учебным предметом;
- *экспрессивно-речевые способности* – правильная, грамотная, эмоциональная речь;
- *способность к распределению внимания*.

Немаловажную роль в педагогической деятельности имеют способности к овладению педагогической профессией – это *талант, призвание, задатки*.

Важными профессиональными качествами педагога многие исследователи считают: трудолюбие, работоспособность, дисциплинированность, ответственность, организованность, стремление постоянно повышать качество своего труда и т.д. Особое значение для педагогической профессии приобретают человеческие качества педагога. В ряду этих качеств – человечность, доброта, порядочность, честность, уважение к людям, справедливость, самокритичность, самообладание и т.д.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Раскройте сущность, роль и место педагогики и начального образования в системе педагогических наук.
2. Определите объект и предмет педагогики начального образования.
3. Назовите имена педагогов, педагогические идеи и мысли, которые были положены в основу педагогики начального образования.
4. Дайте краткую характеристику философским основам педагогики начального образования. Назовите цели, задачи, содержание образования с позиций философии экзистенциализма, неотомизма, неопозитивизма, прагматизма, гуманизма, диалектического материализма.
5. Раскройте сущность основных понятий педагогики начального образования: воспитание, обучение, образование, развитие, формирование, становление.
6. Составьте перечень основных профессиональных качеств личности учителя начальных классов, его способностей, функций.
7. Раскройте смысл выражения: младший школьник как объект и субъект педагогического воздействия.

6.2. Особенности развития младшего школьника. Учет возрастных и индивидуальных особенностей младшего школьника в учебно-воспитательном процессе

Переход ребенка в школьный возраст связан с решительными изменениями в его деятельности, общении, отношениях с другими людьми.

Ведущей деятельностью становится учение, изменяется уклад жизни, появляются новые обязанности.

Физиологические особенности младшего школьника:

- × замедляется рост, заметно увеличивается вес;
- × скелет подвергается окостенению;
- × интенсивно развивается мышечная система;
- × появляется способность выполнять тонкие движения;
- × все ткани находятся в состоянии роста.

В младшем школьном возрасте совершенствуется нервная система, интенсивно развиваются функции больших полушарий головного мозга, усиливается аналитическая и синтетическая функции коры.

Быстро развивается психика ребенка. Изменяется взаимоотношение процессов возбуждения и торможения: процесс торможения становится более сильным, но по-прежнему преобладает процесс возбуждения, и младшие школьники в высокой степени возбудимы.

Повышается точность работы органов чувств.

Восприятие младших школьников отличается неустойчивостью и неорганизованностью, но в то же время остротой и свежестью, «созерцательной любознательностью. Малая дифференцированность восприятия, слабость анализа при восприятии отчасти компенсируются ярко выраженной эмоциональностью восприятия. Опираясь на нее, опытные учителя постепенно приучают школьников целенаправленно слушать и смотреть, развивают наблюдательность. Первую ступень школы ребенок завершает тем, что восприятие, будучи особой целенаправленной деятельностью, усложняется и углубляется, становится более анализирующим, дифференцирующим, принимает организованный характер.

Внимание младших школьников произвольно, недостаточно устойчиво, ограничено по объему. Поэтому весь процесс обучения и воспитания ребенка начальной школы подчинен воспитанию культуры внимания.

Школьная жизнь требует от ребенка постоянных упражнений в произвольном внимании, волевых усилий для сосредоточения. Произвольное внимание развивается вместе с другими функциями и, прежде всего с мотивацией учения, чувством ответственности за успех учебной деятельности.

Мышление у детей начальной школы развивается от эмоционально-образного к абстрактно-логическому. Задача школы первой ступени — поднять мышление ребенка на качественно новый этап, развить интеллект до уровня понимания причинно-следственных связей. Исследования показали, что при различной организации учебно-воспитательного процесса, при изменении содержания и методов обучения, методики организации познавательной деятельности можно получить совершенно разные характеристики мышления детей младшего школьного возраста.

Мышление детей развивается во взаимосвязи с их речью. Словарный запас нынешних четвероклассников насчитывает примерно 3500—4000 слов. Влияние школьного обучения проявляется не только в том, что значительно обогащается словарный запас ребенка, но прежде всего, в приобретении исключительно важного умения устно и письменно излагать свои мысли. Большое значение в познавательной деятельности школьника имеет память.

Естественные возможности школьника первой ступени очень велики; его мозг обладает такой пластичностью, которая позволяет ему легко справляться с задачами дословного запоминания.

Однако ученики начальной школы не умеют распорядиться своей памятью и подчинить ее задачам обучения. Немалых усилий стоит учителям выработка умений самоконтроля при заучивании, навыков самопроверки, знаний рациональной организации учебного труда.

Младший школьный возраст определяется моментом поступления ребенка в школу. Начало школьного обучения совпадает с периодом второго физиологического кризиса. В организме семилетнего ребенка происходит резкий эндокринный сдвиг, сопровождаемый бурным ростом тела, увеличением внутренних органов, вегетативной перестройкой. Таким образом, кардинальные изменения в системе социальных отношений и деятельности ребенка совпадают с периодом перестройки всех систем и функций организма.

На протяжении младшего школьного возраста происходят значительные изменения и в психическом развитии ребенка. Качественные изменения заключаются в том, что преобразуется познавательная сфера, формируется личность, складывается сложная система отношений со взрослыми и сверстниками. Центральными новообразованиями младшего школьного возраста являются:

- качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности;
- рефлексия, анализ, внутренний план действия;
- развитие нового познавательного отношения к действительности;
- ориентация на группу сверстников.

Учебная деятельность является ведущей для младшего школьника. Д. Б. Эльконин подчеркивает, что через нее осуществляются основные отношения ребенка с обществом; в ней осуществляется формирование как основных качеств личности ребенка, так и отдельных психических процессов. Отношение к себе, к другим людям, к миру, к обществу формируется в учебной деятельности младшего школьника, но и, что самое главное, эти отношения реализуются в основном через нее как отношение к содержанию, методам обучения, учителю, классу, школе и т.д.

Становление полноценной учебной деятельности, формирование у школьника умения учиться являются самостоятельными задачами школьного обучения. Овладение учебной деятельностью происходит особенно интенсивно в младшем школьном возрасте. Учебная деятельность, являясь сложной и по содержанию, и по структуре, и по форме осуществления, складывается у ребенка не сразу. Для полноценного формирования учебной деятельности младшего школьника требуется овладение всеми ее компонентами:

- учебной мотивацией;
- выделением и решением учебных задач;
- учебными действиями;
- контролем;
- оценкой.

Критерием овладения компонентами учебной деятельности младшим школьником может служить возникновение *позиции учащегося*. Это новый тип отношения младшего школьника к учению, который делает его субъектом учебной деятельности. Становлению младшего школьника как субъекта учебной деятельности способствует овладение им новыми способами анализа, синтеза, обобщения, классификации в процессе учебной деятельности. Младший школьник сам развивается и формируется в ней как субъект.

Еще одно условие становления младшего школьника как субъекта учебной деятельности выделяет Г. А. Цукерман. Она пишет, что проект нормального развития младшего школьника может быть выражен словами: «Умею и хочу учиться». Это произойдет, если учебная деятельность будет не только строиться на взаимодействии со взрослым (учителем), сверстниками, но и с самим собой. Для этого необходимо, по мнению Г. А. Цукерман, придерживаться двух принципов:

- обучение детей предельно дифференцированной самооценке;
- предоставление ребенку возможно большего количества равно достойных выборов аспекта оценок.

Главный выбор, который должен научиться делать субъект учебной деятельности – это выбор собственной содержательной точки зрения.

Начальная школа должна включать своих воспитанников в разумно организованный, посильный для них производительный труд, значение которого в формировании социальных качеств личности ни с чем не сравнимо.

Работа, которую выполняют дети, имеет характер самообслуживания, помощи взрослым или старшим школьникам. Хорошие результаты дает сочетание труда с игрой, в которых максимально проявляются инициативность, самостоятельность, соревновательность самих ребят.

Стремление младшего школьника к яркому, необычному, желание познать прекрасный мир чудес и испытания, двигательную активность — все это должно удовлетворяться в разумной, приносящей пользу и удовольствие игре, развивающей у детей трудолюбие, культуру движений, навыки коллективных действий и разностороннюю активность.

В детском развитии проявляется общее и особенное:

- **общее** свойственно всем детям определенного возраста;
- **особенное** отличает отдельного ребенка. Особенное еще называют **индивидуальным**, а ребенка с ярко выраженным особенным – **индивидуальностью**.

Индивидуальность характеризуется совокупностью интеллектуальных, волевых, моральных, социальных и других черт, которые заметно отличают данного ребенка от других детей.

Индивидуальность выражается в конкретных особенностях (отличиях). Возникновение их связано с тем, что каждый ребенок проходит свой собственный путь развития, приобретая на нем различные типологические особенности высшей нервной деятельности. Последние влияют на своеобразие возникающих качеств.

К индивидуальным особенностям относятся:

- ✓ ощущения,
- ✓ восприятие,
- ✓ мышление,

- ✓ память,
- ✓ воображение,
- ✓ интересы,
- ✓ склонности,
- ✓ способности,
- ✓ темперамент,
- ✓ характер.

Индивидуальные особенности влияют на развитие личности. Ими в значительной мере обусловлено формирование всех качеств.

В процессе воспитания необходимо учитывать индивидуальные особенности детей для достижения воспитательных целей.

Индивидуальный подход – принцип отечественной педагогики, согласно которому в учебно-воспитательной работе достигается педагогическое взаимодействие с каждым ребенком, основанное на знании его черт личности и условий жизни.

В результате систематического и регулярного изучения своих воспитанников педагог:

- создает себе ясное представление о характере каждого из учащихся, его интересах и способностях, о влиянии на него семьи и ближайшего окружения;
- получает возможность не только объяснить поступки ребенка, отношение к тем или иным предметам и к учению в целом, но и поставить собственные педагогические задачи, направленные на преодоление негативных и развитие позитивных качеств личности. В индивидуальном подходе особенно нуждаются дети
 - «трудные»,
 - малоспособные,
 - с задержкой развития,
 - высокоодаренные,
 - вундеркинды.

Индивидуальный подход является одним из принципов гуманистической педагогики.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Назовите физиологические особенности ребенка младшего школьного возраста.
2. Охарактеризуйте основные психические процессы младшего школьника.
3. Какими компонентами учебной деятельности необходимо овладеть младшему школьнику?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990.
2. Берулава М.М. Гуманизация образования: проблемы и перспективы. – Бийск, 1995.
3. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
4. Введение в научное исследование по педагогике. – М., 1988.
5. Вульф Б. Основы педагогики в лекциях, ситуациях. – М., 1997.
6. Журавлев И.К. Педагогика в системе наук о человеке. – М., 1990.
7. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М., 1968.
8. Пидкасистый П.И., Коротяев Б.И. Педагогика как система научных теорий. – М., 1988.
9. Психология и педагогика. / Сост. А.А. Радугин. – М., 1996.
10. Скалова Я. Методология и методы педагогических исследований. – М., 1989.
11. Соловейчик С. Педагогика для всех. – М., 1989.
12. Спок Бенжамин. Ребенок и уход за ним. – М., 1985.

ГЛАВА 7

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

7.1. Обучение как специфический процесс познания. Противоречия процесса обучения

В отечественной педагогической науке **дидактика** рассматривается как *научная область педагогики, как особый педагогический способ теоретического понимания мира, исследующий принципы, ценности, закономерности функционирования и развития процесса обучения* (М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, В. А. Ситаров и др.). Основными категориями дидактики являются: *обучение, преподавание, учение*.

На сегодняшний день в дидактике существует множество определений понятия процесса обучения, рассматривающих разные стороны его, задачи, функции.

Так И. Я. Лернер определяет процесс обучения как педагогически обоснованную, последовательную смену актов обучения, в ходе которой разрешаются задачи развития и воспитания личности.

И. Ф. Харламов характеризует процесс обучения как целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений.

Ю. К. Бабанский определяет процесс обучения как целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются задачи образования учеников.

Обучение – это специфический способ образования, направленный на развитие личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности.

Обучение один из надежных и важных способов получения систематического образования. Отражая все существенные свойства педагогического процесса (двусторонность, направленность на всестороннее развитие личности единство содержательной и процессуальной сторон), обучение в то же время имеет и специфические качественные отличия. Обучение всегда двусторонний процесс. Оно всегда происходит в общении и основывается на вербально-деятельностном подходе. Оно тесно связано с ценностно-ориентационной деятельностью, имеющей своей целью формирование личностных смыслов и осознание социальной значимости предметов, процессов и явлений окружающей действительности. Обучение имеет задачу структуру, следовательно, в процессе обучения идёт движение от решения одной задачи к другой, от незнания к знанию. Успех обучения определяется отношением школьников к учению, их стремлением к познанию, их активностью. Ученик не только объект обучающих воздействий, он субъект специально организуемого познания, субъект педагогического процесса.

Преподавание – это деятельность учителя по:

- передаче информации;
- организации учебно-познавательной деятельности учащихся;
- оказанию помощи при затруднении в процессе учения;
- стимулированию интереса, самостоятельности и творчества учащихся;
- оценке учебных достижений учащихся.

Учение – это деятельность ученика по:

- освоению, закреплению и применению знаний, умений и навыков;
- самостимулированию к поиску, решению учебных задач, самооценке учебных достижений;
- осознанию личностного смысла и социальной значимости культурных ценностей и человеческого опыта, процессов и явлений окружающей действительности.

Результаты учения выражаются в знаниях, умениях, навыках, системе отношений и общем развитии учащихся.

Направленность педагогического процесса на всестороннее развитие личности школьника обуславливает **функции обучения**:

- **образовательная** – овладение знаниями о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности; общими и специальными умениями и навыками; миропонимание и мировоззрение личности.
- **развивающая**: развитие речи, обогащение словарного запаса, функционального и смыслового значения речи, развитие эмоций, чувств, воли, воображения, операций анализа, синтеза, обобщения и абстрагирования, двигательной культуры, способностей и дарований.
- **воспитательная**: воспитание культуры чувств, культуры мышления, нравственных норм, эстетических идеалов и вкусов, трудолюбия, ответственности.

Будучи сложным, многогранным процессом отражения в сознании ребенка реальной действительности, обучение есть не что иное, как специфический *процесс познания*, управляемый педагогом. *Познавательная деятельность* – это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности.

Известна общность процесса научного познания, осуществляемой ученым-исследователем, и познавательной деятельностью ученика в ходе обучения. С точки зрения диалектико-материалистической философии в основе познания ученого и школьника лежит один и тот же механизм, природа которого заключается в отражательно-преобразовательной деятельности человека. Однако познание учебное и научное не являются идентичными, между ними есть существенное отличие. В научном познании связи между образами, понятиями шире и выражены более ясно, результаты познания более конкретны. В учебном познании формирование этих связей мешает не столько недостаток образов, сколько их однозначность, что приводит к менее конкретным выводам. Кроме того, ученый постоянно познает новое, учение же, в процессе обучения познает субъективно новое, т.е. *усваивает* уже открытие в науке законы, теории, понятия. Познание в учебной деятельности происходит быстрее под руководством учителя и на основе дидактически адаптированного к возможностям учащихся материала.

Методологическими основами процесса обучения в отечественной дидактике выступает *материалистическая теория познания*.

Согласно её положениям, процесс познания начинается с чувственного ознакомления с материалом, после которого осуществляются процессы рационального осмысления и обобщения полученных представлений и далее проверка выводов на практике. Движение вглубь, от явления к сущности, связано с переходом от конкретного восприятия к абстрактному мышлению, в результате чего устанавливаются и раскрываются внутренние взаимосвязи и закономерности. Такой переход осуществляется путем образования научных понятий.

Уже в простейших психических процессах – ощущениях и восприятиях – определенную роль играет мыслительная деятельность. Восприятие как активный познавательный процесс вызывается теми или иными намерениями, целями и включает как непосредственное отражение предмета, так и осознание, осмысление впечатлений. Значительно большую роль играет мышление в образовании представлений – конкретных, целостных воспроизведений в сознании ранее воспринятых вещей и явлений. Представления уже связаны с наличием известных обобщений, но они еще не раскрывают сущности познавательных предметов и явлений.

На этой теории основана дидактика Я. А. Коменского и ее ведущая идея – «золотое правило» дидактики: если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу охватываются несколькими чувствами. Учитывая, что учение как деятельность ученика представляет собой разновидность познания объективного мира, надо рассмотрев общее, выделить и отличия этого познания.

Познание не может ограничиваться созданием чувственных образов, простым копированием реальной действительности, представлять собой простое ее зеркальное отражение; результаты чувственного восприятия приобретают характер подлинных знаний лишь тогда, когда с помощью мышления они найдут свое выражение в научных понятиях.

Диалектический материализм рассматривает понятия, образующиеся в результате мыслительной деятельности человека, в качестве средств для отражения того общего и существенного, что недоступно непосредственному чувственному восприятию.

Исследованиями отечественных ученых, например Б.Г. Ананьева, установлено, что понятия сохраняют связь с конкретными чувственно воспринимаемыми объектами, с наглядными образами, которые так или иначе участвуют в процессе мышления, выступают «стороной мыслительного процесса».

Из этого следует очень важный вывод о том, что познание не всегда может начинаться с чувственных восприятий предметов и явлений реальной действительности; на современном уровне развития науки, оперируя уже имеющимися знаниями, выраженными понятиями, категориями, принципами, законами, с помощью развитого логического аппарата (составления ассоциаций, суждений, умозаключений и т.п.) можно получить теоретическое отражение объективной действительности. Начало познания на теоретической основе в целом ряде случаев бывает необходимыми, так как создание конкретно-чувственных образов не представляется возможным.

В действительности же чувственное восприятие объективной действительности не теряет своего значения, так как оно лежит в основе всех теоретических обобщений, которыми оперирует познающий школьник.

Путь познания до чувственного опыта называется априори (рациональный). Результатом такого познания является теоретическое мышление. Сегодня в начальной школе используются и тот и другой пути познания. Они представлены в видах обучения.

Вместе с тем, процесс обучения, также как и познание, надо рассматривать в развитии. Основным источником этого развития являются противоречия. *Противоречие* – основа развития. Внутренние, существенные противоречия процесса обучения обеспечивают его самодвижение, являются его движущими силами. Противоречия процесса обучения раскрыты в работах отечественных дидактов: М. А. Данилова, М. М. Скаткина, Ю. К. Бабанского.

Проблема противоречивости процесса обучения наиболее сложная и трудная в педагогике. В процессе обучения нельзя полностью усвоить опыт человечества:

♣ он включает такую совокупность знаний, которую невозможно усвоить одному человеку, если он даже учился бы в течение всей жизни;

♣ пока ученик учится, наука, техника, производство, культура развиваются, совершенствуются.

Основные противоречия процесса обучения:

➔ **противоречие между объемом общественно-исторических знаний и объемом знаний, усваиваемых учеником.** Это противоречие является *движущей силой* процесса обучения и ведет к постоянному совершенствованию содержания образования. Мы стремимся дать учащимся как можно больше знаний из общественно-исторического опыта, хотя знаем, что никогда не сможем обучить учащихся всему, что знает и умеет человечество. Однако стремление приблизить уровень школьного образования к современному уровню общественно-технического прогресса является постоянно действующим фактором изменения содержания обучения, поисков его новых принципов, методов, организации. Вместе со знаниями ученик овладевает сложившимися в общественно-историческом развитии операциями, формами, этапами, методами познания такими, как анализ и синтез, обобщение и абстрагирование, конкретное, абстрактное, единичное, особенное, всеобщее, моделирование и др.;

➔ **противоречие между индивидуальной познавательной деятельностью ученика**, т.е. тем уровнем, формами, методами познания, которыми он владеет, **и общественно-историческим познанием**, т.е. тем уровнем, формами, методами познания, которыми ученик должен овладеть;

➔ **противоречие между достигнутым уровнем развития ученика и выдвигаемой ходом обучения учебной задачей.** Если задача намного превышает познавательные возможности ребенка, то решается с большим трудом или вообще может быть не решена. В этих условиях падает интерес к обучению. Если учебная задача слишком

проста, она мало способствует повышению уровня развития ученика, так как он решает ее без достаточного напряжения умственных сил и способностей. Поиск учебных задач, которые наиболее способствовали бы развитию ребенка, развитию интереса к учению, — одна из актуальных задач теории обучения. Правильно поставленная учебная задача активизирует познавательную деятельность ученика, обеспечивает успешность овладения знаниями и развития ученика.

Существуют и *другие противоречия*, как внутренние, так и внешние, которые влияют на процесс преподавания и учения школьников, например:

- ♣ между учебным предметом и соответствующей наукой;
- ♣ между теми знаниями, которыми владеет учитель, и тем учебным материалом, который он объясняет в классе;
- ♣ между знанием педагогики и умением применять педагогические знания в практической деятельности;
- ♣ между способами усвоения знаний учеником и способами изложения в учебнике или объяснения на уроке и др.

Возникновение, становление и разрешение противоречий в учебном процессе определяет динамику, диалектику обучения, характер овладения знаниями, темпы развития ученика.

По мнению М. А. Данилова *главным противоречием обучения* выступает противоречие между новыми задачами обучения и наличным уровнем знаний, умений и навыков учащихся, уровнем их развития. Оно будет движущей силой обучения в том случае, если находится в зоне ближайшего развития ученика и имеет смысл для него.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Сравните теоретические подходы к определению понятия «процесс обучения» в работах И.П. Подласова, Б.П. Есипова, Ю.К. Бабанского, И.Я. Лернера, И.Ф. Харламова.
2. Раскройте связь обучения с философией, историей, социологией, психологией.
3. Дайте характеристику процесса обучения как сотворчества учителя и учащихся. Почему прав П.Ф. Каптерев говоря, что «учитель и ученик в процессе обучения обречены на взаимное развитие».
4. Раскройте сущность зависимости построения обучения детей от закономерностей познания человеком окружающего мира.
5. Назовите и охарактеризуйте основные функции процесса обучения: образовательную, воспитательную, развивающую.
6. Как связаны между собой процессы познания и обучения. В чем их сходство и различия.
7. Раскройте сущность основных противоречий процесса обучения.
8. Дайте характеристику основных этапов усвоения знаний.

7.2. Мотивы учения. Пути и средства формирования устойчивых познавательных интересов у младших школьников

Мотивы (франц. *motif*, от лат. *moveo* — двигаю) — побудители деятельности, складывающиеся под влиянием условий жизни субъекта и определяющие направленность его активности.

В современной психологии термин «мотив» применяется для обозначения различных явлений и состояний, вызывающих активность субъекта.

В роли мотивов могут выступать потребности и интересы, влечения и эмоции, установки и идеалы.

Наиболее адекватными для учебной деятельности являются учебно-познавательные мотивы, которые формируются в ходе осуществления самой учебной деятельности и поэтому могут рассматриваться как специфические психологические новообразования.

Мотивация — общее название для процессов, методов, средств побуждения учеников к активной познавательной деятельности.

Учебная мотивация определяется специфическими факторами (И. А. Зимняя):

- самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность;
- организацией образовательного процесса;
- субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т.д.);
- субъектными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к ученику, к делу;
- спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация системна. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью.

Обучение младшего школьника в зависимости от ситуации определяют и направляют различные мотивы:

- ✓ чувство долга,
- ✓ желание получить похвалу учителя,
- ✓ боязнь наказания,
- ✓ привычка выполнять требования взрослых,

- ✓ познавательный интерес,
- ✓ честолюбие,
- ✓ стремление утвердиться в классе,
- ✓ желание порадовать родителей,
- ✓ желание получать лучшие оценки,
- ✓ желание получить награду.

Среди этих мотивов один будет главным, ведущим, остальные — сопутствующими. Учитель должен выделять главный мотив и действовать, опираясь прежде всего, на него. Мотивация учения может быть положительная, нейтральная, негативная или сочетать эти стороны.

Положительными мотивами являются стремление к знаниям, желание получить хорошую отметку, заслужить благодарность родителей и учителей, быть уважаемым среди своих сверстников, подражание любимым героям, т.е. тем, кто является идеалом, примером для школьника. Задача состоит в том, чтобы развивать и укреплять эти мотивы.

Нейтральных к обучению **мотивов** в жизни школьников может быть достаточно много. Задача учителя заключается в том; чтобы знать эти нейтральные по отношению к процессу обучения мотивы, воздействовать на эти мотивы, стремясь сделать их положительными, помогающими учебе и самой учебной деятельности. Достаточно много в жизни школьников **мотивов, которые тормозят учение, отрицательно** влияют на процесс усвоения знаний, учебные интересы и отношение к школе. Среди них преимущественное место занимают:

- отсутствие желания учиться,
- неумение учиться,
- неумение организовывать свой учебный труд,
- отставание в учебе,
- недостаточные знания, умения и навыки,
- недисциплинированность,
- отрицательное влияние товарищей и семейной обстановки.

Иногда плохое качество работы учителя, отсутствие уважения к детям порождают негативное отношение к учению. Перед учителем встает трудная задача сведения негативных мотивов хотя бы до нейтрального уровня, а также воспитания положительных мотиваций учения.

Основой развития и формирования положительных мотивов учения является учебная деятельность, развитие познавательных интересов в обучении. Дети еще недостаточно опытные, чтобы руководить собой, перевоспитывать себя. Учитель, владеющий педагогическим мастерством, хорошо понимающий общие интересы, индивидуальные особенности и склонности детей, находит методы и приемы активизации познавательной деятельности. Формирование проблемных ситуаций придает интерес, занимательность учебному занятию.

Значительно способствуют желанию учиться интересные практические занятия, экскурсии, наблюдения. Руководящая роль учителя состоит также в том, чтобы создать систему, гармонию интересов, стремлений и желаний, связанных со школой.

Интерес (лат. interest – имеет значение, важно) – познавательная направленность человека на предметы и явления окружающей действительности, связанная с положительным эмоциональным переживанием.

Интересы делятся на:

- ✗ **эпизодические**, возникающие в ходе деятельности и угасающие с ее окончанием,
- ✗ **постоянные**, характеризующие устойчивое отношение человека к окружающей его действительности.

Установлены общие закономерности действия интереса в обучении:

- ✓ зависимость интересов учеников от уровня и качества их знаний, сформированности способов умственной деятельности;
- ✓ зависимость интересов школьников от их отношения к учителям.

Пути и средства для формирования устойчивых **познавательных интересов**:

- увлеченное преподавание,
- новизна учебного материала,
- историзм,
- связь знаний с судьбами людей, их открывшими,
- показ практического применения знаний в связи с жизненными планами и ориентациями школьников,
- использование новых и нетрадиционных форм обучения,
- чередование форм и методов обучения,
- проблемное обучение,
- эвристическое обучение,
- обучение с компьютерной поддержкой,
- применение мультимедиа-систем,
- использование интерактивных компьютерных средств,
- взаимообучение (в парах, микрогруппах),
- тестирование знаний, умений,
- показ достижений обучаемых,

- создание ситуаций успеха,
- соревнование (с товарищами по классу, самим собой),
- создание положительного микроклимата в классе,
- доверие к ученику,
- педагогический такт и мастерство педагога,
- отношение педагога к своему предмету, ученикам,
- гуманизация школьных отношений и т.д.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое мотивы, мотивация?
2. Какие мотивы направляют учебную деятельность младшего школьника?
3. Охарактеризуйте положительные, нейтральные, негативные мотивы учения.
4. Что такое интерес? Назовите общие закономерности действия интереса в обучении.
5. *Охарактеризуйте пути и средства формирования устойчивых познавательных интересов младшего школьника.*

7.3. Педагогический процесс в начальной школе, его содержание и структура. Понятие о педагогических закономерностях. Функции педагогического процесса: образовательная, воспитательная и развивающая

Проблемой первостепенной важности для педагогики является разработка и совершенствование научно обоснованной системы педагогической деятельности в интересах осуществления целостного педагогического процесса. В педагогической научной литературе сформировались некоторые определения понятия педагогический процесс.

Педагогический процесс — это специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач (В. А. Сластенин).

Несколько иначе дает определение *педагогическому процессу* Б. Т. Лихачев, рассматривая его не только как целенаправленный процесс, но и содержательно насыщенный организационно оформленное взаимодействие педагогической деятельности взрослых и самоизменения ребенка в результате активной жизнедеятельности при ведущей и направляющей роли воспитателей.

И. П. Подласый определяет *педагогический процесс* как «развивающее взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых». Таким образом, главная особенность педагогического процесса его внутренняя *целостность*.

Целостность – синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат сознательных стимулирующих действий и деятельности субъектов участвующих в нем. Целостность педагогического процесса указывает на внутренне связанную совокупность многих процессов. В нем неразрывно слиты процессы: обучения, образования, воспитания, развития и формирования. Обеспечение их единства на основе целостности, составляет сущность педагогического процесса. Сложные отношения внутри педагогического процесса выражаются:

- ↗ в единстве и самостоятельности процессов, его образующих;
- ↗ в целостности и соподчиненности входящих в него процессов;
- ↗ в наличии общего и сохранении специфического.

Обучение, воспитание, образование, развитие, формирование, входящие в целостный педагогический процесс могут выполнять главные (доминирующие) функции, в то время как другие, в этом случае, выполнять сопутствующие функции. Так, процесс обучения выполняя главную функцию в обучении, немислим без сопутствующих ему функций воспитания, развития, образования.

Другой сущностной характеристикой педагогического процесса является *взаимодействие педагогов и воспитанников* на основе содержания образования с использованием разнообразных педагогических средств. Отсюда, **компонентами системы**, в которой протекает педагогический процесс, будут: педагоги, воспитуемые, условия *воспитания*.

Педагогический процесс включает: целевой, содержательный, деятельностный и результативный компоненты.

Целевой компонент включает все многообразие целей и задач педагогической деятельности: от генеральной цели – всестороннего и гармонического развития личности – до конкретных задач отдельных уроков, развития определенных качеств личности.

Содержательный компонент несет в себе образовательные, мировоззренческие идеи, ценности.

Деятельностный компонент включает организацию педагогического процесса, различные виды и уровни взаимодействия педагогов и воспитанников. Этот компонент часто называют в педагогической литературе организационным или организационно-управленческим.

Результативный компонент отражает не только эффективность его протекания, но достижение цели по обучению, воспитанию или развитию учащихся.

Педагогические процессы имеют повторяющийся, циклический характер. В развитии всех педагогических процессов можно обнаружить этапы. Этап – последовательность развития процесса.

Главные *этапы педагогического процесса*:

- подготовительный,
- основной,
- заключительный.

В том случае, если процесс проходит три этапа он считается завершенным.

На *подготовительном этапе* определяются и формируются конкретные задачи, условия, в которых будет протекать процесс; прогнозируются достижения, проектируется итоговый документ подготовительного этапа – план, в котором точно определены цели, задачи и конкретные действия по достижению цели.

Основной этап осуществления педагогического процесса включает следующие взаимосвязанные элементы: подготовку и разъяснение целей и задач деятельности; взаимодействие педагогов и учеников; использование намеченных методов, средств и форм педагогического процесса, создание благоприятных условий; осуществление разнообразных мер стимулирования деятельности школьников; обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами. На этом этапе особенно следует помнить, что педагогический процесс в значительной степени система саморегулирующаяся, так как занятие в ней учителя и ученики обладают собственной волей и свободой выбора. Оперативная обратная связь способствует своевременному введению корректирующих поправок, что делает педагогический процесс гибким и более управляемым.

Заключительный этап – анализ достигнутых результатов. Это один из сложных этапов, когда делается заключение о целесообразности, продуктивности проведенного педагогического процесса.

Многие педагоги-новаторы включают учащихся в анализ всех этапов педагогического процесса. Это способствует как развитию педагога, так и приучает учащихся быть «создателями», «соучастниками» педагогического процесса.

Движущими силами педагогического процесса являются *противоречия объективного и субъективного характера*, которые разрешаются в результате научно обоснованного педагогического процесса.

Наиболее общим *объективным* внутренним противоречием педагогического процесса является несоответствие реальных возможностей воспитуемых тем требованиям, которые к ним предъявляются со стороны общества, школы, учителей, сверстников. Одним из главных внутренних противоречий педагогического процесса и развития личности в детском возрасте является несоответствие между активно-деятельностной природой ребенка и социально-педагогическими условиями его жизни. Это противоречие конкретизируется целым рядом частных противоречий:

- ↻ 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 учебно-воспитательного процесса.

К *субъективным* противоречиям можно отнести следующие:

- ↗ между целостностью личности и функциональным подходом к её формированию;
- ↗ между отставанием процесса генерализации знаний и умений и необходимостью применять обобщенные знания и умения;
- ↗ между определяющим значением деятельности в развитии личности и установками на преимущественно словесное воспитание и др. (по В. А. Сластенину).

В отечественной педагогике достаточно основательно раскрываются законы и закономерности педагогического процесса (М. Н. Данилов, И. Я. Лернер, Ю. К. Бабанский, И. П. Подласый и др.). К основным *закономерностям* педагогического процесса относятся следующие.

Закономерность динамики педагогического процесса. Все достижения воспитания зависят от его достижений на предыдущих этапах.

Закономерность развития личности в педагогическом процессе. Темы и уровень развития личности зависят от: а) наследственности, б) воспитательной и учебной среды; в) включения в учебно-воспитательную деятельность; г) применяемых средств и способов педагогического внимания.

Закономерность управления учебно-воспитательным процессом. Эффективность педагогического воздействия зависят от: а) интенсивности обратных связей между учениками и педагогами; б) величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на учеников;

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

Закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности. Эффективность педагогического процесса обуславливается: а) качеством педагогической деятельности; б) качеством собственной учебно-воспитательной деятельности воспитанников.

Естественно приведенные закономерности не исчерпывают все связи, действующие в педагогическом процессе.

Обучение выполняет три функции: образовательную, воспитательную, развивающую.

Образовательная функция обучения заключается в формировании базовых научных знаний, составляющих основу информационного фонда, а также практических умений и навыков. Младшие школьники с первых дней обучения в школе знакомятся с научными знаниями – это факты, понятия, законы, закономерности, обобщенная картина мира. Очень важно в содержание учебного материала включить ту сумму знаний, которые будут необходимы для основных идей той или иной области знаний, существенных причинно-следственных связей. Усвоенные знания должны быть значимы для младшего школьника. «живыми знаниями» (В. П. Зинченко), ребенок должен понять их действительность и сознательно оперировать ими. Конечным результатом реализации образовательной функции должны быть общеучебные умения и навыки, а также специальные умения и навыки, которые усваиваются при изучении конкретных учебных дисциплин.

Воспитательная функция – объективно обучение не может не воспитывать определенных взглядов, убеждений, отношений, качеств личности. Реализации воспитательной функции обучения способствуют следующие факторы:

- содержание образования (такие предметы начального образования как классное, внеклассное чтение, музыка, изобразительная деятельность и др. несут в себе огромный воспитательный потенциал);
- дополнительный дидактический материал, который может быть использован на уроках математики, окружающего мира и т.д. (данные о жизни и деятельности ученых, о богатстве природных ресурсов, красоте родного края);
- организация учебного процесса, предполагающая четко продуманную структуру урока, последовательность действий учителя в организации взаимодействия и сотрудничества младших школьников на уроке;
- рациональное использование методов, приемов и средств обучения, ориентированных на активизацию познавательной деятельности учащихся, их самостоятельность, инициативу, умение отстаивать свои взгляды, высказывать суждения;
- психологический климат в коллективе, основанный на гуманных отношениях, демократическом стиле общения;
- личность учителя. Учитель для младшего школьника является одним из важнейших факторов становления личности. От отношений к учителю и с учителем зависит успеваемость школьников, их психическое состояние, в целом статус школьника.

Развивающая функция предполагает развитие личности в процессе обучения. Однако существуют две точки зрения на соотношение обучения и развития:

- ☒ обучение идет вслед за развитием (Ж. Пиаже);
- ☒ обучение ведет за собой развитие (Л. С. Выготский)

Вторая точка зрения — позиция отечественной психологии. Л. С. Выготский выдвинул учение о двух зонах (уровнях) развития личности. Оценивая развитие конкретного ребенка, важно учитывать не только актуальный уровень его развития (обученность, воспитанность, развитость ребенка), но и «зону его ближайшего развития (обучаемость, воспитуемость, развиваемость)». Отсюда очевидна идея опережающей роли обучения в развитии личности.

Правильно поставленное обучение всегда развивает, однако развивающая функция осуществляется более эффективно при специальной направленности обучения на всестороннее развитие личности. Эта специальная направленность обучения на развитие личности ученика получила закрепление в термине «развивающее обучение».

Начиная с 60-х годов, в стране разрабатываются различные подходы к построению развивающего обучения. На сегодняшний день отечественная наука имеет следующие фундаментальные теории развивающего обучения:

- ✗ теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина;
- ✗ личностно-ориентированное обучение И. С. Якиманской;
- ✗ система общего развития Л. В. Занкова;
- ✗ система содержательного обобщения и учебной деятельности Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова.

Приоритетные ценности школьного образования и, в первую очередь, начального образования, особенно сильно стали меняться в последнее десятилетие: от абсолютной ценности формирования знаний, умений и навыков школа начинает ориентироваться на ценности развития способностей, на становление *ключевых компетенций* в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникативной и прочих сферах. Полноценное интеллектуальное, социальное и нравственное развитие личности – это результат реализуемых в единстве образовательной и воспитательной функций.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Раскройте исторические предпосылки научных представлений о педагогическом процессе как целостном явлении.
2. Сравните определения понятия «педагогический процесс» в различных научно-педагогических источниках.
3. Назовите структурные компоненты ценностного педагогического процесса, этапы и условия его построения.

4. Дайте определение понятию «движущие силы педагогического процесса» как научно обоснованного разрешения объективных и субъективных педагогических противоречий, являющихся следствием недостаточно осознанных и ошибочных педагогических решений.
5. Что означает «закономерность» в педагогике.
6. Познакомьтесь с различными подходами классификации закономерностей в педагогике (Ю.К. Бабанский, М.Н. Скаткин, Б.Т. Лихачев)
7. Назовите и раскройте сущность основного закона педагогического процесса, а также внешние и внутренние закономерности педагогического процесса.

7.4. Современные концепции и технологии педагогического процесса в начальной школе

Концепция (понимание, система) — это определенный способ понимания какого-либо явления, основная точка зрения.

Под *педагогической концепцией* подразумевается построенная на определенной теоретико-методологической основе и обобщении современного педагогического опыта воспитания и обучения, система идей, выводов о закономерностях и сущности педагогического процесса, принципах его организации и метода осуществления. Назначение концепции – изложить теорию в конструктивной, прикладной форме.

В современной школе наиболее распространены *три* относительно обособленных и отличающихся рядом признаков *вида обучения*:

- объяснительно-иллюстративное, называемое также традиционным, сообщающим или репродуктивным;
- программированное;
- проблемное.

В основе *объяснительно-иллюстративного обучения* лежат две психологические теории: ассоциативная теория научения и условно-рефлекторная теория.

Раньше других зародилась *ассоциативная теория научения*. Её корни обнаруживаются в Аристотелевской теории познания. Термин «ассоциация» был введен английским философом Дж. Локком. В основе ассоциативной концепции научения лежит следующая идея: всякое познание начинается с ощущений, из связывания и слияния которых образуются восприятия, из последних таким же путем – представления, а из представлений – понятия.

По ассоциативной концепции сущность научения составляет усвоение человеком связей, существующих между объектами, а содержание — образование ассоциаций. Условием ассоциативного научения является наличие между соединяемыми элементами смежности: физической (соседство в пространстве и времени), психологической (сходство и контраст), функциональной (отношения цели и средства, качества и количества, вещи и свойства, причины и следствия), логической (отношения частного и общего, вида и рода, посылок и заключения).

Основу научения согласно ассоциативной концепции составляют наблюдение и сравнение, различение и отождествление, разделение и объединение, связывание и расчленение. Из этой психологической концепции обучения вытекает следующий общий путь обучения: от непосредственных ощущений и восприятий через их анализ и синтез – к представлениям и понятиям. Наиболее яркими выразителями этого направления в дидактике явились Я. А. Коменский и И. Герbart.

Основными принципами научения являются: принцип наглядности, доступности, прочности, последовательности, систематичности, научности. С помощью методов рассказа, беседы, показа, объяснения и т.д. школьнику сообщали, объясняли. Роль ученика сводится к восприятию, осмыслению, запоминанию и, таким образом, к усвоению.

Ассоциативная теория не является несостоятельной или непригодной для обучения в наши дни. Человеку необходим большой запас фактических знаний, а данная теория является хотя и не универсальной, но моделью управления процессом накопления фактов.

К концу XIX века обнаружилась недостаточная пригодность ассоциативной теории для обучения трудовой, технической и практической деятельности. Физиологи и психологи разработали различные варианты новой концепции научения – условно-рефлекторной.

Согласно *условно-рефлекторной концепции* сущность научения заключается в освоении индивидом новых, значимых свойств вещей и явлений и, основанных на этих свойствах, полезных действий и форм поведения. Содержание научения составляет образование связей между врожденными (безусловными) раздражителями и усваиваемыми (условными) реакциями организма. Необходимыми условиями образования условных рефлексов являются: а) подкрепление; б) повторение.

Основной путь научения идет через поиск самых целесообразных действий для достижения целей. В системе обучения младших школьников широко используются игры дидактические, игры познавательные, драматизация, моделирование, конструирование, опытничество, учебно-поисковые задания, художественное творчество. Все это способствует развитию любознательности, творческой активности учащихся.

Ассоциативная теория лежит в основе объяснительно-иллюстративного обучения. На протяжении многих лет предпринимались неоднократные попытки повысить его развивающий эффект. Поиск путей совершенствования объяснительно-иллюстративного обучения направлен на выявление путей и условий развития познавательной

самостоятельности, активности и творческого мышления учащихся. В этом отношении показателен опыт педагогов-новаторов: укрупнение дидактических единиц усвоения (П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев), введение опорных схем в обучении (В.Ф. Шаталов), опережающее обучение и комментирование (С.Н. Лысенкова), индивидуализация обучения (И.П. Волков), введение коллективного способа обучения (В.К. Дьяченко).

Ассоциативным теориям обучения противостоят теории, опирающиеся на *деятельностный подход* и изначально ориентированные на развитие самостоятельности и творческого потенциала учащихся. К ним относятся:

- ✓ теория проблемного обучения (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.),
- ✓ теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина),
- ✓ теория учебной деятельности (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.).

Идея *развивающего обучения* – это основная идея, которая определяет цель и характер современных дидактических концепций. Эта идея берет свое начало еще в работах И. Г. Песталоцци, А. Дистервега, К. Д. Ушинского и др. исследователей педагогического процесса.

Подлинно научное обоснование развивающему обучению впервые было дано отечественным ученым Л. С. Выготским в статье «Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте». Он глубоко проанализировал проблему соотношения обучения и развития и пришел к выводу, что только то обучение является хорошим, которое ведет за собой развитие.

С 60-х г.г. XX в. в нашей стране начинают активно появляться и развиваться дидактические концепции, методологической основой которых стала идея Л. С. Выготского.

Развивающее обучение — это обучение, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы на закономерности развития (В. В. Репкин).

Концепция развивающего обучения Л. В. Занкова – одна из первых концепций, которая внесла в школу гуманистическую тенденцию организации педагогического процесса. Она формируется прежде всего в цели – *общее развитие учащихся*. Эта цель предполагает не просто усвоение ребенком определенной суммы знаний, и даже не умственное развитие средствами системы учебных предметов. Теория ориентирует на целостную, уникальную личность со всем богатством ее потенциальных возможностей и индивидуальным ходом развития. В качестве составляющих, характеризующих общее развитие, были названы: деятельность наблюдения, мышление, практические действия. В то же время общее развитие определяется как развития ума, воли, чувств учащихся. Эмоционально-волевое развитие рассматривается в качестве важнейшего показателя успешности учения.

Л. В. Занков, ставя задачу интенсивного развития школьников, критически оценивает непропорциональные, с его точки зрения, облегчение учебного материала, неоправданно медленный темп его изучения и однообразные повторения. В тоже время сам учебный материал страдает скудностью теоретических знаний, их поверхностным характером и т.д. Развивающее обучение направлено прежде всего на преодоление этих недостатков.

Основу системы обучения, по Л. В. Занкову, составляют следующие взаимосвязанные *принципы*:

- ✓ обучение на высоком уровне трудности,
- ✓ быстрый темп в изучении программного материала,
- ✓ ведущая роль теоретических знаний,
- ✓ осознание школьниками процесса учения,
- ✓ целенаправленная и систематическая работа по развитию всех учащихся.

Принцип обучения на высоком уровне трудности. Его реализация предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизацию изучаемых явлений. Этот принцип позволяет раскрыть духовные силы ребенка, дает им простор и направление. Наиболее существенное здесь заключается в том, что усвоение определенных знаний становится одновременно и достоянием школьника, и средством, обеспечивающим переход на более высокую ступень развития. Обучение на высоком уровне трудности предполагает меру трудности, которая имеет относительный характер;

Принцип ведущей роли теоретических знаний, согласно которому отработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и между предметами не менее важна, чем отработка навыков. Л. В. Занков настаивает, что ведущая роль теоретических знаний в процессе обучения младших школьников имеет глубокий методологический смысл. Не отрицая роли образных представлений учащихся в процессе обучения, он подчеркивает, что младшие школьники способны к овладению научным термином, в основе которого лежит правильное обобщение. Еще Л. С. Выготский подчеркивал, что формирование понятий в школьном возрасте осуществляется разными путями. Поэтому ограничиваться формированием лишь конкретного мышления у младших школьников – значит тормозить их развитие;

Принцип осознания школьниками собственного учения. Он направлен на развитие рефлексии, на осознание самого себя как субъекта учения. Кроме того, этот принцип, по мнению Л. В. Занкова, подчеркивает важность понимания учебного материала, умения применять теоретические знания на практике, овладевать мыслительными операциями.

Принцип работы над развитием всех учащихся. Согласно ему, должны быть учтены индивидуальные особенности учащихся. При традиционном обучении на слабых учащихся обрушивается огромное количество всевозможных тренировочных упражнений, необходимых для преодоления их неуспеваемости. Л. В. Занков приходит к выводу, что в процессе обучения необходимо предусматривать индивидуальное продвижение ребенка в обучении.

Рассмотренные принципы были конкретизированы в программах и методиках обучения грамматике, чтению, математике, истории, природоведению и др. Система Л. В. Занкова отличается богатством содержания. В ней

поставлена задача – дать обширную картину мира на основе наук, литературы, искусства. Здесь нет главных и неглавных предметов. Содержанием образования должна создаваться гармония красок, звуков, человеческих отношений.

Методам обучения свойственна многогранность, обращенность к пробуждению ума, чувства, положительных эмоциональных переживаний. Дидактическим стержнем урока является деятельность самих учащихся. Гибкость, динамичность урока, структура урока обусловлена тем, что процесс познания организуется «от ученика». Урок строится с учетом логики коллективной мысли детей, и вместе с тем сохраняется целостность, органичность, логическая и психологическая завершенность. На каждом уроке ученик овладевает дозой теоретических знаний, но учитель не дает их в готовом виде. Он помогает ребенку видеть, слышать окружающий мир, наблюдать, сравнивать, анализировать, опираясь на имеющиеся знания, жизненный опыт. Учитель организует самостоятельную, творческую деятельность класса и каждого ученика. Построение учебников начальных классов такое, что с ним связывается определенное представление о формировании системы знаний у школьников.

Активный интерес ученых и практиков концепция Л. В. Занкова вновь вызвала в 90-х г.г. XX века в связи с процессами демократизации общества и школы. Она не оказалась устаревшей именно благодаря прочному теоретическому основанию и способности к развитию. Чуждая догматизму, концепция динамично развивается, обогащается новыми идеями и методическими разработками.

Концепция развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова. Проблему развития ребенка в процессе обучения в 50-60-х г.г. XX в. исследовал научный коллектив ученых во главе с Даниилом Борисовичем Элькониним и Василием Васильевичем Давыдовым.

В отличие от Л. В. Занкова и его последователей, ориентирующихся на развитие эмпирического мышления, авторы рассматриваемой концепции ставят цель – *развитие теоретического мышления учащегося*. В основе такого мышления лежит *содержательное обобщение*. Важными компонентами мышления являются такие действия как: *анализ, планирование, рефлексия*.

Основой понимания сути развивающего обучения в данной концепции является теория учебной деятельности и её субъекта. В этой теории речь идет не об усвоении человеком знаний, умений и навыков, а об овладении теоретическими знаниями. Их содержание отражает происхождение, становление и развитие какого-либо предмета. Учебная деятельность рассматривается через включающиеся в нее потребности, мотивы, задачи, действия, операции.

Учебная деятельность понимается как *особая форма активности ребенка, направленная на изменение самого себя как субъекта учения*. Ребенок выступает в роли субъекта лишь в том случае, если он способен самостоятельно находить способы решения задач, воспроизвести основные моменты научного исследования (квазиисследования по В. В. Давыдову). Ребенок постепенно превращается в учащегося, т.е. человека совершенствующего самого себя. Он должен уметь рассматривать основания собственных действий, т.е. рефлексировать.

Первоначально младшие школьники выполняют учебную деятельность совместно, участвуют в коллективных диалогах, дискуссиях, где решаются учебные задачи, но постепенно учебная деятельность начинает осуществляться индивидуальным субъектом.

Особое место в концепции отводится работе учащихся с *научными понятиями*, составляющими сущность содержания обучения. Эти понятия и выделяются в качестве *предмета усвоения*. Изучаемые объекты (слово, число и т.д.) предстают перед учащимися как целостная система в ее существенных свойствах, именно через понятия.

В. В. Давыдов подчеркивает, что теоретическое мышление в отличие от эмпирического выходит за пределы чувственных представлений, вскрывает генетически исходное, всеобщее основание или сущность системы с различными проявлениями, внутренними отношениями, связь всеобщего с единичным. Логика организации учебной деятельности ученика такова:

- «столкновение» ученика с научным понятием,
- «принятие» ребенком понятия и включение его в реальную деятельность,
- выделение учебно-практической задачи,
- включение понятия в структуру учебной деятельности.

Концепция развивающего обучения В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина нацелена прежде всего на развитие творчества как основы личности. Многие положения этой концепции получили подтверждение в процессе длительной экспериментальной работы. Всесторонняя интерпретация этой концепции дана в работах Л. И. Айдаровой, А. К. Марковой, В. В. Рубцова, А. З. Зака, В. В. Репкина, Г. А. Цукерман и др. Концепция Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова продолжает развиваться и в настоящее время. У нее много сторонников среди ученых и практиков.

Теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. П. Я. Гальперин создавал свою теорию в 60-х г.г. XX столетия. В дальнейшем его идеи разрабатывали Н. Ф. Талызина, Г. В. Габай, Н. А. Менчинская.

Теория П. Я. Гальперина развивалась на психологической *идее интериоризации*, сущностью которой является переход внешних по форме процессов с внешними же существенными предметами во внутренние, протекающие в умственном плане, плане сознания. При этом они подвергаются трансформации – обобщаются, вербализуются, сокращаются и главное, становятся способными к дальнейшему развитию. Действие, прежде чем стать умственным, обобщенным, сокращенным и освоенным, проходит определенные этапы.

На первом этапе формируется мотивационная основа действия – складывается отношение учащегося к целям и задачам предстоящего действия и к содержанию учебного материала, намеченного для усвоения.

Второй этап – составление схемы ориентировочной основы деятельности (действия) (ООД). На этом этапе перед учащимися раскрывается содержание ООД, происходит введение в предмет изучения, показывается, как и в каком порядке выполняются три вида операций, входящих в действие: ориентировочные, исполнительские, контрольные. Учитель экстерииоризует свои умственные действия, раскрывает их перед учащимися в материальной форме. Учащиеся, не владея этим действием, составляют ориентировочную основу нового действия. Это еще не действие, а знакомство с ним и условиями его успешного выполнения, обеспечивающего понимание логики этого действия.

Третий этап – формирование действия в материальном виде. Учащиеся уже выполняют действия, но пока во внешней материальной форме с развертыванием всех входящих в него операций. В таком виде осуществляется и ориентировочная, и исполнительная, и контрольная части действия. Этот этап дает возможность обучаемым освоить содержание действия, а обучающему осуществить объективный контроль за каждой операцией. Этот этап не должен содержать большого числа однотипных задач, чтобы действие не сокращалось и не автоматизировалось.

Четвертый этап – формирование действия как внешнеречевого. На первом и втором этапах речь служила системой указаний. На третьем этапе все элементы действия представлены в форме внешней речи, т.е. проговариваются учеником вслух. Речевое действие обязательно должно быть освоено в развернутом виде. Обобщение действий на этом этапе приобретает новые возможности.

Пятый этап – формирование действия во внешней речи про себя. Действие выполняется беззвучно и без прописывания – как проговаривание про себя. Оно, как и на предыдущих этапах – развернуто, сознательно, обобщено, но быстро начинает сокращаться и автоматизироваться, приобретая вид действия по формуле.

Шестой этап – формирование действия во внутренней речи. Действие быстро приобретает автоматическое течение, становится недоступно самонаблюдению. Это уже акт мысли, где процесс скрыт, а сознанию открывается лишь продукт этого процесса.

Поэтапное формирование умственных действий позволяет строить усвоение этих действий планомерно, целенаправленно, при этом не возникает проблемы разрыва знания от умений и навыков. Знания формируются без предварительного заучивания, а в процессе применения к решению практических задач.

Единицей содержания обучения выступают не ЗУН, а *умственные и практические действия*, которые объединяют в себе знания об изучаемом объекте и действии над ним, а также умения и навыки, составляющие способ действия на основе знания.

На первом – третьем этапе наиболее эффективен пооперационный контроль за действиями учеников. Но постепенно внешний контроль заменяется внутренним, превращаясь на заключительном этапе в акт внимания.

П. Я. Гальперин считал, что основным условием успешного формирования действия является ООД, которая имеет полный состав. ООД составляется теоретическим способом на основе общего принципа. Например: при обучении письму ученикам объясняют общий принцип расстановки опорных точек на образце какой-либо буквы. Усвоив принцип, дети сами выделяют в каждой новой букве опорные точки и по ним пишут, почти сразу, правильную букву. Количество повторений сокращается в 25 раз.

Методы обучения, построенные на основе теории П. Я. Гальперина, легли в основу алгоритмизированного и программированного обучения и широко используются на всех ступенях обучения.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Раскройте смысл понятий «дидактическая концепция», «дидактическая теория обучения».
2. В чем состоит сущность ассоциативной теории обучения, её цели, задачи, принципы и методы обучения?
3. Дайте характеристику модели условно-рефлекторной теории, её целей, задач, закономерностей и методов обучения.
4. Раскройте сущность технологий обучения объяснительно-иллюстративной, опережающего обучения и комментирования (С.Н. Лысенковой).
5. Дайте характеристику целевых установок, концептуальных дидактических положений, особенностей урока в дидактической системе развивающего обучения Л.В.Занкова.
6. В чем принципиальное отличие деятельностных теорий обучения от ассоциативно – рефлекторных?
7. Дайте характеристику этапов проблемного обучения: создание проблемной ситуации; анализ условий, отдельных известного от неизвестного; выдвижение гипотез и выбор плана решения; реализация плана решения; поиск способов проверки правильности действий и результатов.
8. Охарактеризуйте все этапы формирования умственных действий согласно теории П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий.
9. В чем состоит особенность целевых установок, гипотезы и содержания обучения системы развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова.

7.5. Принципы обучения в современной педагогике. Взаимосвязь закономерностей, принципов и методов в педагогическом процессе

В современной науке *принципы* — это основные, исходные положения какой-либо теории, руководящие, руководящие идеи, основные правила поведения, действия.

Дидактические принципы — это основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с общими целями и закономерностями (М. А. Данилов).

Принцип обучения направляет деятельность педагогов, реализуя нормативную функцию дидактики (В. В. Краевский, М. Н. Скаткин)

Принцип обучения – это исходные, основополагающие положения, определяющие деятельность учителя и характер познавательной деятельности ученика (С. П. Баранов).

Приведенные определения дают возможность понять *функции принципов* обучения:

- посредством их более подробно и содержательно раскрываются цели обучения;
- они могут быть использованы как критерии эффективности протекания педагогического процесса;
- опираясь на них можно строить педагогический процесс, т.е. отбирать его содержание, методы, средства, формы обучения и устанавливать связи между ними;
- используются как закономерности развития самого педагогического процесса.

Анализ многочисленных попыток исследователей разработать систему дидактических принципов позволяет выделить в качестве основополагающих следующие:

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

Принцип сознательности и активности обучения подразумевает взаимосвязь педагогического руководства с сознательной, активной, творческой деятельностью учащихся.

Принцип наглядности обучения — один из самых известных принципов получивший описание в работах Я. А. Коменского. Закономерное обоснование этого принципа получено сравнительно недавно. В основе его лежат следующие научные закономерности: органы чувств человека обладают разной чувствительностью к внешним раздражителям.

Глубокое психологическое обоснование наглядности начального обучения дал К.Д. Ушинский. Он считал, что наглядные пособия являются средством для активизации мыслительной деятельности и формирования чувственного образа. Необходимость принципа наглядности обосновывается диалектикой перехода мысли от конкретного к абстрактному, от чувственного к рациональному. На всех этапах процесса познания, на всех этапах обучения как необходимая сторона познавательной деятельности включается чувственный опыт ребенка.

Принцип систематичности и последовательности — опирается на следующие научные положения, играющие роль закономерных начал: человек только тогда обладает настоящим и действенным знанием, когда в мозгу отражается четкая картинка внешнего мира, представляющая систему взаимосвязанных понятий. Система в окружающем мире определяет необходимость системы в обучении.

Универсальным средством и главным способом формирования научных знаний является организованное обучение. Система научных знаний создается в той последовательности, которая определяется внутренней логикой учебного материала и познавательными возможностями учащихся. Отражая систему в сообщаемых знаниях, младший школьник с первых дней пребывания в школе приучается мыслить последовательно и обоснованно.

Принцип прочности в обучении предполагает такую постановку обучения, при которой учащиеся всегда могут воспроизвести его в памяти или воспользоваться им как при решении учебных задач, так и практических. Прочность усвоения учащимися учебного материала зависит как от объективных факторов (содержание, структура этого материала), но также и от субъективного отношения учащихся к данному учебному материалу, обучению, учителю. Прочность усвоения обуславливается организацией обучения; память носит избирательный характер, вот почему запоминаются лучше те знания, которые вызывают у ребенка чувства радости или огорчения, переживания успеха, сопричастности, чувства субъективной значимости усваиваемых знаний.

Принцип доступности в обучении включает три стороны: учет закономерностей возрастного развития учащихся; организация и осуществление дидактического процесса в соответствии с уровнем развития учащихся; сообщаемые знания должны быть основаны на имеющихся у ребенка знаниях, на его жизненном опыте; в конкретных условиях обучения должна быть очевидной необходимость данного учебного материала для решения задач развития учащихся.

Принцип научности требует, чтобы учащимся на каждом шагу их обучения им предлагались для усвоения подлинные, прочно установленные наукой знания и при этом использовались методы обучения, по своему характеру приближающиеся к методам изучаемой науки. Определения и научные положения в начальных классах должны менее глубоко характеризовать понятия, но не искажать их. Одна из задач принципа научности состоит в том, чтобы учитель уяснил систему теоретических сведений с точки зрения глубины отражения в них окружающей действительности, которая должна быть усвоена учащимися. Другая задача возникает перед учителем начальных классов в связи с тем, что младшие школьники оказываются в ситуации готовности перехода от конкретно-образного мышления к понятийным формам познания. Для полного и глубокого усвоения теоретических знаний

важно, чтобы ученик в обобщенном виде представлял те стороны окружающего мира, то многообразие предметов, явлений, которые отражены в понятиях.

Принцип связи теории с практикой. Основой данного принципа является центральное положение классической философии, согласно которому жизнь, практика – критерии истины, источник познавательной деятельности. Чем больше приобретаемые учащимися знания в своих узловых моментах взаимодействуют с жизнью, применяются на практике, используются для преобразования окружающей действительности, тем выше сознательность обучения, тем больше интерес к нему. Для младших школьников очень важно, чтобы они увидели, что окружающая действительность может быть и источником знаний, и областью практического применения. Кроме того, возникает возможность на глазах у младшего школьника и с его помощью строить живое знание (В. П. Зинченко) об окружающем мире, закладываются основы мировоззрения, ощущение себя в мире принадлежности к этому миру.

С конца 50-х XX в. научным коллективом под руководством Л. В. Занкова было начато масштабное экспериментальное исследование по изучению объективных закономерностей процесса обучения. Усилия коллектива были направлены на разработку системы обучения младших школьников, имеющей целью их общее психическое развитие, которое понимается как развитие ума, воли, чувств.

В разработанной Л. В. Занковым экспериментальной системе развивающего обучения заложены следующие принципы:

- принцип обучения на высоком уровне трудности.
- принцип ведущей роли теоретических знаний,
- принцип осознания школьниками собственного учения.
- принцип работы над развитием всех учащихся.

В концептуально новой системе обучения с направлением обратным традиционному: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному В.В. Давыдов основывается на иной, собственно психологической интерпретации существующих дидактических принципов:

- принцип преемственности трансформируется в принцип качественного различия стадий обучения, каждая из которых соотносится с разными этапами психического развития;
- принцип доступности трансформируется в принцип развивающего обучения, наполняясь новым содержанием, когда можно закономерно управлять темпами «содержанием развития посредством организации обучающего воздействия»;
- принцип сознательности имеет новое содержание как принцип деятельности. При этом ученики получают сведения не в готовом виде, а лишь выясняя, устанавливая условия их происхождения как способов деятельности;
- принцип наглядности фиксируется В.В. Давыдовым как принцип предметности. Реализуя этот принцип, обучающиеся должны выявить предмет и представить его в виде модели. Это существенная характеристика преобразующее-воспроизводящей деятельности обучения, когда модельное, знаково-символическое представление её процесса и результата занимает значительное место;
- принцип генетический. Его смысл заключается в том, что в процессе познания большую стимулирующую роль играет изучение исторического процесса рождения, развития и становления того или иного научного знания.

Рассмотренные классификации принципов обучения, говорят о том, не существует какой-либо универсальной классификации. Вместе с тем, есть классические принципы, которые признаются всеми авторами. Эти принципы можно объединить в следующие четыре группы:

- *методологические* (философские) — отражающие концептуальную стратегию образования (принцип гуманизации, демократизации, связи с жизнью, уровнем развития психологии, философией образования);
- *научные* — касающиеся как содержания образования, так и самого образовательного процесса (принцип научности, систематичности и т.д.)
- *психологические* — принцип учета возрастных особенностей, психологии личности, группы и т.д.);
- *собственно дидактические* (принцип доступности, наглядности, индивидуализации и др.)

Таким образом, понятие «принципы обучения» как дидактическая категория развивается вместе с развитием дидактики.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что означает «принцип» в обучении.
2. Рассмотрите подходы отечественных дидактов М.А. Данилова, И.П. Подласова, В.В. Краевского и М.Н.Скаткина к определению принципов обучения.
3. Проанализируйте функции педагогических принципов.
4. Раскройте место принципов в учебном процессе.
5. Как связаны закономерности принципы и методы обучения?
6. Раскройте правила реализации любого из принципов обучения в соответствующем методе обучения.

7.6. Содержание начального образования. Государственный образовательный стандарт начальной школы и его функции

Содержание образования является одним из основных средств развития личности и формирования ее базовой культуры. В зависимости от существующих подходов к образованию, понятие «содержание образования» приобретает разные смыслы.

В традиционном *знаниево-ориентированном* подходе *содержание образования* рассматривается 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» [Педагогический словарь, 1960].

В этом подходе знания становятся абсолютной ценностью, главным смыслом образования. При этом интересы самого человека, его потребности не учитываются, возникает явление «отчуждения» знаний от личности, школы от жизни.

В свете нового, *личностно-ориентированного подхода к образованию*, его *содержание* понимается как педагогически адаптированная система 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 (И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин). В этом случае содержание образования направлено на развитие целостной личности: его природных особенностей (здоровья, способностей), его социальных качеств (гражданина, деятеля) и свойств субъекта культуры (свободы, гуманности, духовности, творчества).

Идея развития целостной человеческой личности, возвращение человека самому себе, имеющая общечеловеческий смысл и общечеловеческую ценность, становится сегодня доминирующей и определяющей содержание современного образования.

В отборе содержания образования можно выделить две основные теории, которые сложились в конце XVIII – начале XIX в.в.:

- теория материального образования (или энциклопедизма) – Я.А. Коменский, Дж. Мильтон);
- формального образования (или дидактического формализма) – А. Дистервег, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и др.

Сторонники *теории материального образования* (или энциклопедизма) считают, что главное назначение образования состоит в передаче обучающимся как можно большего объема знаний из разных наук. При этом они придерживаются точки зрения Я.А.Коменского о том, что выпускник должен быть энциклопедически образованным.

Главной задачей *формального образования* (или дидактического формализма) является развитие умственных способностей и познавательных интересов учащихся. При этом основным средством этого развития выступало изучение математики и иностранных языков (Дж. Локк, А. Дистервег, И. Г. Песталоцци).

Критика рассмотренных выше подходов была дана в XIX в. К.Д. Ушинским. Он утвердил в российской педагогике идею обеспечения единства формального и материального подходов к отбору содержания образования.

В современной педагогике эта идея нашла отражение в *принципах формирования содержания образования*, разработанных В.В. Краевским. Это принципы:

- ✓ соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности;
- ✓ единства содержания и организации образования;
- ✓ гуманитаризации содержания образования (нацеленность на создание условий для развития личности, приоритет дисциплин гуманитарного цикла и пр.);
- ✓ фундаментализации образования (нацеленность на обучение способам добывания знаний, на изучение законов, освоение методологических подходов).

Данные подходы определяют современные требования к содержанию образования. В ст. 14 Закона «Об образовании» подчеркивается, что оно должно быть ориентировано на:

- обеспечение самоопределения личности, создание условий для самореализации;
- развитие общества;
- укрепление и совершенствование правового государства.

Принципы формирования содержания образования позволяют выделить *критерии отбора содержания образования* и его *элементы*.

Критерии отбора содержания образования принятые в современной российской школе предложены Ю. К. Бабанским:

- целостное отражение в содержании общего образования задач гармоничного развития личности и формирование 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 имеющемуся времени на его изучение;
- учет международного опыта построения содержания общего среднего образования;

- соответствие содержания общего образования имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы.

В содержании образования выделяют четыре *элемента* (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин):

1. **Система знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности.** Их усвоение обеспечивает формирование в сознании учащихся естественно-научной картины мира, вооружает правильным методологическим подходом к познавательной и практической деятельности.
2. **Система умений и навыков**, т.е. приобретенный опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности как интеллектуального, так и практического характера, а также умений и навыков, специфических для того или иного учебного предмета.
3. **Опыт творческой деятельности** призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности.
4. **Опыт и нормы эмоционально-волевого отношения** к миру, друг к другу, являющиеся вместе со знаниями и умениями, условиями формирования убеждений и идеалов, системы ценностей духовной сферы личности.

Элементы содержания образования в начальных классах имеют свою специфику.

Прежде всего, в них учитывается опыт ребенка и те представления об окружающем мире, которые сложились до школы. Теоретические знания в начальной школе связываются с практическими упражнениями. Система практических умений и навыков в начальных классах дается при ведущей роли теоретических знаний. Кроме того, содержание учебного материала отбирается таким образом, чтобы формировать нравственные качества младших школьников, их эстетические вкусы, способствовать становлению эмоционально-ценностных отношений.

В педагогике существуют разные структуры изложения учебного материала:

- ✓ линейная
- ✓ концентрическая
- ✓ спиральная
- ✓ смешанная

Линейная структура – учебный материал располагается как непрерывная последовательность взаимосвязанных между собой звеньев. Предполагаемый материал излагается только один раз и следует один за другим.

Концентрическая структура – это повторение одного и того же материала, когда изучение нового строится на основе уже изученного. При этом новые знания углубляются, расширяются.

Спиральная структура – в отличие от предыдущих структур здесь имеет место логическое развертывание проблемы; рассматриваемая проблема всегда остается в поле зрения обучающегося, постепенно расширяя и углубляя знания, с ней связанные.

Смешанная структура – является комбинацией линейной, концентрической и спиральной структур. В начальной школе все чаще используется именно эта структура содержания образования. Объясняется это тем, что она позволяет маневрировать при организации содержания, позволяет излагать его части различным способом.

К основным *тенденциям развития содержания образования* относятся: гуманизация, демократизация, повышение культуросообразности школьного образования, широкая дифференциация содержания образования и его стандартизация.

Стандартизация образования вызвана необходимостью сохранения единого уровня общего образования в условиях разнообразия типов образовательных учреждений и вариативности учебных программ.

Стандарт – в переводе с английского «мерило», «образец».

Под **стандартом 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. С. Леднев).

Стандарт образования определяет содержание образования на каждой из его ступеней, обеспечивающее необходимую образовательную подготовку обучающегося; требования к обязательному минимуму подготовки учащихся в рамках указанного содержания; максимально допустимый объем учебной нагрузки на школьников.

В Законе «Об образовании» (ст. 7) указывается, что в РФ устанавливаются *государственные образовательные стандарты*, включающие в себя федеральный, региональный (национально-региональный) компоненты, а также компонент образовательного учреждения.

Федеральный компонент определяет те нормативы, соблюдение которых определяет единство педагогического пространства России, а также интеграцию личности в мировое образовательное пространство.

Национально-региональный компонент содержит нормативы, которые относятся к компетенции регионов (например, в области изучения родного языка, литературы, истории, искусства и пр.).

Компонент образовательного учреждения отражает специфику и направленность образования в конкретном образовательном учреждении (лицее, гимназии).

Для начальной школы авторским коллективом под руководством доктора пед.наук Н.Ф. Виноградовой разработан *временный образовательный стандарт* начального образования. В нем подчеркнута, что содержание образования ориентировано на общечеловеческие ценности и обеспечивает гуманизацию и гуманитаризацию начального образования, снятие избыточной идеологизации и политизации обучения.

В стандарте определены важнейшие *задачи* начального образования:

- адаптация к окружающей природной и социальной среде, формирование нового социального статуса – ученика, школьника;
- овладение разными видами деятельности (учебной, трудовой, коммуникативной и др.);
- формирование личностного отношения к окружающему, этических, нравственных норм, самоконтроля и самооценки;
- определенный уровень общей эрудиции, характеризующий готовность к дальнейшему обучению.

Временный образовательный стандарт начальной школы разработан на двух уровнях:

- обязательный минимум содержания начального образования (уровень предъявления содержания);
- требования к уровню подготовки учащихся.

Цель начального образования – *воспитание личности ребенка на основе формирования учебной деятельности*. Реализация общей цели начального образования проходит по основным содержательным линиям:

- ↗ язык и литература;
- ↗ математика;
- ↗ природа;
- ↗ человек;
- ↗ общество.

Разработка образовательного стандарта не по учебным предметам, а по образовательным областям, дает возможность создания разнообразных программ, учебных планов с вариативным набором предметов. Однако в каждом учебном предмете должно найти место решение задач развития основных деятельностей, присущих ребенку этого возраста (учебной, коммуникативной, читательской, изобразительной, трудовой и др.), причем существенное значение приобретает направленность предметного обучения на формирование ведущей деятельности младшего школьника – *учебной*.

Сущность стандарта образования раскрывается через его многообразные функции. Среди них следует выделить: функции социального регулирования, гуманитаризации образования, управления, повышения качества образования.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Как рассматривается содержание образования в традиционном и личностно-ориентированном подходах?
2. Каковы принципы формирования содержания образования?
3. Назовите компоненты содержания образования?
4. Что такое стандарт образования? Назовите его функции.
5. Какие компоненты содержат государственные образовательные стандарты?
6. Охарактеризуйте временный образовательный стандарт начального образования.

7.7. Учебные планы и программы, их характеристика. Учебник и учебные пособия. Вариативность учебных планов, программ, учебников

В практике общего среднего образования используется несколько типов учебных планов: *базисный, типовой и учебный* план школы.

Базисный учебный план общеобразовательной школы — это основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью государственного стандарта этого уровня образования. Он служит основой для разработки типовых и рабочих учебных планов и исходным документом для финансирования школы. Базисный учебный план для основной школы Государственной думой, а для полной средней школы — Министерством образования Российской Федерации.

Базисный учебный план средней общеобразовательной школы как часть государственного стандарта включает следующие нормативы:

- ✓ продолжительность обучения (в учебных годах), общая и по каждой из его ступеней;
- ✓ недельная учебная нагрузка для базовых учебных курсов на каждой из ступеней общего среднего образования, для обязательных занятий по выбору учащихся и для факультативных занятий;
- ✓ максимальная обязательная недельная учебная нагрузка учащихся, включая число учебных часов, отводимых на обязательные занятия по выбору;
- ✓ суммарная оплачиваемая государством нагрузка педагога, учитывающая максимальную учебную нагрузку, факультативные занятия, внеклассную работу, деление (частичное) учебных групп на подгруппы.

Типовые учебные планы носят рекомендательный характер. Они разрабатываются на основе государственного базисного учебного плана и утверждаются Министерством образования Российской Федерации.

Учебный план школы составляется с соблюдением нормативов базисного учебного плана. Существуют два типа таких планов: собственно учебный, разрабатываемый на длительный период на основе государственного базисного учебного плана и отражающий особенности конкретной школы (в качестве его может быть принят один

из типовых учебных планов), и рабочий учебный, разрабатываемый с учетом текущих условий и утверждаемый педагогическим советом школы ежегодно.

Структура учебного плана средней общеобразовательной школы определяется теми же факторами, что и содержание общего образования в целом. Прежде всего в учебных планах, как и в государственном стандарте общего среднего образования, выделяются *федеральный, национально-региональный и школьный компоненты*.

Федеральный компонент обеспечивает единство школьного образования в стране и включает в себя в полном объеме образовательные области, как математика и информатика, и частично — окружающий мир, искусство, технологию, в которых выделяются учебные курсы общекультурного и общенационального значения.

Национально-региональный компонент учитывает образовательные потребности и интересы народов страны в лице субъектов Федерации и включает в себя в полном объеме такие образовательные области, как родной язык и литература, второй язык, и частично — остальные области, в большинстве которых выделяются учебные курсы или разделы, отражающие национальное своеобразие культуры.

Интересы конкретного образовательного учреждения с учетом федерального и национально-регионального компонентов находят отражение в школьном компоненте учебного плана.

Структура учебного плана школы содержит *инвариантную и вариативную части*.

Инвариативная (ядро) часть учебного плана обеспечивает приобщение к общекультурным и национально значимым ценностям с целью формирования базовой культуры школьников.

Вариативная часть учитывает личностные особенности, интересы и склонности учащихся и позволяет индивидуализировать процесс обучения.

Учебный план школы — это документ, определяющий:

- ▶ продолжительность учебного года, длительность четвертей и каникул;
- ▶ полный перечень предметов, изучаемых в начальной школе;
- ▶ распределение предметов по годам обучения;
- ▶ количество часов по каждому предмету за все время обучения и на изучение предмета в каждом классе;
- ▶ количество часов в неделю на изучение каждого предмета.

В учебном плане находят отражение принятый обществом воспитательный идеал, намеченные цели, концепция формирования содержания. Он разрабатывается на основе требований государственного стандарта.

Может быть несколько вариантов учебного плана. Их составляют на основе типового (базисного, базового) плана с учетом:

- ✓ типа школы,
- ✓ возрастных возможностей детей,
- ✓ объема учебного времени,
- ✓ соблюдения принципов последовательности и доступности.

Самостоятельный выбор школами учебных планов — шаг к демократизации и гуманизации. Этот документ школа утверждает на совместном заседании педагогического и родительского советов. Индивидуальное обучение школьников осуществляется по отдельным учебным планам.

Содержание учебного процесса определяется учебными планами, учебными программами по предметам и фиксируется в учебных книгах, электронных накопителях информации.

На основе учебного плана составляются учебные программы по предметам.

Учебная программа содержит:

- ✓ объяснительную записку о целях изучения данного предмета, основных требованиях к знаниям и умениям учеников, рекомендуемых формах и методах обучения;
- ✓ тематическое содержание изучаемого материала;
- ✓ ориентировочное количество времени, которое учитель может потратить на изучение отдельных вопросов;
- ✓ перечень основных элементов содержания;
- ✓ указания по реализации межпредметных связей;
- ✓ перечень учебного оборудования и наглядных пособий;
- ✓ рекомендуемую литературу.

В связи с углублением процессов дифференциации разрабатываются альтернативные варианты учебных программ. В любом учебном заведении сегодня могут применяться одновременно несколько вариантов программ по одному и тому же предмету, которые предлагаются для усвоения в соответствии с интересами и возможностями учеников.

Учебные программы могут быть:

- * *типовые* — в их основу положены требования государственного образовательного стандарта;
- * *рабочие* — построенные на основе типовых с учетом конкретных материальных, методических и др. условий;
- * *авторские* — учитывают требования государственного образовательного стандарта, но содержат авторскую логику построения учебного предмета, выражают авторскую точку зрения на концепцию обучения, на построение изучаемых явлений и процесс, а также способов организации процесса обучения.

Исторически в построении учебных программ сложились два способа: *концентрический* и *линейный*.

При концентрическом способе развертывания содержания учебного материала одни и те же разделы программы изучаются на разных ступенях обучения, постепенно расширяя и углубляя знания учащихся.

При линейном способе развертывания содержания учебный материал располагается систематически и последовательно, с постепенным усложнением, по одной восходящей линии,; новое излагается на основе уже известного и в тесной связи с ним.

Содержание учебных дисциплин раскрывается в учебниках.

Учебник представляет собой изложение и характеристику содержания учебного предмета в соответствии с программой.

Учебник — главный источник знаний по учебному предмету.

От качества учебников зависит успешность усвоения знаний школьниками. Учебник должен обеспечивать полное усвоение знаний, сознательное и активное участие школьников в процессе обучения.

Учебник выполняет следующие **дидактические функции** (Д. Д. Зубов):

- *информационная функция*, которая обеспечивает обучающихся необходимой и достаточной информацией, формирующей их мировоззрение, представления о ценностях культуры и науки;
- *трансформационная функция* связана с педагогической переработкой научных знаний, подлежащих усвоению. Материал в учебнике педагогически адаптируется в соответствии с дидактическими принципами научности, систематичности и последовательности, доступности, учета возрастных особенностей, связи изучаемого материала с жизнью, с практикой;
- *систематизирующая функция* реализует требование обязательного систематического и последовательного изложения материала в логике учебного предмета;
- *функция закрепления и самоконтроля* связана с предоставлением возможности повторного изучения материала;
- *интегрирующая функция*. В учебнике представлен материал, который приращивает знания из смежных наук;
- *координирующая функция* заключается в привлечении в процесс работы над учебным материалом разнообразных средств обучения (справочники, задачки, иллюстрации, фильмы и т.д.);
- *воспитывающая и развивающая функция* учебника состоит в духовном ценностном влиянии его содержания на учащихся.

И. П. Подласый, автор «Педагогики начального образования», выделяет три дидактические функции учебника:

- ✓ *мотивационную*, заключающуюся в создании таких стимулов для учащихся, которые побуждают их к изучению данного предмета, формируют интерес и позитивное отношение к работе;
- ✓ *информационную*, позволяющую учащимся расширить объем знаний всеми доступными средствами преподнесения информации;
- ✓ *контрольно-корректирующую (тренировочную)*, предполагающую возможность проверки, самооценки и коррекции хода и результатов обучения, а также выполнения тренировочных упражнений для формирования необходимых умений и навыков.

Основными **признаками хорошего учебника** являются:

- * доступное научное изложение, формирующее у ученика логичность, доказательность мышления, познавательную активность и интересы;
- * ведущая роль теоретических положений, определяющих систему и характер практических навыков и умений;
- * удачный подбор фактов, пояснений, примеров, иллюстраций, позволяющих усвоить содержание научного материала;
- * интересные упражнения, практические работы, задания на сообразительность, пытливость мысли; хорошее оформление;
- * соответствие учебника школьной программе.

Может быть несколько учебников по одному и тому же предмету, которые излагают одну и ту же программу по-разному; в них применяются различные методы анализа материала, разные средства и приемы доказательств, упражнения, примеры.

Вопрос о выборе учебника для работы в классе предоставляется учителю. Он должен определить насколько принятый им учебник будет соответствовать выбранной концепции обучения, отвечать дидактическим психологическим, эстетическим, гигиеническим требованиям.

Учебные пособия — печатные, графические, изобразительные и другие материалы, предназначенные для обеспечения наглядного восприятия изучаемых предметов и явлений, облегчения овладения двигательными умениями и т.д. К ним относятся:

- ✓ словари и справочники,
- ✓ таблицы, карты и картины, макеты,
- ✓ модели и муляжи,
- ✓ коллекции минералов, микроскоп и различные физические приборы,
- ✓ простейшие измерительные и чертежные инструменты,
- ✓ геометрические тела и фигуры и т.д.

Учебные пособия расширяют некоторые стороны учебника и имеют своей целью решение конкретных задач обучения: информационных, тренировочных, проверочных и т.д.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какие типы учебных планов используются в практике общего среднего образования?
2. Что такое базисный учебный план? Какие нормативы он включает?
3. Что определяет учебный план школы?
4. Какова структура учебной программы? Назовите виды учебных программ.
5. Что такое учебник? Какие требования предъявляются к этому источнику знаний?
6. Что относится к учебным пособиям? Каково их назначение?

7.8. Методы обучения. Многомерная классификация методов. Проблема выбора методов в начальной школе

Метод в переводе с греческого языка означает «способ», «путь». В философии метод рассматривается как способ достижения целей, определенным образом упорядоченная деятельность. В педагогике под *методом обучения* понимается «способ достижения цели обучения, представляющий собой систему последовательных и упорядоченных действий учителя, организующего с помощью определенных средств, практическую и познавательную деятельность учащихся по усвоению социального опыта» (И. Я. Лернер).

В составе методов выявляются приемы.

Прием – это элемент действия, его структурная часть, разовое действие определенный шаг в реализации метода. Методы реализуются через совокупность приемов, каждый из которых является отдельным действием.

Под *методами* осуществления целостного педагогического процесса следует понимать *способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательных задач* (В. А. Сластенин).

По мере развития дидактики как науки, менялось определение понятия «метод». Вот некоторые из них:

Я. А. Коменский, говоря об естественном методе подчеркивает, что он представляет собой применение идеи природосообразности к процессу обучения и предполагает построение обучения так, как это требует природа самого процесса обучения, его закономерности, в частности природа ребенка и особенности его возрастного развития.

Д. Дьюи (1859-1870) считал, что в процессе обучения следует опираться на метод эксперимента. Он должен приводить детей к открытию новых истин посредством пяти последовательных этапов: 1) ощущения проблемы (затруднения); 2) ее обнаружение и определение; 3) представление возможного решения; 4) выявление путем умозаключения следствий вероятного решения; 5) дальнейшее наблюдение и эксперименты, ведущие к окончательному решению.

А. В. Луначарский писал, что от метода преподавания зависит, будет ли оно возбуждать в ребенке скуку, или, наоборот, это преподавание будет восприниматься радостно, как часть детской жизни, класс будет спаян единой, интересной работой и проникнут благодарной дружбой к своему руководителю (А. В. Луначарский «О воспитании и образовании». – М., 1976.).

И. Т. Огородников методом обучения называет то средство или тот путь, при помощи которого учитель, опираясь на сознательность и активность учащихся, вооружает их знаниями, умениями и навыками.

Ю. К. Бабанский, определяя характерные особенности метода обучения, указывает его специфические признаки:

- ✓ определенная форма движения познавательной деятельности учащихся: а) определенный логический путь освоения знаний, умений и навыков учащимися; б) определенный вид и уровень познавательной деятельности учащихся (репродукция, эвристика, поиск, исследование);
- ✓ специфическое движение раскрытия усваиваемого учащимися содержания знаний в школе;
- ✓ определенный способ обмена информацией между учащимися и учителями (словесным, наглядным, практическим);
- ✓ определенный способ управления познавательной деятельностью учащихся (непосредственного, опосредованного управления или самоуправления);
- ✓ характеризуется некоторыми способами общения учителя с учащимися;
- ✓ определенный способ стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности учащихся;
- ✓ характеризует определенный способ контроля и эффективность учения.

Из приведенных определений следует, что *метод обучения* выполняет важнейшие *функции* в процессе обучения, с его помощью осуществляется:

- ✓ передача ученикам содержания изучаемых предметов (обучающая функция)
- ✓ управление познавательной деятельностью учащихся
- ✓ интеллектуальное развитие учащихся и формирование необходимых личностных качеств (развивающая и воспитывающая функции)

- ✓ обеспечивается стимулирование и мотивация учебной деятельности (побуждающая функция)
- ✓ позволяет учителю, учащимся обмениваться учебной информацией, учиться взаимопониманию и взаимопомощи (коммуникативная функция).
- ✓ диагностировать и корректировать результаты обучения (диагностико-корректирующая функция).

Метод обучения – сложное многомерное образование. В нем есть объективная и субъективная части. Первая не зависит от педагогов и отражает закономерности, принципы обучения. Вторая обусловлена личностью педагога, конкретными условиями использования того или иного метода. Именно субъективная часть открывает простор для педагогического творчества.

С учетом многомерного характера методов обучения существует множество их классификаций. *Классификация методов обучения* – это упорядоченная по определенному признаку система.

Одна из первых классификаций методов обучения была предложена Е. В. Перовским и Е. Я. Голант. Эта классификация отражает в основном виды деятельности учителя. Кроме того, она была ориентирована на «золотое правило» дидактики.

В соответствии с источником знаний (слово, наглядность, практика) были выделены три группы методов:

- ☞ *словесные* (лекция, рассказ учителя, беседа, работа с книгой);
- ☞ *наглядные* (демонстрация картин, муляжей, кинофильмов, гербариев и т.д. в последние десятилетия видео в сочетании с новейшими компьютерными системами);
- ☞ *практические* (выполнение опыта, эксперимента, исследовательской работы, лабораторная работа, наблюдения, выполнение измерений на местности и др.).

Достаточно широкое распространение получила классификация методов *по типу (характеру) познавательной деятельности* (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин). В данной классификации выделяются следующие методы: объяснительно-иллюстративный; репродуктивный; проблемное изложение; частично поисковый (эвристический); исследовательский.

Объяснительно-иллюстративный или *информационно-рецептивный*. Это наиболее экономичный метод, дающий возможность учителю передавать школьникам накопленный человечеством обобщенный и систематизированный опыт. С помощью этого метода актуализируется восприятие, память, формируется эмпирическое мышление.

Репродуктивный метод. Он ориентирован на запоминание, воспроизведение и повторение способа деятельности по конкретному заданию учителя.

Задача учителя разработать эффективную систему упражнений, программированные материалы, составить определенный алгоритм, т.е. правила и порядок выполнения действий. При этом обеспечить обратную связь о выполненных заданиях, самоконтроль.

Проблемное изложение. Сущность состоит в постановке проблемы учителем, определения путей, этапы ее разрешения. Ученик не только воспринимает определенные знания, но и усваивает способ и логику решения поставленной проблемы.

Частично-поисковый метод. Этот метод позволяет учителю включить школьников в поиск решения поставленной проблемы.

Для этого учителю необходимо конструировать задание с учетом знаний, возможностей, чтобы в полной мере обеспечить им самостоятельный поиск.

Исследовательский метод определяется как способ организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем.

Классификация методов обучения *по дидактическим целям* (дидактическим задачам) (Г. И. Щукина, И. Т. Огородников и др.):

Дидактические задачи	Методы обучения
1. Сообщение и разъяснение знаний с целью их восприятия и запоминания	<ul style="list-style-type: none"> • устное изложение • показ
2. Закрепление полученных знаний	<ul style="list-style-type: none"> • самостоятельная работа • обсуждение изученного • самостоятельная работа
3. Закрепление навыков и умений	<ul style="list-style-type: none"> • показ • упражнения (игра, самостоятельная работа)
4. Применение знаний, навыков и умений на практике	<ul style="list-style-type: none"> • метод практических работ • самостоятельная работа

Классификация методов обучения, предложенная М. И. Махмутовым, исходит из различия понятий «преподавание» и «учение», а, следовательно, и понятий «метод преподавания» и «метод учения», которые в совокупности составляют «бинарные методы обучения».

Метод преподавания	Метод учения
1. Информационно-сообщающий (сообщение знаний)	✓ исполнительский метод учения (заучивание)
2. Объяснительный метод (раскрытие сущности явления)	✓ репродуктивный метод учения (осознанное усвоение знаний)

- | | |
|--|---|
| 3. Объяснительно-побуждающий метод преподавания (частичное объяснение учебного материала, частично-проблемно-познавательная задача для школьников) | ✓ частично-поисковый метод учения (сочетание восприятия объяснений учителя с его поисковой деятельностью) |
| 4. Побуждающий метод преподавания (постановка проблемных вопросов и задач перед школьниками) | ✓ поисковый метод учения (самостоятельный поиск ответов на поставленные вопросы) |

Наибольшее распространение в дидактике получила классификация методов обучения Ю. К. Бабанского, в которой выделяются три группы методов обучения:

- ✗ методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности,
- ✗ методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности,
- ✗ методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Существуют и иные подходы к классификации методов обучения.

Вопросы *выбора методов обучения* представляют важнейшую задачу деятельности педагога. Опираясь на исследования Ю. К. Бабанского, М. И. Махмутова и других ученых, при *выборе методов* следует учитывать следующие критерии:

- ↪ их соответствие целям и задачам обучения и развития;
- ↪ соответствие содержанию урока;
- ↪ соответствие реальным возможностям школьников;
- ↪ соответствие имеющимся условиям и отведенному для обучения времени;
- ↪ соответствие возможностям самих учителей, уровню их квалификации.

Успешному выбору методов обучения способствует сравнительный анализ их эффективности для реализации разных целей обучения. К примеру, наглядные методы обучения наиболее способствуют развитию наблюдательности и повышению внимания к изучаемым вопросам. Их использование возможно, если само содержание материала может быть представлено в наглядном виде, и в наличии имеются наглядные пособия. Словесные методы эффективны для формирования теоретических и фактических знаний и используются, если материал носит преимущественно теоретико-информационный характер, если учитель владеет ими лучше, чем другими.

Также успешному выбору методов обучения способствует оптимальное сочетание разнообразных методов обучения. На базе сочетания различных методов обучения создаются условия для всестороннего развития познавательных возможностей школьников, обеспечивается активное восприятие учебного материала, позволяет учащимся раскрыть свои возможности и способности.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение понятиям «метод обучения», «методический прием»?
2. Раскройте принципы классификации методов обучения
3. Покажите как в одном учебном предмете можно использовать в комплексе разнообразные методы обучения.
4. Какие условия определяют выбор методов обучения?

7.9. Методы устного изложения

Слово учителя – самый доступный и распространенный инструмент обучения.

Рассказ – монологический способ, представляющий собой связное, последовательное, устное изложение нового учебного материала, используется при отсутствии у учащихся сведений по изучаемому вопросу.

Рассказ всегда связан с личностью учителя (эмоциональностью, уровнем подготовки и осведомленности в изучаемом вопросе, умением создать образ и т.д.). Возможности его использования на уроке достаточно широки; в процессе подготовки к наблюдению, проведению опыта, во время экскурсии, прогулки и т.д., когда необходимо в сжатой форме сообщить малоизвестный ребенку, значительный по объему материал.

Общие требования:

- научность (использование справочников и энциклопедий);
- воспитывающий характер;
- простота (доступность, но не упрощенность);
- интересный, яркий (красочно-эмоциональный, образный),
- сопровождающийся иллюстрированием и создающий у ребенка положительный эмоциональный фон,
- формирующий умение слушать;
- стилистически грамотный;
- лимитированный по продолжительности (краткий — за 5—10 мин. максимум информации; I, II классы — 8 — 10 мин, III —IV классы — не более 15 мин.).

Различают следующие виды рассказов:

1) по способу мышления:

- а) индуктивный (на основе фактов делается обобщение);

б) дедуктивный (общее положение подтверждается конкретными сведениями);

2) по дидактическим целям:

а) рассказ-вступление (цель — подготовка детей к изучению нового материала);

б) рассказ-повествование (детальное изложение намеченного содержания);

в) рассказ-заключение (обобщение изученного);

3) по характеру изложения учебного материала:

а) рассказ-повествование, представляющий собой сообщение сведений от лица очевидца;

б) рассказ-описание, нацеленный на создание образного представления предмета, явления природы (это характеристика конкретного природного объекта в сумме его существенных и второстепенных признаков для создания его образа; различают художественное описание, создаваемое в опоре на эмоционально-образный мир ребенка при помощи иллюстраций, репродукций и т.п. (с использованием эпитетов, метафор, сравнений, иносказаний), и деловое — выделение фактических знаний на основе проведенного научного исследования (наблюдения, эксперимента), например в процессе изучения состояния водоемов края);

в) рассказ-характеристика (предполагает выделение наиболее существенных признаков);

г) рассказ-объяснение нацелен на изучение сущности явлений, выявление причинно-следственных связей и закономерностей;

д) рассказ-рассуждение (последовательное развитие положений и доказательств, приводящих к выводам, например при выявлении влияния погоды на состояние растительного мира. На этом фоне выделяется разновидность-объяснение как инструкция, которое в силу сжатости, информативности, программированного характера нередко рассматривается как самостоятельный словесный метод.

Предварительная подготовка к рассказу предполагает:

1) определение цели, тематики и места рассказа на уроке;

2) сбор информации из различных первоисточников, проверка текстов по справочникам;

3) подбор отрывков из художественной литературы, рассмотрение возможности использования сведений из личного опыта учителя;

4) продумывание зрительного ряда — использование фотографий, репродукций, иллюстраций из книг, энциклопедических словарей, раскрасок, детских книг со стихотворениями и т.д.;

5) запись плана рассказа, продумывание методических приемов, способствующих наиболее эффективному запоминанию информации (сравнения, ассоциации, сопоставления, выделения главного, аналогии; постановки проблемных вопросов), сочетания с различными методами обучения: беседой, демонстрацией наглядных пособий, фрагментов учебных фильмов;

б) составление конспекта.

Строение рассказа:

1) создание проблемной ситуации (завязки);

2) раскрытие основного содержания (кульминационный момент);

3) разрешение проблемы (развязка).

Объяснение — это стройное и логически последовательное изложение учителем учебного материала, сочетающееся с наблюдениями учащихся. В объяснении учителя всегда много суждений, умозаключений, доказательств.

Наиболее важные вопросы методики объяснения:

- ясная, отчетливая постановка нового вопроса перед учащимися,
- последовательное изложение материала.

Успех объяснения во многом зависит также и от того, насколько удачно учитель сумеет привлечь конкретные данные. Объяснение всегда предполагает обращение с вопросами к детям и заставляет их следить за ходом объяснения, высказывать свои соображения, догадки, делать выводы. В конце объяснения учитель дает точную формулировку вывода, правила. Обязательным элементом урока, на котором использовалось объяснение, является проверка качества усвоения материала, анализ фактов и примеров, приведенных детьми.

Инструктаж — вид объяснения и предъявления задания преподавателем. Включает элементы беседы, показ приемов работы, порядка действий, демонстрацию предметов труда, наглядных пособий и т.д. По содержанию инструктаж подразделяется на

- вводный,
- текущий,
- заключительный.

Одним из противоречивых моментов современной дидактики является использование лекции в начальной школе. **Лекция** — систематическое, последовательное, монологическое изложение учителем учебного материала, как правило, теоретического характера. Часто методисты осуществляют подмену, обозначая данным понятием традиционный рассказ учителя.

Беседа. Суть метода — посредством четко структурированной системы вопросов вызвать у детей интерес к усвоению и дополнению определенных знаний путем самостоятельных рассуждений, обобщений и выводов.

Стержнем данного диалогического метода являются базовая тема и четко формулируемые вопросы учителя, удовлетворяющие требованиям:

- нацеленность на выявление полного содержания и подведение к выводу; активизация мысли ребенка и его самостоятельность в подходе к формулированию определенных заключений;
- точность, краткость, доступность;

- адресованность всему классу (а не выборочная) с предоставлением времени на продумывание, поощрением дополнительных, уточняющих ответов и исправлением, комментированием неточных (неполных);
- определенная логическая последовательность в построении;
- отказ от элементарной (простой, содержащей готовый ответ), неопределенной формы вопроса («Что можно сделать?..»).

Основные функции — информационная и поисково-эвристическая.

Выделяют следующие *виды бесед*:

1) *по дидактическим целям*:

а) *вводная*, нацеленная на актуализацию, систематизацию и обобщение опорных знаний и представлений, полученных ребенком самостоятельно, стимулирование интереса к изучаемому явлению (предваряет изучение нового курса, раздела, темы);

б) *сообщающая*, предполагающая ознакомление детей с новыми сведениями, с параллельной конкретизацией и расширением имеющихся у них знаний (например, при изучении сезонных изменений в жизни природы, на экскурсиях и прогулках);

в) *повторительно-обобщающая*, связанная с необходимостью первичного закрепления полученной информации, ее систематизацией и установления связей с последующим материалом (проводится в конце изучения темы, раздела, курса);

2) *по характеру познавательной деятельности учащихся*:

а) *репродуктивная* (воспроизведение и оперирование известными сведениями и приемами);

б) *поисковая (эвристическая)*, нацеленная на организацию поисково-исследовательской деятельности детей (использование проблемных вопросов, ситуаций, поисковых заданий на сравнение, выявление причинно-следственных связей, доказательство, поиск альтернативного решения задачи и т.д.);

3) *по способу мышления*:

а) *индуктивная* (вывод на основе суммирования знаний близких природных предметов и явлений);

б) *дедуктивная* (конкретизация известного исходного материала в виде иллюстрирующих его примеров);

4) *по форме ведения*:

а) катехизическая (вопрос — ответ);

б) развернутая (эвристическая).

К положительным чертам данного метода относится повышенная активность класса, развитие речи; недочетам — длительностью времени и дробность полученного знания из-за вопросоответной формы его получения.

Беседа проводится при наличии у детей определенного минимума исходных сведений по изучаемому вопросу (и том числе на основе рассказа учителя, работы с учебной Литературой, изучения иллюстраций, просмотра кинофильма и т.д.) и предполагает дробное сообщение информации (по частям) с периодическим переключением внимания.

Этапы подготовки к проведению беседы:

1) подготовительный: четкое определение темы и цели беседы, составление плана (В том числе возможностей чередования с другими методами, приемами, например иллюстрирования); формулирование основных и вспомогательных вопросов (четких, кратких, конкретных; тщательное продумывание их последовательности, логической связи друг с другом, нацеленной на установление причинно-следственных связей); продумывание методики организации, подбор наглядных пособий;

2) беседа;

3) итог.

Дискуссия. Суть метода учебного полилога, активно используемого в системе развивающего обучения, — целенаправленный, упорядоченный обмен мнениями и идеями по конкретной проблеме с целью принятия единого решения, т.е. на уроках естествознания учебная дискуссия имеет характер управляемого, целенаправленного, тематического, познавательного спора, требующего обязательной предварительной установки единого кодекса правил вежливого поведения, в том числе в процессе обсуждения, и его оттачивания с помощью игровых приемов, тренинга. Его организационной основой является самоорганизация учащихся.

Различают формы дискуссии:

1) *круглые столы* — обсуждение проблемы небольшой группой учащихся, во время которого происходит обмен мнениями с остальной частью класса;

2) *дебаты* — обсуждение проблемы участниками двух соперничающих команд, представляющих альтернативные точки зрения;

3) *судебное заседание* — дискуссия, носящая характер и форму судебного разбирательства (экологическое, естественно-историческое и другое судейство) (по М.И. Кларину). В процессе планирования работы необходимо предвидеть спонтанный характер возникновения такого рода обсуждения при выполнении элементарных заданий, связанных с аргументацией учащимися своей точки зрения.

К положительным чертам метода относятся повышенная активность класса, развитие речи и образных репрезентантов, умения доказательно отстаивать свою позицию, развитие коммуникативных способностей (слышать и слушать, инициативности, познавательного интереса, критически-рефлексивного мышления), высокая эффективность при закреплении изученного материала и его творческого осмысления; к недочетам — менее эффективен, по сравнению с рассказом, по передаче информации, требует высокой самоорганизации учащихся.

Этапы проведения учебной дискуссии:

1) подготовительный: обнаружение проблемы и уточнение учебной задачи (сравнение различных теорий образования Вселенной, представления формы Земли и т.д.); определение цели и идеального результата обсуждения, выбор его формы; планирование хода обсуждения (тематика выступлений, рассматриваемые вопросы, подбор справочного материала); отбор участников (4—6 чел.) и распределение ролей, например, по М.И.Кларину: «ведущий, генератор идей, аналитик, протоколист, эксперт». На данном этапе важно продумать возможности введения управляющих вопросов на стимулирование мышления («Как... почему... зачем... отчего?», «Что было бы, если?..»), вариативность хода дискуссии («Какие сведения (методы, приемы, доказательства) можно использовать?»), уточнение формулировок («Что вы имеете в виду?») и идей («Какие факты в защиту вашей теории можно привести?»), оценку («Ваша оценка представленной теории?»);

2) проведение: формулировка проблемы и цели обсуждения (достигается через изложение проблемы, описание случая, инсценировку, демонстрацию фрагмента кинофильма); анализ проблемы в малых группах (цель — выявить связанные с ней факты и обстоятельства, раскрытие темы, детализация, выявление позиций участников); представление результатов перед всем классом (межгрупповое обсуждение, принятие единого решения), формулировка выводов и проверка, оценка результатов обсуждения (высказывание своего мнения, анализ хода дискуссии с акцентом на конструктивные решения);

3) закрепление (использование полученных результатов в новой ситуации)

Словесные методы обучения естествознанию были и остаются самыми тиражируемыми в начальной школе в силу возрастных особенностей учащихся и обилия информации для ознакомления. Вместе с тем слово не является единственно возможным источником информации, поэтому использование словесных методов неизменно предполагает сочетание в работе и других разновидностей наглядно-практического уровня.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем сущность каждого вида словесных методов? Охарактеризуйте их положительные и отрицательные стороны.

2. Почему словесные методы были и остаются самыми популярными в начальной школе?

7.10. Метод работы учащихся с учебником и книгой

Цель самостоятельной работы с учебной книгой — ознакомление со структурой пособия, чтение текста, реферирование его частей, сопоставление текстовой информации, составление плана текста, изучение иллюстративного материала, поиск ответов на конкретные вопросы и т. п. В процессе работы с книгой формируются общие умения: свободно читать и понимать прочитанное, выделять главное и второстепенное в изучаемом материале, составлять опорные конспекты (структурно-логические схемы), пользоваться дополнительной, справочной литературой, т.е. работа должна быть нацелена на смысловое освоение печатного материала ребенком.

Работа с учебником и книгой — важнейший метод обучения, включающий ряд приемов самостоятельной работы с печатными источниками:

- конспектирование;
- составление плана текста;
- тезирование;
- цитирование;
- аннотирование;
- рецензирование;
- составление справки;
- составление формально-логической модели (словесно-схематическое изображение прочитанного);
- составление тематического тезауруса (упорядоченного комплекса базовых понятий по определенному разделу или теме);
- составление матрицы идей (сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов).

Учебник - важный источник знаний учащихся, если учитель научит учащихся пользоваться им.

Прежде всего необходимо добиться овладения учащимися техникой чтения и понимания смысла прочитанного. Лишь пройдя первый и наиболее трудный этап овладения техникой чтения, ребенок становится неразлучным с книгой. Успех дальнейшего обучения учащихся во многом будет зависеть от того, насколько прочными будут навыки сознательного, вдумчивого, сосредоточенного чтения и воспроизведения прочитанного, осознания текста и лексического разбора его трудных мест, логического разбора текста в связи с заданиями учителя и учебными потребностями детей, уяснение идейного смысла читаемых статей, рассказов. В I классе дети учатся составлять план прочитанного. В III классе они уже умеют составить план большого рассказа или отрывка, формулируя пункты плана в виде назывных предложений. Дальнейшая работа с учебником и книгой, готовит детей к восприятию текста, водружает их умением вдумываться в название статьи, вырабатывает у детей навыки внимательного чтения с выделением основной цели. Не менее важное значение имеет привитие школьникам навыка

самостоятельной работы над статьей, тщательный контроль со стороны учителя за правильностью понимания учащимися прочитанного, выяснение отношения детей к событиям, действиям, поступкам героев.

Работа над текстом строится в зависимости от его характера. При изучении *делового текста* учитель концентрирует внимание учащихся на усвоении его содержания и тех сведений, которые в нем сообщаются.

В работе над *художественным текстом* учитель главное внимание уделяет восприятию и запечатлению в сознании учащихся ярких образов и картин, нарисованных автором, учит детей пользоваться художественными средствами при запоминании материала, оценивает качество и полноту восприятия художественного образа при проверке знаний. Такой подход к организации занятий будет способствовать развитию эстетического восприятия, образного мышления, обогащению речи школьников. Не менее важное значение имеет подготовка учащихся к усвоению основ теории литературы. В работе над художественным текстом учитель учит детей проводить простейшие теоретико-литературные наблюдения.

В начальной школе распространены две *формы работы с книгой*:

- ✧ *под руководством учителя*, воспитателя на уроке и во внеурочной работе;
- ✧ *самостоятельно дома* с целью закрепления, уточнения и расширения полученных на занятиях знаний.

Работа с учебной литературой (печатными источниками) используется на различных этапах урока:

- ✓ при изучении нового материала,
- ✓ закреплении,
- ✓ на стадии контроля.

Со времен В. Ф. Зуева рекомендуется дробная, поэтапная, объяснительная форма работы: прочтение отрывка, остановка с последующим анализом прочитанного. Поскольку у детей младшего школьного возраста еще не сформированы читательские умения, в начале изучения предмета рекомендуется предварительное их ознакомление с устройством учебника, основными элементами его содержания, со следующими *приемами работы* в процессе изучения учебного материала:

- 1) *ориентирования* (нахождение определенного текста, задания, иллюстрации);
- 2) *работы с текстом* (объяснительное и выборочное чтение, сопоставление текстовой информации, нахождение понятий, обобщение необходимой информации и формулирование вывода, выделение логических частей и др.);
- 3) *работы с иллюстративным аппаратом* (сравнение иллюстраций, их соотнесение с текстовой информацией, чтение плана и карты, составление рассказа-описания по рисунку);
- 4) *с учебными заданиями и вопросами* (самостоятельная работа, выборка ответов);
- 5) *комбинированная* — с несколькими компонентами (текстом и таблицами, схемами, заданиями, картой).

При работе с учебником необходимо учитывать, что по выполняемым функциям все иллюстрации делятся на 3 группы:

- иллюстрации, раскрывающие содержание и заменяющие текст (сюжетные рисунки, фотосхемы);
- иллюстрации, равнозначные тексту: рисунки сюжетные и предметные, научно-прикладные, чертежи, карты, схемы, диаграммы, фотоиллюстрации;
- иллюстрации, обслуживающие текст.

Существуют следующие *приемы* для достижения лучшего понимания материала с целью его более прочного запоминания:

- 1) составление плана, включающее и себя разбивку материала на части, группировку мыслей и выделение смысловых опорных пунктов, содержащих в себе существенное;
- 2) соотношение содержания текста с имеющимися знаниями, включающее новую систему знаний;
- 3) соотношение содержания разных частей текста друг с другом;
- 4) использование образов или наглядных представлений, занимательного материала;
- 5) изложение содержания текста на своем языке (по А.А. Смирнову). Использование на уроке данного метода нередко влечет за собой ряд проблем:
 - а) недооценка значения учебника — отсутствие систематической работы с ним;
 - б) неправильная оценка возможностей детей к самостоятельной работе, как следствие, невладение детьми приемами рационального чтения текста, выделения смысловых единиц и т.п., отсутствие систематического контроля за прочитанным, что снижает роль домашней самостоятельной работы;
 - в) переоценка роли учебника: сведение уроков к объяснительному чтению, без использования других средств обучения;
 - г) затруднения учителя в выборе рациональных способов работы с учебником — использование неэффективных приемов: заучить вывод, запомнить текст учебника, все приведенные в нем определения и тщательно его пересказать.

Работа с печатными источниками знаний не ограничивается только прочтением учебника. Обязательно эпизодическое использование и другой литературы: хрестоматий, тетрадей с печатной основой, учебных справочников, детской художественной и научно-популярной литературы.

Технология обучения *приемам работы с учебником*:

- 1) *введение приема*: объяснение его значения, ознакомление с его сутью (составом), основными действиями, показ образца выполнения;
- 2) *усвоение*: выполнение ряда заданий на использование приема с постоянным контролем со стороны учителя; задания на воспроизведение последовательности операций приема;

3) закрепление: самостоятельное применение детьми приема при выполнении сначала аналогичных заданий, затем сложных, и новой ситуации;

4) пост-закрепление: самостоятельную работу дома необходимо начинать с воспроизведения полученных на уроке знаний и умений.

Этапы организации работы с учебником:

а) прогнозирования: прочитать название темы и попытаться по нему представить, о чем пойдет речь;

б) установления связи с предыдущим материалом: вспомнить (бегло просмотреть) ранее изученный материал, вспомнить его содержание и попытаться определить связь с изучаемой темой;

в) работы с данным текстом: прочесть внимательно текст, параллельно выписывая непонятные слова и рассматривая иллюстрации; выделить главное, основные тематические блоки и составить по ним план текста;

г) лингвистического анализа: попытка объяснить новые, непонятные слова самостоятельно, с помощью словаря

д) вторичного прочтения: чтение текста с параллельным его соотношением с пунктами плана;

с) закрепления: воспроизведение смысла текста по плану, затем без него вслух, про себя (для этого рекомендуется составлять план — алгоритм ответа, используя опорные образные схемы);

ж) вторичного закрепления: ответ на вопросы после текста, приведение своих примеров к прочитанному;

з) сопоставление прочитанной информации с имеющейся ранее и полученной на уроке.

Варианты работы с дополнительной учебной литературой:

1) чтение учащимися или учителем отрывков, статей на этапе изучения нового материала или обобщения;

2) устное сообщение детей о прочитанных фактах и явлениях, и том числе устное «реферирование» — подготовка детьми сообщения-«выжимки» по прочитанному;

3) краткая запись содержания книги (конспектирование);

4) составление справки по персонажу на основании прочитанного;

5) подготовка докладов — сообщений по заданной теме по нескольким первоисточникам;

6) фиксирование определений основных понятий в словаре;

7) зарисовка из первоисточников в тетрадах схем, иллюстрирующих изучаемые явления.

Технология работы с детской научно-популярной литературой:

а) определение темы литературного источника и связи ее с содержанием урока;

б) характеристика содержания литературного произведения, определение возможностей его использования;

в) учет объема текстового материала, времени его использования в учебном процессе;

г) четкое определение цели применения произведения и соответствующего этапа урока;

д) формулировка заданий детям до прослушивания произведения;

е) его чтение учителем или школьниками (параллельно возможна драматизация, использование кукол и др. атрибутики);

ж) беседа после работы с текстом с целью проверки усвоения;

з) обобщение и выводы.

В этом свете заслуживает особого внимания организация работы с текстами в системе Д.Б.Эльконина — В.В.Давыдова (например: программа «Окружающий мир» Е. В. Букваревой, Е. Н.Чудиновой), представленными не в специальном учебном, адаптированном, очищенном и стилизованном виде, а в виде авторского, разного по стилю и степени сложности материала. Специальная технология реализуется в традиционном ключе — от простых заданий к постепенному включению всего арсенала и предполагает выполнение следующих операций:

1) коротко рассказать, о чем этот текст;

2) ответить по нему на 1 — 2 содержательных вопроса;

3) придумать и записать название;

4) выделить маркером главные слова;

5) разбить текст на смысловые части;

6) для каждой обозначенной части текста нарисовать значок или картинку, которая потом поможет вспомнить ее смысл;

7) вспомнить и рассказать текст соседу по парте или классу по нарисованным значкам, картинкам или ключевым словам;

8) выделить маркером непонятные и незнакомые слова, попытаться понять их значение по контексту (дети не обязаны понять весь материал до конца: важно научить их замечать свое непонимание и формулировать его в виде вопросов);

9) составить свой текст по подсказкам (по заданному плану);

10) составить свой текст, предварительно написав подсказки;

11) разбить готовый текст на абзацы, переставить их местами, обсудить изменения смысла и выразительности текста.

В методике важно отвечать на все вопросы сразу, не оставляя их «подвешенными» на длительный срок. Сложные тексты предназначены для прочтения и последующего рассказа дома или в классе (хорошо читающим детям). Если работа с ними происходит на уроке, то в I — II классах первым читает учитель методом медленного

комментированного чтения (с осмотром класса после каждого предложения) с последующим выявлением степени понимания материала детьми и вторичным самостоятельным чтением самими учащимися.

7.11. Наглядные и практические методы обучения

Под **наглядными методами обучения** понимаются такие методы, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядного пособия и технических средств. Наглядные методы используются во взаимосвязи со словесными и практическими методами обучения и предназначаются для наглядно-чувственного ознакомления учащихся с явлениями, процессами, объектами в их натуральном виде или в символическом изображении с помощью всевозможных рисунков, репродукций, схем и т.п. В современной школе широко используются с этой целью экранные технические средства.

Наглядные методы обучения условно можно подразделить на три группы:

- ✧ *метод иллюстраций,*
- ✧ *метод демонстраций,*
- ✧ *видеометод.*

Метод иллюстраций предполагает показ ученикам иллюстративных пособий, плакатов, таблиц, картин, карт, зарисовок на доске, плоских моделей и пр.

Метод демонстраций обычно связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, кинофильмов, диафильмов и др.

Цели метода наглядности в начальной школе:

- обогащение и расширение непосредственного чувственного опыта детей,
- развитие наблюдательности,
- изучение конкретных свойств предметов,
- создание условий для перехода к абстрактному мышлению, опоры для самостоятельного учения и систематизации изученного.

В начальных классах применяется наглядность:

- естественная,
- рисунковая,
- объемная,
- звуковая,
- графическая.

Демонстрация служит преимущественно для раскрытия динамики изучаемых явлений, но широко используется и для ознакомления с внешним видом предмета, его внутренним устройством или местоположением в ряду однородных предметов. При демонстрации натуральных объектов обычно начинают с внешнего вида (величина, форма, цвет, части и их взаимоотношения), а затем переходят к внутреннему устройству или отдельным свойствам, которые специально выделяются и подчеркиваются.

Демонстрация начинается с целостного восприятия. По-настоящему эффективен данный метод лишь тогда, когда осуществляется активный познавательный процесс - дети сами изучают предметы, процессы и явления, выполняют нужные действия, устанавливают зависимости.

Процесс демонстрации должен быть построен так, чтобы:

- все ученики хорошо видели демонстрируемый объект;
- могли воспринимать его по возможности всеми органами чувств, а не только глазами;
- нужные стороны объекта производили на учеников наибольшее впечатление и привлекали максимум внимания.

Иллюстрация предполагает показ и восприятие 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.

Методы демонстрации и иллюстрации используются в тесной связи, дополняя и усиливая совместное действие. Когда процесс или явление учащиеся должны воспринять в целом, используется демонстрация, когда же требуется осознать сущность явления, взаимосвязи между его компонентами, прибегают к иллюстрации. Эффективность иллюстрации зависит от методики показа. Избирая наглядные пособия и форму иллюстрирования, учитель продумывает их дидактическое назначение, место и роль в познавательном процессе. Перед ним стоит также проблема определения оптимального объема иллюстративного материала. Опыт показывает, что большое число иллюстраций отвлекает учеников от выяснения сущности изучаемых явлений; Иллюстрации готовят заранее, но показывают только в тот момент, когда они оказываются необходимыми по ходу обучения.

В современной начальной школе для обеспечения качественной иллюстрации широко используются экранные технические средства.

Видеометод рассматривается в качестве отдельного метода обучения ввиду интенсивного проникновения в практику работы учебных заведений новых источников экранного преподнесения информации:

- видеоскопов,
- проекторов,

- киноаппаратов,
- учебного телевидения,
- видеопроекторов и видеоманитонов,
- а также компьютеров с дисплейным отражением информации.

Видеометод успешно выполняет все дидактические функции: служит не только для преподнесения знаний, но и для их контроля, закрепления, повторения, обобщения, систематизации. Обучающая и воспитывающая функции данного метода обуславливаются высокой эффективностью воздействия наглядных образов и возможностью управления событиями.

Практические методы обучения основаны на практической деятельности учащихся. Этими методами формируют практические умения и навыки. К практическим методам относятся:

- ✧ *упражнения,*
- ✧ *лабораторные и практические работы,*
- ✧ *дидактические игры.*

Упражнения — многократное выполнение учащимися определенных действий с целью выработки и совершенствования умений и навыков в учебной работе.

Характер и методика упражнений зависят от особенностей учебного предмета, конкретного материала, изучаемого вопроса и возраста учащихся.

Дидактика формулирует ряд общих *правил проведения упражнений*:

- доведение до сознания учащихся цели и порядка выполнения упражнения;
- разнообразие упражнений;
- систематичность проведения упражнений;
- после объяснения нового материала упражнения даются чаще;
- постепенное нарастание трудности упражнений.

Сразу после изучения нового материала учитель дает типичные упражнения, в которых изученные учащимися признаки выступают наиболее ярко и выпукло. Когда же новый материал усвоен учащимися прочно, можно давать задачи и упражнения, для выполнения которых дети используют знания других тем предмета.

Эффективность упражнений повышается в том случае, если дети приучены к самоконтролю в учебном труде. Правильно организованные упражнения имеют большое воспитательное значение. Характер воздействия упражнений на учащихся зависит от степени самостоятельности их выполнения. Не менее важное значение имеет и содержание упражнений.

В начальных классах дается много разнообразных письменных упражнений.

Лабораторные работы — один из практических методов обучения, заключающийся в проведении учащимися по заданию учителя опытов с использованием приборов, применением инструментов и других технических приспособлений. В процессе лабораторной работы имеют место наблюдения, анализ и сопоставление данных наблюдений, формулирование выводов. Мыслительные операции сочетаются здесь и с физическими действиями, с моторными актами, поскольку учащиеся при помощи технических средств воздействуют на изучаемые вещества и материалы, вызывают интересующие их явления и процессы, что существенно повышает продуктивность познавательного процесса.

Лабораторные работы могут проводиться

- *в иллюстративном плане*, когда учащиеся в своих опытах воспроизводят то, что было предварительно продемонстрировано учителем;
- *в исследовательском плане*, когда учащиеся сами впервые решают поставленную перед ними познавательную задачу и на основании опытов самостоятельно приходят к новым для них выводам.

Выполнение лабораторных работ сопровождается записью получаемых данных и графическим изображением изучаемых явлений и процессов в форме отчета о проведенном эксперименте.

Познавательные (дидактические) игры — это специально созданные ситуации, моделирующие реальность, из которых ученикам предлагается найти выход.

Современные дидактические игры в начальной школе — это преимущественно игры по правилам. Игры имеют много функций:

- активизируют познавательные процессы;
- воспитывают интерес и внимательность детей;
- развивают способности;
- вводят детей в жизненные ситуации;
- учат их действовать по правилам;
- развивают любознательность, внимательность;
- закрепляют знания, умения.

Правильно построенная игра обогащает процесс мышления индивидуальными чувствами, развивает саморегуляцию, укрепляет волю ребенка. Игра ведет его к самостоятельным открытиям, решениям проблем.

В учебном процессе могут использоваться только элементы дидактической игры — игровая ситуация, прием, упражнение. Общая структура дидактической игры содержит компоненты:

- мотивационный - потребности, мотивы, интересы, определяющие желания детей принимать участие в игре;
- ориентировочный — выбор средств игровой деятельности;
- исполнительный — действия, операции, позволяющие реализовать поставленную игровую цель;
- контрольно-оценочный — коррекция и стимулирование активности игровой деятельности.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем сущность каждого вида наглядных методов? Охарактеризуйте их положительные и отрицательные стороны.
2. Раскройте сущность каждого вида практических методов, их положительные и отрицательные стороны.

7.12. Формы организации обучения в начальной школе: общеклассные, групповые и индивидуальные

Форма (от латинского «forma») – наружный вид, внешнее очертание, установленный порядок.

В философии *форма* – это структура какого-то содержания.

Форма организации обучения обозначает внешнюю сторону процесса обучения, которая связана с количеством обучаемых, временем и местом, а также порядком его осуществления (И.Ф.Харламов).

В научных педагогических исследованиях рассматриваются разные точки зрения на понятие «организационные формы обучения».

Так И. М. Чередов форму обучения рассматривает как специальную конструкцию, которая характеризует «внешнюю сторону процесса обучения, обусловленную содержанием, методами, приемами, средствами, видами учебной деятельности, особенностями взаимосвязи педагога и учеников при работе над учебным материалом».

Анализируя данный педагогический феномен, Ю. К. Бабанский считает, что под формой организации обучения следует понимать операционно-деятельностный компонент обучения и представляет собой внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в установленном порядке и определенном режиме.

Б. Г. Лихачев под формой организации обучения понимает целенаправленную, четко организованную, содержательно насыщенную и методически оснащенную систему познавательного и воспитательного взаимодействия, отношений учителя и учащихся.

С. А. Смирнов под формой обучения понимает способ организации деятельности учащихся, определяющий количество и характер взаимосвязей участников процесса обучения.

Форма организации обучения – это внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учеников, «упаковка» для содержания» (И. П. Подласый).

Приведенные определения понятия «форма обучения» говорят о его сложности и неоднозначности.

В истории педагогики выделяют *две основные формы организации обучения: индивидуально-групповую и классно-урочную*.

Система индивидуального обучения получила распространение на ранних этапах развития общества, когда учитель занимался с одним учеником, как правило, его преемником. Постепенно возникло индивидуально-групповое обучение, когда учитель занимался с группой учеников в 10-15 человек. Обучение в группе шло также индивидуально, поэтому в группе были ученики разного возраста, разного уровня подготовки. Сроки обучения, начало и окончание занятий были также индивидуальны.

В средние века в связи с увеличением количества обучающихся возникла необходимость в появлении новой формы организации обучения. Получила распространение групповая форма обучения. Свое законченное решение она нашла в *классно-урочной системе обучения*, разработанной и теоретически обоснованной Я. А. Коменским. Она предполагает наличие в группе постоянного состава учащихся одного возраста; постоянное место и продолжительность занятий, стабильное расписание занятий.

История развития школы знает различные системы обучения, в которых преимущество отдавалось тем или иным формам организации: индивидуальной (в античных государствах), индивидуально-групповой (в школах Средневековья), взаимного обучения (белль-ланкастерская система в Англии), дифференцированного обучения по способностям учеников (мангеймская система), бригадное обучение (существовавшее в 20-ые годы в советской школе), американский «план Трампа», согласно которому 40 % времени ученики проводили в больших группах (100-150 человек), 20 % – в малых группах (10-15 учащихся) и 40 % времени отводилось на самостоятельную работу.

Для учителей начальных классов интерес представляет так называемый Дальтон-план – форма индивидуализированного обучения (Э. Паркхерст, Г. Дальтон, начало XX в.). Детям предлагалась полная свобода выбора содержания обучения, чередование изучаемых предметов, использование собственного времени и т.д.

Формы обучения исторически сложившиеся продолжают существовать в практике обучения и в настоящее время.

Индивидуальная форма обучения – применяется с целью адаптивирования степени сложности учебных заданий, оказания помощи с учетом индивидуальных особенностей ученика и оптимизации самого учебного процесса.

Парная форма – связана с коммуникативным взаимодействием между учителем и парой учащихся, выполняющих под его руководством общее учебное задание.

Групповая форма – общение учителя осуществляется с группой детей более трех человек, которые взаимодействуют, как между собой, так и с учителем с целью реализации образовательных задач.

Коллективная форма (общеклассная) обучения – одна из самых сложных форм организации деятельности учащихся, рассматривающая обучение целостного коллектива. Данная форма ориентирована на активное взаимодействие учащихся, их взаимопонимание, взаимообучение, сплоченность.

Фронтальная форма («обращенная к зрителям») – предполагает обучение группы учащихся или целого класса, решающих однотипные задачи с последующим контролем результатов со стороны учителя.

Более совершенное организационное оформление педагогического процесса нашло свое выражение в *классно-урочной системе*. Ее контуры были предложены голландским педагогом Д. Силом, немецким профессором И. Штурмом, теоретическое обоснование этой системы описал в «Великой дидактике» Я. А. Коменский.

Урок – единица образовательного процесса, четко ограниченная временными рамками, возрастным составом учащихся, планом и учебной программой работы.

Урок является основной формой организации текущей учебной работы. В этой форме представлены все компоненты учебно-воспитательного процесса: цель, задачи, содержание, средства и методы.

Типология урока одна из сложных дидактических задач. С. В. Иванов, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Г.И. Щукина выделяют следующие *типы уроков* в зависимости от дидактической задачи:

- ✦ вводные уроки, уроки первичного ознакомления с учебным материалом;
- ✦ уроки образования понятий, установления законов и правил;
- ✦ уроки применения полученных знаний на практике;
- ✦ уроки выработки навыков;
- ✦ уроки повторения и обобщения;
- ✦ контрольные уроки;
- ✦ уроки смешанные или комбинированные.

Эти типы уроков широко используются и в начальной школе.

И.П. Подласый отдельно рассматривает урок в *малоклассной* начальной школе, где обучаются дети разного возраста в одной классной комнате. Здесь сложились три основных типа уроков:

- урок, на котором в обоих классах изучается новый материал;
- урок, на котором в одном классе изучается новый материал, а в другом классе организуется работа по закреплению знаний и умений, повторению изученного или учету знаний и умений детей;
- урок, на котором в обоих классах проводится работа по повторению изученного ранее.

Интегративный урок (от лат. «полный», «целостный») – это урок, в котором вокруг одной темы объединяется материал нескольких предметов. Такой урок наиболее продуктивен для младших школьников, т.к. способствует информационному обогащению содержания обучения, мышления и чувств школьников за счет включения интересного материала, который позволяет с различных сторон познать явление или предмет изучения.

Нестандартный урок – это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную структуру. Например: уроки – конкурсы, деловые игры, аукционы.

Под структурой урока подразумевается его внутреннее строение и последовательность отдельных этапов, отражающих цель, дидактические задачи и особенности их практической реализации.

Экскурсия – это одна из форм образовательно-воспитательной работы с детьми перенесенная в соответствии с определенными педагогическими задачами на предприятия, в музеи, на выставку, в поле, на ферму и т.д.

В зависимости от решаемых дидактических задач выделяются экскурсии различных типов: в зависимости от объектов наблюдения (природоведческие, краеведческие, литературные, географические и т.д.); по образовательно-воспитательным целям (обзорные и тематические); по месту и структуре педагогического процесса (вводные, или предваряющие; текущие, итоговые).

В последнее время в начальных классах распространение получают *комплексные* экскурсии. Комплексные экскурсии не только экономят время, но и помогают объединить блоки знаний по разным предметам, подчиненные одной теме. Так, например, в экскурсии интересно сочетаются знания по ознакомлению с окружающим миром, музыкой, изобразительной деятельностью.

Самостоятельную работу учащихся дидакты (И.Я. Лернер, Ю.К. Бабанский, И.П. Подласый и др.) характеризуют как овладение научными знаниями, практическими умениями, навыками во всех формах организации обучения, как под руководством учителя, так и без него.

Самостоятельную работу учащихся классифицируют:

- ✓ по дидактической цели ее применения – познавательная, практическая, обобщающая;
- ✓ по типам решаемых задач – исследовательская, творческая, познавательная и др.
- ✓ по уровням проблемности – репродуктивная, продуктивно-исследовательская, исследовательская;
- ✓ по характеру коммуникативного взаимодействия учащихся – фронтальная, групповая, индивидуальная; по месту ее выполнения – домашняя, классная.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Выделите основные признаки, характеризующие форму организации обучения. Дайте определение понятия «форма организации обучения».
2. Определите факторы, влияющие на выбор организационных форм обучения.
3. Охарактеризуйте особенности классно-урочной системы обучения, ее достоинства и недостатки, ее преимущества перед другими системами.

7.13. Урок как основная форма организации педагогического процесса. Требования к современному уроку в начальной школе

Урок как форма обучения существует более 300 лет. Он прочно вошел в систему работы общеобразовательной школы. С позиций целостности образовательного 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, экономически выгодна, особенно по сравнению с индивидуальным обучением. 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 такая организационная форма обучения, при которой учитель в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в ходе занятия, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников (А.А. Бударный).

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 предмета непосредственно на уроке. Эти признаки отражают не только специфику, но и сущность урока.

Урок как организационная форма обучения — явление динамическое. Он постоянно развивается, отражая основные тенденции развития педагогического процесса в направлении его целостности. Прежде всего это выражается в оптимальной реализации триединой функции обучения — образовательно-воспитательно-развивающей, а следовательно, и его направленности на творческое развитие сущностных сил и природных задатков учащихся.

Другая тенденция развития урока проявляется в наполнении урока жизненно важным содержанием, в организации обучения как естественного компонента жизнедеятельности учащихся. В связи с этим 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, направленным на формирование активно-положительного отношения к учению и развитие познавательного интереса. Проявлением этой тенденции является широкое использование диалогических форм обучения (бесед, обсуждений, дискуссий), 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 в 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, увеличению времени на нее.

Основные тенденции развития урока находят свое конкретное проявление в требованиях

Общие требования к уроку:

- использование новейших достижений науки, передовой педагогической практики, построение урока на основе закономерностей учебно-воспитательного процесса;
- оптимальное соотношение всех дидактических принципов и правил;
- обеспечение надлежащих условий для продуктивной познавательной деятельности учеников с учетом их интересов, наклонностей и потребностей;
- установление межпредметных связей;
- связь с ранее изученными знаниями, с умениями, опора на достигнутый уровень развития учеников;
- мотивация и активизация развития всех сфер личности;
- логичность и эмоциональность всех этапов учебно-воспитательной деятельности;
- эффективное использование педагогических средств;
- связь с жизнью, производственной деятельностью, личным опытом учеников;
- формирование практически необходимых знаний, умений, навыков, рациональных приемов мышления и деятельности;
- формирование умения учиться, потребности постоянно пополнять знания;
- тщательная диагностика, прогнозирование, проектирование и планирование каждого урока.

Дидактические требования к уроку:

- ✓ четкое определение образовательных задач каждого урока;

- ✓ рационализация информационного наполнения урока, оптимизация содержания с учетом социальных и личностных потребностей;
- ✓ внедрение новейших технологий познавательной деятельности;
- ✓ разумное сочетание разнообразных видов, форм и методов;
- ✓ творческий подход к формированию структуры урока;
- ✓ сочетание различных форм коллективной деятельности с самостоятельной деятельностью учеников;
- ✓ обеспечение оперативной обратной связи, действенного контроля и управления;
- ✓ научный расчет и мастерство проведения урока.

Воспитательные требования:

- ✓ определение воспитательных возможностей учебного материала, деятельности на уроке, формирование и постановку реально достижимых воспитательных целей;
- ✓ постановку только тех воспитательных задач, которые органически вытекают из целей и содержания учебной работы;
- ✓ воспитание детей на общечеловеческих ценностях, формирование жизненно необходимых качеств;
- ✓ внимательное и чуткое отношение к ученикам, соблюдение требований педагогического такта, сотрудничество с детьми и заинтересованность в их успехах;
- ✓ гуманизация, сотрудничество, личностно-ориентированное воспитание.

Развивающие требования:

- ✓ формирование и развитие у детей положительных мотивов учебно-познавательной деятельности, интересов, творческой инициативы и активности;
- ✓ изучение и учет развития учеников, проектирование «зоны их ближайшего развития»;
- ✓ проведение учебных занятий на «опережающем» уровне, стимулирование новых качественных изменений в развитии;
- ✓ прогнозирование «скачков» в интеллектуальном, эмоциональном, социальном развитии школьников, оперативная перестройка учебных занятий с учетом наступающих перемен.

Гигиенические требования:

- температурный режим.
- физико-химические качества воздуха (проветривание помещения).
- освещение.
- предупреждение утомления и переутомления.
- чередование видов деятельности.
- современное и качественное проведение физкультминуток.
- соблюдение правильной рабочей позы учащихся.
- соответствие росту учащихся классной мебели.

Помимо урока как основной формы обучения в практике широко используются и *дополнительные формы*, к которым относятся: экскурсии, консультации, домашняя работа, дополнительные занятия. В последнее время появляются факультативы, клубы по интересам, которые служат задачам индивидуализации обучения и развития интересов учащихся.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Определите, чем объясняется целесообразность применения урока как основной формы организации обучения в современной школе?
2. Сформулируйте основные требования к уроку.

7.14. Типология уроков в начальной школе. Характеристика структуры урока.

Подготовка учителя к уроку

Постановлением ЦК ВКП (б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932 г.) основной формой ведения занятий в школе был утвержден урок, не утративший, и по сей день, своей актуальности и претерпевший ряд изменений. Урок — единица образовательного процесса, четко ограниченная временными рамками, возрастным составом участников, планом и программой работы (В. А. Ситаров).

Существуют различные подходы к классификации уроков, отражающие весь спектр их градации в современной дидактике:

- 1) по ведущей *дидактической цели* и месту урока в общей системе занятий:
 - вводные;
 - получения (формирования) новых знаний (первичного ознакомления с учебным материалом; образования понятий и становления правил, законов; применения полученных знаний на практике; выработки навыков — тренировочные);
 - повторения (формирования умений) и обобщения;
 - контрольные (формирования умений, контроля и коррекции);
 - смешанные или комбинированные (С.В. Иванов, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Г.И. Щукина);

2) по *цели организации*, детерминированной общедидактической целью, характеру, содержанию изучаемого материала и уровню обученности учащихся:

- уроки изучения нового материала;
- совершенствования знаний, умений и навыков;
- обобщения и систематизации; комбинированные;
- контроля и коррекции знаний, умений и навыков (М.И.Махмутов).

3) по *способу организации или ведущему методу обучения*:

- × урок-лекция,
- × урок-беседа,
- × урок-экскурсия,
- × кино-урок,
- × урок самостоятельной работы,
- × лабораторные и практические занятия,
- × уроки с разнообразными видами заданий (И.Н.Казанцев) и др.

Вместе с тем все они неизменно должны выполнять обучающую, познавательную, воспитательную, развивающую, стимулирующую и самообразовательную функции и соответствовать традиционному минимуму требований к организации и ведению:

- четкое соответствие программе, ее концептуальной основе;
- доступность,
- наглядность,
- научность сообщаемых сведений;
- обязательный нравственный аспект;
- преемственность сообщаемого материала и методики работы (связь с жизнью, трудовой деятельностью);
- опора на многосторонние наблюдения;
- краеведческий подход;
- обязательное проведение практической работы по приобретению детьми умений и навыков;
- творческий и развивающий характер деятельности.

Рассмотрим характеристику типичных уроков в начальной школе.

1. Урок ознакомления учащихся с новым материалом или сообщения (изучения) новых знаний – это 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 сам излагает новый материал, в других — проводится самостоятельная работа учащихся под руководством учителя, в третьих — практикуется и то и другое.

2. Урок закрепления знаний. Основным содержанием учебной работы на этом уроке является вторичное осмысление ранее усвоенных знаний с целью их упрочения. 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.

3. Уроки выработки и закрепления умений и навыков тесно связаны с уроками закрепления знаний. Учитель проводит специальную работу по осуществлению принципа прочности усвоения учащимися учебного материала.

4. Обобщающий урок проводится с целью оптимизации и закрепления знаний по пройденной теме или разделу учебного предмета. Такой урок особенно важен в период итогового повторения, во время подготовки к экзаменам.

Обобщающий урок обычно проводится в форме беседы. Также используются:

- × анализ документа,
- × просмотр и обсуждение учебных фильмов, диапозитивов,
- × составление обобщающей таблицы,
- × лабораторные работы,
- × обзорная лекция учителя.

5. Уроки проверки знаний, умений и навыков (контрольные) позволяют учителю выявить уровень обученности учащихся в определенной области, установить недостатки в овладении 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.

6. В практике работы школы, особенно в начальных и младших подростковых классах, наибольшее распространение получили уроки, на которых решается несколько дидактических задач. Такой тип урока называется **комбинированным или смешанным**.

7. В малокомплектной начальной школе, где обучаются дети разного возраста в одной классной комнате, сложилось три основных типа уроков:

- ✓ урок, на котором в обоих классах изучается новый материал;
- ✓ урок, на котором в одном классе изучается новый материал, а в другом классе организуется работа по закреплению знаний и умений, повторение изученного или учет знаний и умений детей;
- ✓ урок, на котором в обоих классах проводится работа по повторению изученного ранее.

8. Интегрированный урок (от лат. «полный», «целостный») – это урок, в котором вокруг одной темы объединяется материал нескольких предметов.

Такой урок способствует информационному обогащению содержания обучения, мышления и чувств учеников за счет включения интересного материала, который позволяет с различных сторон познавать явление или предмет изучения.

9. Нестандартный урок – это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную (неустановленную) структуру. Например: «уроки - деловые игры», «уроки – аукционы», «уроки – конкурсы» и т.п.

Мнения педагогов на нестандартные уроки расходятся: одни видят в них прогресс педагогической мысли, правильный шаг в направлении демократизации школы, а другие, наоборот, считают такие уроки нарушением педагогических принципов.

Структура урока - соотношение и последовательность проведения частей, моментов, этапов урока, способствующих выполнению учебных задач.

В теории и практике обучения в зависимости от типа учебного занятия сложилась его определенная структура. Общими элементами являются:

- * организация начала урока;
- * проверка усвоения изученного материала;
- * подготовительная работа к изучению нового;
- * постановка цели и задач урока;
- * объяснение нового материала;
- * закрепление;
- * повторение;
- * подведение итогов урока;
- * учебное домашнее задание.

Каждый из этих структурных элементов урока преследует свои задачи.

Организация начала урока занимает обычно от одной до нескольких минут и проводится как его самостоятельная часть. В других частях урока организация учебной деятельности является сопровождающей стороной и заключается в соблюдении последовательности запланированных звеньев учебно-воспитательного процесса на уроке.

Очень важно начало урока. Тот, кто умело и правильно предъявляет требования к действиям учащихся в начале урока обеспечивает успех всего учебного занятия.

С первых минут учащиеся должны почувствовать в учителе лидера, который не отступит от своих требований и добьется выполнения детьми учебных задач. Здесь все имеет значение — как входит учитель в класс, его уверенность в себе, тон, манера поведения, умелое предъявление требований и искреннее уважение к ученикам.

Проверка усвоения изученного материала (обычно домашнего задания) — традиционно сложившаяся часть урока, смысл которой состоит как в проверке и контроле, так и в подготовке к изучению нового материала.

Прежде всего, учитель сосредоточивает внимание учащихся на основных идеях, правилах, которые легли в основу выполнения домашнего задания. Проверяет, все ли выполнили, задание, какие были трудности.

Учителю важно понять типичные ошибки, а также индивидуальные особенности процесса выполнения задания каждым учеником, особенно формирования учебных навыков.

Постановка цели и задач урока: уяснение конкретных задач урока и путей их реализации обеспечивает определенность, систематичность и последовательность действий учителя и учащихся на уроке. Каждый момент урока должен соответствовать поставленным образовательным и воспитательным целям урока. Большое значение для сосредоточения мысли и формирования первоначального интереса имеет форма постановки цели и задач урока. Здесь важно сочетание общей цели и конкретных задач. Формы постановки учебных задач различны, но всегда следует помнить о сочетании общих идей с конкретными условиями, не ограничиваться только общими соображениями. Постановка целей и задач занимает обычно мало времени, но создает направленность учебной деятельности и имеет большое воспитательное воздействие.

Объяснение, научное изложение содержания учебного материала — важная часть в структуре урока. Доступная логика научных доказательств, опирающихся на имеющиеся у школьников знания, простая и убедительная форма изложения, ясность мысли учителя являются основами хорошего понимания и усвоения учащимися нового материала.

Объяснение может включаться в другие части урока, например, в процесс закрепления, когда возникает необходимость повторения какого-либо доказательства, правила.

Закрепление как система упражнений, самостоятельных работ, специальных заданий проводится после объяснения учителем нового материала как часть урока или как самостоятельный урок. В процессе закрепления основное внимание уделяется узловым моментам учебного материала, связи теоретических положений с практической деятельностью, процессу формирования определенных учебных умений и навыков.

Происходят систематизация, обобщение, воспроизведение учебного материала по темам, разделам, курсам. Сложность проявляется в выделении основных идей и подборе упражнений и заданий.

Подведение итогов урока - это относительно самостоятельная часть урока, которая заключается в напоминании главных идей изученного и сосредоточении внимания на связи теоретических положений с упражнениями.

Учитель сообщает задание на дом, разъясняет основные идеи и способы его выполнения.

Представленная ниже структура типичных уроков претерпела изменения *в рамках модели «Начальная школа XXI века» (рук. проекта Н.Ф. Виноградова)*. С учетом возрастных особенностей младших школьников (в том числе максимальной концентрации внимания на одном виде деятельности в течение 15 мин.) была представлена дробная структура урока, объединившая все традиционные этапы в три — адаптационный, формирующий и творческий. Поскольку на современном этапе урок рекомендуется рассматривать с позиции эффективности познавательной деятельности детей младшего школьного возраста, а некоторые из традиционных этапов имеют близкую смысловую нагрузку, в условиях развивающего обучения снимаются условности в обязательном, жестком следовании приведенному порядку — учитель сам вправе структурировать материал в зависимости от основной цели, придерживаясь трех обозначенных выше этапов, связанных со спецификой познавательной деятельности ребенка:

1) *адаптационный* (стадия актуализации знаний, мотивации деятельности): происходит настрой на работу; припоминание материала, необходимого для усвоения новой темы (серия вопросов, беседа), чередуемое с решением детьми поставленной учителем проблемы (обсуждение ситуации, показ опыта, выполнение практического задания), любое упражнение проблемного характера, которое подвело к осознанию актуальности и спорности рассматриваемого вопроса; предложение детьми способов решения проблемы (формулирование того, что предстоит узнать);

2) *формирующий (основной)* (усвоение нового материала — совместное открытие знаний): возможны либо работа детей под руководством учителя (сообщение сведений через рассказ, чтение учебника, проведение опытов и практических работ), либо проблемное изложение (от самостоятельного открытия детьми к проблемному объяснению педагогом); первичный контроль за усвоенным чаще всего осуществляется в форме фронтального опроса;

3) *творческий (закрепление)* — практическая, творческая работа по самостоятельному применению полученных знаний и способов действия на практике: индивидуальная деятельность школьников в виде ответа на вопросы и выполнения заданий по теме краеведческой направленности или их спектра с возможностью самостоятельного выбора наиболее приемлемого варианта (пакета заданий), творческой работы. Результатом данного этапа служит подведение итогов работы: вспомнить основные понятия, установить связь с ранее изученным материалом, поделиться опытом в решении проблемных задач. Данный этап заканчивается подведением итогов (обсуждение и оценка результатов с фиксированием в дневниках и классном экране успеваемости, формулирование главной идеи) и ознакомлением с содержанием домашней работы. На дом могут быть даны разнообразные задания на индивидуальное или групповое выполнение, с родителями и без них (причем совместная со старшими работа может носить разнообразный характер: чтение и подборка дополнительной литературы, проведение опытов, посещение музеев и выставок), предполагающие не заучивание материала, а осознание и смысловое воспроизведение школьниками учебной информации с целью ее дальнейшего использования при решении учебной, проблемной ситуации.

Поскольку тип урока определяется конкретными целями, данные этапы могут быть вписаны в любую модель урока (в том числе авторскую). Такой подход к структурированию урока дал возможность взглянуть по-новому на традиционные этапы его проведения в разнообразной форме и на организацию мобильности работы внутри блоков.

Подготовка учителя к уроку – постоянный необходимый элемент профессиональной деятельности учителя.

И. П. Подласый выделяет три этапа в данном процессе:

- ◆ диагностика,
- ◆ прогнозирование,
- ◆ проектирование (планирование).

Диагностика заключается в «прояснении» всех обстоятельств проведения урока. Прогнозирование направлено на оценку различных вариантов будущего урока и выбор оптимального по принятому критерию. Проектирование (планирование) – завершающая стадия подготовки занятия: создание программы управления познавательной деятельностью учащихся.

При подготовке к уроку необходимо определить воспитывающие возможности урока. Воспитательные задачи данного урока легче реализовать, если они являются компонентами общей системы воспитания и формирования личности школьников. Нельзя готовиться к уроку, думая только о конкретном материале, изолированно от содержания всего предмета и воспитательного процесса в школе.

Один из этапов подготовки учителя – *тематическое планирование* уроков.

Краткое содержание тем дается в учебной программе. Учитель распределяет материал темы на определенное количество уроков. Намечает последовательность изучения темы по урокам. Определяет цели и задачи каждого урока, его примерное содержание и предполагаемые методы работы. В тематическом планировании в содержании темы нужно определить наиболее общие и главные задачи, выделить теоретические и практические положения, найти методы теоретического овладения понятиями и закрепления их в практической учебной деятельности. На этой основе распределяется материал темы по урокам. Учителю заранее известно, какой урок имеет явно выраженное теоретическое содержание, на каком уроке проводятся самостоятельные работы, упражнения, наблюдения, опыты.

Тематическое планирование обычно включает следующие пункты:

- ✓ название темы каждого урока;
- ✓ образовательные цели и задачи;
- ✓ воспитывающее влияние урока;
- ✓ основное содержание материала;

- ✓ способы изложения, самостоятельные работы, возможные наблюдения, использование наглядных пособий, технических средств;
- ✓ предполагаемые формы контроля и проверки материала;
- ✓ календарные сроки проведения уроков.

Тематическое планирование создает возможность комплексного подхода к изучению учебных предметов, помогает и облегчает подготовку учителя к каждому отдельному уроку. Поурочное планирование зависит от тематического и представляет собой разработку конкретного плана проведения отдельного урока.

План урока выглядит так:

- название темы; цели и задачи (общеобразовательные и воспитательные);
- оборудование урока наглядными пособиями и техническими средствами; ход урока (по этапам в соответствии с типом урока);
- предварительный анализ результатов урока (итоги, выводы, обобщение, возможные проверочные вопросы);
- задание на дом, рекомендации, советы.

В плане точно обозначаются примеры, задания, работа с текстами, виды объяснения, самостоятельные работы и т.п. Указывается примерное время в минутах на каждый вид учебной работы. Не менее важно уметь подготовить конспект урока, который в зависимости от опыта и мастерства учителя может быть более или менее полным и развернутым. Конспективное изложение будущего урока позволяет выделить основные, узловые моменты в содержании и методах проведения учебного занятия.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какие типы уроков вам известны? Назовите основания для их классификации.
2. Охарактеризуйте основные типы уроков.
3. Что такое структура урока? Какова структура типичного урока? Какие изменения претерпела структура урока в рамках модели «Начальная школа XXI века» (Н.Ф. Виноградова) и др.?
4. Из каких этапов складывается подготовка учителя к уроку?

7.15. Организация домашней учебной работы младших школьников

К наиболее типичным разновидностям внеурочной работы относится домашняя работа.

Домашняя работа — форма организации деятельности учащихся по самостоятельному обязательному выполнению дома учебных заданий, как правило, связанных с темой уроков. К ней можно отнести такие виды работ, которые сложно организовать в условиях класса: длительные наблюдения, трудоемкие опыты, моделирование, а также традиционное выполнение заданий по тексту учебника и материалам учебных пособий в устной и письменной форме.

Домашняя работа выполняется по заданиям к каждому последующему уроку и строится с учетом развития детей, их интересов и потребностей, требований программ (в I классе она возможна по желанию). При этом по своей направленности она может носить характер как традиционного закрепления пройденного, так и предварительного опережения (анонс материала последующих тем). Однако в любом случае **домашняя работа представляет собой выполнение ряда учебных поручений (учебных заданий), под которыми подразумевается адресованный учащемуся вид задания, содержащий требование выполнить определенные учебные действия, обеспечивающие усвоение конкретного учебного материала.** В целом выделяются следующие группы домашних заданий:

1) **по дидактической цели:**

- а) направленные на усвоение знаний, осмысление понятий;
- б) связанные с формированием умений и навыков;
- в) на применение знаний и способов действий;

2) **в зависимости от методов и средств усвоения знаний:**

а) практические задания (провести опыт, моделирование, выполнить длительное наблюдение, подготовить гербарий);

б) задания на анализ, обобщение и систематизацию текстовой, статистической информации, в том числе переписывание правил или выделение их из единого текста-монолита, составление таблиц и выполнение рисунков по теме, дополнение схем, написание сочинений, подготовка мини-докладов (прочтите текст, ответьте на вопросы учебника и сделайте вывод);

3) **в зависимости от характера познавательной деятельности младших школьников:**

а) репродуктивные — воспроизведение по образцу или шаблону (составьте рассказ по заданному плану; повторите опыт, проведенный в классе, в соответствии со следующей инструкцией);

б) частично-поисковые — на применение знаний в нестандартной ситуации (составьте сравнительную таблицу);

в) творческие (разработайте проект города будущего);

4) **по отношению к изучаемому материалу:**

а) плановые — по теме, изученной на уроке;

б) опережающие (в практике развивающего обучения), нацеленные на предварительную подготовку ребенка к восприятию нового материала (сбор фактов для их анализа на уроке, поиск ответов на поставленные вопросы, проведение опытов и др.); они рассчитаны на свободный выбор и нередко длительны по выполнению;

5) **в зависимости от количества детей, принимающих участие в его выполнении:**

а) индивидуальные — наиболее традиционная для начальной школы разновидность, нацеленная на самостоятельную работу ребенка над исследуемой проблемой;

б) групповые или коллективные, имеющие в своей основе творческо-поисковую деятельность (разработать проект, провести экспериментальное исследование вопроса, например: разработать «Красную книгу своего района», «Путеводитель по району...»);

б) с учетом индивидуальных способностей детей и их склонностей — **по объему:**

а) минимальные, обязательные для выполнения всеми учащимися (прочитать определенные страницы учебника и ответить на вопросы после текста);

б) максимальные, дополнительные к основному минимуму и выполняемые на добровольной основе (составьте хронологическую карту своего района).

7) по **характеру деятельности** домашние задания можно подразделить на три группы:

а) *устные* (изучение материала учебника, заучивание стихотворений, правил);

б) *письменные* (выполнение письменных упражнений, решение задач, написание сочинений и т.д.);

в) *учебно-практические* (проведение опытов, наблюдений, изготовление деталей, моделей).

Возможна разнообразная форма: проверка в ходе фронтальной беседы, рассказов учащихся, письменных ответов на вопросы, монолога ребенка у доски и т.д. Выполнение детьми ряда заданий предполагает помощь со стороны родителей (в некоторых программах взаимодействие семьи и школы является концептуальной основой). Домашние задания могут носить репродуктивный, творческий характер (сбор дополнительных материалов на тему, подготовка моделей, сообщений и т.д.).

Внеурочная работа всегда носит **обязательный характер** и связана с тематикой курса. В целом ее организация должна удовлетворять таким **требованиям**, как:

✓ системность, систематичность проведения, четкая продуманность научно обоснованной системы заданий, связь с тематикой уроков, обязательность контроля в различной форме, гибкость и вариативность с направленностью на развитие индивидуальных способностей учащихся;

✓ наличие упражнений, предполагающих проявление творчества и инициативы детей;

✓ личностно-центрированный и нередко утилитарно-прагматический характер проводимой работы (детям необходимо понимать возможность реального применения полученных знаний на практике, поэтому часть заданий должна носить практический характер);

✓ проведение подробного инструктажа по выполнению каждого задания, способствующего отработке у младших школьников навыков самостоятельной работы; смена видов деятельности в процессе выполнения заданий блока.

Именно такая четко отлаженная система домашней работы способствует не только повышению эффективности усвоения материала, но и постоянному поддержанию интереса детей к процессу познания окружающего мира, в том числе самостоятельному.

Важным вопросом организации домашней работы учащихся является ее **объем**. Учащиеся разных классов должны затрачивать различное время на выполнение домашних заданий. С учетом гигиенических и педагогических требований к организации умственных занятий учащихся определено, что домашние задания даются учащимся с учетом возможности их выполнения:

I класс — домашних заданий нет;

II класс — 1 час;

III класс — 1 час;

IV класс — 1, 5 часа.

Некоторые дидактические **правила определения содержания домашних заданий:**

➤ в содержание домашнего задания входит материал, имеющий существенно важное значение для усвоения знаний. Это указывает на то, что второстепенное, несущественное с точки зрения науки, практики, жизни не должно входить в содержание задания;

➤ очень важно разрабатывать домашние задания, их содержание и объем при планировании всей темы. В этом случае задания будут разнообразными и явятся органической частью учебного материала, изучаемого в классе. При таком порядке можно правильно сочетать изучение теоретического материала с практическими заданиями;

➤ для повышения активности учащихся при выполнении задания важно включать в содержание заданий некоторые новые действия.

Успешное выполнение учениками домашних заданий во многом будет зависеть от качества работы учителя. Ему, прежде всего, важно понять, что ученики не смогут успешно справиться с заданием, если не будут знать, как его выполнить. Поэтому каждое задание должно сопровождаться **инструктажем**, формы которого могут быть следующие:

- простое указание выполнить задание тем способом, который применялся ранее;
- объяснение задания на двух-трех примерах;
- разбор в классе наиболее трудных сторон домашнего задания;

- разъяснение требований к работе и методов выполнения заданий.

Важно иметь в виду следующее: чем младше учащиеся, тем точнее и детальнее должен быть инструктаж.

В истории отечественной школы отношение к домашним заданиям не было одинаковым. Сразу после революции домашние задания были запрещены. Практика работы школы показала ошибочность этого подхода, и, начиная с 30-х г.г., в связи с общим упорядочением работы школы домашние задания вводятся как составная часть учебной работы школьников.

Введение домашних заданий положительно повлияло на обучение и воспитание учащихся. Но в последние годы в связи с ростом и усложнением содержания учебного материала постепенно возрастал и объем домашних заданий учащихся. Причин перегрузки школьников домашними заданиями много. Но самой главной из них следует считать слабую осведомленность многих учителей в вопросах детской физиологии и психологии.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение домашней работы? Каково ее значение?
2. Охарактеризуйте группы домашних заданий, назовите основания для их классификации.
3. Назовите дидактические правила определения содержания домашних заданий.

7.16. Образовательная, воспитательная и развивающая функции проверки и оценки усвоения знаний младшим школьником. Диагностика развития личности ребенка в образовательном процессе

В современной дидактике еще нет установившегося подхода к определению понятий «оценка», «контроль», «проверка», «учет» и др.

Общим родовым понятием выступает «контроль», означающий *выявление, измерение и оценивание знаний, умений и навыков обучаемых*.

Выявление и измерение называют проверкой. Поэтому проверка – составной компонент контроля, основная дидактическая функция которого – обеспечение обратной связи между учителем и учеником, получение информации о степени освоения учебного материала.

К общим **функциям контроля** относятся:

- ✓ собственно контролирующая,
- ✓ учебная,
- ✓ воспитательная,
- ✓ развивающая,
- ✓ стимулирующая.

Целью контролирующей функции является установление обратной связи (преподаватель – младший школьник), а также учет результатов контроля.

Обучающий контроль дается с профилактико-предупредительной целью, а также с целью управления обучением, формирования навыков и умений, их корректировки и совершенствования, систематизации знаний.

Воспитывающая функция контроля означает максимальный учет возрастных личностных особенностей младших школьников, создания им условий для формирования у них таких качеств личности как дисциплинированность, прилежания, трудолюбия и т.д.

Развивающий контроль предназначен для развития памяти, внимания, логического мышления, мотивов познавательной деятельности, достижения и успешности.

Контроль может выполнять и специфические функции в зависимости от цели: диагностирующие, констатирующие, прогнозирующие.

Кроме проверки контроль содержит в себе *оценивание* (как процесс) и *оценку* (как результат) проверки.

Функции оценки не ограничиваются только констатацией уровня обученности. Оценка, для учителя, часто выступает единственным средством стимулирования учения, положительной мотивации, воздействия на личность.

В то же время для младшего школьника объективная оценка учителя становится основой его будущей адекватной самооценки, критического отношения к своим успехам.

Отсюда **функции оценки**:

- ориентация школьника в состоянии его знаний и степени соответствия их требованиям учителя;
- непосредственная или опосредованная информация об успехе или неуспехе в данной ситуации;
- выражение общего мнения и суждения учителя о данном ученике (Ананьев Б.Г.).

Содержательная оценка – это процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным эталоном для: а) установления уровня и качества продвижения ученика в учении; б) определения и принятия для дальнейшего продвижения.

В содержательной оценке большое значение имеет *эталон*. Эталон – это образец процесса учебно-познавательной деятельности, ее ступеней и результата.

Так как на основе эталона осуществляются операционно-контролирующие операции, то эталон должен быть ясным, реальным, точным и полным. Особенно это важно для младшего школьника.

Отсюда требования:

- ✦ эталон которым оперирует учитель в своей оценочной деятельности должен быть понятен самому школьнику, важно, чтобы представления учителя и школьника об оцениваемом объекте совпадали;
- ✦ необходимо, чтобы школьник доверял учителю и его оценке.

Парциальные оценки – это отдельные оценочные обращения и оценочные воздействия учителя по ходу опроса. Такая оценка не относится к системе знаний, а относится к определенной *части* знаний или навыку. Это могут быть слова, фразы, выражающие согласие с учеником, его ободрение, одобрение, стимулирующие продвижение школьника в том же направлении. Наоборот, слова и фразы, выражающие отрицание, порицание, замечания и т.д. могут остановить ход неправильных рассуждений, дать возможность школьнику перестроиться. Особенно важны парциальные оценки для младших школьников. Для них недопустимыми парциальные оценки неопределенного характера, и отсутствие парциальной оценки как таковой.

Важнейшими принципами контроля и оценки знаний, умений и навыков являются: *объективность, систематичность, последовательность, гласность.*

Объективность заключается в научно обоснованном содержании заданий, вопросов. Кроме того, практически объективность означает, что полученная оценка независима от методов, средств контролирования и педагогов, осуществляющих контроль.

Принцип систематичности состоит в том, что контроль и оценивание проводятся на всех этапах педагогического процесса – от начального восприятия знаний и до их практического применения.

Принцип последовательности включает в себя отслеживание знаний, умений, навыков по мере их накопления и расширения.

Принцип гласности заключается в проведении открытых испытаний всех учащихся по одним и тем же критериям. Необходимым условием реализации этого принципа является объявление результатов, их обсуждение и анализ.

В современной школе используются разнообразные методы контроля, которые можно рассматривать как методы научного исследования педагогического процесса.

Метод контроля – это система последовательных диагностических действий учителя и учащихся, обеспечивающих обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об успешности обучения и об эффективности динамики учебного процесса.

По времени проведения контроля различают:

- ✓ предварительный (исходный),
- ✓ текущий, нацеленный на систематическую проверку усвоения знаний, умений, навыков на каждом уроке;
- ✓ периодический контроль (имеет место после изучения отдельных крупных тем);
- ✓ итоговый контроль (проводится накануне окончания учебной четверти, учебного года).

В современной дидактике выделяются следующие **методы контроля**: методы устного контроля, методы письменного контроля, методы практического контроля, дидактические тесты, наблюдение. Отдельные ученые выделяют методы графического контроля (Г.И. Щукина), методы программированного и лабораторного контроля (Ю.К. Бабанский), пользование книгой, проблемные ситуации (В. Оконь).

К методам **устного контроля** относятся: беседа, рассказ ученика, объяснение, чтение текста, технологической карты, схемы, сообщения об опыте или эксперименте. Устный контроль как текущий проводится ежеурочно, в индивидуальной, фронтальной или комбинированной форме. На уроке это называется опросом. Зачет и особенно устный экзамен являются наиболее активной и эффективной формой проверки знаний, умений, развития мышления, сформированности взглядов, отношений, ценностных ориентаций. Однако, следует отметить, что экзамен как способ проверки знаний вызывает неоднозначное отношение к нему педагогов и учеников («экзамен-лотерея», «экзамен-стресс»).

Письменный контроль (контрольная карта, изложение, сочинение, диктант, реферат) обеспечивает глубокую и всестороннюю проверку усвоения знаний, умений ученика.

При **текущем контроле** знаний учитель широко использует наблюдение, т.е. систематическое изучение учащихся в процессе обучения и выявление многих показателей, свидетельствующих о сформированности знаний, умений и других результатов обучения.

Дидактические тесты являются сравнительно новым методом проверки результатов обучения. Дидактический тест – это набор стандартных заданий по определенному материалу, устанавливающий степень усвоения его учащимся. К тестам предъявляются следующие требования: надежность, валидность, объективность.

Надежность теста означает, что в сходных условиях он неоднократно показывает те же результаты.

Валидность означает, что тест выявляет и измеряет уровень усвоения тех знаний, которые требуются программой.

Особое место в учебно-воспитательном процессе занимают **оценка и отметка**.

Количественные показатели результатов обучения фиксируются в баллах (5,4,3) – **отметка**, а качественные – в оценочных суждениях («отлично», «хорошо», «удовлетворительно») – **оценка**.

В оценке отражаются не только личностные достижения, но и сложнейшие социальные отношения: отношение ученика к учебному процессу, к труду, к самому себе, к учителю; отношение учителя к ученику, родителей и товарищей.

Психолого-педагогическими исследованиями доказано, что адекватно осуществляемые контроль и оценка учебной деятельности являются одним из средств, способных стимулировать успеваемость школьников, развивать их познавательных потребностей и интересов. И наоборот, с несправедливо поставленной двойки начинается одно

из самых больших зол школы – нерадивость ребенка, обман и учителя, и родителей; оценка может стать «фактором риска», фактором дезадаптирующего воздействия на ребенка.

Учитывая особенности детей поступивших в школу, многие исследователи (Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский, Г.А. Цукерман, Л.М. Фридман) предлагают в начальных классах широко использовать: *метод взаимного рецензирования, метод групповых оценок, оценочную деятельность школьников роли учителя.*

Все эти методы способствуют формированию адекватной учебной самооценки.

И.Ф. Харламов к предложенной системе оценки знаний и умений учащихся добавляет следующее:

- ↗ знания, оцениваемые баллами «5» и «4», характеризуются высоким понятийным уровнем, глубоким усвоением фактов, примеров и вытекающих из них обобщений;
- ↗ знания, оцениваемые баллом «3», находятся на уровне представлений, их понятийный аспект является недостаточным;
- ↗ знания, оцениваемые баллами «2» и «1», свидетельствуют о низком понятийном уровне.

Приведенные выше общедидактические оценки знаний конкретизируются в частных методиках. По каждому предмету даются рекомендации, как оценивать устные ответы учащихся, письменные практические работы. Применение этих критериев и рекомендаций требует от учителя определенного уровня умений, педагогического такта, знания индивидуальных особенностей учащихся, знания разницы в подходе к выставлению отметок за разовый ответ, четвертных и экзаменационных отметок.

При контроле и оценке знаний, умений и навыков необходимо учитывать *критерии качества их усвоения.* В педагогической литературе существуют различные критерии, характеризующие качество знаний.

Большинство исследователей к основным характеристикам относят следующие: полнота, прочность, осознанность, осмысленность, автоматизм, действенность, самостоятельность. Одни из них характеризуют изучаемый материал, другие – успешность его освоения.

Объем знаний, умений и навыков определяется количеством программных знаний, умений и навыков, усвоенных учащимися. Объем характеризуется через полноту.

Полнота сформированности знаний определяется количеством структурных элементов системы знаний, усвоенных учащимися. Полнота знаний может быть проверена при помощи вопросов или заданий, предусматривающих воспроизведение фактов, понятий, правил и т.д., а также путем указания всех свойств объектов или явлений и т.п.

Полнота сформированности навыков (способов деятельности) определяется количеством усвоенных учащимися действий входящих в состав данного умения. Полнота умений проверяется путем предложения заданий на воспроизведение всех действий, входящих в состав данного умения.

Прочность выявляет степень владения учащимися учебным материалом на уровне долговременной памяти, т.е. как долго знания и умения сохраняются у учащихся. Прочность определяется по точности воспроизведения основных положений изученного теоретического материала, а также прочности воспроизведения всех действий, входящих в состав усвоенного умения. Проверка осуществляется систематически по истечении определенного времени.

Осознанность предполагает умение ученика обосновать выбор именно данного способа действий, а не какого-либо другого. Осознанность проверяется с помощью вопросов на обоснование учеником выбранного способа действий. Вопросы предъявляются либо в словесной форме, либо вводятся в задания. Четкое объяснение оценивается отдельно от решения задачи (как правило, отдельным баллом).

Осмысленность и глубина отражает совокупность осознаваемых учащимися существенных связей между соотносимыми знаниями. Осмысленность и глубина знаний проявляется в способности ученика анализировать, синтезировать, обобщать, оценивать учебную информацию и может быть проверена путем предъявления ученику вопросов и заданий в измененном виде.

Действенность знаний включает в себя такие характеристики, как полнота, осознанность и мобильность (подвижность, способность к быстрому действию). Действенность можно проверить по умению ученика применять знания при решении изученных типов заданий (типовые задачи).

Самостоятельность знаний выявляет способность ученика создавать субъективно новые знания, конструировать субъективно новые способы деятельности. Её можно определить по умению ученика применять усвоенные знания для решения новых, неизученных типов заданий (нетиповые задачи).

Автоматизм - характеристика темпа (скорости) выполнения необходимых действий. Автоматизация достигается за счёт сокращения времени и свёртывания процесса ориентировочной части деятельности (осмысление условия задачи или ситуации, выбора способа действия и др.) и исключения корректировки. Другие части действия - исполнительские (выполнение операций, обеспечивающих решение задачи), отвечающие за точность и качество деятельности, и контрольные (проверка результата), отражающие осознанность выполнения действий, практически не подвержены свёртыванию, а, следовательно, не поддаются автоматизации. Автоматизм можно определить по времени выполнения задания учеником.

Данными критериями качества усвоения знаний, умений и навыков необходимо руководствоваться при высказывании оценочных суждений и выставлении отметки, тем самым, способствуя достижению объективности проверки и оценки, т.е. максимально точному установлению действительных знаний учащихся.

В последнее время наравне с понятиями «контроль» и «оценка» все чаще стало использоваться понятие «диагностика». (В.П. Беспалько, И.Ю. Губник, Б.Т. Лихачев). Считается, что оценка была исторически первична, т.е. являлась предшественницей педагогической диагностики.

Диагностика – это общий способ получения информации о протекании и результатах учебно-воспитательного процесса.

В диагностику вкладывается более глубокий и широкий смысл, чем в традиционную проверку знаний, умений. Диагностирование, включая в себя контроль, проверку, оценивание, дает возможность накопить статистические данные, анализ которых может раскрыть тенденции развития, подготовить рекомендации для более эффективного продвижения ребенка в учебно-воспитательном процессе.

В диагностике используются многие методы и методики, позволяющие определить обученность и обучаемость школьников, их воспитанность и воспитуемость, развитость и развиваемость.

Очень часто при диагностике в начальных классах используются *тесты достижений*. Они показывают, какого уровня достиг ученик в процессе обучения и воспитания.

Классификация тестов:

- Тесты общих умственных способностей, умственного развития.
- Тесты специальных способностей.
- Тесты обученности, успеваемости, воспитанности.
- Тесты определения отдельных качеств (памяти, мышления, характера и т.д.)
- Тесты для определения уровня воспитанности (сформированности нравственных качеств, социальных и др.)
- Тесты достижений (обученности, воспитанности). Они применяются на всех этапах педагогического процесса.

В последнее десятилетие изменились приоритеты ценности школьного образования: от абсолютной ценности формирования знаний и умений школа начинает переориентироваться на ценность развития способностей на набор **ключевых компетентностей** в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах. Для достижения этих целей недостаточно контролировать, оценивать и корректировать только знания, умения и навыки. Необходимо развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся, отслеживания их диагностики, развитие общих (умственных) способностей, контроль за ними со своевременной коррекцией.

Как отмечают исследователи Ш.А. Амонашвили, А.Б. Воронцов, Г.А. Цукерман и др., использование диагностики в знаниево-ориентированном обучении затруднено, в то время как, в личностно-ориентированном, развивающем обучении без нее обойтись невозможно.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что подразумевает понятие «контроль»?
2. Какие виды контроля вам известны?
3. Какие требования предъявляются к оцениванию знаний и умений детей?
4. В чем состоит отличие отметки и оценки?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984.
2. Акутов П.Р. Концепция политического образования в современных условиях // Педагогика – 1999. - № 2. – С. 17-20.
3. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников – М., 1984.
4. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1986.
5. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной школе. – М.: Просвещение, 1982.
6. Базисный учебный план. Приказ об утверждении Базисного учебного плана общеобразовательного учреждения Р.Ф. / Народное образование – 1998. - № 3. – С. 210-220.
7. Баранов С.П. Принципы обучения. – М., 1975.
8. Бардиан К.В. Как научить детей учиться. – М., 1989.
9. Вантеева Л.Д. Компьютерное тестирование как одна из форм контроля в начальной школе. // Начальная школа – 1999. - № 5.
10. Воропаева И.П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников. – М., 1993.
11. Дидактика средней школы / Под ред. М.И. Скаткина. – М.: Педагогика, 1982. Гл. 4.
12. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М., 1987.
13. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М., 1968
14. Ивочкина Н.В. Коррекционные возможности народной игры // Нач. шк. – 1998. - № 12. – С. 25-32.
15. Ингенками Педагогическая диагностика. – М.: Педагогика, 1991.
16. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе. // Начальная школа. – 1999. - № 4.
17. Краевский В.В. Содержание образования – бег на месте. // Педагогика – 2000. - № 5. – С. 3-12.
18. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М., Высинус, 1991.
19. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика – 1982.
20. Материалы «круглого стола»: Проблемы школьного учебника // Педагогика – 1999. - № 4 – С. 50-57.
21. Околелов О.П. Оптимизационные методы дидактики. // Педагогика – 2000. - № 5.

22. Педагогика / Под ред. В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-пресс, 2000.
23. Педагогика / Под ред. В.А. Сластенина и др. – М.: Школа-Пресс, 2000. Гл. 12.
24. Педагогика / Под ред. П.М. Пидкасистого. – М.: Роспедагенство, 1995. Гл. 6.
25. Педагогика / Под ред. Т.И. Пидкасистого – М.: Педагогическое общество России, 2000.- гл.8. – С. 208-234.
26. Подласый И.Н. Педагогика начального образования. – М.: Владос, 2002.
27. Подласый И.П. Педагогика начального образования. – М.: Владос, 2002.
28. Подласый И.П. Педагогика начального образования. – М.: Владос, 2002.
29. Подласый. Педагогика начального образования. – М.: Владос, 2002.
30. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество. – М., 1987.
31. Прогностическая конференция целей и содержания образования. /Под ред. И.Л. Лернера, И.К. Журавлева. – М.: Из ИГТ и МОО РАО, 1994.
32. Разумный В.А. Содержание образования: единство знаний, эмоций и верн. / Педагогика – 1998. – С. 17-22.
33. Раченко И.Л. НОТ учителя. – М., 1982.
34. Репкин В.В. и др. Оценка сформированности учебной деятельности. – Томск, 1999.
35. Розов Н.С. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования // Социально-философские проблемы образования. - М., 1992.
36. Савченко А.Я. Дидактика начальной школы. – Киев, 1997.
37. Семушкина Л.И. и др. Оценка результатов учебной деятельности учащихся. Методические рекомендации. – Магнитогорск, 1997.
38. Скульский Р.П. Учиться быть учителем. – М., 1986.
39. Современная дидактика: теория – практика. / Под ред. Лернера. – М.: 1994.
40. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1989.
41. Философия образования для 20 века. - М., 1992.
42. Фридман Л.М. и др. Психологическая наука – учителю. – М., 1985.
43. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? - Москва – Рига, 2000.
44. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться. – Москва – Рига, 2000.
45. Цукерман Г.А. Оценка без отметки – М.: Москва – Рига, 1999.
46. Цукерман Т.А. Оценка без отметки. – Москва – Рига, 1999.
47. Шакуров Р.Х. Творческий рост педагога. – М., 1985.
48. Щукина Г.И. Педагогика. – М.: Просвещение, 1986.

ГЛАВА 8 ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

8.1. Воспитание как общественное и педагогическое явление. Проблема цели воспитания в педагогической науке

В современной педагогической теории существуют различные точки зрения на определение понятия «воспитание». Приведем наиболее известные из них.

В философии **воспитание** трактуется как «воздействие общества на развивающегося человека. В узком смысле слова воспитание есть планомерное воздействие родителей и школы на воспитанника». В современной педагогике процесс воспитания раскрывается с точки зрения воздействия на личность ребенка, и предлагаются различные определения данного понятия в широком и узком смыслах. В широком социальном смысле воспитание – передача накопленного опыта от старших поколений младшим. Данное определение отражает историческое понимание данного процесса, который появился в период зарождения цивилизации. В узком социальном смысле воспитание понимается как направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни. Данное определение, по нашему мнению, имеет право на существование, но в нем не указана необходимость координации разных социальных институтов в процессе воспитания ребенка.

В широком педагогическом смысле процесс **воспитания** – это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс. В данном определении акцент ставится на управляемость процесса воспитания и интегрированность данного процесса в целостный учебно-воспитательный процесс. В узком педагогическом смысле воспитание – это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач. По мнению К.Д. Ушинского, «воспитание – это преднамеренная деятельность, осуществляемая школой, воспитателями, наставниками».

Также **воспитание** трактуется как «сложный процесс освоения духовного и социально-исторического наследия нации, и вид педагогической деятельности, и великое искусство усовершенствования человеческой природы...» (О.К. Бабанский, В.С. Кукушин, В.А. Сластенин).

В зарубежной педагогике и психологии по проблеме личности и ее развития и воспитания выделяются три основных направления:

- ✗ биологическое,
- ✗ социологическое,
- ✗ биосоциальное.

Современные научные представления о воспитании сложились в итоге длительного противоборства ряда педагогических идей. Сюда можно отнести теорию авторитарного воспитания, теорию свободного воспитания, гуманистическое воспитание, которое имеет своей целью гармоничное развитие личности и предполагает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса.

Принципы воспитания и обучения тесно взаимосвязаны между собой, функционируют как целостная система. Они проявляются одновременно в любом элементе 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.

Диалектика воспитательного процесса раскрывается в его противоречиях, которые бывают внутренними и внешними. Выделяют следующие группы **противоречий**:

- *объективные противоречия*, обусловленные социальными процессами и явлениями (напр., порожденные глобальными политическими, экономическими, экологическими, информационными и др. процессами, происходящими в мире, стране или конфликт отцов и детей);
- *объективные внутренние противоречия*, отражающие диалектику самого педагогического процесса (напр., между внешними требованиями и внутренними стремлениями и возможностями детей, между целями и мотивами деятельности и пр.);
- *субъективные противоречия*, порожденные несовершенством самого процесса воспитания, сложившейся системой воспитательных и межличностных отношений.

Проблема **целей воспитания** является важной проблемой в педагогике. Определение целей обучения и воспитания на каждом историческом этапе развития общества обусловлено политическими, идеологическими и общественно-экономическими факторами. Если последовательно проанализировать этапы развития человеческого общества, то можно выделить огромное разнообразие подходов, концепций, мнений и взглядов, которые послужили основаниями для формулирования целей обучения и воспитания. Эти подходы связаны с именами Платона, Аристотеля, М.Ф. Квинтилиана, Я.А. Коменского, Дж. Локка, К.Гельвеция, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталлоци, И. Гербарта, А.И. Герцена, Н.Г. Чернышевского, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и других.

В связи с изменением образовательной парадигмы, меняются цели воспитания на современном этапе. На современном этапе развития общества проблемами целеполагания занимаются такие исследователи, как И.А. Колесникова, Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Ш.А. Амонашвили, М.И. Шилова, В.В. Бондаревская, В.И. Загвязинский и другие ученые – исследователи.

Рассмотрим точки зрения ученых на понятие цели воспитания, которое почти во всех определениях трактуется как идеал, к которому стремится общество. Например, в философском энциклопедическом словаре цель воспитания трактуется как «способствование развѣтыванию воспитанника проявляющихся дарований или сдерживание каких-либо задатков в соответствии с целью («идеал воспитания»).

По мнению А.С. Макаренко, цели воспитания не могут быть выведены не из чего другого, кроме как из общественных потребностей. К.Д. Ушинский говорил что, «если мы хотим достигнуть какой-нибудь цели воспитания, то должны, прежде всего, создать эту цель». Он подчеркивал, что цели воспитания должны быть жизненными, иметь общественный и личностный смысл.

Одним из научных подходов к формулировке целей воспитания является то, что в этом деле необходимо опираться на объективные закономерности развития человека, природы и общества. Если обратиться к жизни первобытного человека, то мы увидим, что главной целью его жизни являлось самосохранение и сохранение своего рода. Данная цель объединяла человека с другими природными существами.

Значимым для истории целей воспитания явились учения древнегреческих ученых.

Задачей спартанского воспитания являлось «подготовить сочлена классовой военной общины». В Афинах кроме облагораживания личности вообще, важным было нравственное ее совершенствование, от которого зависело совершенство и всей политической жизни. В Средние века большое значение в жизни людей имела церковь со своими церковными догмами, которая все образование держала в своих руках.

В средневековых монастырях готовили переписчиков книг, создавали библиотеки и школы. Целью воспитания являлось воспитание послушания, уважения к старшим. В эпоху Возрождения главнейшей ценностью признавалось всестороннее развитие личности ребенка. Основной целью воспитания признавалось нравственное и гражданское воспитание, которое направлено на формирование деятельной, социально ориентированной личности, которая обладает чувством собственного достоинства, способна защищать Отечество. Впервые в это время вводится новая задача воспитания – воспитание эстетического вкуса через занятия музыкой, живописью, поэзией.

Взгляды педагогов на цели воспитания Нового и Новейшего времени оказали большое влияние на дальнейшее развитие науки и практики, так как основывались на гуманистических позициях, на признании того, что ребенок является полноправным членом общества и заслуживает право на выбор. В период строительства новой системы народного образования среди воспитательных задач на первое место выступают такие, как воспитание коллективизма, активности, любви к труду, гуманизма и интернационализма. Основной целью обучения и воспитания советской школы является всестороннее развитие личности школьника

Взгляды педагогов на цели воспитания на современном этапе развития общества кардинально меняются в пользу развития способностей ребенка, развития его личности, самостоятельной, толерантной, инициативной. В центре образовательно-воспитательной системы должен находиться именно ребенок, и его обучение и воспитание должно организовываться с учетом принципов дифференциации и индивидуализации.

Все идеи в той или иной мере отражаются в существующих нормативных документах. Например, Законе РФ «Об образовании» указано, что цель воспитания заключается в воспитании гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье.

В Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года отмечено, что главная цель заключается в «формировании у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда».

Цель, сформулированная в Государственном образовательном стандарте начального образования соотносится с приведенными целями, но дана несколько сжато: «раскрытие способностей, адаптация к окружающей природе и социальной среде, овладение видами деятельности, формирование личностного отношения к окружающим».

Перечисленные цели указывают на то, что в настоящее время в обществе идет переоценка ценностей, поворот к личности ребенка, признание приоритета общечеловеческих и национальных ценностей в процессе обучения и воспитания.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое воспитание?
2. Рассмотрите различные точки зрения ученых на понятие цели воспитания.
3. Чем характеризуется диалектика воспитательного процесса?

8.2. Современные концепции воспитания. Характеристика гуманистического и личностно-ориентированного подхода в воспитании младших школьников

Произошедший в обществе процесс переосмысления системы образования, основанной на репродуктивно-авторитарных принципах, способствовал появлению различного рода концепций, содержащих новый философско-методологический взгляд на образование и воспитание, основанных на гуманистическом и личностно-ориентированном подходе.

Современное понимание **гуманизации** воспитания основывается на положениях о том, что гуманистическая сущность раскрывается в признании абсолютной ценности воспитанника как личности, его естественного права на свободное и полноценное развитие, в его социально-педагогической поддержке, в оценке роста образовательного потенциала личности, как ведущего критерия эффективности образовательной системы. Создание вокруг ребенка психологической атмосферы заботы, безопасности, сотрудничества и любви обеспечивает максимально благоприятные условия для реализации основных идей гуманно-личностного подхода.

Приоритетная роль в создании таких условий принадлежит личности педагога. Для педагога должен быть значимым каждый ребёнок в любом его состоянии, ибо для него важны не конкретные знания или качество опыта, а стоящие за ними переживания, отношения, оценки, вектор индивидуального развития, уникальный жизненный опыт. Так как личностные отношения являются важнейшим фактором, определяющим результаты учебно-воспитательного процесса, у воспитателя должна быть заинтересованность в судьбе детей, проявление к ним любви педагогической, вера в них. Сотрудничество, мастерство общения, терпимость к детским недостаткам. Эти личностные отношения являются важнейшим фактором, определяющим результаты учебно-воспитательного процесса.

Среди шести особенностей образовательного процесса, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики, Ш.А. Амонашвили выделяет как особую, гуманную миссию педагога – «очеловечивание» среды вокруг каждого ребенка, гуманизацию социума и самого педагогического процесса как высшую заботу учителя. Важным условием гуманизации является насыщенность занятий жизнью. Ребенок должен находиться «на уроке, который пропитан духом гуманных отношений и в которой его личная жизнь принимается как необходимое условие обогащения жизни других» (Ш.А. Амонашвили).

Значимым условием построения гуманного педагогического процесса является радость совместного бытия, совместного труда, как основание сотрудничества. Ш.А. Амонашвили полагает, что стремление к сотрудничеству

с людьми – это прирожденная черта ребенка, оно заложено в индивидуальной направленности. Сотруднические взаимоотношения педагога с детьми должны стать естественным качеством гуманного образовательно-воспитательного процесса. Нужно закрепить добрые взаимоотношения между детьми путем воспитания в них сотрудничества. При этом Ш.А. Амонашвили подчеркивает, что осуществление такого сотрудничества зависит от личностных качеств учителя. Ш.А. Амонашвили утверждает, что учителю надо понять важность духовного развития детей, стремиться к обогащению духовной жизни каждого ребенка. Гуманного учителя не покидает «любовь и преданность каждому ребенку, чувство глубокой ответственности перед судьбой каждого ребенка; стремление к пониманию каждого ребенка» (Ш.А. Амонашвили).

Очень близок к гуманному подходу *личностный*, который предполагает последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, как к самосознательному ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия. Современное понимание *личностного (или личностно-центрированного) подхода* определили в 60-е г.г. представители направления гуманистической психологии К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей, В. Франкл, которые утверждали, что полноценное воспитание возможно лишь в том случае, если школа будет служить лабораторией для открытия уникального «я» каждого ребёнка.

Идея личностного подхода разрабатывалась с начала 80-х г.г. некоторыми отечественными учеными (К. А. Абульханова, И. С. Кон, А. В. Мудрик, А. Б. Орлов и др.) в связи с трактовками воспитания как субъект-субъектного процесса. Однако личностный подход ещё не стал доминирующим в воспитании и нередко фактически подменяется *индивидуальным подходом*.

Личностный подход — базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым ребёнком и коллективом. Личностный подход предполагает помощь воспитаннику в осознании себя личностью, в выявлении, раскрытии его возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых самоопределения, самореализации и самоутверждения. В коллективном воспитании личностный подход означает признание приоритета личности перед коллективом, создание в нём гуманистических взаимоотношений, благодаря которым воспитанники осознают себя личностью и учатся видеть личности в других людях. Коллектив выступает гарантом реализации возможностей каждого человека. Своеобразие личности обогащает коллектив и других его членов, если содержание, формы организации жизнедеятельности разнообразны и соответствуют их возрастным особенностям и интересам.

Личностный подход может осуществить лишь педагог, осознающий себя личностью, умеющий видеть личностные качества в воспитаннике, понять его и строить с ним диалог в форме обмена интеллектуальными, моральными, эмоциональными и социальными ценностями. Отношения между педагогом и воспитанником в силу различий возраста, опыта, социальных ролей никогда не могут быть абсолютно равными. Равенство обязательно должно проявляться в выражении педагогом чувства искренности по отношению к воспитаннику. Педагог, раскрываясь навстречу ребёнку и получая в ответ его откровенность, помогает развитию личности и обогащает себя. Он эффективно влияет на развитие у учащихся рефлексии и саморегуляции, утверждение чувства собственного достоинства, ответственности, терпимости.

Анализ современных концепций воспитания дает основание для следующих *выводов*:

☒ в настоящее время при сохранении понимания воспитания важной частью целостного процесса образования, произошло его принципиальное, содержательное переосмысление: воспитание понимается, прежде всего, как культурно-историческая ценность;

☒ воспитанию отводится приоритетная роль в процессе социализации личности, а также в развитии ее индивидуальности и самобытности;

☒ ребенок, его развитие и самоосуществление ставится во главу угла в процессе воспитания. Субъектно-субъектные отношения рассматриваются как определяющие в этом процессе;

☒ основными ориентациями в воспитании провозглашается развитие духовности, гуманности, творчества и трудолюбия. Создание условий для становления и обеспечение развития этих качеств у растущего человека видится как глобальная задача общества, семьи, школы и самой личности;

☒ большое место в воспитании отводится ориентации на национальную культуру как среду, питающую духовное и нравственное развитие ребенка;

☒ семье отводится приоритетная роль в воспитании детей. Специалисты-воспитатели призваны оказывать помощь ребенку в освоении культуры и развитии своей индивидуальности;

☒ при всем разнообразии существующих в настоящее время подходов к осуществлению процесса воспитания важнейшим выступает условие сохранения личностно-развивающего взаимодействия взрослых и детей;

☒ возникает первостепенная задача повышения педагогической культуры и мастерства воспитателей, обретение ими гуманистической педагогической позиции, овладение технологиями творческого взаимодействия с детьми.

Приоритетными проблемами в современных концепциях воспитания стали социализация личности, приобщение ее к культуре, нормам и ценностям общества, социальная защита обездоленных групп населения, регионализация воспитания, развитие воспитательных систем, интеграция воспитательных влияний, создание воспитательной среды и т.д. Внимание концентрируется на выработке реальных целей воспитания, решении проблем построения новых форм взаимодействия с детьми, подготовке педагогов-воспитателей, которые смогли бы осуществить новую идеологию воспитания. При этом следует иметь в виду, что средства и способы введения ребенка в культуру во многом зависят от понимания авторами сущности воспитания.

Важный момент, отличающий понимание воспитания в современных концепциях – «возвращение образования и воспитания в контекст культуры» (Н.Крылова), т.е. как ориентация на общечеловеческие ценности, мировую и национальную культуру, гуманитаризацию и гуманизацию образования, так и создание культурной среды для саморазвития личности (Е.Бондаревская, Н.Крылова, В.А.Петровский, Битинас Б.П., Бочарова В.Г, И.М.Таланчук).

«Суть воспитания, по мнению В.А.Петровского, приобщение к миру человеческих ценностей и норм взаимоотношений с миром, и сознательное, свободное самоопределение человека в этом мире».

Воспитание, по мнению И.М. Таланчука и Н.Б. Крыловой, не только следует за социальными условиями. Ему принадлежит прогнозирующая, предвосхищающая роль. Авторы подчеркивают, что сегодняшние дети – творцы сегодняшней и будущей культуры.

Одно из оснований, по которому Т.В. Фролова делит современные концепции воспитания, это понимание воспитания в широком, социокультурном, и конкретном, практико-ориентированном, смысле. К отдельному направлению она относит концепции конкретных авторских и различных инновационных школ.

В концепции личностно-ориентированного образования культурологического типа Е.В. Бондаревской воспитание как часть образования рассматривается через культуру, т.е. как культурный процесс, осуществляющийся в культуросообразной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей. Е.В. Бондаревская выделяет следующие компоненты культурологического подхода в воспитании:

- отношение к ребенку как к субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию и самоизменению;
- отношение к педагогу как посреднику между ребенком и культурой, способному ввести его в мир культуры и оказать поддержку детской личности в ее индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей;
- отношение к образованию и воспитанию как культурному процессу, движущими силами которого являются личностные смыслы, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей их культурного саморазвития;
- отношение к школе как целостному культурно-образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные образцы жизни детей и взрослых, проходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры.

Подходы к определению культуры: аксиологический, деятельностный и личностный (совокупность ценностей); специфический (культурный) способ деятельности, качественная характеристика способов жизнедеятельности человека; *среда, растягивающая и питающая развитие личности, все проявления человеческой субъективности, человек является истинным творцом культуры, механизмом его развития – персонализация*. Методологической основой концепции является диалоговая концепция культуры М.М. Бахтина. Культура существует как общение, как диалог людей различных культур, как форма свободного выбора личностью смыслов своей жизни и принятия ответственности за свой выбор, свою судьбу, как творчество, продуктами которого выступают, по М.М. Бахтину, тексты и произведения. Культурологические функции личностно ориентированного образования и воспитания: гуманитарная, культуросозидающая, социализации

Одной из первых концепций, обращенной к педагогическому потенциалу сознания как главной ценности образования (образ мира, образ мыслей, образ Я), стала педагогика свободы и педагогической поддержки О.С. Газмана. Она снимает проблему «человека как объекта воспитания» (предмета социализации) и ставит задачу помощи ребенку как субъекту свободного сознания (самосознания), свободной деятельности (самодетельности), свободного выбора (самоопределения). Педагогика свободы – теория и практика деятельности профессионалов, ориентирующихся на ребенка как уникальную, духовную самость. Ребенок выступает не как индивидуальная возможность, а как индивидуальная действительность. Свобода – условие и воспитания, и педагогической поддержки, и особая педагогическая категория; как акт активности человека знаменует переход к независимости от внешней обусловленности к внутренней обусловленности сознания и поведения. «Человек не свободен от условий, но он способен занять позицию по отношению к ним» (В. Франкл). Педагогическая поддержка состоит в совместном с ребенком определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранять человеческое достоинство и достигать положительных результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. Основывается на внутренней свободе, творчестве и гуманизме взаимоотношений взрослого и ребенка.

О.С. Газман формулирует **гуманистические максимы (принципы) воспитания**:

- ☒ Ребенок не может быть средством достижения педагогических целей.
- ☒ Самореализация педагога – в творческой самореализации ребенка.
- ☒ Всегда принимай ребенка таким, каков он есть, в его постоянном изменении.
- ☒ Все трудности и неприятности преодолевай нравственными средствами.
- ☒ Не унижай достоинства своей личности и личности ребенка.
- ☒ Дети – носители грядущей культуры, соизмеряй свою культуру с культурой грядущего поколения, воспитание – диалог культур.
- ☒ Не сравнивай никого ни с кем, сравнить можно результаты действий.
- ☒ Доверяя – не проверяй!
- ☒ Признавай право на ошибку и не суди за нее.

- ☒ Умей признавать свою ошибку.
- ☒ Защищая ребенка, учи его защищаться.

Гуманно-личностная концепция «Школа Жизни» Ш.А. Амонашвили исходит из того, что собственные законы развития Ребенка заложены в нем природой и могут быть представлены тремя основными страстями: это страсть к развитию; страсть к взрослению; страсть к свободе. Сущность деятельности Школы Жизни – способствовать становлению, развитию и воспитанию в Ребенке Благородного Человека путем выявления его личностных качеств. Содержание основной цели Школы Жизни заключается в облагораживании души и сердца ребенка; развитии и становлении его познавательных сил; обеспечении творческого присвоения ребенком расширенного и углубленного объема знаний и умений с определенными характеристиками. Путь достижения целей образования в Школе Жизни – постижение общечеловеческих ценностей своего народа, своей нации, своей страны, своей Родины.

Аксиологические особенности гуманистического образовательного процесса, построенного на идеях и принципах «Школы Жизни» Ш. Амонашвили: деятельная сущность ребенка; принятие ребенка таким, каков он есть; формирование в ребенке развитого, свободного и образованного человека; оптимистическая, жизнеутверждающая сила образовательно-воспитательного процесса; целостность личности ребенка; понимание исключительной важности духовного развития детей; стремление к обогащению духовной жизни каждого ребенка. Условие целостности образовательно-воспитательного процесса – развивающаяся в многообразных формах жизнь ребенка, жизнь детей. Сотруднические взаимоотношения педагога с детьми, обладающие нравственной и познавательной ценностью, – естественные качества гуманного образовательного процесса. Основы сотрудничества – радость совместного бытия, совместного труда, совместной жизни. Ш. А. Амонашвили призывает воспитывать самих себя как учителей, воспитателей, педагогов, выращивать в себе мастера высокого класса, овладевать искусством исполнения педагогических процессов.

К основным установкам учителя гуманного педагогического процесса Ш. А. Амонашвили относят законы учителя (понимать и любить ребенка, восполняться оптимизмом к ребенку); руководящие принципы гуманного педагога (очеловечивания среды вокруг ребенка; уважения личности ребенка и терпения в становлении ребенка); заповеди воспитателя (вера в безграничность ребенка, вера в свои педагогические способности, вера в силу гуманной педагогики).

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое гуманистический и личностно-ориентированный подходы в воспитании? В чем их сходство и различие?
2. Чем характеризуются современные концепции воспитания? Перечислите основные из них.
3. Каков основной смысл и назначение педагогической поддержки?
4. Назовите гуманистические максимы (принципы) концепции педагогики свободы О.С. Газмана.
5. Раскройте содержание концепции личностно-ориентированного образования культурологического типа Е.В. Бондаревской.
6. Дайте характеристику гуманно-личностной концепции «Школа Жизни» Ш.А. Амонашвили.

8.3. Воспитание в структуре педагогического процесса начальной школы.

Преемственность воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста

Известно, что педагогический процесс представляет собой целостный учебно-воспитательный процесс в единстве и взаимосвязи воспитания и обучения, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством и сотворчеством его субъектов, способствующий наиболее полному развитию и самореализации (Г.М. и А.Ю. Коджаспировы). Воспитание, являясь неотъемлемой и основной частью целостного педагогического процесса, основывается на взаимодействии педагогов и воспитанников и включает в себя четыре признака:

- целенаправленность воздействия;
- социальную направленность этого воздействия в виде наличия образца, социально-культурные ориентиры, идеалы, а также соответствие процесса воспитания социально-культурным ценностям как достижениям исторического развития человечества;
- наличие определенной системы организуемых воспитательных воздействий и влияний;
- освоение человеком социального опыта и развития его личности и индивидуальности.

В чем же заключаются основные особенности воспитания младших школьников? Какова его специфика, его качественное своеобразие?

Многие важные черты духовного мира ребенка, его нравственного облика закладываются в начальных классах. Именно здесь ребенок получает основы систематических знаний, здесь формируются и развиваются особенности его характера, воли и нравственного облика. Если в воспитании детей начальных классов упущено что-то существенное, то эти пробелы, даже если они не замечены в начальных классах, обязательно скажутся в подростковом возрасте. В этом случае придется иметь дело с процессом не только воспитания, но и перевоспитания, что значительно сложнее. Все возможные потенции воспитания раскрываются только в том случае, если воспитание организовано как целостный процесс. Содержание начального образования, методика обучения являются основой

для совершенствования процесса воспитания, направленного на формирование развитой личности. Целостный воспитательный процесс включает в себя органически связанные между собой этапы: дошкольное воспитание, воспитание в начальных классах, воспитание подростков и т. д. Каждый этап, являясь частью единого целого, имеет относительную самостоятельность и обладает специфическими особенностями для формирования личности ребенка. Каждый этап характеризуется определенным содержанием, методами и формами воспитательной работы с детьми. Ранее усвоенное в обобщенном виде включается в новую систему связей и отношений ребенка, составляя основу для дальнейшего развития, поведения, сознания, чувств, самосознания в целом.

Между дошкольным учреждением и школой должна существовать преемственность (внутренняя связь), которая является одним из главных условий, обеспечивающих непрерывность и эффективность воспитательных воздействий. Преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом определяется степенью готовности ребенка самостоятельно добывать и применять знания. Преемственность - объективная необходимая связь между новым и старым в процессе развития, понимается как согласованность и перспективность всех компонентов системы (*целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения*) на каждой ступени образования для обеспечения преемственности в развитии ребенка. Таким образом, преемственность - это не только подготовка к новому, но и сохранение, и развитие необходимого и целесообразного старого, связь между новым и старым как основа поступательного развития

Общие цели преемственности воспитания в условиях непрерывного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста сформулированы в Концепции как:

- воспитание нравственного человека;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей;
- сохранение и поддержка индивидуальности ребенка,
- физическое и психическое развитие детей;
- развитие мыслящей деятельной личности

В Концепции непрерывного образования зафиксированы принципы отбора содержания (а не само содержание, которое может варьироваться и со временем меняться), выделены основные содержательные линии.

Принцип развития предполагает

- ❖ ориентацию содержания образования на стимулирование и поддержку эмоционального, духовно-нравственного и интеллектуального развития и саморазвития ребенка, на создание условий для проявления самостоятельности, инициативности, творческих способностей ребенка в различных видах деятельности

- ❖ на накопление знаний и формирование навыков решения предметных задач, при этом усвоенные детьми знания, умения и навыки рассматриваются как средства для детского развития, а не самоцель дошкольного и начального образования

Принцип гуманизации рассматривается как

- ❖ усиление гуманитарной направленности предметов естественно-научного и математического циклов и влияния всех учебных предметов на эмоциональное и социально-личностное развитие ребенка
- ❖ придание особого значения предметам гуманитарного и художественно-эстетического цикла
- ❖ увеличение доли разнообразной творческой деятельности детей

Принцип целостности образа мира предполагает

- ❖ создание образовательных программ, которые помогут ребенку удерживать и воссоздавать целостность картины мира, обеспечат осознание им разнообразных связей между его объектами и явлениями, формируют умения увидеть с разных сторон один и тот же предмет (например, «Начальная школа XXI века», «Школа 2000 – Школа 2100»);

- ❖ создание интегрированных курсов (например, «Синтез искусств» в УМК «Школа 2000 – Школа 2100»), обеспечивающих формирование у ребёнка целостной картины мира.

Принцип культуросообразности предполагает

- ❖ создание условий для наиболее полного (с учетом возраста) ознакомления с достижениями и развитием культуры современного общества и формирование разнообразных познавательных интересов
- ❖ наполнение регионального компонента таким содержанием, которое будет дополнять, углублять, расширять федеральный компонент.

Педагогическая основа преемственности в нравственном воспитании состоит в том, что приобретенные ребенком в дошкольном возрасте формы поведения и отношений со взрослыми и сверстниками, моральные знания, отношения и чувства являются тем фундаментом, на котором в начальных классах происходит развитие новых форм поведения, сознания, чувств и отношений.

Руководствуясь принципом преемственности, учитель, организуя учебную, теперь ведущую деятельность детей, одновременно не исключает из их жизни игру. Игра может выступать как самостоятельный вид деятельности и как оформление других видов деятельности, например труда, некоторых учебных занятий.

Большое значение имеет преемственность трудового воспитания. Учителю начальных классов нужно выяснить, какие трудовые умения и навыки у детей уже выработаны. Следует обратить внимание на тех детей, которые не посещали детский сад. В нравственном формировании ребенка огромную роль играет система его отношений со взрослыми и сверстниками.

Преемственность в физическом воспитании ребёнка осуществляется в соответствии с особенностями физического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста:

В дошкольном возрасте осуществляется становление (т.е. закладываются основы):

- ✓ ценностей здорового образа жизни;
- ✓ двигательной активности;
- ✓ представлений о своём теле и физических возможностях;
- ✓ интереса к различным видам спорта.

Структура этого компонента образования представлена занятиями по физической культуре, подвижными играми и прогулками, гигиеническими и оздоровительными процедурами.

В начальной школе введение в образовательную область «Физическая культура» включает в себя часть содержания из ОБЖ, спортивных занятий и игр, вопросов гигиены и здоровья. Выделяются содержательные линии:

- здоровье и его значение в жизни человека;
- умения и навыки личной гигиены и правильной организации своей жизнедеятельности;
- овладение движениями.

Структура этого компонента образования представлена предметом «Физическая культура», который изучается в 1-4 классах

Рассмотрим в сравнении отдельные направления воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Дошкольное образование	Начальное образование
<i>Физическое воспитание</i>	
<p>Взрослый:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. создаёт возможности для активного участия детей в оздоровительных мероприятиях 2. создаёт возможности для двигательной активности детей 3. способствует становлению у детей ценностей здорового образа жизни; помогает осознать пользу рационального питания 4. развивает интерес к различным видам спорта. 	<p>Взрослый:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. формирует осознанное отношение к физической культуре 2. помогает осознать необходимость двигательной активности, систематических физических упражнений; предупреждает уменьшение двигательной активности, проявление гиподинамии.
<i>Социально-личностное развитие в системе нравственного воспитания</i>	
<p>Взрослый:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. формирует коммуникативную и социальную компетентности детей; 2. способствует развитию у ребенка чувства собственного достоинства, осознанию своих прав и свобод; 3. заботится об эмоциональном благополучии ребенка; уважительно, независимо от достижений, достоинств и недостатков, относится к его интересам, вкусам и предпочтениям детей (в играх, занятиях, еде, одежде и др.). 	<p>Взрослый:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. формирует умение оценивать своё положение в системе социальных отношений “взрослый - сверстник” - я”; 2. помогает овладеть нравственными нормами поведения в природе, общественных учреждениях, помогает осознать ответственность за самого себя и других людей; 3. поддерживает коммуникативную инициативу ребёнка по организации сотрудничества со взрослыми и сверстниками.
<i>Художественно-эстетическое воспитание</i>	
<p>Взрослый:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. обогащает чувственный опыт ребенка во всех видах активности, организует художественную деятельность, адекватную данному возрасту; 2. предоставляет ребенку возможности выбора вида деятельности, сюжетов, материалов и средств воплощения художественного замысла; 3. поддерживает детскую непосредственность, поощряет, стимулирует фантазии и воображение ребенка. 	<p>Взрослый:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. развивает художественно - творческие способности детей; 2. помогает претворять впечатления от восприятия окружающего мира в выразительные художественные образы (пластические, музыкальные, изобразительные и т.п.); 3. учит понимать доступные произведения разных видов искусства и авторские оценки, в них заключенные.

С целью усиления эффективности преемственности в воспитании дошкольников и младших школьников в практике ДОУ и начальной школы предусмотрено профессиональное сотрудничество: взаимопосещение занятий и уроков, проведение совместных методических встреч по актуальным вопросам обучения и воспитания детей и пр.

Таким образом, совершенно очевидно, осуществление преемственности в воспитании детей дошкольного и школьного возраста позволяет совершенствовать систему воспитания подрастающего поколения.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Назовите основные признаки воспитания как части целостного педагогического процесса.
2. В чем заключаются основные особенности воспитания младших школьников? Раскройте содержание деятельности общественных органов управления в школе.
3. В каком документе об образовании сформулированы общие цели преемственности воспитания в условиях непрерывного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста

4. Сравните отдельные направления воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста.

8.4. Общие свойства и закономерности процесса воспитания школьников. Характеристика принципов воспитания

Прежде всего, следует иметь в виду, что воспитание – процесс многофакторный. Он осуществляется не только в школе, но и в семье, во внешкольных учреждениях, через воздействие средств массовой информации, литературы, искусства. Еще А.С. Макаренко утверждал, что «воспитывает все – люди, вещи, природа, явления. Но главным образом – родители и педагоги». Подвергаясь множеству разнообразных влияний, школьники накапливают не только положительный, но и отрицательный опыт.

Кроме того, процесс воспитания – длительный процесс. Он начинается задолго до поступления ребенка в школу и продолжается после школы. Неслучайно К.А. Гельвеций, характеризуя воспитание как длительный процесс, писал, что вся жизнь есть, собственно говоря, лишь одно длинное воспитание. О длительности процесса воспитания свидетельствует и то, что результаты его можно обнаружить не сразу, в отличие от обучения. Не во всех случаях можно рассчитывать на длительный успех в воспитании и особенно в перевоспитании личности.

В-третьих, результаты процесса воспитания малозаметны для внешнего восприятия. Проверить и оценить работу воспитателя очень трудно. Поэтому педагог должен быть готов к тому, что его усилий не всегда увидят.

В-четвертых, воспитание – это двусторонний и активный процесс. Воспитанник – не только объект, но и субъект воспитания. Поэтому необходимо вызвать у воспитанников потребность в самоанализе, самооценке, самовоспитании, пробудив внутреннюю активность, максимально развить самостоятельность.

В-пятых, воспитание имеет ступенчатый характер. На первой ступени дети усваивают первоначальные представления и нормы поведения в семье, в школе. У них начинают пробуждаться элементарные чувства и вырабатываться простейшие навыки поведения. На второй ступени на основе первоначальных представлений о нормах поведения у школьников формируются этические понятия, вырабатываются умения правильно поступать в том или ином случае, соблюдать принятые в обществе правила поведения. Вместе с тем происходит и дальнейшее развитие положительных чувств и преодоление отрицательных. Третья ступень характеризуется формированием убеждений, выработкой устойчивых привычек поведения и дальнейшим развитием и обогащением чувств. При этом следует понимать, что ступени процесса воспитания не всегда совпадают с возрастными ступенями развития школьников. Объясняется это тем, что окружающая среда, особенности организации воспитания в семье и школе по-разному влияют на развитие.

В-шестых, воспитание – это деятельность, устремленная в будущее. В воспитательной работе следует учитывать потребности не только настоящего времени, но и перспективы технического прогресса и общественного развития.

Одна из ключевых проблем педагогики – проблема закономерностей и принципов воспитания. Выявить закономерные, повторяющиеся связи в процессе воспитания, определить на их основе нормы, регламентирующие структуру, содержание и методику организации и осуществления воспитания – значит обеспечить возможность достижения желаемого результата в педагогической деятельности.

При определении закономерностей воспитания необходимо учитывать, что они существуют объективно, однако для педагога становятся фактом, учитываемым им в его научной и практической деятельности, только тогда, когда эти связи выявлены, многократно проверены, подтверждены и объяснены. Открытие закономерностей начинается, как правило, с выявления противоречий.

Под **закономерностями воспитания** понимаются устойчивые повторяющиеся и существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых позволяет добиться эффективных результатов в решении педагогических задач.

Существуют **общие и частные закономерности**. Закономерности могут быть обусловлены:

- ✓ *социальными условиями* (характер воспитания в конкретных исторических условиях определяется потребностями общества, экономики, национально-культурными особенностями, социокультурными нормами и традициями);
- ✓ *природой человека* (формирование личности ребенка протекает в прямой зависимости от его возрастных и индивидуальных особенностей; эффективность воспитания детерминирована степенью собственной активности личности, мотивами ее участия в деятельности);
- ✓ *сущностью воспитательного процесса* (неотделимость друг от друга процессов воспитания, обучения и развития; взаимосвязь задач, содержания, методов и форм воспитания; обусловленность результатов воспитания согласованностью педагогических воздействий, влияния объективных и субъективных факторов).

Принципы воспитания – это основополагающие идеи или ценностные основания воспитания человека; обобщенные требования к организации и осуществлению процесса воспитания. Принципы воспитания отражают уровень развития общества, его потребности и требования к воспроизводству конкретного типа личности, определяют его стратегию, цели, содержание и *методы воспитания*, общее направление его осуществления, стиль взаимодействия субъектов воспитания.

В современной отечественной педагогике проблема принципов воспитания не имеет однозначного решения. В учебных пособиях по педагогике, как правило, принципы воспитания и принципы обучения рассматривались

раздельно. Большое число разнообразных принципов воспитания объясняется различным пониманием педагогами сущности *воспитания*, соотношения воспитания и обучения, а также идеологическими и конъюнктурными соображениями. Существуют общие принципы, присущие воспитанию в целом, а также частные принципы, отражающие особенности функционирования конкретного воспитательного процесса.

Теоретики советского периода традиционно относили к принципам воспитания (в различных сочетаниях) классовость воспитания, партийность, связь воспитания с жизнью, единство сознания и поведения воспитанников, воспитание в труде, воспитание в коллективе и через коллектив, педагогическое руководство и самостоятельность воспитанников, уважение к воспитаннику в сочетании с разумной требовательностью к нему, опору на положительное в человеке, учёт возрастных и индивидуальных особенностей, преемственность воспитательных влияний и т. п.

Понимание воспитания как составной части развития и *социализации* человека, как взаимодействия воспитателя и воспитанника позволяет выделить ряд принципов, которые могут рассматриваться как принципы и образования, и организации социального опыта человека, и индивидуальной помощи воспитуемым.

Понимание воспитания как создания условий для развития человека обуславливает принципы *природосообразности и культуросообразности*. Из подхода к воспитанию как к целенаправленному развитию личности вытекает принцип центрации воспитания на развитии личности. Связь воспитания с другими факторами развития человека отражается в принципе дополтельности.

Принцип природосообразности воспитания. Идея зародилась в античном обществе (Демокрит, Платон, Аристотель). Наиболее глубоко она была обоснована и разработана Я.А. Коменским. Принцип природосообразности занимал значительное место в педагогических системах Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервега. При различных трактовках самого понятия природы их объединял подход к человеку как к её части и утверждение необходимости его воспитания в соответствии с объективными закономерностями развития человека в окружающем мире. 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.

Принцип культуросообразности воспитания. Идея впервые появилась в трудах Д. Локка, который выступил против теории «врождённых» идей и утверждал, что душа ребёнка — это *tabula rasa* («чистая доска»). Принцип культуросообразности в педагогике сформулировал Ф.В.А. Дистервег, который утверждал, что в воспитании необходимо учитывать условия места и времени, в которых родился и живёт человек, т.е. всю современную культуру в широком смысле слова и конкретной страны, являющейся родиной ребёнка.

Этот принцип в педагогике 19—20 вв. также развивали русские педагоги. К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой писали о народности воспитания. П.Ф. Каптерев рассматривал соотношение воспитания, социальных условий и культуры, которую трактовал как совокупность религии, быта и нравственности народа. С. И. Гессен понимал принцип культуросообразности, с одной стороны, как единство школы с обществом и нацией в целом, а с другой — обосновывал необходимость создания специфической «областной педагогики».

Этот принцип разрабатывали также С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский и др. Современная трактовка принципа культуросообразности предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учётом 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 стиль социализации.

Принцип *центрации воспитания на развитии личности* основывается на зародившейся в античном обществе и получившей своё воплощение в трудах многих мыслителей идее о том, что задачей воспитания является развитие человека. Принцип исходит из признания приоритета личности по отношению к обществу, государству, социальным институтам, группам и коллективам и предполагает, что это положение должно стать основой философии воспитания, идеологии общества в сфере воспитания, центральной ценностной ориентацией как воспитателей, так и воспитанников. Ограничение приоритета личности возможно лишь при необходимости обеспечения прав других личностей. Процесс воспитания, институты воспитания и общности воспитанников при этом подходе рассматриваются лишь как средства развития личности.

Принцип *дополтельности воспитания* — способ описания при анализе альтернативных, противоречивых ситуаций. Выдвинутый физиком Н. Бором (1927) при интерпретации квантовой механики, он стал применяться в различных сферах познания как методологический принцип. В педагогике его предложил использовать В. Д. Семёнов (90-е г.г.) для преодоления свойственного советской системе образования ведомственного подхода. Однако принцип дополтельности имеет для педагогики более существенное значение. Он предполагает подход к развитию человека как к совокупности взаимодействующих процессов. Во-первых, при рассмотрении социализации как сочетания стихийного, а также частично направляемого и относительно социально контролируемого (целенаправленного воспитания) процессов развития принцип дополтельности позволяет трактовать воспитание как один из факторов развития человека. Воспитание дополняет природные, социальные и культурные влияния, что ведёт к отказу от традиционного преувеличения его роли и возможностей. Во-вторых, принцип дополтельности даёт возможность рассматривать само воспитание как совокупность взаимодействующих процессов семейного (частного), религиозного (конфессионального) и общественного (социального) воспитания, что ведёт к отказу от школо-центризма и этатизма (от франц. *etat* — государство). В данном случае отказ от школо-центризма приводит к пониманию современной школы лишь как одного из многих

институтов воспитания, лишившегося монополии в образовании, но сохранившего приоритет в систематическом обучении. Воспитание осуществляет не только государство, но и общество через семью, частные, общественные и др. организации.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Опишите общие свойства воспитания.
2. Что такое закономерности воспитания?
3. Назовите основные закономерности воспитания.
4. Что означает система принципов воспитания? В чем выражается их взаимосвязь и взаимодействие?
5. Дайте характеристику основных принципов воспитания.

8.5. Понятие о методах, приемах и средствах воспитания. Методы организации воспитательного процесса в начальных классах

Для решения различных воспитательных задач используются разнообразные средства, методы и приемы воспитания.

Методы воспитания в теории и практике воспитания всегда являлись дискуссионной проблемой. Практически в каждом обществе, образовательном учреждении, у каждого педагога складывается свое представление о методах воспитания.

«Метод» в буквальном переводе означает, способ, путь познания объективной действительности.

Методы воспитания – это способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательно-воспитательных задач. А.С. Макаренко называет методы воспитания инструментом тонкого прикосновения к личности.

Метод воспитания распадается на составляющие его элементы (части, детали), которые называются методическими приемами. По отношению к методу приемы носят частный, подчиненный характер. Они выступают как практический акт реализации того или иного метода в различных педагогических ситуациях. Методы воспитания и методические приемы тесно связаны между собой, могут совершать взаимопереходы, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях.

К средствам воспитания 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.).

Различие между средствами и методами воспитания состоит в том, что средства воспитания могут оказывать воспитывающее воздействие без активной роли педагога. Так, прочитанная книга, просмотренный кинофильм оказывают воспитательное воздействие своим содержанием. Методы воспитания предполагают активное взаимодействие, деятельность педагога, общение воспитателя и воспитанника для решения педагогических задач.

В практике педагог может и не задумываться, каким конкретным методом он пользуется, однако в сложной ситуации он испытывает потребность в овладении системой методов воспитания, которая поможет решить конкретную воспитательную задачу. Выстроенная по определенному признаку система методов – это *классификация методов*. Трудность классификации методов воспитания объясняется тем, что существует множество критериев: цели воспитания, средства осуществления, последовательность применения, личностный фактор (позиции воспитателей и воспитанников).

По характеру методы воспитания делятся на *убеждение, упражнение, поощрение и наказание* (Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, Ф.Ф. Королев и др.). В данном случае общий признак «характер метода» включает в себя направленность, применимость, особенность и некоторые другие стороны методов. К этой классификации тесно примыкает другая система общих методов воспитания, трактующая характер методов более обобщенно (Т.А. Ильина, И.Т. Огородников). Она включает в себя методы убеждения, организации деятельности, стимулирования поведения школьников. В классификации И.С. Марьенко названы такие группы методов воспитания, как объяснительно-репродуктивные, проблемно-ситуативные, методы приучения и упражнения, стимулирования, торжества, руководства, самовоспитания.

В настоящее время наиболее объективной и удобной представляется классификация методов воспитания на основе направленности – интегративной характеристики, включающей в себя в единстве целевую, содержательную и процессуальную стороны методов воспитания.

В соответствии с этой характеристикой Г.И. Щукина выделяет *три группы методов воспитания*:

- *методы формирования сознания личности;*
- *методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения;*
- *методы стимулирования поведения и деятельности.*

В данную классификацию ученые добавляют также

- × методы оценки и самооценки;
- × методы самовоспитания.

Перечислим конкретные методы из каждой группы: методы формирования сознания личности (рассказ, беседа, лекция, диспут, метод примера, убеждение); 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 самовоспитания (рефлексия, самоприказ, самоотчет, самоодобрение, самоосуждение и пр.); методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании (беседа, анализ результатов деятельности воспитанников, создание контрольных ситуаций).

Рассмотрим некоторые общие методы воспитания.

Методы формирования сознания личности выступают как методы воздействия на интеллектуальную сферу личности для формирования взглядов, понятий, убеждений, суждений, оценок. Выделенная группа методов решает следующие воспитательные задачи: формирование новых или дальнейшее развитие имеющихся представлений, понятий и ценностей; выработка правильного отношения воспитуемых к тем или иным поступкам и отношениям; формирования адекватной самооценки и т.п. Эффективность данных методов определяется опорой на положительный опыт школьников, на практическую коллективную деятельность; созданием эмоционального подкрепления; активизацией восприятия (активное включение школьников в обсуждение, приведение примеров, приведение примеров из жизни и литературных произведений); авторитетностью воспитателя; учетом уровня воспитанности учащихся; коммуникативными способностями педагога.

Например, такой метод из данной группы, как убеждение предполагает разумное доказательство какого-то понятия, нравственной позиции, оценки происходящего. Если проанализировать доминирующие в этом процессе действия воспитателя, то очевидно, что, прежде всего, это живое слово учителя. Источниками информации могут быть книги, журналы, телепередачи и пр. По мере выработки личного отношения к ней, информация оказывает воспитательное воздействие на учащихся. При этом очевидно она должна также формировать и положительные нравственно ценные эмоции (Ю.К. Бабанский). Однако степень убедительности зависит не только от содержания информации, но и способа передачи. Воспринимаемая предложенную информацию, учащиеся воспринимают не столько понятия и суждения, сколько логичность изложения педагогами своей позиции. Убеждаясь в правоте сказанного, учащиеся формируют свою систему взглядов на мир, общество, социальные отношения. Обсуждение самых разнообразных вопросов жизни – один из приемов убеждения, способ вовлечения школьников в процесс выявления истины. Оно позволяет выработать коллективное мнение, формировать позиции по отношению к личности, общественным событиям, проблемам трудовых, нравственных, эстетических, организационных отношений. Как прием убеждения может использоваться проявление сочувствия. Как способ тактичного выражения педагогом своих чувств по поводу переживаний ребенком постигших его неудач или неприятностей. Предостережение как прием убеждения есть способ тактичного предупреждения, профилактики и торможения возможных безнравственных поступков и даже правонарушений.

Методы организации деятельности и формирования опыта положительного поведения – это пути воздействия на предметно-практическую сферу личности с целью выделения, закрепления и формирования в опыте детей положительных способов и форм поведения и нравственной мотивации. Среди условий эффективности данной группы методов Коджаспирова Г.М. называет постановку цели вырабатываемых умений, качеств и привычек поведения; выполнение деятельности на основе образца; организация активной самостоятельной позиции, опора на общественное мнение и успех. Традиционным методом из этой группы является требование (условие или правило, обязательное для выполнения), которое может быть как прямым (приказ, запрет, указание), так и косвенным (совет, доверие, недоверие, просьба, намек, условие, осуждение). Для требования характерны определенность, императивность, точность, конкретность, понятные формулировки.

Методы стимулирования деятельности и поведения предполагают воздействие на мотивационную сферу личности, они направлены на побуждение воспитанников к улучшению своего поведения, развитие у них положительной мотивации поведения. Неоднозначно оцениваются в педагогической теории и практике такие методы из данной группы как поощрение и наказание. Поощрение – это стимулирование положительных проявлений личности с помощью высокой оценки ее поступков, порождение чувства удовольствия и радости от сознания признания другими стараний и усилий личности. Наказание – торможение негативных проявлений личности с помощью отрицательной оценки ее поступков, порождение чувства вины, стыда и раскаяния.

Виды поощрений – одобрение, похвала, благодарность, награждение, предоставление, почетных прав, материальное вознаграждение. Виды наказаний – замечание, неодобрение, порицание, выговор, лишение удовольствия, лишение или ограничение прав, наложение дополнительных обязанностей, отсроченное наказание, отказ от наказания. В воспитательной практике метод поощрения дает гораздо большие результаты, чем наказание («Похвала возвышает душу» М.Ф. Квинтилиан). Используя поощрение и наказание, необходимо учитывать мотив действия, малые меры положительной оценки (не «перехвалить»), тщательная дозировка и осторожность, сравнение ребенка с самим собой, использование метода «естественных последствий». Поощрение эффективно, когда доставляет обоюдное удовлетворение и детям, и взрослым. Оно не

воспринимается и даже унижает, если при вручении подарка, например, подчеркивается, что награда не совсем заслужена и ожидается ответная благодарность. Постоянные поощрения за одни и те же поступки также перестают вызывать у ребенка положительный эффект, поэтому в поощрении всегда должен быть эффект неожиданности, сюрприза.

Как показывает практика, для ребенка не менее важно моральное одобрение его поступка, уважительное отношение к его деятельности. Педагогической цели достигает заслуженное поощрение, вызывающее у ребенка желание выполнить работу еще лучше. В воспитании трудных и педагогически запущенных детей особое значение имеет авансирование поощрения, когда поощряется еще не сам по ступок, а его мотивы или начатое дело, чтобы стимулировать желание ребенка выполнить общественно полезную работу, поверить в свои силы.

Общие причины (условия, факторы) определяющие *выбор методов воспитания*:

- Цели и задачи воспитания.
- Содержание воспитания.
- Возрастные особенности воспитанников.
- Уровень сформированности коллектива.
- Индивидуальные и личностные особенности воспитанников.
- Условия воспитания.
- Средства воспитания.
- Уровень педагогической квалификации.
- Время воспитания.
- Ожидаемые последствия.

В реальных условиях педагогического процесса методы выступают в сложном и противоречивом единстве. На каком-то определенном этапе педагогического процесса 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 образовательного процесса к намеченной цели.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое средства, методы и приемы воспитания?
2. Назовите основные средства, методы и приемы воспитания.
3. В чем выражается их взаимосвязь и взаимодействие?
4. Раскройте содержание отдельных методов воспитания.
5. Дайте обоснованную оценку применению в практике начальной школы таких методов воспитания как поощрение и наказание.
6. Назовите общие причины (условия, факторы) определяющие выбор методов воспитания:

8.6. Понятие об организационных формах воспитания. Характеристика традиционных и нетрадиционных форм воспитания

Воспитательный процесс, как любое социально-психологическое и культурологическое явление, имеет форму. Так как субъекты организованного процесса индивидуальны и неповторимы, то сочетание методов и подбор средств, обусловленные индивидуальным своеобразием педагога (либо педагогического коллектива в качестве совокупного субъекта), определяет неповторимость и своеобразие формы воспитательного процесса. Поэтому форму воспитательного процесса можно определить следующим образом.

Форма воспитательного процесса - это доступный внешнему восприятию образ взаимодействия детей с педагогом, сложившейся благодаря системе используемых средств, выстраиваемых в определенном логическом обеспечении метода работы с детьми.

Форма логически вытекает из аналитической педагогической оценки средства. Отобранное средство диктует форму, и педагог прямо следует за этим диктатом, лишь шлифуя форму, придавая ей законченный вид.

Вопрос о классификации форм воспитательной работы обсуждается давно. Основы решения этого вопроса заложены Е.В. Титовой в работе «Если знать, как действовать», интересны наблюдения С.Д. Полякова, представленные в книге «Психопедагогика воспитания», а также Л.В. Байбородовой и М.И. Рожкова, изложенные в учебном пособии «Воспитательный процесс в современной школе». Любую форму воспитательной работы, согласно Е.В. Титовой, можно отнести к одной из следующих больших групп: **мероприятия, дела, игры**. Первые и вторые, по ее мнению, различаются по субъекту организации деятельности (взрослые и дети).

Так, согласно определению Н.Е. Щурковой, **воспитательное мероприятие** – это отдельный единичный акт педагогического инициирования физической и духовной активности детей путем организации и проведения группового дела, содержание которого имеет социально-ценностный характер и в ходе протекания дела, благодаря ценностному содержанию, обретает личностный смысл для каждого ребенка. При этом необходимо отметить, что

воспитательное мероприятие – это всегда «групповое дело» (группа что-то «делает»: поет, пьет чай, моет пол, читает стихи, слушает гостя, размышляет над вопросами жизни), поэтому тот, кому не по душе методический термин «воспитательное мероприятие», может использовать другой термин «групповое дело».

Дело – общая работа, важные события, осуществляемые и организуемые членами коллектива на пользу и радость кому-либо, в том числе и самим себе.

Воспитательное дело – это организация яркого, наполненного трудом и игрой, творчеством и товариществом, мечтой и радостью жизни сотрудничества. В воспитательных делах сливаются формы, средства и способы взаимодействия воспитателей со школьниками. Главные отличительные особенности ВД – необходимость, полезность, осуществимость. Воспитательный процесс состоит из цепи непрекращающихся воспитательных дел.

Предложение рассматривать в качестве особой формы воспитательной работы **игру** также не вызывает возражений. Действительно, целый ряд форм имеет признаки игры (воображаемая ситуация, роли, правила). Например, ярмарка, ситуационно-ролевая игра, вечер общения в импровизированном кафе, игра-путешествие, парад, продуктивная инновационная игра немыслимы без игровых атрибутов.

С. Д. Поляков, опираясь, на подход к классификации форм совместной деятельности Л.И. Уманского, выдвигает в качестве основания для их типологии характер взаимосвязи субъектов действия. Он предлагает различать следующие типы форм воспитательной работы: «защита», «эстафета», «бой», «хеппинг».

«Защита» - каждая группа (или школьник) выступает, действует сама по себе, а объединяет участников только общая тема.

«Эстафета» - совместная деятельность группы школьников (или отдельных участников), совершаемая в последовательности, определяемой сюжетом, сценарием, правилом.

«Бой» - соревнование между группами (отдельными школьниками), с использованием, например взаимобмена заданиями (классический пример - КВН).

«Хеппинг» - одновременное взаимозависимое действие школьников, групп без целей. Примеры: карнавал, инсценировка, всеобщая ролевая игра.

По степени сложности ученые выделяют *простые и составные формы воспитания*. К простым формам относятся беседы, экскурсии, рассказы и т. д. К составным формам воспитания ученые относят уроки-конференции, уроки-КВН и т. д. Комплексные формы сочетают в себе простые и составные. К ним относятся дни открытых дверей, недели и т. д. Кооперативные формы характеризуются распределением функций между участниками.

Также все формы можно разделить на *индивидуальные, групповые, коллективные (субботники, смотры)*.

Интересным представляется разделение форм воспитания на *традиционные и нетрадиционные*. К традиционным формам относятся классный час, так как он характеризуется закрепленным положением в распределении рабочего дня, беседы, экскурсии, КВН и другие. Нетрадиционных форм ученые выделяют более 200 видов. Многие из них представлены в книге Н.Е. Щурковой «Собрание пестрых дел»: «ринги», «конверты», «качели» и многие другие.

Л. В. Байбородова и М. И. Рожков предлагают для различения форм воспитательной работы два показателя: количественный (количество участников) и качественный (субъект организации и общественно значимый результат). Предложенный ими подход можно представить в виде таблицы:

Количественный показатель		Качественный показатель	
по времени	по количеству участников	субъект организации	по результату
Кратковременные	Парные	Педагоги	Информационный обмен
Продолжительные	Групповые	Совместно педагоги и дети	Выработка общего решения
Традиционные	Массовые	Дети	Общественно значимый продукт

Наибольший интерес представляют кратковременные (от 1 до 2 часов), массовые (не менее 15 участников) формы воспитательной работы, причем такие, где субъект организации может быть любым, как и предполагаемый результат.

Далее более подробно предлагается характеристика воспитательных дел, как форма наиболее часто встречаемая в практике школьной жизни.

Доминирующая воспитательная цель (обычно это цель нравственного воспитания) определяет задачи конкретных дел. В каждом деле выделяется стержневая идея, которая совпадает с одним из общих направлений воспитания (умственным, физическим, трудовым и т. д.). Осмысление задач ВД — необходимое условие его эффективности. Они должны быть умело интерпретированы и доведены до учеников. Не навязывайте им свою точку зрения, убедите детей принять необходимое решение, которое они должны воспринять как свое. Пассивность — первый враг воспитательных дел. Присматривайтесь к поведению школьников, они сами подскажут, что нужно изменить. Воспитательные дела не терпят шаблона, гибкость и широта маневра — их отличительные признаки. Стремитесь максимально использовать непохожесть классов, отдельных ребят. Проектируя дело, помните, что

удачный опыт, полученный в одном классе, далеко не всегда прививается в другом. Шаблонный подход, трафаретность, формализм погубят дело, если педагог позволит себе хотя бы раз воспользоваться не скорректированным по обстоятельствам сценарием.

Воспитательные дела должны быть разнообразными. Яркие дела воспитанники помнят долго, а поэтому любое повторение нежелательно, ибо оно сыграет отрицательную роль. Воспитательные дела проектируются как мощный катализатор эмоций. Известно, что взволнованный ребенок более восприимчив. Найти в каждом ВД близкое, созвучное воспитанникам и донести его так, чтобы оно помогло в развитии положительных черт характера, в формировании твердой жизненной позиции, в правильном понимании окружающей действительности, — в этом один из важнейших путей повышения культуры воспитательной работы (Ю. А. Конаржевский).

Планируя ВД, педагог будет опираться на уровень подготовленности воспитанников, максимально учитывая их возрастные и личностные особенности. Сложность дел, недоступный пониманию ребят замысел педагога, смутное представление о том, что, зачем и почему нужно делать, превращают ВД в формальное мероприятие.

По главным целям и назначению выделяются воспитательные дела: этические, социально ориентированные, эстетические, познавательные, спортивно-физкультурные, экологические, трудовые и др. Выделение это условно, ибо цель любого воспитательного дела — комплексная.

Социально ориентированные воспитательные дела. Их главная цель — формирование у школьников системы социальных отношений: к обществу, закону, органам государственной власти, правопорядка и т. д. Стержневое качество, воспитываемое в таких ВД, — *дисциплинированность*. Именно через понятную даже младшим школьникам дисциплину — осознанную необходимость — совершается постепенный и незаметный переход к усвоению социальных отношений. Дисциплинированность проявляется в поступках и отражает сознательное выполнение общественных норм и правил поведения. Она не требует постоянного напряжения мысли, потому что это следствие привычки поступать в соответствии с уже сложившимся образом мыслей и действий. Благодаря такому отношению ребенок находит верную линию поведения в различных ситуациях.

Воспитание дисциплинированности согласуется, прежде всего с правилами поведения, которые отражают, с одной стороны, моральные принципы общества, с другой — специфику работы школы.

Определенный порядок жизни и деятельности школьников принято называть распорядком. *Распорядок дня* — это постоянно текущее ВД. Выполнение его требований — одно из основных условий эффективного воспитания: распорядок быстро вырабатывает устойчивые привычки личности. Воспитанники привыкают к правильному чередованию труда и отдыха, учатся определять объем работы, усваивают гигиенические требования. Соблюдение распорядка не только оказывает положительное влияние на физиологические функции организма, но играет большую дисциплинирующую роль: приучает к определенному стилю поведения, помогает выработать умения и навыки выполнения дисциплинарных требований.

Этические воспитательные дела. Нравственное воспитание — это целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали. Основные задачи нравственного воспитания: 1) формирование нравственного сознания; 2) воспитание и развитие нравственных чувств; 3) выработка умений и привычек нравственного поведения. Содержание нравственного воспитания в современной школе претерпевает существенные изменения в связи с тем, что возникла острая необходимость возродить общечеловеческие ценности.

Главная такая ценность — жизнь. Право человека на жизнь свято и нерушимо. С молоком матери дети должны впитывать истину, что покушение на жизнь и здоровье других людей и свою жизнь недопустимо. Сегодня большую тревогу вызывает возросшее число самоубийств среди школьников. Некоторые из них идут на это, потеряв смысл жизни, утратив идеалы, оказавшись в изоляции. Христианская мораль на протяжении веков учила — когда трудно, неуютно, одиноко, надо идти к людям, искать у них помощи и защиты.

Еще одна общечеловеческая ценность — свобода. В условиях демократизации значительно возросли права и свободы личности. И это особенно отчетливо выявило низкий уровень культуры, воспитанности многих выпускников школ. Демократический стиль общения малокультурный человек понимает как безграничную свободу самовыражения, право игнорировать чувства, достоинство окружающих. На самом деле свобода и ответственность, свобода и дисциплина неразсторжимые понятия. Послушание в школе необходимо, это одно из условий плодотворного воспитания, особенно в младшем возрасте. Но от послушания ребенок должен как можно быстрее переходить к ответственности, к осознанной дисциплине.

Не утратили своего значения, а наоборот, стали еще важнее такие нравственные качества, как патриотизм, интернационализм, долг, честь, совесть, порядочность, доброта, бескорыстие и др. Чрезвычайно актуальны в системе современного нравственного воспитания проблемы полового воспитания школьников, отношения к труду. Проблем много, разных, сложных. Наркомания, алкоголизм, проституция, агрессивность, жестокость молодежи — далеко не полный перечень негативных явлений, с которыми школа сталкивается ежедневно. Они разрушают и нравственную сферу, и самого человека: он деградирует духовно и физически. Идет процесс самоуничтожения. Нравственные критерии всегда должны стоять **выше** всех других интересов. Сегодня вопрос стоит о спасении молодых поколений.

Эстетические и физкультурные воспитательные дела. Эстетические (художественные) дела — общее название дел, доминирующая цель которых — формирование эстетического отношения к жизни: труду, общественной деятельности, природе, искусству, поведению. Уже назывались главные задачи эстетического воспитания, в числе которых — формирование эстетических понятий, оценок, суждений, идеалов, потребностей,

вкусов, способностей. Критерием эстетической воспитанности считается овладение эстетической культурой. Эстетическая культура как составная часть культуры духовной предполагает умение отличать прекрасное от уродливого, благородное от пошлого не только в искусстве, но и в любом проявлении жизни: в труде, быту, поведении человека.

Важнейший компонент эстетического восприятия — *эмоциональность*. Характер ВД зависит от того, что выступает средством эстетического воспитания — природа, труд, человеческие отношения, искусство и т. д. Чрезвычайно большие возможности открывает *природа*. К. Д. Ушинский называл ее прекрасным воспитателем молодого поколения, оказывающим глубокое влияние на развитие эстетических чувств. Экскурсии, походы, прогулки, изучение произведений искусства, посвященных природе, — традиционные дела данного направления. Однако только пребывать среди природы недостаточно. Надо уметь видеть красоту природы, эмоционально ее переживать. Эта способность постепенно развивается. Во время прогулок, походов, работы на пришкольном участке воспитателю рекомендуется обращать внимание воспитанников на богатство природы, совершенство и гармонию ее форм, воспитывать потребность не только любоваться природой, но и бережно к ней относиться.

Учебный труд — основной вид труда школьников. Важно развивать в нем способность видеть прекрасное в этом труде, вызывать радость участия в нем, создавать эстетическую обстановку ежедневной трудовой деятельности.

Постоянный источник эстетических воспитательных дел — *мир искусства*. Произведения искусства всегда были «учебником жизни» (Н. Г. Чернышевский). Художественный образ, принятый в искусстве, в конкретной форме отражает типические явления окружающей действительности. Он эмоционален и активен, в нем выражено отношение художника к изображаемому им явлению. Искусство своей образностью активно воздействует на сознание, чувства, волю людей и играет огромную роль в жизни общества. Воспитание средствами искусства всегда привлекательно и действенно.

Доминирующая цель ВД *физкультурной направленности* вытекает из уже известных нам задач физического воспитания: 1) укрепление здоровья, содействие правильному физическому развитию школьников; 2) овладение физкультурно-спортивными знаниями; 3) выработка двигательных умений и навыков; 4) развитие двигательных качеств (силы, ловкости и т. д.); 5) воспитание нравственных качеств (смелости, настойчивости, дисциплинированности и т. д.); 6) формирование эстетических качеств (осанки, культуры движений и т. п.); 7) выработка привычки к систематическим занятиям физкультурой и спортом; 8) формирование гигиенических умений и навыков. Такое разнообразие ВД позволяет решать в комплексе задачи нравственного, умственного, эстетического и трудового воспитания.

Очень важна *гимнастика перед занятиями* (утренняя физзарядка), которой начинается трудовой день в школе. Утренние физические упражнения на открытом воздухе повышают работоспособность, содействуют общему закаливанию организма. Полноценность утренних физкультурных упражнений зависит от их систематичности и организации. Учитель физкультуры заранее составляет комплексы упражнений для учеников различных классов с учетом их подготовленности. При этом обязательно принимаются во внимание особенности школы и климатические условия. Основное содержание утренней гимнастики составляют общеразвивающие упражнения. Они дополняются ходьбой, легким бегом, прыжками на месте, танцевальными упражнениями, специально подобранными играми для всего класса.

К постоянным воспитательным делам относятся и *физкультминутки (физкультпаузы)*, во время которых выполняется несколько упражнений, предупреждающих или уменьшающих переутомление. Смена деятельности помогает поддерживать высокую работоспособность. При хорошо организованном и методически правильном проведении физкультпаузы положительно сказываются на учебно-воспитательном процессе.

Экологические и трудовые воспитательные дела. Опасность надвигающейся экологической катастрофы, которую можно предотвратить только немедленной и кардинально улучшенной природоохранной деятельностью, общеизвестна. Жизнь требует не ограничиваться отдельными делами, а соединить их в цепь постоянных природоохранных действий, слить с трудовым воспитанием. Часть времени в таких воспитательных делах отводится экологическому просвещению — формированию необходимых знаний, суждений, понятий, убеждений. Дополненные местным материалом и преподнесенные должным образом экологические сведения вырабатывают убеждение в необходимости безотлагательной помощи природе, стремление хотя бы частично возместить ей то, что мы так долго от нее брали. Если ребенок поймет, что его благополучие, завтрашний день, счастье его самого, его близких и друзей зависят от чистоты воздуха и воды, конкретной помощи ручейку и березке, он встанет в ряды защитников и друзей природы.

Таким образом, внеклассная и внеурочная воспитательная работа в школе проводится в форме специально организованных и постоянно текущих воспитательных дел. ВД — это форма организации и осуществления конкретной деятельности воспитанников. По целям и назначению выделяются воспитательные дела: этические, социально ориентированные, эстетические, познавательные, спортивно физкультурные, экологические, трудовые и др. Выделение это условно, ибо цель любого воспитательного дела — комплексная.

Форма воспитательного процесса выполняет чрезвычайное назначение: благодаря увлекательной, интересной, захватывающей форме, воспитанник проживает удовлетворение от взаимодействия с объектом, этот миг удовлетворения становится основанием для принятия объекта как личностной ценности в структуре личности. Пленительность эпизода жизни переносится на объект — теперь пленительным для субъекта становится сам объект. Так, испытав духовное наслаждение на конкурсе чтецов, один ребенок проявляет любовь к стихам, пленяясь их

мелодичностью, другой открывает для себя своих товарищей, удивляясь их талантам, третий обнаруживает ценность слова, вмещающего в себя бурю чувств.

У формы есть еще одно ключевое назначение: она помогает дифференцировать педагогическое влияние, подчеркивая особенность малышей и старших, девочек и мальчиков, подростков и юношей, несходство групп, классов, индивидуальностей. Чтобы найти соответствующую форму, надо поискать ее вместе с детьми, знакомясь с их пристрастиями, вкусами, предпочтениями. Иногда педагоги проводят творческие конкурсы на лучший проект реализации какой-либо идеи: проект Устава школы, проект новогоднего праздника, проект размещения разновозрастных групп, проект дежурства по школе и т.д.

Педагогический поиск формы сопряжен с некоторыми условиями:

- ✧ Любая форма должна быть ориентирована на три канала восприятия так, чтобы аудиалы, визуалы и кинестетики получали достаточную духовную пищу для внутренней активности.
- ✧ Форма должна быть изменчивой, но осуществлять это следует не через резкую замену известной детям формы новой, им неизвестной, а через включение каждый раз новых деталей, элементов новизны, так чтобы форма смогла до конца исчерпать себя и незаметно быть вытесненной чем-то принципиально иным.

Таким образом, форма, средство, метод и цель стягиваются в тугую педагогический узел. Если форма зависит от средства, а средство отбирается согласно методу, то сам метод пристокает из цели воспитания и задачи, поставленной на данный период работы с детьми.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое формы воспитания?
2. Перечислите три наиболее общие группы форм воспитательной работы.
3. В чем заключается характерное отличие воспитательного мероприятия от воспитательного дела?
4. Какие существенные признаки игры свойственны формам воспитания?
5. Какие классификации форм воспитания вам известны?
6. Назовите виды воспитательных дел.
7. Какие воспитательные дела относятся к социально-ориентированным?
8. Какие дела относятся к этическим?
9. Какие воспитательные дела относятся к эстетическим, физкультурным, трудовым?

8.7. Базовая культура личности как основа содержания воспитания в современной начальной школе. Направления воспитательной работы с младшими школьниками

Базовая культура личности человека является основой содержания воспитания в современной школе и включает в себя *культуру жизненного самоопределения ребенка, культуру семейных отношений, умственное, нравственное, трудовое, физическое, гражданское, политическое, интернациональное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, экологическое, экономическое воспитание.*

Воспитание гражданина - одна из краеугольных задач образовательного учреждения. Решая проблему гражданского воспитания учащихся, школа, прежде всего, сосредоточивает свои усилия на формировании у школьника 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 дисциплинированность, гармоническое проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения. Становление гражданственности как качества личности определяется как субъективными усилиями педагогов, родителей, общественных организаций, так 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, Руссо и др. 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 др. Идея народности в воспитании, сформулированная К.Д.Ушинским, основывалась на учете особенностей русского менталитета, развитии национального самосознания, воспитания гражданина. Советская педагогика рассматривала вопросы гражданского воспитания в аспекте общественной направленности личности, приобретения опыта коллективной деятельности.

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.

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, любви к малой Родине, к своим родным местам; воспитание готовности к защите Родины; изучения обычаев и культуры разных этносов. Патриотическое и интернациональное воспитание в учебной и внеучебной деятельности реализуется с помощью многообразных форм и методов. Важную роль в патриотическом воспитании играет организация работы по изучению государственных символов Российской Федерации: герба, флага, гимна, символики других стран, знакомство школьников с культурой и традициями своего народа и народов страны проживания на уроках, внеклассных занятиях, экскурсиях и т. д.

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 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 *нравственной нормы*.

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 как правила жизни, общество вырабатывает понятие *нравственного идеала*, т.е. образец нравственного поведения, к которому стремятся взрослые и дети, считая его разумным, полезным, красивым.

Отношение к другим людям предполагает формирование гуманизма, взаимного уважения между людьми, товарищеской взаимопомощи и требовательности, коллективизма, воспитание заботы о старших и младших в семье, уважительное отношение к представителям противоположного пола. Формирование основ нравственной культуры школьников осуществляется в системе нравственного воспитания в условиях школы, семьи, общества.

Цель формирования **экологической культуры** школьников состоит в воспитании ответственного, бережного отношения к природе. Достижение этой цели возможно при условии целенаправленной систематической работы школы по формированию у учащихся системы научных знаний, направленных на познание процессов и результатов взаимодействия человека, общества и природы; экологических ценностных ориентации, норм и правил в отношении к природе, умений и навыков по ее изучению и охране.

Формирование экологической культуры школьников осуществляется как в учебном процессе, так и во внеучебной деятельности. В педагогической науке (И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина 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.

Трудовое воспитание ребенка начинается с формирования в семье и школе элементарных представлений о трудовых обязанностях. 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 следующие виды труда: учебный труд,

общественно полезный труд, производительный труд. Трудовое воспитание составляет фундамент творческой активности и результативности в учебной деятельности, в гражданском и нравственном становлении личности.

Под формированием **экономической культуры** понимается 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, она становится одним из необходимых условий становления гражданского позиции личности. В целомном педагогическом процессе решается ряд задач формирования экономической культуры школьников.

Важнейшими из них 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. 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.

Формирование **эстетической культуры** — это процесс целенаправленного развития способности личности к полноценному 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. Эстетическое воспитание может осуществляться через восприятие школьниками природы, произведений искусства, театр и т. д.

Организация работы по воспитанию **физической культуры** учащихся направлена на решение следующих задач:

- содействие правильному физическому развитию детей, повышение их работоспособности, закаливание, охрана здоровья;
- развитие основных двигательных качеств;
- формирование жизненно важных двигательных умений и навыков;
- воспитание устойчивого интереса и потребности в систематических занятиях физической культурой;
- приобретение необходимого минимума знаний в области гигиены и медицины, физической культуры и спорта.

К основным средствам воспитания физической культуры школьников относятся физические упражнения, природные и гигиенические факторы. 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.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое базовая культура личности?
2. Назовите основные признаки базовой культуры личности.
3. Чем характеризуется гражданское воспитание?
4. Раскройте содержание патриотического и интернационального воспитания.
5. Дайте характеристику трудовому и экономическому воспитанию.
6. Что предусматривает процесс формирования эстетической культуры школьников?
7. Что относится к основным средствам физического воспитания?

8.8. Коллектив и его сущность. Особенности становления коллектива младших школьников. Методы формирования детского коллектива

С начала 20-х до 60-х г.г. проблема коллектива считалась традиционно педагогической, хотя отдельные аспекты коллективной жизни изучались и в рамках других наук. Сначала 60-х г.г. интерес к коллективу в силу изменившихся социально-политических условий проявился со стороны всех общественных наук.

Основной целью воспитания, как считал А.В.Луначарский, должно быть всестороннее развитие такой личности, которая умеет жить в гармонии с другими, которая умеет содружествовать, которая связана с другими сочувствием и мыслью социально.

Н.К. Крупская дала всестороннее обоснование преимуществ коллективного воспитания детей и подростков. В своих многочисленных статьях и выступлениях она раскрыла теоретические основы и показала конкретные пути формирования детского коллектива.

Теория коллективного воспитания получила практическое воплощение в опыте первых школ-коммун. Одной из таких школ в составе первой опытной станции по народному образованию руководил С.Т. Шацкий.

Особо весомый вклад в разработку теории и практики коллектива внес А.С. Макаренко. Он доказал, что никакой метод не может быть выведен из представления о паре: учитель + ученик, а может быть выведен из общего представления об организации школы и коллектива. Последовательное развитие идеи А.С. Макаренко получили в педагогических трудах и опыте В.А. Сухомлинского.

В последние десятилетия педагогические исследования были направлены на выявление 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.), на разработку принципов и методов стимулирования коллективной деятельности (Л.Ю. Гордин, М.П. Шульц и др.), развитие воспитательных функций коллектива и самоуправления в нем (В.М. Коротов и др.), разработку педагогической инструментальной деятельности коллектива (Э.С. Кузнецова, Н.Е. Щуркова 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 его организации, сколько те отношения, которые ему присущи, ту атмосферу, которая ему свойственна, ту систему человеческих ценностей, которая в нем принята.

В современной литературе употребляется два значения понятия *«коллектив»*. Первое: под коллективом понимается любая организованная группа людей (например, коллектив предприятия); второе: под коллективом понимается только высокоорганизованная группа.

Признаки коллектива:

- ✦ Общая социально значимая цель.
- ✦ Общая совместная деятельность для достижения поставленной цели, общая организация этой деятельности.
- ✦ Отношения ответственной зависимости.
- ✦ Общий выборный руководящий орган.

Уровни развития учебно-воспитательного коллектива:

1. Группа-конгломерат.
2. Номинальная группа.
3. Группа-ассоциация.
4. Группа-кооперация.
5. Группа-автономия.
6. Группа-коллектив.

Таким образом, учебно-воспитательный коллектив - это организованная группа, в которой ее члены объединены общими ценностями и целями деятельности, значимыми для всех детей, и в которой межличностные отношения опосредствуются социально и личностно значимым содержанием совместной деятельности.

Основные условия развития коллектива:

- ✓ В качестве важнейших средств формирования коллектива выступают учебная и другие виды разнообразной деятельности школьников.
- ✓ Деятельность воспитанников должна строиться с соблюдением ряда условий, таких, как умелое предъявление требований, формирование здорового общественного мнения, организация увлекательных перспектив, создание и умножение положительных традиций коллективной жизни.
- ✓ Педагогическое требование по праву считается важнейшим фактором становления коллектива.
- ✓ Предъявление требований тесно связано с приучением и упражнением учащихся. При его реализации необходимо учитывать настроение воспитанников и общественное мнение коллектива, опираясь на них.
- ✓ Общественное мнение в коллективе - это совокупность тех обобщенных оценок, которые даются в среде воспитанников различным явлениям и фактам коллективной жизни.
- ✓ Организация перспективных устремлений воспитанников, т.е. вскрытый А.С. Макаренко закон движения коллектива.
- ✓ Важным условием развития коллектива является организация самоуправления. Оно не может создаваться «сверху», т.е., начиная с создания органов, оно естественно должно вырастать «снизу», с самоорганизации тех или иных видов деятельности.

Чтобы стать коллективом, группа должна пройти нелегкий путь качественных преобразований. На этом пути А.С. Макаренко выделяет несколько *стадий (этапов) развития коллектива*:

Первая стадия - становление коллектива (стадия первоначального сплочения). В это время коллектив выступает, прежде всего, как цель воспитательных усилий педагога, стремящегося организационно оформленную

группу (класс кружок и т. д.) превратить в коллектив, т. е. такую социально-психологическую общность, где отношения учеников определяются содержанием их совместной деятельности, ее целями, задачами, ценностями. Организатор коллектива - педагог, от него исходят все требования. Первая стадия считается завершенной, когда в коллективе выделился и заработал актив, воспитанники сплотились на основе общей цели, общей деятельности и общей организации.

На *второй стадии* усиливается влияние актива. Теперь уже актив не только поддерживает требования педагога, но и сам предъявляет их к членам коллектива, руководствуясь своими понятиями о том, что приносит пользу, а что - ущерб интересам коллектива» Если активисты правильно понимают потребности коллектива, то они становятся надежными помощниками педагога. Работа с активом на этом этапе требует пристального внимания педагога,

Третья и последующие стадии характеризуют расцвет коллектива. Они отличаются рядом особых качеств, достигнутых на предыдущих этапах развития. Чтобы подчеркнуть уровень развития коллектива на этой стадии, достаточно указать на уровень и характер требований, предъявляемых друг к другу членами коллектива: более высокие требования к себе, чем к своим товарищам. Одно это уже свидетельствует о достигнутом уровне воспитанности, устойчивости взглядов, суждений, привычек. Если коллектив доходит до этой стадии развития, то он формирует целостную, нравственную личность. На данной стадии коллектив превращается в инструмент индивидуального развития каждого из его членов. Общий опыт, одинаковые оценки событий — основной признак и наиболее характерная черта коллектива на третьей стадии.

Процесс развития коллектива рассматривается отнюдь не как плавный процесс перехода от одной стадии к другой. Между стадиями нет четких границ - возможности для перехода к последующей стадии создаются в рамках предыдущей. Каждая последующая стадия в этом процессе не сменяет предыдущую, а как бы добавляется к ней.

Большое значение А.С. Макаренко придавал стилю внутри коллективных отношений. Отличительным признаком сформированного коллектива он считал:

- ✓ мажор - постоянная бодрость, готовность воспитанников к действию;
- ✓ ощущение собственного достоинства, вытекающее из представления о ценности своего коллектива, гордости за него;
- ✓ дружеское единение его членов;
- ✓ ощущение защищенности каждого члена коллектива;
- ✓ активность, проявляющуюся в готовности к упорядоченному, деловому действию;
- ✓ привычку к торможению, сдержанности в эмоциях и словах.

Научными исследованиями выделены три наиболее распространенные модели развития отношений между личностью и коллективом:

- × личность подчиняется коллективу (конформизм);
- × личность и коллектив находятся в оптимальных отношениях (гармония);
- × личность подчиняет себе коллектив (нонконформизм).

В каждой из этих общих моделей выделяется множество линий взаимоотношений, например: коллектив отвергает личность; личность отвергает коллектив; сосуществование по принципу невмешательства и т. д.

В практике педагогического управления коллективом младших школьников необходимо соблюдать следующие важные правила:

- Разумно сочетать педагогическое руководство с естественным стремлением учеников к самостоятельности, независимости, желанием проявить свою инициативу и самостоятельность.
- Коллектив — динамическая система, он постоянно изменяется, развивается, крепнет. Поэтому педагогическое руководство им также не может оставаться неизменным.
- Высокой эффективности коллективного воспитания классный руководитель добивается лишь тогда, когда он опирается на коллектив учителей, работающих в этом классе, включает коллектив класса в общешкольную деятельность и сотрудничество с другими коллективами, держит тесную и постоянную связь с семьей.
- Формализм — злейший враг воспитания. Перестройка управления коллективом заключается не только в пересмотре целей и содержания коллективистского воспитания, которые обретают личностную направленность, но также и в смене объекта педагогического управления. Им становится требующая квалифицированной педагогической помощи развивающаяся личность.
- Показатель правильного руководства — наличие в коллективе общего мнения по важнейшим вопросам жизни класса.
- Демократизация воспитания не означает упразднения контроля за выполнением членами коллектива своих обязанностей. Оправдывает себя испытанная в учебных заведениях вертикально-горизонтальная структура контроля и коррекции. Сущность ее в том, что система контроля направляется на все более высокий уровень развития коллектива и каждого ученика (по вертикали), а конкретно осуществляют контроль и самоконтроль в первичном коллективе (по горизонтали).
- Психологические исследования показали, что межличностные отношения в коллективе имеют многоуровневую структуру.
- В разработке индивидуальных поручений следует идти не только от потребностей коллектива, но и от возможностей и интересов самих школьников. Тогда положение каждого в системе коллективных отношений окажется наиболее благоприятным.
- Для того чтобы руководство этим процессом было эффективным, необходимо контролировать факторы, влияющие на положение ученика в системе стихийно складывающихся внутри коллективных отношений. К

таким факторам относятся: особенности самого школьника (сдержанность, эмоциональность, общительность, оптимизм, внешняя привлекательность и т. д.); черты, характеризующие его нравственный облик (внимательное отношение к товарищам, справедливость и т. д.); физические данные (сила, красота, ловкость и т. п.).

- Положение ученика в коллективе зависит также от норм и стандартов, принятых в коллективе отношений, коллективных ценностных ориентации. Один и тот же ученик в одном коллективе может оказаться в благоприятном, а в другом — в неблагоприятном положении. Поэтому надо создавать временные коллективы, переводить неблагополучных учеников в тот коллектив, где они могут получить более высокий статус.
- На положение школьника весьма ощутимо влияет изменение характера деятельности в коллективе. Тогда появляются новые лидеры, которые занимают в силу своей компетентности ведущее положение, тем самым сразу и намного повышая свой престиж. Вдумчивый классный руководитель постоянно заботится об изменении характера и видов коллективной деятельности, позволяющей вводить школьников в новые отношения.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Раскройте теоретические основы и конкретные пути формирования детского коллектива.
2. Назовите основные признаки детского коллектива.
3. Чем характеризуются основные условия развития коллектива?
4. Раскройте содержание основных стадий развития коллектива.
5. Какие правила необходимо соблюдать в практике педагогического управления коллективом младших школьников?

8.9. Воспитательная система школы. Многообразие школьных воспитательных систем. Вариативные системы организации воспитательного процесса в начальных классах

Анализ различных зарубежных и 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.

Педагогическая система школы - целенаправленная, самоорганизующаяся система, в которой основной целью выступает включение подрастающих поколений в жизнь общества, их развитие 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.

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).

Этапы развития воспитательной системы школы. Опыт показывает, что воспитательная система школы проходит в своем развитии четыре этапа.

Первый этап - становление системы. Главная цель первого этапа - отбор ведущих педагогических идей, формирование коллектива единомышленников.

Второй этап - отработка системы. На этом этапе происходит развитие школьного коллектива, органов само- и соуправления, определяются ведущие виды деятельности, приоритетные направления функционирования системы, идет отработка наиболее эффективных педагогических технологий.

Третий этап - окончательное оформление системы.

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.

Для определения уровня сформированности воспитательной системы школы Л. К. Гребенкина предложила 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 такими показателями, как:

- 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 таких показателей, как:

- 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.

В современном мире существуют многообразные воспитательные системы. Каждая из них имеет свою теоретическую модель, основанную на конкретном философском учении.

Воспитательные системы вальдорфских школ. Рудольф Штейнер, основатель этих школ, стремился создать школу, в которой становление личности ребенка осуществлялось бы в гармонии с его физическим и психическим развитием, в гармонии с природой и окружающим миром.

Вальдорфские школы призваны одновременно развивать тело, интеллект (дух) и нравственность (душа) человека. Главный принцип, который заложен в их организации, - принцип свободы. При этом свобода обязательно подразумевает ответственность. Такие школы представляют собой социальный организм нового типа - союз свободных людей, не зависящий ни от каких управляющих организаций. В школе нет директора. К решению важных вопросов привлекаются родители, которые, как правило, являются инициаторами открытия любой конкретной школы. В вальдорфских школах нет общих методик, точных учебных планов, учебников. Учителям предоставляется полная самостоятельность в выборе содержания, форм, методов образовательного процесса.

В вальдорфской педагогике стержнем развития личности является культура. При этом под культурой понимают все, что окружает людей. Поэтому религия, фольклор, различные ремесла, занятия музыкой, изобразительными видами искусства, театр, интегрированные знания о мире составляют основу содержания разнообразной деятельности учителей и школьников. Яркое слово учителя, ритм, природные материалы, игра, творчество - основные средства обучения и воспитания. Рассказ, беседа, диалог, интегрированный урок, экскурсия - основные методы и формы, которыми вальдорфские учителя владеют в совершенстве. Они опираются на глубокие знания индивидуальных особенностей детей, на их душевные переживания, которые становятся стимулом к осознанию детьми своего Я. При этом от образно-художественного представления дети постепенно переходят к интеллектуальному.

Воспитательная система школ глобального образования. Наиболее разработанными моделями глобального образования являются модели Р. Хенви и М. Боткина, которые не противоречат, а дополняют друг друга. Они сочетают общечеловеческий и локальный аспекты, философское осмысление и конкретную реализацию. Отвечая насущным нуждам человечества на данном этапе развития, они рассматривают мир как единое целое, как огромную глобальную общину, существующую в виде системы взаимосвязей и взаимозависимостей, где благополучие каждого зависит от благополучия всех.

Суть новой теории обучения, предлагаемой в модели М. Боткина, состоит в переходе от бессознательного приспособления к миру, характерного для традиционного обучения, к сознательному предвосхищению, которое обеспечивается инновационным подходом. Этот подход представляет собой единство двух аспектов; предвосхищения и сопричастности. Предвосхищение - это способность справляться с новыми ситуациями, предвидеть события, увязывать прошлое с настоящим и будущим, оценивать последствия текущих событий и принимаемых решений, изобретать новые альтернативы и разделять ответственность за принятые решения. Сопричастность - способность к сотрудничеству, диалогу, взаимопониманию и сопереживанию, совершенствованию умений общаться с людьми.

Воспитательная система «справедливое сообщество». Эта воспитательная система появилась в школах США в 1960-е гг. В ее основе лежат идеи Л. Кольберга, рассматривающего воспитание как продвижение личности от низшей к более высоким ступеням морального развития. Концепция Л. Кольберга основана на следующей идее: нравственное развитие личности зависит от умственного, а нравственное становление идет по последовательно восходящим ступеням. Для этого необходимы прежде всего демократические взаимоотношения педагогов и воспитанников, систематическое включение детей в нравственный анализ своих и чужих поступков. Кроме того, здесь нашла отражение теория Жана Пиаже о стадиях умственного развития, о единстве умственного и морального развития в процессе целостного формирования личности.

«Справедливые сообщества» - небольшие (часто до 100 человек) объединения педагогов и учащихся внутри обычной традиционной школы. «Справедливое сообщество» - это воспитательная система, в которой свойственная большинству школ «нравственность принуждения» заменяется на «нравственность сотрудничества», в которой учитель и ученик имеют равное право голоса в решении всех основных проблем, а управление осуществляется органами, выбранными демократическим путем. Это сообщество живет по собственному кодексу поведения, построенному на основе принципов справедливости и заботы друг о друге.

Идеи «справедливых сообществ» нашли отражение не только в практике американских школ и университетов, но также в разного рода исправительных учреждениях.

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. 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.

В данной воспитательной системе используются разнообразные формы, методы, приемы обучения и воспитания: общественный смотр званий, уроки творчества, деловые и ролевые игры, конференции и брифинги, дидактические сказки, «Робинзоада», 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. Основные положения нового типа образования в школе диалога культур были сформулированы В. С. Библером:

☞ 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;

☞ школа диалога культур предполагает углубленное освоение диалогизма как основного определения мысли вообще. Диалог в этой школе — это не только и не столько наилучший путь к овладению истиной, это не только эвристически значимый прием более эффективного усвоения знаний, умений и т.д., это и суть самой мысли. В школе диалога культур углубленное понимание диалогизма мышления развернуто через идею диалога культур;

☞ 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.

Процесс воспитания в школе диалога культур - процесс культуроемкого развития личности. В. С. Библер предлагает следующий вариант содержания 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.

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.

VII- VIII классы. Культура Нового времени (XVII—XIX вв.).

IX-X классы. Культура современности.

XI класс. Класс специально-педагогический.

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.

Существенной характеристикой системы В.А. Караковского является использование коммунарской методики, или методики коллективной творческой деятельности.

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. Макаренко, Ф.Ф. Брюховецкого, А.А. Захаренко, 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.

Таким образом, создание воспитательной системы школы-комплекса позволяет каждому школьнику выстроить пространство для самореализации, определить возможности общения, самораскрытия и самосовершенствования.

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).

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое воспитательная система школы?
2. Назовите основные признаки воспитательной системы школы.
3. Какие и сколько этапов проходит в своем развитии воспитательная система школы?
4. Раскройте критерии для определения уровня сформированности воспитательной системы школы.
5. Дайте характеристику основных воспитательных систем современной школы .

8.10. Педагогические основы взаимодействия школы, семьи и общественности в воспитании детей. Роль классного руководителя в работе с семьей воспитанников. Содержание и формы совместной деятельности школы и семьи.

Сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения, что только общими усилиями семьи и школы можно осуществить главную цель воспитания – сформировать разностороннюю, высоконравственную гармонически развитую личность. Необходимо, чтобы учителя и родители действовали как союзники. Семья – та естественная среда жизни и развития ребенка, в которой закладываются основы личности. Общеизвестно, что семья является важнейшим институтом воспитания, микроячейкой общества, естественной средой развития ребенка и социализацией его личности. Сегодня ученые рассматривают семью как исторически конкретную систему взаимоотношений между супругами, родителями и детьми.

Традиционно говорят о таких *функциях семьи* как репродуктивная, хозяйственно-экономическая; воспитательная; психотерапевтическая; социализации; регулятивная; коммуникативная и др. В. А. Сластенин выделяет следующие важнейшие функции, которые выполняет семья: регулирование физического и эмоционального развития; влияние на развитие психологического пола; влияние на умственное развитие; ознакомление ребенка с социальными ролями; формирование ценностных ориентаций; социальная поддержка. Особое значение сегодня приобретают в семье такие функции воспитания, как эмоциональная стабилизация и психологическая защита, совместный отдых. В последнее время все чаще говорят о такой функции семьи как фелицитологическая, т.е. создание условий для счастья каждого члена семьи. Выполнению этих функций способствует климат семейных отношений, режим семейной жизни, уровень требований в семье друг к другу, содержание деятельности, присущее различным поколениям членов семьи.

Семья является для ребенка главнейшей сферой его жизни. Родители, близкие родственники оказывают многомерное, глубокое, продолжающееся в течение всей жизни влияние на его личность. Семья дает возможность всем ее членам реализовать, раскрыть и «осуществить» себя. Вместе с тем современные семьи развиваются в условиях качественно новой и противоречивой общественной ситуации. С одной стороны наблюдается поворот общества к проблемам семьи, разрабатываются и реализуются комплексные целевые программы по укреплению и повышению ее значимости в воспитании детей. С другой стороны наблюдаются процессы, приводящие к обострению семейных проблем. Это, прежде всего, падение материального уровня большинства семей, рост числа разводов, отрицательно влияющих на психику ребенка и т.п. Современные родители зачастую сужают материнство и отцовство до бытового обслуживания детей. Семья испытывает огромные трудности. Она остро нуждается в помощи и образовательное учреждение должно помочь ей. Всевозможная поддержка со стороны школы семье, формирование психолого-педагогической культуры родителей – одна из важнейших задач образовательных учреждений. «Семьи бывают хорошие и семьи бывают плохие. Поручиться за то, что семья воспитывает, как следует, нам нельзя, говорить, что семья может воспитывать, как хочет, мы не можем. Мы должны организовать семейное воспитание» - писал А.С. Макаренко. Среди основных *методов семейного воспитания* можно выделить следующие:

- ♦ показ образца (как делать? как себя вести?);

- ◆ создание положительного отношения к форме поведения, которой следует добиваться;
- ◆ демонстрация преимуществ данной формы поведения;
- ◆ предупреждение нарушений поведения ребенка или практических действий;
- ◆ контроль за действиями ребенка;
- ◆ стимулирование его самоконтроля.

Организация практической деятельности детей в семье может быть и должна быть достаточно разнообразной, например:

- увлечение детей целью и содержанием деятельности;
- совместный поиск способов достижения цели;
- обучение ребенка способам деятельности;
- совместный с ребенком анализ хода деятельности («Как идут дела?», «Что у нас получается, а что не очень?», «Почему?»);
- одобрение родителями успешных действий («Молодец!», «Как ты, оказывается, умеешь делать!», «Я рад (а) за тебя!»);
- совместная с ребенком оценка результатов.

Очевидно, что только в процессе взаимодействия педагогов и родителей можно успешно решать проблему развития личности школьника. Огромную роль в вооружении отцов и матерей педагогическими знаниями, умениями и навыками играет классный руководитель. Если между классным руководителем и родителями существуют доверительные отношения, педагог может попросить родителей поделиться результатами своих наблюдений, обеспечивая этим единство требований школы, классного коллектива и семьи.

Целью взаимодействия школы и семьи, очевидно, должно быть стимулирование позитивных факторов семейного и школьного воспитания, организация их взаимодополнения и взаимовлияния. При организации общения семьи и школы необходимо соблюдать ряд принципов – сотрудничества, такта, взаимоуважения, взаимопомощи и взаимоподдержки, терпения и терпимости.

Можно выделить следующие *этапы стратегии сотрудничества семьи и образовательного учреждения*:

Во-первых – необходимо установить доверительные отношения, которые могут стать следствием исключительной ориентации педагога на положительный образ ребенка. Следует «забыть» в общении с родителями отрицательные стороны поведения их детей, «сломать» традиционную установку воспитателей на судейскую критическую позицию и оценку. Родители и педагоги – два равноправных партнера в воспитании детей. Доверительные контакты между ними возможны только на основе уважительной, доброжелательной установки, без стереотипизации обобщенного образа «мамы», «бабушки», «папы», «учителя». Стереотипные образы, если они отягощены отрицательным опытом общения, могут препятствовать доверию, сотрудничеству.

«Родители» и «педагоги» по своей сути представляют социальные роли, которые взрослые берут на себя. Их поведение подчиняется взрослым законам. В этой связи не следует торопиться делать выводы и обобщения на основании поведения, т.е. судить по поступкам, что это за люди и как они относятся к воспитанию. Можно строить предположения, наблюдая за поведением родителей в ситуациях, когда они посещают школу. Однако следует всегда помнить мотивационный аспект поведения – что побуждает человека вести себя так, а не иначе, насколько это типично. Педагог не имеет право торопиться со скоропалительными выводами о родителях, суждение должно быть объективно и всесторонне.

На втором этапе совместного педагогического поиска педагоги открывают перед родителями неизвестные им стороны знания о собственном ребенке. «Ребенок – зеркало семьи, как в капле воды отражается солнце, так и в детях отражается нравственная чистота матери и отца, - писал В.А. Сухомлинский, - ...Чтобы узнать детей, надо хорошо знать семью – отца, мать, братьев, сестер, бабушек и дедушек». Чаще всего речь идет об особенностях взаимоотношений ребенка со сверстниками в игровой, трудовой и учебной деятельности, о характере межличностного общения, о социометрическом статусе личности ребенка в классе. Родители должны прийти к осознанному пониманию сущности педагогического процесса, ограниченности, недостаточности их представлений и необходимости совместного решения педагогических проблем. Результаты психолого-педагогической диагностики ребенка должны быть открытыми и доступными для семьи, поскольку родители, несущие постоянную ответственность за благополучие своих детей, имеют право знать планы и мнения других взрослых. Открытый доступ к информации демонстрирует уважение к родителям, устраняет недоверие и отчужденность. В то же время записи и отчеты педагога о диагностическом наблюдении за детьми должны быть личностными, то есть отражать личную ответственность за позицию по отношению к ребенку перед родителями.

Можно придерживаться ряда правил, позволяющих быть объективным в своих суждениях:

- ✧ не следует обобщать, т.е. переходить от частного опыта с ребенком к положительным или отрицательным обобщениям. Можно делать комментарии о поведении на основе конкретных наблюдений, экспериментального изучения, но не строить при этом глобальных предположений;
- ✧ наблюдения желательно представлять как описание, не обвиняя других взрослых, чаще родителей, в причине отрицательного поведения ребенка;
- ✧ в своих мнениях желательно быть предусмотрительным, поскольку мнение педагога – это одно из многих. Следует воздерживаться от любых упреков, намеков и сознавать, что родители – это партнеры по мыслям, чувствам, мнениям.

Педагог должен научиться конструктивно излагать родителям свои соображения, устанавливая обратную связь с родственниками ребенка. При этом важно, чтобы они могли не только понять, принять информацию, но и предпринять, изменить что-то в отношении к своему ребенку. Во многих учреждениях сложилась полезная

традиция привлекать родителей к наблюдению за собственными детьми в педагогическом процессе. К этому родителей необходимо готовить, при этом к каждому подходить индивидуально, разъяснять цели и задачи работы с детьми, предлагать программу наблюдений. Полученные результаты должны служить основой для последующего совместного обсуждения характера активности ребенка, степени ее направленности и т.д.

Третий этап можно обозначить как вхождение учителя и родителя в проблемы общения с ребенком, организации его жизни как совместного исследования и формирования девочки и мальчика дома и школе. Направления сотрудничества могут быть различными. Они определяются конкретной социальной ситуацией развития, конкретными родителями и детьми.

Воспитание детей в семье осуществляется наиболее успешно, если между школой, ее учителями и родителями существует тесный контакт. В деятельности школы сложились *коллективные и индивидуальные формы работы с родителями*. Обычно это:

- ✗ Родительские собрания;
- ✗ Групповые и индивидуальные беседы;
- ✗ Родительские конференции;
- ✗ Привлечение родителей к кружковой и внеклассной работе с детьми и др.

В. А. Сластенин выделяет следующие формы совместной деятельности школы и семьи:

- ✧ педагогическое просвещение родителей, повышение психолого-педагогических знаний родителей (университеты педагогических знаний для родителей; лекции, семинары, практикумы; конференции; открытые уроки и классные мероприятия; творческие группы);
- ✧ вовлечение родителей и общественности в учебно-воспитательный процесс (родительские собрания; организация кружков, секций, клубов; совместные творческие дела; помощь в укреплении материально-технической базы; родительский патруль; индивидуальное шефство над неблагополучными семьями и трудными подростками);
- ✧ вовлечение родителей и общественности в управление школой (совет школы; комитет общественного контроля; классные советы, классные родительские комитеты; совет содействия семье и школе).

Рассмотрим наиболее распространенные формы и методы работы школы с родителями.

Изучение семьи школьника. Для правильного отбора содержания, форм и методов работы учителя, классного руководителя с семьей необходимо хорошо знать семьи своих воспитанников, поскольку «...работать с детьми, которых видишь только в школе, это движение наугад. И сколько может быть ненужных, а то и опасных шагов!» (М. Д. Клещенко). К основным методам изучения семьи и учащихся в семье относятся следующие:

- ✓ наблюдения;
- ✓ беседы;
- ✓ анкетирование;
- ✓ изучение творческих работ школьников; выявление интересов и увлечений родителей;
- ✓ знакомство с трудовой деятельностью членов семьи.

Посещение семьи может быть тематическим, а также по выяснению отдельных вопросов, интересующих учителя или классного руководителя. Примерная программа изучения условий семейного воспитания включает следующие компоненты:

- ✧ условия семейного воспитания (материальные и санитарно-гигиенические условия; соблюдение режима дня; состояние здоровья ребенка; характер отношений в семье, авторитет родителей; нравственный климат семьи; увлечение родителей; контроль за выполнением домашних заданий);
- ✧ поведение ребенка в семье (участие в домашнем труде; выполнение режима труда и отдыха; товарищи ребенка; положение учащегося в кругу товарищей);
- ✧ характер воспитания в семье (система поощрений и наказаний; формирование привычек правильного поведения; пример родителей и старших братьев и сестер).

Анкетирование – один из эффективных методов изучения семьи, помогает за короткий срок получить интересующую учителя информацию.

Особого внимания учителя требуют семьи, в которых недостаточно занимаются воспитанием детей, где в семье сложился отрицательный для воспитания детей микроклимат. Учитель особенно тщательно продумывает методы индивидуальной работы с такими семьями, предусматривает возможные последствия каждой своей беседы с родителями, намечает систему индивидуальной работы.

Родительское собрание – одна из ведущих форм работы учителя, классного руководителя с родителями. Родительские собрания проводятся 1 – 2 раза в четверть. На них выносятся для обсуждения самые разнообразные вопросы: организация самостоятельной домашней работы школьников; воспитание ответственности и активности у детей; воспитание культуры поведения в семье; участие родителей во внеклассной воспитательной работе. Каждое родительское собрание включает в себя специальные педагогические беседы.. главное, чтобы после собрания родители увидели перспективы деятельности своего класса и своего ребенка, определили свое место и роль в организации жизни классного коллектива, наметили пути семейного воспитания. Особенно большую работу проводит учитель с родителями первоклассников. На родительских собраниях он знакомит родителей учащихся с основными задачами и содержанием обучения в 1 классе, новыми обязанностями детей и задачами воспитания, помогает родителям определить методы работы с детьми по оказанию им помощи в учебе.

Изучение опыта воспитания детей в семье показывает, что основная причина появления ошибок в воспитании детей происходит потому, что родители не знают, как детей воспитывать правильно, организуют процесс воспитания в семье интуитивно. С первых лет обучения ребенка в школе учителя начальных классов организуют

родительский всеобуч. Своеобразной формой педагогического всеобуча являются *педагогические консультации для родителей*. У родителей часто возникает масса вопросов по воспитанию детей в семье, которые они не могут решить на родительском собрании или конференции, многие их вопросы требуют учета особенностей только их семьи, а иногда являются сугубо интимными. Педагогические консультации являются индивидуальной формой работы, и в них нуждаются как родители, так и учителя. Консультации проводятся обычно один – два раза в месяц. Можно также проводить тематические консультации для группы родителей.

Одна из форм участия общественности в воспитании подрастающего поколения являются *родительские комитеты* класса и школы. Родительский комитет – это один из органов школьного самоуправления, образуемый родительской общественностью, оказывающий помощь и содействие школе в решении учебно-воспитательных и хозяйственных задач. Родительский комитет привлекает родителей к активному участию в жизни школы и класса, оказывает помощь в учебно-воспитательной и оздоровительной работе, в проведении педагогической пропаганды среди населения, в осуществлении задач по укреплению хозяйственной и учебно-материальной базы образовательного учреждения.

К *нетрадиционным формам работы с родителями* младших школьников можно отнести работу кружка для родителей «Волшебный сундучок», цель которого может варьироваться, например, привлекать родителей к созданию художественно-эстетической среды в детском саду, школе. Задачи кружка обычно конкретизируют цель (знакомить родителей и их детей с народным фольклором, легендами и эпосом народов РФ и РФ; совместный поиск поставленных задач по развитию личности ребенка; приобретение практического опыта; проверка навыков самостоятельности у детей; украшение игровых комнат, территории школы и т.д.).

В практике работы с родителями младших школьников все чаще используются рекомендации Ш.А. Амонашвили, который предлагает на собраниях выдавать родителям характеристики детей вместе с пакетами достижений, содержащими образцы их работ. Такие собрания носят торжественный характер, приглашаются все взрослые члены семьи. Во время собрания каждый родитель получает пакет своего ребенка, родителям рекомендуется подробно ознакомиться с содержанием характеристики и пакета. И самим сделать выводы об успехах ребенка. Семейный совет должен наметить путь оказания помощи ребенку, чтобы он смог удовлетворить пожелания учителей и товарищей, преодолеть трудности, искоренить недостатки. Характеристика школьника должна быть предельно простой и ясной. Она ни в коем случае не должна вызывать раздражение родителей, не должна приводить к осложнениям в отношениях. Характеристика должна направлять родителей на серьезные размышления о том, как помочь ребёнку в развитии характера и познавательных интересов. Характеристики составляются заблаговременно, зачитываются и обсуждаются в классе. По советам учащихся, педагог вносит в них поправки. Одновременно с составлением и обсуждением характеристик дети готовят пакеты для родителей. Детей настраивают на то, чтобы показать родным, какими они стали, чему научились, что умеют делать. Это могут быть образцы письма, сочинения, решения математических примеров и задач, геометрические чертежи, собственные стихи и рассказы, рисунки и аппликации. Содержание пакетов может быть разнообразным. Готовятся они на специальных уроках или после уроков и должны явиться для родителей «сюрпризом», поэтому весь подготовительный процесс держится в «секрете». Главное в таком пакете-отчёте – выделить ту положительную основу, с опорой на которую можно стимулировать дальнейшее совершенствование ребёнка. Отчёт педагога, оценка развивающейся личности ребёнка, его знаний, умений должны дать содержательную ориентацию родителям, как реорганизовать воспитательную среду и методы воспитания. Родители приглашаются на открытые уроки, выставки работ, на детские утренники. Все эти формы отчета создают у родителей содержательное представление о жизни и развитии ребёнка, о его продвижениях и пробелах в знаниях, о его возможностях, о положительных и отрицательных чертах его формирующегося характера.

Учитель – классный руководитель опирается на положительный опыт семейного воспитания, всемерно его распространяет, использует в воспитательном процессе для усиления положительных тенденций и нивелировки отрицательных.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Охарактеризуйте основные функции семейного воспитания.
2. Обоснуйте значение семьи в воспитании и становлении личности ребенка.
3. Назовите основные проблемы семейного воспитания.
4. Каковы цель взаимодействия школы и семьи, основные принципы организации такого взаимодействия.
5. Перечислите этапы стратегии сотрудничества семьи и образовательного учреждения
6. Перечислите формы совместной деятельности школы и семьи.
7. Охарактеризуйте традиционные формы работы классного руководителя с родителями.
8. Раскройте возможность нетрадиционных форм взаимодействия учителя начальных классов и семьи в повышении эффективности формирования личности младшего школьника.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. «Гражданственность, патриотизм, культура межнационального общения – российский путь развития» // Воспитание школьников. – 2002. - №7. – С. 8 – 10.
2. Богданова, О.С., Петрова, В.Н. Методика воспитательной работы в начальных классах / О.С. Богданова, В.Н.

- Петрова. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 1986. - 192 с.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании» (по состоянию на 1 июля 2006 года). - Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2006. - 48 с.
4. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: НКЦ «Март» Ростов н/Д: изд. центр «Март», 2005. – 448с.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Народное образование. – 2002. - №4. С. 254-269.
6. Крысько, В.Г. Этническая психология / В.Г. Крысько. - М.: Академия, 2002.
7. Кукушин, В.С. Теория и методика воспитания / В.С. Кукушин, - Ростов н / Д: Феникс, 2006. – 508 с.
8. Мирошниченко, В.В. Формирование культуры межнационального общения / В.В. Мирошниченко. - Абакан: изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2000. - 70 с.
9. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; ред. кол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 528с.
10. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина, - 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. -506 с.
11. Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 336 с.

ГЛАВА 9

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

9.1. Сущность коррекционно-педагогического воздействия, его функции, виды, формы в личностно-ориентированном обучении младших школьников

Коррекционно-педагогическая работа направлена на создание социально-педагогических, психологических условий для целостного развития младшего школьника, на решение конкретных проблем его обучения, поведения или самооценки.

Коррекционно-педагогическая работа рассматривается как сложное, по необходимому направлению работы учителя и школьного психолога.

Основой для ее правильной организации служит диагностика.

Главный принцип коррекционно-педагогической работы подлежащий в основе содержательного наполнения и организации – целостность. Это означает следующее: содержание коррекционно-педагогической работы должно обеспечивать целостное воздействие на личность младшего школьника.

У учителя, психолога есть представление о том, в какой именно сфере жизнедеятельности ребенка локализуется проблема, но работать надо со всей личностью в целом, во всем разнообразии ее познавательных, мотивационных, эмоциональных, и прочих проявлений.

Коррекционная работа в школе должна быть построена в соответствии со следующими требованиями:

- добровольность участия в ней ребенка. Необходимо еще и согласие родителей.

- при планировании содержания коррекционной работы необходимо учитывать не только и не столько общезрастные представления о потребностях, ценностях и особенностях, но и активно опираться на знание особенностей той социальной и культурной среды, к которой принадлежит школьник, их собственные индивидуальные особенности и потребности.

- необходимо соблюдать последовательность и преемственность в формах и методах проводимой в школе коррекционно-педагогической работы.

Развивающая работа в школьной практике традиционно ориентирована, прежде всего на познавательную, эмоционально-личностную, социальную сферы жизнедеятельности ребенка.

Работа в этом направлении может осуществляться в различных формах. Такой формой может быть создание развивающей среды. Это могут быть тренинги, развивающие обучающие встречи, программы психолого-педагогической поддержки, программы адаптации первоклассников и т.д.

Совместная работа с психологом, как правильно делает эту работу более продуктивной.

Следующей формой – использование различных психодиагностических процедур обучающая психодиагностика, - направленная на самопознание и саморазвитие школьников, с последующим анализом и обобщением. Это могут быть традиционные и привычные для школьников формы внутришкольной работы с учётом запланированного развивающего эффекта. Он может быть заложен в саму форму организации мероприятия, требующего от школьника конкретного или сотруднического поведения, навыков понимания чувств и переживания других людей, самоанализ.

В учебной деятельности развивающая работа, может осуществляться достаточно широко. Это могут быть различного характера задания, упражнения и т.д. позволяющие развивать, не только познавательные процессы, но и эмоционально-волевую сферу, сознательный и духовный опыт ребенка.

Коррекционная работа ориентирована на работу с детьми, имеющими как психологические, социальными проблемами.

К группам особого психологического внимания относят детей:

- имеющих физические изъяны и недостатки (дефекты зрения, слуха, ослабление организма из-за недостаточного питания, хронические заболевания и инфекции, дефекты речи, заикание и др.)
- имеющих различные психологические проблемы и комплексы (потерявших одного из родителей, воспитываемых прародителями при живых родителях, имеющих трудности в общении, обучении и др.);
- отличающихся по уровню умственных и познавательных способностей (учащихся с опережающим развитием и развивающихся ниже возрастной нормы).

Различные физические недостатки, как незначительные, так и явно выраженные, могут сказаться на успешность в учебной деятельности ребенка, его настроении, взаимоотношениях с окружающими и в целом на процесс развития личности, её установках, перспективах и успехах.

В работе с детьми, имеющим физические недостатки, педагогам следует руководствоваться некоторыми довольно важными принципами и правилами:

- необходимо уметь распознать наличие у ребенка физического недостатка, и проконсультироваться по поводу стратегии поведения в общении с ним, с родителями, психологами и врачами.
- не следует делать поспешных выводов о наличии у ребенка физического дефекта, такие выводы делаются специалистами.
- следует принимать меры по облегчению трудностей ребенка страдающего физическим недугом, согласно своей компетенции образованности и исходя из принципа. «Не навреди!»

Одна из сложных проблем, позволяющих выделить детей в группу психологического внимания потеря одного из родителей.

У детей, потерявшего одно из родителей наблюдаются различные психические расстройства, фобии, нарушение сна, чувство утраты, одиночества, депрессии различной тяжести.

Коррекционную работу с этими детьми необходимо строить на сочетании диагностических методов и коррекционных влияний, наблюдения, психологического воздействия на социальное окружение ребенка.

Особое значение имеет диагностическая работа, построенная по этапу естественного эксперимента (игровые диагностические процедуры, реальные беседы в среде одноклассников, групповые дискуссии и т.д.)

Диагностика психологических проблем ребенка осуществляется в таких случаях в контексте диагностики психологических проблем его семьи. Кроме того, изучаются и корректируются не только актуальное состояние ребенка, но и особенности его развития на предыдущих этапах, семейные взаимоотношения в ретроспекции.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Определите в чем заключается сущность коррекционно-педагогического воздействия.
2. Назовите задачи, цели, средства и методы психолого-педагогических воздействий.
3. Назовите принципы и виды коррекционных педагогических воздействий.
4. Почему такие воздействия необходимы, прежде всего, для учащихся начальной школы.
5. Раскройте роль и место коррекционно-педагогических воздействий в процессе обучения.
6. Покажите роль и место коррекционно-педагогических воздействий в процессе воспитания.
7. Охарактеризуйте роль и место коррекционно-педагогических воздействий в процессе развития.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Абульханова – Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1991.
2. Амонашвили Ш.А. Гуманная педагогика. – М., 2001.
3. Аникеева Н.П. Учителю о психологическом климате в коллективе. – М., 1983.
4. Варга А.Я. Психологическая коррекция нарушений общению младших школьников. – М., 1989.
5. Вульф В.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. – М., 1995.
6. Глассер У. Школа без неудачников. – М., 1991.
7. Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. – М., 1991.
8. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М., 1993.
9. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей - М., 1986.
10. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону, 1997.
11. Ле Шан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума – М., 1991
12. Маркова А.К. Диагностика и коррекция умственного развития младших школьников. М., 1989.
13. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. – М., 1995.
14. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: Сфера, 1996.
15. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: Сфера, 1996.
16. Овчарова Р.В. Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте. – М., 1995.
17. Овчарова Р.В. Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте. – М., 1995.

18. Психолог в начальной школе: учебно-практическое пособие /Г.С. Абрамова, Г.П. Гаврилова, А.Г.Лидерс /Под ред. Андрощенко – Волгоград, 1995.
19. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. – М., 1988.
20. Фридман Л.М., Кулагина Н.Ю. Психологический справочник. – М., 1993

ГЛАВА 10

ИСТОРИЯ ВОСПИТАНИЯ И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

10.1. Школа и педагогическая мысль в Древней Руси. Различные типы начального обучения. Школа в 18 веке. Сущность реформирования образования в России 18 века

Историю воспитания и начального образования в Древней Руси и Русском государстве до XVII в. невозможно рассматривать вне связи с культурно-историческим развитием восточных славян, одно из первых упоминаний о которых относится к 6 в.н.э. Этот период можно разделить на 2 этапа: *дохристианский и христианский*.

Вначале педагогическая мысль оформлялась в виде *отдельных суждений и высказываний* — своеобразных *педагогических заповедей*. Их темой были правила поведения и отношения между родителями и детьми. До того как зародилась письменность, эти суждения имели устное бытование и до нашего времени дошли в виде пословиц, поговорок, афоризмов, крылатых выражений.

Истоки народной педагогики, как первого этапа развития педагогики вообще, идеалы и ценности воспитания древних славян находятся в сказках, былинах, песнях, преданиях, народных приметах и др. Они воспевали подвиги богатырей, защищавших русскую землю, воспитывали уважение к труду, гордость за свое отечество, формировали патриотическое сознание и нравственные идеалы. Затем, с появлением письменности, они обрели не иносказательную форму и стали носить характер *Советов, неписаных Правил и Рекомендаций*. Наследование и преемственность осуществлялись на основе народных традиций семейного воспитания, праздников, игр, устного народного творчества.

Утверждение *православия* на Руси в 988г. привело к его влиянию на развитие образования и педагогической мысли. Появляются первые русские школы, не только элементарные, но и повышенного типа, которые способствующие достаточно широкому распространению грамотности в русских городах, просвещению. Содержание простого начального обучения ограничивалось обучением грамоте и счету, в то время как повышенное «книжное» учение ориентировалось на византийские традиции. При княжеских дворцах создавались учреждения повышенного уровня, в которых учеников учили грамматике, диалектике и риторике («витийству»).

Истоки педагогической мысли как отражение практики обучения и воспитания обнаруживаются в таких *произведениях древнерусской литературы*, как «Слово о пользе учения», «Сборник афоризмов «Пчела», «Повесть временных лет», Изборники «Златоструй», «Изумруд» и др. — из них можно почерпнуть знания об особенностях образования и воспитания просвещенной Древней Руси X-XIII веков.

Особо интересно «Поучение детям» Вл. Мономаха, которое автор адресовал своим Детям и всем, кто захочет его выслушать. Большое место в памятнике древнерусской «учительной» литературы отведено прославлению труда и борьбе с ленностью. Князь учил своих детей честно и достойно исполнять главное мужское дело — защищать родную землю, не давая в обиду своих подданных. Указывал на необходимость для будущего правителя разностороннего книжного учения. В его представлении, идеал человека княжеского положения включал такие качества, как осторожность, взаимная уступчивость, послушание и «покорение» старшим, уважение прав младших, которые должны были стать основой единения Руси. «Поучение» содержит многочисленные цитаты из Псалтири, из «Поучения» Василия Великого и др. памятников книжности.

Интерес представляют разные *институты воспитания и обучения*, существовавшие на Руси.

Например, «*кормильство*» — своеобразная форма домашнего воспитания детей феодальной знати. В возрасте 5-7 лет малолетний княжич отдавался *кормильцу*, которого князь подбирал из числа воевод, знатных бояр. При этом кормилец выполнял несколько функций. Он был не только наставником-воспитателем, но и распоряжался делами в порученной ему отдельной волости от имени воспитанника. В обязанности кормильца входило умственное, нравственное и военно-физическое воспитание, раннее привлечение княжича к государственным делам.

Другой институт воспитания и обучения в Древней Руси — «*дядьки*». Дети воспитывались у брата матери, то есть у родного дяди. В свою очередь отец ребенка принимал на воспитание детей родной сестры. В результате создавались оригинальные семьи, в которых «дядьки» воспитывали племянников и племянниц. «Дядьки» были наставниками племянников, а те — первыми их помощниками.

Институт «*кумовства*» — трансформация «дядьки» из воспитателя племянников в своей семье в духовного и нравственного наставника детей в семье родителей. С принятием христианства «кум» и «кума» стали крестными отцом и матерью.

Позже появились *школы «мастеров грамоты»*. Мастера грамоты были главными лицами народного просвещения и подготовки духовенства, сделавшие промысел из обучения грамоте. Как правило, они основывали школы: в семье, в домах учителей, при монастырях и церквях. Причем начало и сроки, время и место обучения,

состав учащихся не были постоянными, они зависели от обстоятельств, потребностей обучающихся и возможностей самих мастеров грамоты.

В древнерусской педагогической традиции переплетались любовь к человеку и установка на смирение, которое позволяло избавиться от греховности и приобрести добродетель, полностью доверяясь наставнику как духовному отцу. В 17 в. под влиянием западно-русской учёности и расширявшихся контактов России с Западом возникают Львовская и др. братские школы, Киево-Могилянская академия. Братские школы были оригинальны и по форме, и по содержанию своей деятельности. Теоретические положения Устава Луцкой братской школы были выдвинуты и апробированы значительно раньше, чем классно-урочная система у Я.А. Коменского. По свидетельству Ключевского в этот период завершается становление русской педагогики как науки о христианском жителе (строение душевное, строение домовное, строение гражданское), она отражается в текстах Священного Писания, «Домострое», «Гражданстве обычаев детских».

XVIII в. занимает особое место в истории образования в России: именно в этом веке была создана светская школа, сделана попытка организовать государственную систему народного образования, впервые были разработаны в теории и применены на практике *основы светского обучения и воспитания* детей.

В развитии школы и просвещения XVIII в. выделяются четыре периода:

1 период охватывает первую четверть XVIII в. Это время просветительских реформ Петра I, время создания первых светских школ, дававших начальные практические знания, необходимые для реформ разных сторон жизни общества. Создание Академии наук, университета и гимназий при ней (С.-Петербург).

2 период — 1730-е — 1765 г. — возникновение закрытых сословных дворянских учебных заведений, формирование системы дворянского образования и одновременно борьба М. Ломоносова за общенародное образование, создание Московского университета.

3 период — 1766—1782 г.г. — развитие просветительских педагогических идей, возрастающая роль Московского университета, осознание необходимости государственной системы народного образования, реформы учебных заведений.

4 период — школьная реформа 1782—1786 гг. — первая попытка создания государственной системы народного образования.

В ходе *реформ Петра Великого* (начало 18 в.) внедрение западной культуры стало делом государственной политики, в т. ч. и в сфере образования. Эти реформы были направлены на укрепление государственного устройства и утверждение абсолютной монархии. Вместе с тем православие осталось в течение почти двух последовавших веков доминантой духовной жизни большинства населения России, во многом определяя характер и российской педагогики.

Экономические и политические преобразования в России потребовали большого количества специалистов разного уровня, что привело и к реформе просвещения, появлению духовного и светского (профессионального) образования. Профессиональная направленность новой организации образования являлась его главной характеристикой (школа математических и навигацких наук, артиллерийская, хирургическая и инженерная школы, цифирные школы, горнозаводские школы и т.п.).

Реформы в области образования проводились в основном выпускниками Киево-Могилянской и Московской академий, получившими образование, приближавшееся к западно-европейскому. Благодаря активной деятельности Петра I открывается Российская академия наук, готовится к открытию Московский университет, получивший в дальнейшем имя М.В. Ломоносова. Реформы Петра I в области образования приносят в содержание образования характеристики воинской дисциплины и полного безоговорочного подчинения уставу, что связано с приравниванием обучения в государственных школах к военной службе. Латынь распространяется как язык науки. Важным событием в жизни России было учреждение в Петербурге Академии наук в 1725г. Ее задачей была не только забота о «размножении наук», но и подготовка ученых и образованных людей. При Академии предусматривалось иметь университет и гимназию.

После смерти Петра I проводятся различные преобразования учебных заведений, которые были вызваны следующими причинами. В 30-х г.г. дворянство предъявило властям требование отменить установленный Петром I порядок военной службы: разрешить дворянским юношам поступать на военную службу в офицерском чине, минуя тяжелую «солдатскую школу», которая казалась им унижительной. Такое право дворяне получали. Поэтому возникла необходимость обучения детей военному делу «с малых лет». С этой целью были открыты шляхетские кадетские корпуса: Морской и Сухопутный (1732). На базе Морской академии учрежден бил Морской шляхетский корпус, а школа математических и навигационных наук ликвидирована, дворяне из нее переведены в Морской корпус, дети же «разных чинов» переданы в различные службы.

В 1755г. был учрежден Московский университет. План университета и даже программу преподавания составил и разработал М.В. Ломоносов. Открытие Московского университета стало воплощением мечты Ломоносова о демократической высшей школе, доступ к которой был открыт для представителей разных сословий. Но университет не сразу обрел силу, так как попросту не было еще подготовленных людей, которые могли бы учиться в нем. Да и дворянство стало отдавать предпочтение сословным учебно-воспитательным учреждениям, открытым в середине века и сулившим, в отличие от университета, военную или гражданскую карьеру. При открытии университета в нем числилось 100 студентов; 30 лет спустя в нем было лишь 82 студента. В 1765г. значился по спискам один студент на всем юридическом факультете; несколько лет спустя уцелел один на медицинском. Во все царствование Екатерины ни один медик не получил ученого диплома, т.е. не выдержал экзамена. Лекции читались на французском или латинском языках. Высшее дворянство неохотно шло в университет; один из современников говорит, что в нем не только нельзя было научиться чему-нибудь, но и можно

утратить приобретенные дома добропорядочные манеры. Так не удалась в это время цель Петра I — привить дворянству «обучение гражданству и экономии».

Влияние европейской культуры эпохи Просвещения на соответствующие процессы в России времён Екатерины II способствует распространению в русском обществе идей свободы и гуманизма в воспитании, которые, по утверждению В.П. Вахтерова, остаются в пределах теории. Во 2-й пол. 18 в. под непосредственным воздействием французского Просвещения идею «душевного строения» сменила в официальных декларациях установка на выраживание новой «породы людей». Многие идеи европейского Просвещения были восприняты самодержавной властью и использовались ею для укрепления своей внутренней политики. Положив в основу создаваемой ею российской системы воспитания и образования сословный принцип, Екатерина II использовала идею французского Просвещения об изоляции ребенка от общества в период его обучения. Сеть учебных заведений России с конца 18 в. строилась по западно-европейским моделям. Так, И.И. Бецкой провел преобразование петербургских кадетских корпусов и основал при Смольном монастыре Вольное общество благородных девиц (1764). Благодаря ему, в Москве и Петербурге появились воспитательные дома, положившие начало педагогике социального призрения. Общим для всех школ этого периода была их закрытость. Под руководством Ф.И. Янковича был выработан проект системы массовой школы.

Артиллерийская и Инженерная школы, созданные при Петре I в Петербурге, были объединены; они также стали сословным учебным заведением. В новой Артиллерийской и инженерной школе был введен широкий круг общеобразовательных предметов. Круг преподаваемых наук расширился как за счет введения математических дисциплин, химии, физики, истории, географии, иностранных языков, так и введения рисования, фейерверочного искусства, танцев.

Воспитание во всех этих заведениях заключалось во внушении правил нравственности, амбиции, субординации; наказания — различны, вплоть до розг; в присутствии всех воспитанников. Введены были и меры поощрения: серебряные и позолоченные медали с изображением на лицевой стороне вензеля Императрицы Екатерины II — для отличников. По образцу версальского был учрежден пажецкий корпус для обучения и воспитания детей дворянской знати. Он состоял из трех классов по 50 человек в каждом и одного высшего (камер-пажецкого) класса на 16 человек.

В целом образовательная реформа Екатерины II привела к появлению наряду с профессиональными и научными учреждениями, созданными в петровскую эпоху, закрытых дворянских учебных заведений, стимулировавших интерес дворянства к образованию, и была сделан очередная попытка создания преемственной многоступенчатой народной школы, началась подготовка учителей и т.д. Все это послужило основой для создания уже в 19 в. Централизованной государственной системы образования.

Организация школьного дела сталкивалась со многими трудностями, обусловленными спецификой России: протяжённостью и, значит, разнообразием территории, многонациональным и многоконфессиональным составом населения, преобладанием в нём крестьянства (часть его находилась в крепостной зависимости от помещиков и церкви), патриархальный быт которого не стимулировал школьное обучение детей.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Расскажите о зарождении и развитии российской педагогики.
2. Какие периоды выделяются в развитии русской школы и просвещения XVIII в.?
3. Раскройте сущность и содержание образовательных реформ XVIII в.
4. На что были направлены просветительские реформы Петра I?
5. Дайте характеристику основным типам школ, возникших во второй половине 18 в..

10.2. Школа и педагогика в России 19 — начала 20 веков. Вклад выдающихся российских педагогов и общественных деятелей в развитие народной начальной школы и педагогической теории. Идеи свободного воспитания в начальном образовании

19 век для России ознаменовался вступлением на престол Александра I, провозгласившего курс на продолжение начавшихся ранее просветительских реформ. В России завершилось создание централизованной государственной системы образования. В соответствии с «Уставом учебных заведений, подведомственных университетам» 1804г. основными звеньями системы образования стали преемственные учебные заведения: *приходские и уездные училища, гимназии, университеты*. Вся Россия была поделена на шесть учебных округов: Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Виленский, Дерптский. Во главе каждого округа стоял *университет*, в обязанности которого помимо учебно-научных функций, входила необходимость методического и инспекторского контроля. С нач.60-х гг. началась подготовка новой школьной реформы. После восшествия на престол Николая I (1825-1855) внимание государства к вопросам воспитания усилилось. В манифесте о завершении дела декабристов царь высказал мысль, что главной причиной восстания были недостатки воспитания. Российское общество было обеспокоено положением дел в сфере образования и просвещения. С начала 60-х гг. 19в. началась подготовка новой школьной реформы. Появляются женские училища, реформируется система начального и среднего образования. В «Положении начальных народных училищ» четко обозначена их цель – утверждение в

народе религиозных и нравственных понятий и распространение первоначальных полезных знаний. Срок обучения в этих училищах не был ограничен, как не был ограничен и возраст учащихся. Позднее на базе приходских училищ создавались двухклассные начальные училища и городские училища. При этом самым распространенным типом начальной школы осталась церковно-приходская школа, курс обучения в которой, как правило, был рассчитан на два года. Можно по-разному оценивать значение деятельности этих школ, но именно они были наиболее доступными формами получения начального образования для крестьянских детей. Бурная общественно-педагогическая жизнь 40 – 60-х гг. стимулировала процесс создания специальных учебных заведений, готовящих учителей.

Трудами русских учёных и педагогов 19 — начала 20 веков была создана оригинальная учебная литература, разработана методика по многим школьным курсам. В российской педагогике обозначился ряд тенденций, отразивших противоречия социокультурного развития страны. На традиции православного воспитания ориентировались славянофилы и их последователи. Не принимая западного рационализма и индивидуализма, они видели специфику русского образования в целостном развитии нравственно-религиозного чувства, в котором значительное место отводилось идеям «софийности», соборности.

Сторонники западнической и «государственнической» линий придерживались европейских педагогических теорий как основы общего начального и классического образования. Этой линией связана полемика о главном приоритете школы — воспитании человека или воспитании гражданина. В этом русле велись поиски включения в систему русского образования нерусских народов России. Попыткой конструктивного синтеза этих линий стала гуманистическая тенденция, ярко проявившаяся в период подготовки и осуществления реформ 60-х гг. 19 в., когда проблемы образования привлекли внимание деятелей земств, технической и высшей школы.

Во 2-й половине 19 в. началось оформление российской теоретической педагогики на основе антропологии и психологии. Труды *К.Д. Ушинского* («Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», «О народности в общественном воспитании», «Труд в его психическом и воспитательном значении», «О пользе педагогической литературы» и др.) стали ценным опытом создания целостной системы педагогического человекознания, фундаментом самобытной теории, связанной с православной образовательной традицией. *К.Д. Ушинского* по праву называют основателем научной педагогики в России. Применительно к России *К.Д. Ушинский* выделил три принципа воспитания: народность, христианскую духовность и науку. Идея народности воспитания и образования является одной из ведущих педагогических идей *К.Д. Ушинского*. Основным фактом, из которого он исходит, является наличие у всех народов своей национальной системы воспитания, в основе которой лежит особый принцип, определяющий образовательную систему и сообщающий ей ее специфический характер. Установив факт различия образовательных систем отдельных народов, *К.Д. Ушинский* сделал вывод о том, что русский народ остается необразованным, потому что не имеет своей системы воспитания, а ограничивается подражанием другим образцам. И призывает создать свою национальную систему воспитания, отвечающую стремлениям народа, у которого есть своя история, мечты, желания, идеалы. По его мнению, воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа: «Народ без народности – тело без души». При этом его трактовка принципа народности в образовании не означает замкнутости и изолированности от других культур – речь идет о методологическом соотношении национального и общечеловеческого.

К.Д. Ушинский большое значение в воспитании придавал труду, который по его мнению, выступает ведущим фактором развития личности. Основой нравственного воспитания *К.Д. Ушинский* считал религию, которую он понимал, прежде всего, как залог нравственной чистоты. Общими идеалами воспитания он назвал воспитание патриотизма, человечности, любви к труду, воли, честности, правдивости, чувства прекрасного. В качестве основополагающих духовных начал русского народа им была выделена «патриархальная нравственность» - вера в правду и добро. Основное средство умственного, нравственного и физического развития личности *К.Д. Ушинский* видел в обучении, которое решает двоякую задачу – образовательную и воспитательную. Также *К.Д. Ушинский* разработал учение о двухуровневой дидактике: общей и частной. Общая дидактика занимается базовыми принципами и методами обучения, а частная дидактика использует эти принципы и методы в отношении отдельных учебных дисциплин. Особенно удалось *К.Д. Ушинскому* теоретико-методическое сочетание общей и частной дидактик в концепции первоначального обучения родному языку. В работах «Родное слово», «Детский мир» и др. Дидактический материал выстроен в постепенном усложнении, на основе звуковой среды. По учебникам *К.Д. Ушинского* училось не одно поколение детей. Они выдержали несколько переизданий, в том числе и в советское время.

К.Д. Ушинский выделял два фактора воспитательного воздействия на ребенка – семья и личность учителя. Личность учителя, по мнению *К.Д. Ушинского*, обладает такой воспитательной силой, которую не заменят ни учебники, ни морализирование, ни наказания и поощрения. *К.Д. Ушинский* охватил своим творчеством практически все основные аспекты педагогической теории, разработал лучшую для того времени методику начального обучения.

Л.Н. Толстой под влиянием Ж.-Ж. Руссо в 60-70-х гг. 19 в. заложил основы отечественной теории «свободного воспитания». Педагогические идеи *Л.Н. Толстого* были реализованы в практике работы Яснополянской школы. Среди них можно выделить следующие: единство воспитания и обучения, приобщение ребенка к нравственно-религиозному началу, закаливание и развитие физических качеств в народных играх и на природе, развитие способности самостоятельно мыслить и глубоко чувствовать, творческое развитие ребенка.

Методические взгляды *Л.Н. Толстого* включают

- ✓ отрицание универсальности методов обучения,

- ✓ выбор методов на основе потребностей учеников,
- ✓ опора на живое слово учителя,
- ✓ буквослагательный метод обучения русскому языку.

Широко известны до сих пор учебные книги Л.Н.Толстого: «Азбука», «Новая азбука», «Русские книги для чтения», которые содержат как лучшие образцы устного народного творчества (пословицы, поговорки, сказки), так и написанные Л.Н. Толстым рассказы («Филиппок», «Косточка», «Прыжок», «Лев и собачка» и др.).

В конце 19-го – начале 20-го в.в. в российской педагогике утвердились свои варианты характерных для Запада педагогических парадигм:

- ✗ «школы учёбы» (В.П. Вахтерев, А.Ф. Каптерев),
- ✗ «трудовой школы» (П.П. Блонский, С.А. Левитин),
- ✗ «свободного воспитания» (К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов).

Характеризуя русскую педагогику нач.20в., *В.В. Зеньковский* отмечал критическое отношение к устоям прежней педагогики и, прежде всего, во имя личности ребёнка, во имя освобождения ребёнка от пут, которые мешают его «естественному» развитию. Проблема воспитания отодвигает постепенно проблему образования, и в связи с этим первоначально слабое, но потом всё более развивающееся стремление к целостности в воспитательном воздействии на ребёнка. Этот мотив целостности имеет огромное значение в русском педагогическом сознании, т.к. он примыкает к однородному мотиву в русской философии, горячо стоявшей за идею целостной личности.

Проблемы образования, выделенные русскими философами 19-20 в.в., актуальны в современной социокультурной ситуации. Сопоставляя некоторые суждения выдающихся философов прошлого с реальностями окружающей нас действительности, мы можем взять то, что является полезным для решения современных социально-педагогических проблем, найти немало интересных профессиональных советов, которые могут оказать существенную помощь в обучении и воспитании растущего человека. Педагогическая сущность русской философии заключается в особом понимании истины как нравственной правоты, поиск нравственного основания жизни.

Воспитание и образование для *В.В. Розанова* слитны и неразделимы: сообразуясь с общечеловеческими идеалами, он ищет пути нравственного и духовного оздоровления всего русского общества.

В основу философского подхода *Н.А. Бердяева* легла триада идей: свобода, творчество, личность. Именно свободное волеизъявление личности и её творческое начало, по его мнению, является первоисточником бытия, а человек как микрокосм заключает в себе всё. Поражают мысли *Н.Бердяева* о человеке как существе многоэтажном и противоречивом. Личность – категория духа, отмечает философ, она более таинственна, чем мир, поэтому общество есть часть личности. Цель человеческой жизни по *Н.А. Бердяеву* – соответствие библейским заповедям и свободное творчество, поэтому педагогические усилия должны быть направлены не на исправление человека, а на его развитие. Он считал, что все люди способны, поскольку творчество как выход за пределы обыденности есть выражение потенциальной гениальности каждого человека. Тем самым, по существу, раскрывается и безграничность его возможностей. *Н. Бердяев* выделяет несколько периодов творчества - от созерцания прекрасного через отход от подражания и умение создавать своё, принимая опыт других, к обращению внутрь себя и духовному взлёту, стремлению к совершенству.

П.А. Флоренский выступает против культа человека, не ограниченного в деятельности и правах высшими, надчеловеческими духовными ценностями. По его мнению, это приводит в области искусства к культу крайнего индивидуализма, в области науки – к культу оторванного от жизни знания, в области хозяйствования – к культу хищничества, в области политики – к культу личности. Он проповедует среди нравственных ценностей следующие:

- ✓ не стремиться к власти, богатству, влиянию; быть добрым и внимательным к людям, не подменять доброту и истинную помощь людям благотворительностью;
- ✓ не завидовать, зависть порождает пороки (злобу, мелочность, интриги, сплетни);
- ✓ не осуждать других, особенно старших себя, не заниматься пересудами; свои дела надо делать как можно лучше, из своих дел надо стремиться извлечь пользу, назидание и питание для души, «чтобы ни одна минута... не утекала мимо вас без значения и содержания»;
- ✓ не позволять себе мыслить небрежно, «мысль – Божий дар и требует ухода за собою. Быть отчётливым и отчётным в своей мысли – это залог духовной свободы и радости мысли».

В.В. Соловьёв считает, что жизнь любого народа представляет лишь определённое участие в общей жизни человечества. «Идея нации есть не то, что она думает о себе, но то, что Бог думает о ней в вечности». Он верил в абсолютное значение нравственных ценностей, но особое место среди них отводил понятию добра: «Выяснить всё, что разум, возбуждаемый опытом, мыслит в этом понятии, и тем самым дать определённый ответ на главный для нас вопрос о должном содержании или смысле нашей жизни».

Человечность философии *И.А. Ильина* проявляется в его убеждении о том, что только путем духовного воспитания человека можно обуздать зло как в обществе, так и в отдельном человеке. Целью духовного воспитания, по *И.А. Ильину*, является очищение личности от «социального мусора», противоречащего законам бытия, того, что привнесено в него из внешнего мира. «Воспитать человека – значит, прежде всего, пробудить в нем духовные переживания и открыть ему доступ к духовному опыту. Только в этом опыте человек может постигнуть, что такое любовь, какова ее глубина и сила и в чем ее священное значение... Только здесь он может научиться отличать добро от зла; услышать в самом себе голос совести; постигнуть, что такое благородство, честь и служение... только он может указать человеку, что есть подлинно главное и ценнейшее в его жизни; дать ему нечто такое, чем стоит жить, за что стоит нести жертвы, бороться и умереть».

Несмотря на то, что специальных работ по педагогике у И.А. Ильина как и у других русских философов нет, его огромное философское наследие пронизано мыслями об образовании. «Ни таланту, ни гению научить нельзя; но культуре духа, духовной концентрации, систематической интуиции, творческому акту можно и должно учить». Основная задача воспитания, как отмечает И.А. Ильин, «... не в наполнении памяти и не в образовании «интеллекта», а в заживлении сердца». В современной социальной ситуации агрессивной бездуховности ни один думающий педагог не сможет обойтись без призыва этого удивительного философа: «Кто желает воспитать ребенка, тот должен пробудить и укрепить в нем духовность его инстинкта», поскольку образование без воспитания – дело ложное и опасное. Однако отсюда возникает и проблема для учителя - как перевести изучение явлений жизни во внутреннее целостное переживание и проживание учащегося, чтобы он рос вместе с познанием предмета, становясь Человеком, а не функцией рассудка и памяти. Совершенно очевидно, что это требует от учителя величия и благородства души.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Назовите основные звенья системы образования в России в соответствии с «Уставом учебных заведений, подведомственных университетам» 1804г.
2. Охарактеризуйте основные типы учебных заведений для начального образования.
3. На основе чего во 2-й половине 19 в. началось оформление российской теоретической педагогики.
4. Чем характеризуется общественное управление образованием?
5. Раскройте содержание деятельности общественных органов управления в школе.
6. Что означает система принципов управления педагогическими системами? В чем выражается их взаимосвязь и взаимодействие?
7. Дайте характеристику основных компонентов школы как системы и объекта научного управления.

10.3. Народное образование в России после 1917 года. Общая характеристика основных этапов развития советской школы. Идеи начального образования, воспитания и развития детей в трудах известных отечественных педагогов

После Октябрьской революции 1917 г. в России утвердилась марксистская педагогика. Основные её черты: зависимость науки от коммунистической идеологии, возведение в абсолют классово-партийного подхода, стремление подчинить личность коллективу, нетерпимость к критике официальной точки зрения. Альтернативные подходы вызывали жёсткую критику и не получали возможностей для теоретического и практического развития.

Вслед за периодом поисков (20-гг.) наступает этап утверждения унитарной и авторитарной советской школы и педагогики, обозначаемый часто как сталинская педагогика. Очевидно, дальнейшие периоды нельзя рассматривать только по изменениям политических реалий (хрущевская оттепель, брежневский застой, горбачевская перестройка), желательнее это делать с позиций соответствия образовательной политики страны реально стоящим перед обществом задачам (экономическим, политическим, культурным), реализуемым посредством системы образования. Между тем, исследователи (А.И. Пискунов, А.Н. Шевелев и др.) отмечают парный характер реформирования образования – преобразующие по характеру реформы сменяются стабилизирующими. Рассмотрим особенности основных этапов развития советской школы и педагогики.

Сутью первой советской реформы образования был радикальный отказ от дореволюционной «царской» школы. Внимание всего мира было приковано к России, где ставился не имеющий себе равных в истории эксперимент: ставилась цель создать новое общество и государство, воспитать нового человека, и огромную роль в этом должна была сыграть школа. Поэтому неслучайно проблемы воспитания и образования детей стали предметом ожесточенной идейной борьбы, особенно усилившейся в нач. 20-х гг. Эта борьба проходила вокруг основных педагогических вопросов: о сущности процесса воспитания, его основной направленности; о целях и задачах советской школы, о содержании обучения и его методах. Педагогические дискуссии позволяли определить направление поиска путей строительства новой трудовой школы. Построение Единой Трудовой школы, провозглашенной Наркомпросом, рассматривалось как важнейшее условие демократизации всей системы народного образования. Новое содержание образования осваивалось детьми новыми учебными методами: активно-трудовыми, лабораторными, эвристическими (исследовательскими), экскурсионными. Много внимания уделялось экспериментальной педагогике. Метод проектов, дальтон-план, обрамленные соответствующей идеологией, становились главными формами учебной работы. Широко разворачивается детское общественное движение. Под руководством Н.К. Крупской создана и активно действует пионерская организация.

Система воспитания человека в коллективе и через коллектив А. С. Макаренко получила известность во всем мире как система «коммунистического воспитания». Главная ее задача заключалась в воспитании человека-коллективиста, для которого общественные интересы должны были быть всегда выше личных. Этот процесс рассматривается и реально организуется в соответствии с тремя этапами развития коллектива.

Первый этап характеризуется низким уровнем развития коллектива, и приоритет в постановке целей, выборе форм коллективной деятельности и оценке результатов отдается воспитателю как организатору и руководителю. На втором этапе, в процессе формирования актива и лидеров, управление частично отдается наиболее инициативным членам коллектива. На третьем, высшем этапе развития коллектива самоуправление становится

главным звеном управления всей работой. При этом усиливается значимость общественного мнения в целях воспитания каждого его члена и ослабляется ведущая роль воспитателя.

Каждый коллектив должен был руководствоваться «законами движения коллектива», сформулированными А.С. Макаренко. Например, принцип параллельного и индивидуального действия, система перспективных линий. Основными показателями успешности воспитания в рамках данной системы считались коллективизм, трудолюбие, дисциплинированность, ответственность перед коллективом, коммунистическая целеустремленность, убежденность и чувство гордости.

С нач.30-х гг. российская педагогика разрабатывалась как теория коммунистического воспитания, главным образом в категориях марксистско-ленинской идеологии. Было подавлено связанное с именами П.П. Блонского и Л.С. Выготского педологическое движение, что явилось одной из причин превращения отечественной педагогики на многие годы в бездетную. Тем не менее, потенциал внутреннего развития педагогики оказался достаточно мощным. В рамках марксистской парадигмы были осуществлены важные педагогические исследования. Усилиями педагогов было теоретически и методически обеспечено решение актуальных для России и СССР проблем: ликвидации неграмотности, создания и совершенствования единой системы общего образования с преподаванием на родном языке (уже в 30-х гг. действовавшей в режиме всеобуча), профессиональной и высшей школы. Разработка проблематики единой и трудовой школы (П. П. Блонский и др.), взаимоотношений личности и коллектива (А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий) были высоко оценены специалистами многих стран. Выросли поколения людей, своим трудом и творческой энергией превратившие СССР в высокоразвитую индустриальную державу, которая заняла прочные позиции в современном мире. В этих достижениях велик вклад российской системы образования, каждодневного примера гражданственности, продемонстрированного многими школьными учителями. Между тем, именно в 30-е гг. под влиянием изменившейся социокультурной ситуации школа, можно сказать, «отвернулась» от педагогических экспериментов в сторону традиционализма.

Великая отечественная война также сказалась на образовании. Прежде всего, в сторону ограничения материальных, финансовых и кадровых ресурсов. Учащиеся в годы войны были включены в производство на оборону, с 1943г. в школах вводится преподавание военного дела как учебного предмета. Это предопределило раздельное обучение мальчиков и девочек в школах крупных городов страны (25% от общего числа). Большое число беспризорных детей, учащихся, вернувшихся с фронта или из эвакуации, вынудило обратить внимание не столько на педагогические описки, сколько на элементарную дисциплину и регламентацию. После войны, еще в сталинские времена, начинается переход ко всеобщему обязательному среднему образованию в деревнях и среднему образованию – в городах. Заложенные в послевоенный период ориентиры развития школы оказались жестким императивом на все дальнейшие десятилетия.

Изменения в образовании 50-х гг. были связаны с критикой школы, которая становится одиннадцатилетней. Идеологические реалии хрущевской оттепели позволили вернуть в школу труд как учебный предмет, отмененный в 1937г., преподавание зарубежной истории и обществоведения в свете начинающегося по новой партийной программе построения коммунизма. В системе образования возрождается опытно-поисковая деятельность педагогов-новаторов («Педагогика сердца» и «Школа радости» В.А. Сухомлинского, коммунарская методика (КТД) И.И. Иванова, липецкий метод как олицетворение новаторского общественно-педагогического движения) и поиски АПН (системы Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, И.Я. Лернера и др.).

Среди советских педагогов видное место принадлежит В.А. Сухомлинскому, который всю свою жизнь проработал в сельской школе, сначала в качестве учителя начальных классов и пионервожатого, затем – учителя словесности и директора школы. Обобщение теоретического наследия советской педагогики и собственного практического опыта позволило ему написать свыше 30 отдельных работ и 600 статей. Из книг В.А. Сухомлинского большую и заслуженную известность получили «Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Павлышская средняя школа», «Сто советов учителю», «Разговор с молодым директором школы и мн.др. Основное внимание в своей деятельности В.А. Сухомлинский уделял воспитанию коммунистической гражданственности. Разработке этой основной темы были посвящены в той или иной степени все его работы. Он много нового внес в методику работы с коллективом и с отдельным учеником, учитывая при этом условия жизни, отличные от тех, которые были раньше. Глубоко и оригинально разрабатывал В.А. Сухомлинский вопросы воспитательного воздействия фольклора, традиций, природы и мн.др. В своих книгах он ярко и убедительно показывал, что успех работы воспитателя, направленной на гармоничное развитие детей, возможен только при глубоком знании им духовной жизни и особенностей развития каждого ребенка. В.А.Сухомлинский рекомендует педагогам беседовать с родителями не по поводу плохой успеваемости или дисциплины их ребенка, а тогда, когда он совершает что-то хорошее. Пусть незначительный на первый взгляд, но добрый поступок. Детей можно воспитывать только добром, только лаской, без наказаний... И если в массовом масштабе, во всех садах школах сделать это невозможно, то не потому, что воспитание без наказаний невозможно, а потому, что многие педагоги не умеют воспитывать без наказаний. Он пишет: «Если вы хотите, чтобы в нашей стране не было преступников... - воспитывайте детей без наказаний». Важное место в его деятельности занимала проблема творческого отношения каждого педагога к своей профессиональной деятельности, имеющей серьезное социальное значение. В.А. Сухомлинский, обращаясь к молодому директору школы, писал: «Если вы хотите, чтобы педагогический труд давал учителю радость, чтобы повседневное проведение уроков не превратилось в скучную, однообразную повседневность, ведите каждого учителя на счастливую тропинку исследователя».

Переход ко всеобщему среднему образованию в 70 – 80-е гг. был предопределен предыдущей политикой, но он же закладывал мину замедленного действия. Наряду с определенными достижениями в области науки и техники, в сфере образования (бесплатные учебники, социальная защищенность детей из малообеспеченных и многодетных

семей, льготное и бесплатное питание в школьных столовых и т.п.), в этот период наблюдается социальное и педагогическое снижение ценности образования, связанное с социокультурными и экономическими изменениями. В СССР наблюдается снижение развития экономики, возникает «скрытая» безработица, общий экономический кризис, кризис коммунистической идеологии и начало этнических и межнациональных конфликтов. Эти факторы негативно отразились и на развитии образования. В экономике страны более востребованными оказались люди низкой квалификации. Вместе с тем многие педагогические проблемы оказались политизированными; сформировавшийся в обществе воспитательный идеал самоотверженного служения Родине часто оказывался искажённым: официальная пропаганда систематически насаждала в общественном сознании представления о последовательной и успешной реализации коммунистических идей под руководством КПСС. Это приводило к распространению социального инфантилизма, к оглядке на указания партии и правительства. В педагогической теории качества личности иерархизировались, главным образом, в зависимости от их полезности коллективу, коммунистической партии и государству; утрачивалось представление о самоценности личности, распространяется формализм и процентомания.

Реформа общеобразовательной и профессиональной школы 1984г. была направлена на уравнивание школы и системы профессионально-технического образования с точки зрения целей, задач и уровня обучения. На школу возлагались функции всеобщей профессиональной подготовки на уровне средних профессиональных технических училищ. Для реализации этой идеи была расширена сеть межшкольных учебно-производственных комбинатов, в которых старшеклассники обучались раз в неделю одной из рабочих профессий. В советской школе вновь был осуществлен переход на 11-летнее обучение. В нее стали принимать детей, достигших 6-летнего возраста. Особое внимание обращалась на реформирование содержания и принципов преподавания предметов художественно-эстетического и гуманитарного цикла (истории, литературы). Однако эти преобразования не дали существенных видимых результатов, поскольку в этот период начал ощущаться и идеологический кризис социализма. Наличие движения педагогов-новаторов (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, Е.Н. Потапова и др.) лишь подчеркивало кризис традиционной школы, делая ее объектом общественной критики. Возникло явление так называемой двойной морали. В к.80-х гг. сформировались целые общественные движения, опиравшиеся на различные нравственные ценности: демократические, религиозные, неофашистские, некоммунистические, этнические и т.д. Школа практически не могла заниматься ни идеологической пропагандой, ни контрпропагандой потому, что даже перечислить все общественно-политические течения было невозможно. В это время происходит распад социалистического лагеря. Советский Союз прекратил свое существование – союзные республики обрели статус независимых государств. В Российской Федерации система образования развивается в это время под влиянием многих факторов. Прежде всего, ее изменения происходили вместе с демократическими преобразованиями общества. После распада СССР в России были провозглашены принципы демократизации, гуманизации и гуманитаризации образования, его вариативность и альтернативность, национальный и светский характер и т.п. С конца 80-х гг. в условиях демократизации обществ, жизни определилась тенденция к возрождению гуманной педагогики. Наметилось возрождение интереса к педагогически значимому наследию русской философии. Стало очевидным, что педагогические традиции российской цивилизации продолжали развиваться, несмотря на сложности исторических судеб Российского государства, в русле всемирного историко-педагогического процесса.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Назовите основные этапы развития советского образования.
2. Чем характеризуется цели и содержание каждого из этапов?
3. Охарактеризуйте народное образование в России после 1917г.
4. Раскройте содержание деятельности советской школы и государства в сравнении на различных этапах развития советского образования.
5. Дайте характеристику основных идей начального образования в трудах и деятельности советских педагогов.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики. – М., 1998.
2. История педагогики: В 2-х ч. / Под ред. А.И. Пискунова. – М., 1997.
3. Лушников А.М. История педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. инст. – Екатеринбург, 1994.
4. Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли: Учебник-справочник. – М., 1994.
5. Свободное воспитание: Хрестоматия. / Сост. Г.Б. Корнетов. – М., 1995.

ГЛАВА 11 МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ

11.1. Понятие культуры межнационального общения, ее структурные элементы. Национальное самосознание, особенности его проявления в младшем школьном возрасте

Общение людей разных национальностей обусловлено наличием на планете более двух тысяч этнических общностей. В условиях современной глобализации мира происходит усиление межэтнических взаимодействий, что неизбежно приводит к конфликтам на национальной почве. Одной из наиболее сложных социальных проблем современности является обостряющаяся проблема взаимоотношений между людьми разных национальностей. Обостряются противоречия между ростом национального самосознания, желанием представителей одной и той же этнической группы к консолидации и их стремлением к межэтнической интеграции, к установлению единого экономического, культурного и информационного пространства, что и приводит нередко к открытому противостоянию.

ООН, ЮНЕСКО и другие международные организации в своих основополагающих документах рассматривают воспитание людей в духе мира, дружбы между народами как важнейшую цель воспитания и образования. В ст. 26 Всеобщей декларации прав человека сказано: «Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами...»

Определение в основных международных правовых документах и правовой системе многонационального государства такой общей цели воспитания имеет огромное значение, поскольку подразумевает соблюдение прав и свобод личности без каких бы то ни было различий в отношении расы, религии, языка и национальности. При этом на первый план выходит организация межэтнического общения, взаимодействия.

Общение – важнейший фактор формирования личности, средство воспитания. Оно обеспечивает регуляцию поведения человека, его отношений с другими людьми, создает условия для целенаправленного регулирования чувств, поведения, ориентаций, оценок.

Межнациональное общение — это процесс взаимодействия представителей различных национальностей по поводу разных аспектов их жизнедеятельности; процесс определения взаимосвязи и взаимоотношений, в процессе которых люди, принадлежащие к разным национальным общностям и придерживающихся разных религиозных взглядов, обмениваются опытом, духовными ценностями, мыслями и чувствами.

Межнациональное общение реализуется на нескольких уровнях: межгосударственном, внутри одного государства, межгрупповом, межличностном. Последние два, которые и являются предметом педагогики, обусловлены культурными традициями, обычаями народов, системой их воспитания.

Выделяют 3 характера межэтнических отношений:

- дружественный;
- нейтральный;
- конфликтный.

Межнациональное общение — конкретная форма проявления отношений, взаимодействия представителей разных национальностей. Вступая в такое общение, человек выступает носителем национальных чувств, сознания, языка, культуры.

Одним из средств гармонизации межнациональных отношений является формирование культуры межнационального общения. Существует несколько трактовок этого понятия:

Культура межнационального общения — это совокупность специальных знаний, умений, убеждений, а также адекватных им поступков и действий, проявляющихся как в межличностных контактах, так и во взаимодействии целых этнических общностей, и позволяющих на основе межкультурной компетентности быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия в общих интересах. (Крысько); *Культура межнационального общения* является составной частью духовной жизни общества, а также общечеловеческой культуры и включает знание общепринятых норм, правил поведения в обществе, эмоционально-положительные реакции на межэтнические явления и процессы в жизни; *Культура межнационального общения* представляет свод правил, ограничений и свобод, которые должны позволить человеку и народу не быть ущемленными в правах и свободах и не ущемлять и не оскорблять права и чувства других народов.

Культура межнационального общения — это особый тип культуры представителей разных национальностей, который характеризуется взаимодействием национальных культур, проявляющихся в национальном самосознании личности, терпении, такте и стремлении к межнациональному согласию во всех сферах.

Одним из ключевых понятий, характеризующих сущность культуры межнационального общения, является понятие «**толерантности**». В переводе на русский язык оно означает терпение. Однако, данный перевод не достаточно точно отражает сегодняшнее понимание этого понятия. В современном обществе толерантность рассматривается как одно из оснований конструктивного общения между людьми во всех сферах общественной жизни и призвана выступать как норма гражданского общества. При этом толерантность рассматривается как целостное проявление личности, выражающееся в позитивном взаимодействии членов общества, на основе сохранения индивидуальности каждого, взаимного уважения и равноправия сторон. *Межэтническая толерантность* понимается значительно шире, чем просто терпимое отношение к представителям разных этнических групп. В содержание этого понятия входят принципы общечеловеческой морали, проявляющиеся в уважении и обязательном соблюдении прав всех народов; в осознании единства и всеобщей взаимосвязи различных этнокультур, в широких знаниях о культуре своего народа и культурах различных народов, в особенности тех, с которыми осуществляется непосредственный контакт.

Формировать культуру межнационального общения означает решение нескольких *задач*:

1. Воспитание уважения к человеку любой национальности.
2. Воспитание уважения к национальной культуре и национальному достоинству как своей, так и других народов.
3. Формирование бережного отношения к национальным чувствам и достоинству каждого человека независимо от его национальной принадлежности.
4. Воспитание гражданственности и патриотизма.
5. Воспитание толерантности.

Термин «формирование» предполагает определенную завершенность, приобретение развивающейся личностью свода нормативных знаний, практических умений и навыков. В данном случае имеется в виду приобретение личностью совокупности знаний. Практических умений и навыков, опыта общения в области межнациональных отношений. Именно приобретенный практический опыт межнационального общения становится главным показателем и результатом формирования культуры межнационального общения (Султанбаева К.И.).

Формирование культуры межнационального общения в начальной школе предполагает следующие этапы:

1. Освоение родной культуры, ее истории, традиций, нравственных ценностей.
2. Формирование на этой основе чувства гордости за принадлежность к родному народу, а также уважения к культуре других народов.
3. Формирование потребности в освоении родной культуры и культуры народов-соседей, а также культуры межнациональных отношений.
4. Перевод нравственных знаний в поведенческие нормы, что возможно лишь при организации совместной социально значимой деятельности, направленной на воспитание культуры межнационального общения.

В структуре культуры межнационального общения как характеристике личности целесообразно выделяют три взаимосвязанных и взаимозависимых компонента:

- ☞ *когнитивный* (знания человеком своей и инокультур, знание общечеловеческих ценностей, на которых строится любая национальная культура; признание равноправия и равнозначимости всех этнокультур);
- ☞ *эмоциональный* (эмоционально-ценностные отношения к людям другой национальности, чужим мнениям, культуре, традициям, обычаям и т.п.);
- ☞ *деятельностный* (поведение человека на основе взаимоуважения и взаимного согласия с людьми другой национальности в целях позитивного сотрудничества с ними).

Критериями культуры межнационального общения являются:

- * знание своей культуры и особенностей инокультур народа-носителя этой культуры на уровне осознания сходств и различий между своей и чужой культурами;
- * оценивание людей разных этнических групп прежде всего с позиции знания общечеловеческих ценностей;
- * проявление уважения и терпимости к разным привычкам, вкусам, взглядам, нормам жизни представителей чужих этнокультур;
- * осознание значимости разнообразия культур и их равноценности;
- * эмпатии к людям разных этнических групп как стремление к сопереживанию, готовности принимать их позицию, восприимчивость к нуждам людей других этнических групп, способность и готовность прийти к ним на помощь;
- * стремление и способность к эффективному взаимодействию на основе взаимоуважения и взаимосогласия, на основе диалога культур.

Показатели культуры межнационального общения (Р.И. Кусарбаев):

Внешние:

- интерес к культуре, истории и т.п. другого народа;
- потребность в усвоении языка, истории, культуры другого народа;
- развитие отношений с людьми другой национальности.

Внутренние:

Потребностно-отношенческого характера:

- уважение к многонациональному народу страны, любовь к Отечеству;
- ориентация на общечеловеческие ценности, на лучшие достижения цивилизации;
- обращение к национальному достоинству и чувствам людей, воспитание в себе интернационального и гражданского сознания и чувств.

Этнического характера:

- проявление тактичности, чуткости к человеку;
- готовность сопереживать, понимать состояния и желания людей, их намерения;
- формирование умения преодолевать конфликтные ситуации.

Деятельностно-поведенческого характера:

- реакция на совместную деятельность, межнациональные браки;
- умение оценить успехи людей другой национальности;
- развитие чувства национальной гордости.

Мировоззренческого характера:

- понимание совместной жизнедеятельности разных народов;
- непримиримое отношение к проявлению шовинизма, национализма, расизма;
- ориентация на общечеловеческие, нравственные ценности; осознание принадлежности к мировому сообществу;
- терпимость к религиозным чувствам людей, обеспечение мирного разрешения межконфессиональных конфликтов.

Интеллектуально-эмоционального характера:

- отношения к людям на работе, в быту;
- отношение и реакция на взгляды, убеждения, идеалы людей другой национальности;
- реакция на оценочные суждения и сложившиеся стереотипы о людях другой
- национальности.

По данным показателям можно определить динамику развития культуры межнационального взаимодействия и выбрать в зависимости от уровня индивидуальный алгоритм работы.

В межэтническом общении важным требованием является учет национально-психологических особенностей контактирующих. **Национально-психологические особенности** – это своеобразное проявление национальных форм функционирования общечеловеческой психики. В полной мере они проявляются у отдельной личности или этнической группы только в деятельности. При этом проявляются отличия в способах деятельности, национальном характере, формах демонстрации психических состояний, эмоционально-волевом компоненте личностного самовыражения. На проявлении национальной специфики значительно влияют этническая культура, ее атрибуты, предпочитаемые национальные и народные ценности. Поэтому учителю необходимо владеть знаниями особенностей национальной культуры, языка, традиций и обычаев, что позволит ему полноценно осуществлять педагогический процесс и предотвращать межэтническую напряженность.

Особую роль в формировании культуры межнационального общения играет национальное самосознание личности.

В словаре С.И. Ожегова **сознание** определяется как способность человека мыслить, рассуждать и определять свое отношение к действительности. Психологи чаще всего понимают под сознанием свойственный человеку способ отношения к действительности, опосредованный всеобщими формами общественно-исторической деятельности людей.

Под **самопознанием** понимают:

- полное понимание самого себя, своего значения, своей роли в жизни общества;
- оценку человеком своего мировоззрения, целей, интересов и мотивов поведения, целостную оценку самого себя. Мера и исходный пункт отношения человека к самому себе носят общественный характер;
- осознанное отношение человека к своим потребностям и способностям, влечениям и мотивам поведения, переживаниям и мыслям.

Сравнивая обозначенные понятия можно сделать вывод, что посредством сознания человек познает, воспринимает окружающий мир и определенным образом ориентируется в нем, а самопознание направлено главным образом на познание самого себя.

Под **национальным сознанием** понимается часть общественного сознания, отражающая национальное бытие, совокупность экономических, философских, социальных, политических, нравственных, эстетических и других взглядов, представлений, характеризующих уровень и особенности духовного развития нации. Национальное сознание включает отношение нации к различным ценностям общества, отражает процесс ее исторического и современного развития. В нем отражается весь спектр ценностных ориентаций, установок в развитии культуры, динамика национальных чувств.

Национальное сознание является важнейшим компонентом национального самосознания. При этом национальное сознание отражает обобщенные представления этнической группы, а национальное самосознание – индивидуализированное понятие. При этом национальное самосознание показывает степень усвоения тех или иных компонентов обобщенного сознания отдельными членами национальной общности. Т.е. благодаря национальному самосознанию личности человек отождествляет себя с другими, соотносит свои представления, ценности, статус с социальными ценностями этноса, с требованиями своей этнической среды.

Таким образом, под **национальным самосознанием** понимают осознание принадлежности к определенной социально-этнической общности, достигаемое на основе представлений об истории и культуре не только своего народа, но и тех социально-этнических общностей, с которыми он вступает во взаимоотношения. Одним из важнейших компонентов национального самосознания являются национальные чувства.

В формировании национального самосознания участвуют многие факторы: идеологически, социокультурные, национально-исторические и др. Особое значение при этом занимает социокультурная среда, в которой формируется и функционирует национальное самосознание. Поэтому важнейшее место в его становлении занимает семья и школа.

В научной литературе национальное самосознание определяется неоднозначно, но их объединяет главная мысль, что **национальное самосознание** – это осознание людьми своей принадлежности к определенному виду этноса, т.е. этническая идентичность. Показателем национального самосознания является знание своей **этнической культуры**. В процессе своего становления этническая культура проходит ряд этапов. Пиаже выделяет три: в 6-7 лет ребенок приобретает первые знания о своей этнической принадлежности, которые носят фрагментарный характер; в 8-9 лет ребенок уже четко идентифицирует себя со своей этнической группой, выдвигает основания

идентификации (национальность родителей, место проживания, язык); в 10-11 лет этническая культура формируется в полном объеме. Хотя другие исследования говорят, что уже у ребенка 3-4 лет обнаруживается диффузная идентификация с этнической группой.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что изучает педагогика межнационального общения?
2. Дайте определение культуре межнационального общения.
3. Что включает понятие межэтнической толерантности?
4. Перечислите этапы формирования культуры межнационального общения в начальной школе.
5. Назовите критерии и показатели культуры межнационального общения.
6. В чем проявляются национально-психологические особенности личности? Что означает их учет в учебно-воспитательном процессе?
7. Дайте характеристику феномену «национальное самосознание». Назовите особенности проявления этнического самосознания у младших школьников.

11.2. Проблема формирования культуры межнационального общения в многонациональном коллективе младших школьников

Россия является многонациональным государством и проблема межнациональных отношений всегда была и будет приоритетной в политике нашего государства. Школа – один из институтов государственного воспитания. Формирование культуры межнационального общения – это важнейшая задача, которую ставит государство перед школой.

Начальная школа – это первая ступень образования. Именно здесь закладываются основы мировоззрения и культуры личности, закладываются основы культурного общения и первичные ценностные ориентации. При этом следует учитывать, что современная школа, как и общество в целом, является полиэтничным, а умение строить нормальные взаимоотношения со сверстниками разных национальностей наблюдается не у всех детей.

При организации целенаправленного воспитания следует учитывать, что межнациональные отношения влияют на детей по-разному. Академик Ю.В. Бромлей, известный специалист в области проблемы межнациональных отношений, утверждает: «Человек не рождается ни националистом, ни интернационалистом». Действительно, добрые чувства окружающих вызывают у ребенка ответную эмоционально-положительную реакцию, в то время как недоброжелательность, жестокость – ответное отрицательное отношение. И происходит это независимо от национальной принадлежности тех, кто рядом с ребенком. Создается впечатление, что ребенок одинаково относится к русским, киргизам, казахам, узбекам и другим, но это впечатление иллюзорно, так как на самом деле он даже не знает об их существовании. Наверное, можно сказать, что ребенку в первые годы жизни доступно отношение к человеку, но оно не окрашено знанием его национальной принадлежности, т.е. фактор национальности не принимается во внимание, поскольку он неизвестен.

Отношение к человеку другой национальности начинает формироваться у детей примерно с четырех лет, когда они узнают о многонациональном населении нашей планеты. Чем больше они узнают, тем больше у них проявляется интерес к их жизни, культуре, желание дружить, выучить язык – все это начинает ярко проявляться с приходом ребенка в школу. Младшие школьники в большинстве своем остаются непредубежденными и вообще не имеют сколько-нибудь определенных стереотипов. Но с течением времени под непосредственным влиянием взрослых у них уже вырабатываются известные эмоциональные предпочтения. Впоследствии, примерно в возрасте девяти лет и старше, под влиянием взрослых эти предпочтения формируют соответствующие стереотипы, и изменить их становится уже трудно.

Младший школьный возраст имеет большое значение и возможности для формирования эмоционально-положительного отношения к представителям других национальностей, этнических групп. Основными психологическими новообразованиями являются: развитие и формирование всех познавательных процессов; осознание своих собственных изменений, рефлексия, поворот на самого себя; развитие системы собственных отношений с окружающими. Ребенок в этом возрасте уже берет на себя ответственность за свои поступки, отношение к людям. Именно в этом возрасте у большинства детей начинается процесс формирования знаний об окружающем мире, взаимоотношениях в полиэтничном обществе. Особой школой социальных отношений и взаимоотношений с представителями другой национальности становится общение, то есть речевое и эмоциональное взаимодействие. Познавательная активность, любознательность младшего школьника постоянно направлена на познание окружающего мира, поэтому процесс приобщения к культурной жизни других народов, формирование позитивных межэтнических установок очень эффективны в данном возрасте. Однако, следует учитывать, что прямое, открытое воздействие на сферу межнациональных отношений у детей этого возраста может привести к обратному результату. При этом работа по формированию культуры межнационального общения напрямую зависит от тех социальных условий, в которых живет ребенок. Личность учителя, общественные и семейные ценности, нормы – все это имеет огромное значение в этой работе.

Учащиеся младшего школьного возраста обладают целым рядом особенностей. Так, ребенок в своей самооценке ориентируется на мнение взрослых, что обусловлено такими его особенностями, как подчинение, доверительность, открытость, подражание, послушание, исполнительность, доверие к взрослым; потребность в деятельности, в движении; быстрая смена эмоций. В этом возрасте недостаточно развиты волевые действия, вследствие чего дети испытывают затруднения при выполнении однообразных действий. Потребность в игровой форме обучения ярко проявляется в начальных классах. Младшие школьники зависимы от общественного мнения, их интересуют внешние факты, особенно яркие. Их отличает ярко выраженная эмоциональность.

Л.И. Божович отмечает, что «новый уровень самосознания, возникающий на пороге школьной жизни ребенка, наиболее адекватно выражается в его «внутренней позиции», образующейся в результате того, что внешние воздействия, преломляясь через структуру ранее сложившихся у ребенка психологических особенностей, как-то им обобщаются и складываются в особое центральное личностное новообразование, характеризующее личность ребенка в целом. Именно оно и определяет поведение и деятельность ребенка, и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и к окружающим людям». Память в этом возрасте является ведущим познавательным процессом, психической функцией, поэтому именно сейчас возможно прививать ребенку интерес к «иному», с легкостью пополнять его знания и обогащать словарный запас о других культурах, традициях, обычаях.

Формирование культуры межнационального общения длительный процесс, одной из главных составляющих которого является *формирование межэтнической толерантности*. Данный процесс проходит несколько ступеней: терпимость, понимание и принятие другой культуры, уважение культуры и утверждение культурных различий.

В педагогике межнационального общения задачи формирования культуры межнационального общения решаются при помощи разнообразных средств и методов.

Все средства можно разделить на:

- ◆ *материальные* (книги, музыкальные инструменты, кинофильмы, предметы быта, национальные символы и атрибуты, национальная одежда, дидактические наборы и т.п.);
- ◆ *нематериальные*, которые представлены элементами культуры (традиции, обычаи, игры, песни и танцы, народный календарь и т.п.).

Средствами воспитания культуры межнационального общения являются все элементы национальной и межнациональной культуры (язык, фольклор, искусство, архитектура, литература, музыка, народные промыслы, обряды, народные традиции и др.).

Специфическими средствами воспитания будут являться те, которые целенаправленно выбраны учителем для формирования межэтнической толерантности и формирования этнического самосознания младших школьников. К ним, прежде всего, относятся средства и факторы этнопедагогики: природа, народная игра, религия, труд, общение, искусство, фольклор и т.п. Все они применимы в воспитании культуры межнационального общения детей.

Методы воспитания культуры межнационального общения – это способы формирования у детей готовности к пониманию и принятию людей другой национальности, терпимому отношению к их своеобразным поступкам.

В *интеллектуальной сфере* культуры межнационального общения необходимо формировать объем, глубину, действенность знаний о ценностях культуры. Для этого используют такие методы воспитания как беседа, метод убеждения, рассказ и т.п.

В *эмоциональной сфере* необходимо формировать характер нравственных переживаний, связанных с эмпатией и транспекцией представителей других культур. К таким методам относится метод внушения.

Методами воздействия на *мотивационную сферу* ребенка является методы стимулирования. Чтобы сформировать устойчивые привычки, связанные с толерантными взаимоотношениями необходимо использовать различные упражнения в общении (ситуации выбора, методы коррекции, метод дилемм, тренинги, организация различных видов деятельности).

Реализация каждого метода формирования культуры межнационального общения предполагает использование совокупности **приемов**, соответствующих педагогической ситуации. Особенности учащихся, индивидуальному стилю педагогической деятельности учителя. При этом реализация различных методов может быть осуществлена при помощи одних и тех же приемов. Можно выделить три группы приемов формирования культуры межнационального общения: первая связана с организацией деятельности детей, вторая связана с организацией диалоговой рефлексии, третья, связанная с использованием материальных средств воспитания.

Эффективность работы по воспитанию культуры межнационального общения возможна лишь при соблюдении ряда **педагогических требований**. К ним следует отнести:

- * развитие в учениках чувства гордости за ту этническую культуру, которую они унаследовали (традиции, язык, обычаи, фольклор и т.д.);
- * включение полиэтнического материала во все аспекты обучения и воспитания;
- * развитие принятия и уважения этнических форм и отличий, гуманного отношения к людям различных национальностей;
- * создание в классе атмосферы доброжелательности, товарищества, на основе взаимоуважения и сопереживания;
- * проведение идеи равенства всех этнических групп России, не выделяя ни один из этносов;
- * учета характера национальных отношений региона и межэтнического состава класса;
- * сочетание в воспитании национального и общечеловеческого;

* использование положительных примеров из жизни и деятельности людей различных национальностей;

* включение младших школьников в общественно полезную и художественно-творческую мультикультурную деятельность (проведение различных акций, совместных творческих дел, выполнение общественных трудовых поручений, участие в художественно-эстетических мероприятиях, музейной работе, проведение народных праздников и фестивалей и т.п.);

* использование задач с различными ситуациями нравственного характера в процессе учебной и воспитательной работы (разные виды тренингов в правильном поведении в многонациональной среде, проектирование межэтнической коммуникации и т.п.);

* использование игр и других активных методов формирования национального самосознания и межэтнической толерантности младших школьников в процессе проведения уроков и воспитательных мероприятий, в том числе сюжетно-ролевых игр, тренингов в поведении в ходе которых они должны будут приспосабливаться к особенностям действий друг друга. При этом постепенно усложняются задачи, которые младшие школьники должны решать в общении и взаимодействии. Эта форма деятельности будет в дальнейшем позитивно воздействовать на коммуникативные способности подрастающего поколения для жизни в полиэтническом обществе;

* привлечение к организации работы по формированию межэтнической толерантности родителей учащихся.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Перечислите и охарактеризуйте средства, методы и приемы воспитания культуры межнационального общения в начальной школе.
2. Какие требования предъявляются к работе учителя при организации процесса формирования культуры межнационального общения младших школьников?
3. Перечислите и охарактеризуйте средства, методы и приемы воспитания культуры межнационального общения в начальной школе.
4. Какие требования предъявляются к работе учителя при организации процесса формирования культуры межнационального общения младших школьников?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: Учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. Центр «Академия», 2000.- 176 с.
2. Кукушин, В.С. Этнопедагогика и этнопсихология / В.С. Кукушин, Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.- 448 с.
3. Султанбаева, К.И. Педагогика межнационального общения: учебно-методический комплекс по дисциплине: учебное пособие /Автор-составитель К.И. Султанбаева. – Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2007.- 96с.

ГЛАВА 12 СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

12.1. Сущность процесса социализации личности. Современные отечественные концепции социализации личности

Термин социализация, хотя широко применяется в практике, но не имеет однозначного толкования. В связи с этим существует множество определений, связанных с разными взглядами на сущность данного процесса:

Социализация (от лат. socialis — общественный) — процесс становления личности, усвоения индивидом языка, **социальных** ценностей и опыта (норм, установок, образцов поведения), культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе, воспроизводство и обогащение им социальных связей и социального опыта. В результате происходит социальное формирование личности.

Социализация — это совокупность социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм, ценностей, позволяющих функционировать в качестве полноценного члена общества (И.С.Кон);

Социализация — развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества (А.В. Мудрик)

Социальное формирование личности — естественный непрерывный процесс. В этом процессе достаточно большое место занимает процесс ознакомления детей с миром, нормами и необходимостью соблюдения этих норм для регуляции отношений с окружающими, собственного поведения, отношения к людям, к природе, к труду, а также обогащение практического опыта самореализации своего собственного поведения в различных видах деятельности., т.е. происходит процесс становления человека.

Таким образом, *сущность социализации* состоит в том, что в процессе ее человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит. Любое общество стремится сформировать человека в соответствии с имеющимися у него некими универсальными моральными, интеллектуальными и даже физическими идеалами. При этом в современном мире эти идеалы более или менее сходны в разных обществах. Поэтому процесс социализации в различных обществах, сохраняя свою специфику, приобретает ряд универсальных черт, что связано с глобализацией современного мира.

Социализация сложный, многогранный и длительный процесс. Ребенок приходит в этот мир свободным от всего – биологическое существо – индивид, отдельный представитель человеческого рода. Ему предстоит много *О-своить* (приобрести знания), *У-своить* (научиться взаимодействовать); *При-своить* (принять ценности общества). Поэтому биологическое и социальное составляют в нем нерасторжимое единство.

Ребенок на протяжении всей своей жизни приобретает социальный опыт, который не пропадает, а сохраняется и передается из поколения в поколение. Так каждый отдельный индивид становится Человеком в процессе социализации. **Социализация** – есть процесс усвоения социального опыта людей и присвоение человеческих отношений.

Социализация личности протекает во взаимодействии с огромным количеством разнообразных условий, более или менее влияющих на его развитие. Эти условия принято называть факторами. Выделяют **4 группы факторов социализации**:

- *мегафакторы*, к которым относят космос, планету, мир, и которые в той или иной мере влияют на человека через другие группы факторов;

- *макрофакторы* – страна, этнос, общество, которые влияют на людей через две другие группы факторов;

- *мезофакторы*, условия социализации больших групп людей, выделяемых: по месту и типу поселения, по принадлежности к аудитории тех или иных СМИ, по принадлежности к тем или иным субкультурам. Влияют на социализацию как прямо, так и опосредовано, через четвертую группу факторов;

- *микрорфакторы* – семья, соседи, микросоциум, группы сверстников, воспитательные, государственные, религиозные и общественные организации.

Процесс социализации условно можно представить как совокупность четырех составляющих:

- *стихийной социализации* человека во взаимодействии и под влиянием объективных обстоятельств жизни общества, содержание, характер и результаты которой определяются социально-экономическими и социокультурными реалиями;

- *Относительно направляемой социализации*, когда государство предпринимает определенные экономические, законодательные, организационные меры для решения своих задач, которые объективно влияют на изменение возможностей и характера развития, на жизненный путь тех или иных возрастных групп (определяя обязательный минимум образования, возраст его начала, сроки службы в армии и т.п.);

- *Относительно социально контролируемой социализации*, т.е. планомерного создания обществом и государством правовых, организационных, материальных и духовных условий для развития человека;

- более или менее сознательного *самоизменения* человека, имеющего просоциальный, асоциальный или антисоциальный вектор, в соответствии с индивидуальными ресурсами и в соответствии или вопреки объективным условиям жизни.

Таким образом, *социализация* рассматривается как **процесс, условие, проявление и результат социального формирования личности**. Как **процесс** она означает социальное становление и развитие личности в зависимости от характера взаимодействия человека со средой обитания, **адаптации** к ней с учетом индивидуальных особенностей. Как **условие** — свидетельствует о наличии того социума, который необходим человеку для естественного социального развития как личности.

Как **проявление** - это социальная реакция человека с учетом его возраста и социального развития в системе конкретных общественных отношений. По ней судят об уровне социального развития. Как **результат** она является основополагающей характеристикой человека и его особенностей как социальной единицы общества в соответствии с его возрастом.

Выделяют различные *виды социализации*, в процессе которых усваиваются социальные роли. К основным из них относят: полоролевую, семейно-бытовую, профессионально-трудовую, субкультурно-групповую. Овладение человеком той или иной социальной ролью происходит постепенно, в соответствии с его возрастом, средой жизнедеятельности. В процессе социализации он проходит определенные *стадии, этапы и ступени*. Существуют различные подходы к периодизации **стадий или этапов социализации**.

Так, Г.М. Андреева и др. выделяют три стадии - дотрудовую, трудовую и послетрудовую. С точки зрения педагогики целесообразно **этапы социализации** соотносить с возрастной периодизацией жизни человека: младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый, ранний юношеский, молодость, зрелость, пожилой возраст, старость, долгожительство.

Содержание процесса социализации зависит от заинтересованности общества в том, чтобы его члены успешно овладели разными ролями. Требования к человеку, а соответственно и к ребенку, в отношении его социализации предъявляет не только общество в целом, но и конкретные группы и институты социализации.

Содержание этих требований зависит от возраста и социального статуса человека. Все это позволяет сделать вывод, что каждый человек (ребенок) может рассматриваться как **объект социализации**.

Однако человек становится полноценным членом общества, будучи и **субъектом социализации**, усваивающим социальные нормы и культурные ценности в единстве с реализацией своей активности, саморазвитием и самореализацией в обществе. При этом субъектом человек становится объективно, ибо на протяжении всей жизни на каждом возрастном этапе перед ним встают задачи, для решения которых он более или менее осознанно, а чаще неосознанно, ставит перед собой соответствующие цели, т.е. проявляет свою субъективность.

Социализации человека способствует широкий набор **средств**, специфичных для того или иного общества, социального слоя, или возраста социализируемого. К ним можно отнести: способы вскармливания младенца и уход за ним; формируемые бытовые и гигиенические умения; стиль и содержание общения, методы поощрения и наказания; последовательное приобщение человека к многочисленным видам и типам отношений в основных сферах его жизнедеятельности (общение, игра, познание и т.п.).

Важнейшую роль в том, каким вырастет человек, как пройдет его становление, играют люди, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь. Их принято называть **агентами социализации**. На различных возрастных этапах состав агентов специфичен. Так, по отношению к младшим школьникам это родители и близкие родственники, соседи, учитель, сверстники. По своей роли в социализации агенты различаются в зависимости от того, в каком направлении и какими средствами они оказывают свое влияние.

Механизмы социализации:

Традиционный – усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения.

Институциональный – действует в процессе взаимодействия человека с институтами общества, с различными организациями, как специально созданными для его социализации, так и реализующими социализирующие функции попутно, параллельно (производственные, общественные, клубные и т.п.)

Стилизованный – действует в рамках субкультуры.

Межличностный – функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами и представляет собой психологический механизм межличностного переноса благодаря эмпатии, идентификации и т.д.

Влияние всех механизмов опосредуется рефлексией, т.е. диалогом, в котором человек рассматривает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, сверстникам, значимым лицам и т.п. поэтому выделяют еще один специфический механизм социализации – **рефлексивный**.

Педагогически главным аспектом социализации является его содержание.

Содержание процесса социализации определяется культурой и общественной психологией общества, с одной стороны, и социальным опытом ребенка- с другой. Для педагогики важно изучение взаимосвязи этих сторон социализации, выявление и обоснование уровня их значимости для ребенка определенного возраста, члена определенной группы, включенного в конкретный социум.

Структура процесса социализации, включающая ряд взаимосвязанных компонентов:

1. **Коммуникативный компонент**. Он вбирает в себя все многообразие форм и способов овладения языком и речью другими видами коммуникации и использование их в различных обстоятельствах деятельности и общения.

2. **Познавательный компонент** предполагает освоение определенного круга знаний об окружающей действительности. Он реализуется в значительной степени в процессе обучения и воспитания, включая СМИ, в общении и проявляется прежде всего в самообразовательном аспекте, когда школьник ищет и усваивает информацию по собственной потребности и инициативе, чтобы расширить, углубить, уточнить свое представление о мире.

3. **Поведенческий компонент** – обширная и разнообразная область действий, которые усваивает ребенок: от навыков гигиены, быта до умений в различных видах трудовой деятельности. Кроме того, он предполагает освоение различных правил, норм, обычаев, табу, выработанных в процессе общественного развития, которые должны быть усвоены в ходе приобщения к культуре данного общества.

4. **Ценностный компонент**. Человеческое существо, включаясь в жизнь общества, должно не только понять и правильно воспринимать предметы, различные социальные явления и их значение для людей, но и «присвоить» их, сделать ценностными лично для себя.

Результат социализации – **социализированность**, т.е. «сформированность черт, задаваемых статусом и требуемых данным обществом».

Социализация личности представляет собой сложный, многоплановый и противоречивый процесс взаимодействия общества и личности. Поэтому не случайно эта проблема издавна была в центре внимания философии и социальной психологии. Однако идеологическим стержнем концепции социализации нередко выступало стремление теоретически обосновать и реализовать на практике различные социальные механизмы этого процесса, особую роль определенным образом организованной среды и специфику институтов общества в странах с разной социально-политической ориентацией.

Диалектико-материалистическая концепция социализации в философии и социальной психологии исследовала социализацию как целостный и универсальный процесс в единстве фило- (формирование родовых свойств человека) и онтогенеза (формирование конкретного типа личности).

Анализ многочисленных концепций социализации, которые активно начали появляться в 30–70 г.г. 20 века, показывает, что все они тяготеют к одному из подходов, расходящихся между собой в понимании роли самого человека в процессе социализации. Первый **подход**, который получил название **субъект-объектный**, предполагает пассивную позицию человека в процессе социализации, а саму социализацию рассматривает как процесс его адаптации к обществу, которое формирует каждого своего члена с присущей ему культурой.

Второй **подход**, который называется **субъект-субъектным**, предполагает, что человек активно участвует в процессе социализации и не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на самого себя.

У нас в стране проблема социализации стала рассматриваться лишь в 60-е гг. 20 столетия, хотя различные аспекты социализации в той или иной степени освещались в русле психологии развития (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин и др.). Важное место в разработке отечественной философско-психологической концепции социализации занимают теоретические работы И. С. Кона. Он утверждает: «В реальном процессе социализации индивиды не просто адаптируются к среде и усваивают предлагаемые им социальные роли и правила, но также постигают науку создавать нечто новое, преобразуя самих себя и окружающий мир».

Концепция Г.М. Андреевой определяет социализацию как двусторонний процесс: с одной стороны, это усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой- процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду. Содержание процесса социализации – процесс становления личности в деятельности, общении, самосознании.

Концепция персонализации А.В. Петровского, который рассматривает социализацию как диалектическое единство прерывности и непрерывности, первая из которых отражает качественные изменения, порождаемые особенностями включения личности в новые социально-исторические условия, а вторая- закономерности развития в рамках данной референтной общности. Таким образом, развитие личности – это закономерная смена фаз адаптации, индивидуализации и интеграции.

Исследователи М. В. Демин, Н. П. Дубинин и А. Ф. Полис рассматривают социализацию как **процесс социальной эволюции человека**, в котором происходит разрешение противоречия между биологическим и социальным через преобразование биологического. Такой подход вполне правомерен, так как человек детерминирован обществом на разных уровнях своего взаимодействия с окружающим миром, и социализация проявляется весьма многообразно.

Первый уровень: **«организм—окружающая среда»**. В качестве примера можно сослаться на многочисленные медицинские данные, которые свидетельствуют о том, что главной современной причиной неврозов и соматических заболеваний являются многочисленные конфликты в социальной среде (в семье, трудовом коллективе, сфере общения, досуга, в транспорте и т. д.). Иными словами, человек первоначально приобщается к жизни в обществе как живой организм в окружающей среде.

Второй уровень социализации: **«субъект—объект»**, то есть взаимодействие между субъектом действия и познания и предметным миром. Для этого уровня характерны процессы «опредмечивания» и присвоения. Важнейшим проявлением этого уровня является овладение ребенком речью как общественным средством коммуникации. С ее помощью он приобщается к нормам и ценностям общества, к его духовной культуре. Но речь — одновременно и продукт теоретической деятельности — «когда возникает отвлеченное речевое мышление, оно тоже может совершаться лишь на основе овладения человеком общественно выработанными обобщениями — словесными понятиями и общественно же выработанными логическими операциями» (Леонтьев А.Л. «Проблемы развития психики»).

Наконец, третий уровень, это высший уровень, социализации: **«личность—общество»**. Он характеризует усвоение личностью сложной системы отношений в обществе: социальных требований, правил, ожиданий. На его основе складываются мотивы поведения, установки, которые личность должна усваивать, чтобы существовать в данном обществе. Так, Б. Г. Ананьев относит социализацию «ко всем процессам формирования человека как личности, ее социального становления, включения личности в различные системы социальных отношений, институтов и организаций, усвоения человеком исторически сложившихся знаний, норм поведения и т. п.»

Б. П. Парыгин рассматривает социализацию как весь многогранный процесс очеловечивания человека, включающий в себя биологические предпосылки и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду и «предполагающее: социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав и обязанностей и т.д.» (Основы социально-психологической теории).

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем сущность процесса социализации?
2. Раскройте составные части процесса социализации.
3. Перечислите факторы социализации.
4. Дайте характеристику агентам, средствам и механизмам социализации на каждом из этапов.
5. Проанализируйте современные концепции социализации личности.
6. Перечислите этапы социализации человека.
7. Раскройте содержание и структуру процесса социализации.

12.2. Ребенок как объект и субъект социализации. Социальный опыт ребенка как основа его социализации

Сущность процесса социализации состоит в том, что в процессе ее человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит. Содержание процесса социализации определяется заинтересованностью общества в том, чтобы его члены успешно овладели разными социальными ролями. В основе этого процесса лежит способность человека к обучению (Парсон). Требования к человеку, а соответственно и к ребенку, в отношении его социализации предъявляет не только общество в целом, но и, конкретные группы и институты социализации. Содержание этих требований зависит от возраста и социального статуса человека. Все это позволяет сделать вывод, что каждый человек (ребенок) может рассматриваться как *объект социализации*.

Однако человек становится полноценным членом общества, будучи и *субъектом социализации*, усваивающим социальные нормы и культурные ценности в единстве с реализацией своей активности, саморазвитием и самореализацией в обществе. При этом субъектом человек становится объективно, ибо на протяжении всей жизни на каждом возрастном этапе перед ним встают задачи, для решения которых он более или менее осознанно, а чаще неосознанно, ставит перед собой соответствующие цели, т.е. проявляет свою субъективность. Вообще, *субъект* – носитель и источник активности, направленной на познание, сохранение окружающего мира, на совершенствование себя и социальной практики.

Выделяют три группы *задач* для каждого этапа социализации:

Естественно-культурные – достижение на каждом возрастном этапе определенного уровня физического и сексуального развития;

Социально культурные – познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые;

Социально-психологические – это становление самосознания личности, ее самоопределение в актуальной жизни и на перспективу, самореализация и самоутверждение.

Процесс *социализации происходит через овладение социальным опытом*, который в широком смысле понимается как единство различного рода умений и навыков, знаний и способов мышления, стереотипов поведения, интериоризированных ценностных ориентаций и социальных установок, запечатленных ощущений и переживаний.

В связи с этим встает вопрос о соотношении общественного опыта (закодированного в культуре и предназначенного молодому поколению) и индивидуального социального опыта ребенка. В решении этого вопроса в литературе можно выделить два подхода:

- Социальный опыт ребенка – это результат специально организованного усвоения общественного опыта, т.е. «производная» от целенаправленного воспитания и обучения.

- Социальный опыт присущ ребенку изначально, а в условиях целенаправленного воспитания и обучения он беднеет и даже умирает.

Эти два подхода абсолютно полярны. По мнению Н.Ф.Головановой, **социальный опыт ребенка является результатом социализации, воспитания и самовоспитания. Овладение социальным опытом у ребенка происходит тремя взаимосвязанными путями:**

Во-первых, оно идет стихийно, т.к. человеческое существо свою индивидуальную жизнь выстраивает в присущем человеческому миру общественно-историческом опыте. Причем ребенок не просто вбирает воздействия окружающей среды, а, включаясь в совместные с другими людьми акты поведения, присваивает социальный опыт.

Во-вторых, овладение социальным опытом реализуется как целенаправленный процесс, как нормативное, специально организованное обществом в соответствии с его социально-экономической структурой, идеологией и культурой, целями воспитания, просвещения и обучения.

В-третьих, социальный опыт складывается спонтанно, в результате взаимодействия стихийного и нормативного фонда, и тем самым указывает на значительные возможности внутренних предпосылок субъективности ребенка в процессе социализации.

Социальный опыт- это всегда результат действия, активного взаимодействия с окружающим миром. Овладеть социальным опытом – значит не просто усвоить сумму сведений, знаний, навыков, образцов, а обладать, владеть тем способом деятельности и общения, результатом которого он является.

Таким образом, *главной составляющей психолого-педагогического механизма социального опыта выступает деятельность*. Она представляет собой и способ, и условие, и форму выражения культурно-исторического воспроизведения социального опыта, но при этом отнюдь не выступает как нечто внешнее по отношению к внутренней структуре личности.

Для объяснения механизма усвоения социального опыта следует обратиться к феномену *социальной роли личности*. Социализация человека начинается с рождения и продолжается на протяжении всей жизни. В процессе ее он усваивает накопленный человечеством социальный опыт в различных сферах жизнедеятельности, который позволяет исполнять определенные, жизненно важные социальные роли.

Роль — это жизнедеятельность человека в системе норм, определяющих его поведение, общение и отношения в данной социальной позиции. *Социальная роль* — поддержание человеком определенного социального статуса в соответствии с потребностями повседневной жизни, профессиональной деятельностью, выполняемой функцией пр.

Ряд социологов, социальных психологов выделяют различные аспекты при определении понятия «социальная роль», делая попытку охарактеризовать именно механизм исполнения личностью ее социальной функции. Так, Г. Мид и Р.К. Мертон считают, что поведение человека всегда определяется его способностью соизмерять свои поступки с действиями других людей, поэтому роль – это своеобразная самовоспитанная установка социального ожидания, которое оказывает давление на поведение личности в зависимости от ее ценностных ориентаций.

Различается «играние роли» и «принятие роли». Под «игранием» понимается организация поведения в соответствии с групповыми нормами, а под принятием роли – требования к действующему лицу, чтобы оно всегда представляло себя на месте другого человека, чтобы стремилось вообразить, как оно само выглядит с точки зрения другого человека. Отсюда следует, что конфликты и противоречия – это результат непонимания ролей друг друга.

Теория социальной роли имеет важное значение для исследования процесса формирования личности в детском возрасте. По мнению Л.И. Божович, человек занимает в обществе определенную *позицию* (позиция дочери или сына, ученика и т.п.), а с ней непременно связана совокупность прав и обязанностей. Следовательно, общество можно представить как систему взаимодействующих должностей или позиций, а позицию – как структурно оформленную единицу общества. Роль при этом означает совокупность действий, которые производит субъект для реализации занимаемой им позиции, и, следовательно, является одновременно и видом социальной деятельности и способом поведения личности в обществе. *Механизм усвоения субъектом социального опыта – это процесс приобретения ролей*, и особенно интенсивно он происходит в игре. Здесь выделяются две главные формы поведения ребенка: имитация (подражание окружающим) и идентификация (отождествление себя с другими).

С возрастом и расширением опыта выполнения ролей в игре ребенок получает возможность идентифицировать себя не только непосредственно с теми ролями, которые он наблюдал, но и с теми, о которых узнал из книг, фильмов, телепередач.

Таким образом., **процесс формирования социального опыта личности означает ее вживание (с разной степенью осознанности) в различные социальные роли.**

Однако социальный опыт, определенным опытом закодированный в социальной роли, будет присвоен ребенком только по мере активности его самосознания себя в качестве члена общества, в качестве носителя новой общественно значимой позиции.

Окружающий мир, многообразия взаимодействия с людьми личность воспринимает сквозь призму «Я-концепции», т.е. через «образ Я». Младший школьник тоже ориентируется на систему установок на самого себя, хотя не столько ее осознает, сколько переживает в виде «особого комплекса нравственных чувств» (Липкина А.И.), т.е. его установки всегда довольно сильно эмоционально окрашены, и это делает аспекты социального становления личности в младшем школьном возрасте необычайно значимыми, при этом предпосылками самовоспитания становится некий идеал, поразивший, вызвавший восхищение ребенка.

Социальный опыт несет в себе не только то, что она присваивает из материальной и духовной культуры, но и то, как она соотносит себя с действительностью, т.е. определенные *социальные отношения*. «Становление личности это и есть становление ее основных отношений. Мера их сформированности и есть мера зрелости личности» (К. А. Абульханова-Славская). по мнению С.Л. Рубинштейна, человек личностно активен и всегда сам создает условия своей жизни и свое отношение к ней. При этом в понятии «жизненные отношения» он выделяет 3 элемента: к предметному миру, к другим людям, к самому себе. В этих личностных отношениях всегда взаимосвязано внешнее и внутреннее.

В младшем школьном возрасте переживания социальных отношений имеют важное значение и проявляются в трех основных формах: эмоционально-оценочной, когнитивной и действенно-преобразовательной. Но при этом следует помнить, что социальная практика в этом возрасте у детей еще довольно ограничена.

Источниками социального опыта детей являются: их собственные действия в различных жизненных ситуациях и переживание этих ситуаций. Раздумья над наблюдаемыми поступками людей и их переживание, косвенный опыт других людей, заключенный в книгах, фильмах, картинах и т.п., переработанный и присвоенный.

Социальный опыт младшего школьника составляют как элементы синтеза сложившейся культуры, так и элементы обыденного сознания, но и их соотношение всегда достаточно неопределенно и дискретно.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Охарактеризуйте ребенка как объекта и субъекта социализации.
2. Дайте характеристику социального опыта младшего школьника. Что является источником социального опыта ребенка в этом возрасте?
3. Что означает процесс формирования социального опыта личности?
4. В какие социальные отношения вступает ребенок в младшем школьном возрасте?
5. Раскройте содержание понятия «социальная роль». Как соотносятся понятие социальной роли и социального опыта?

12.3. Воспитание младшего школьника как субъекта социализации. Показатели сформированности социальной активности младшего школьника

Младшее школьное детство – это период (7-11 лет), когда происходит процесс развития индивидуально-психологических и формирование социально-нравственных качеств личности. Для этого возраста характерны: - доминирующая роль семьи в удовлетворении материальных, коммуникативных, эмоциональных потребностей ребенка; - доминирующая роль школы в формировании и развитии социально-познавательных интересов ребенка; возрастание способности ребенка противостоять отрицательным влияниям среды при сохранении главных защитных функций за семьей и школой. Ведущей является учебно-познавательная деятельность, а в связанном с ней общением ребенка с взрослыми и сверстниками заключаются основы нравственной позиции индивида. Игра в тех формах, в каких она существовала в дошкольном детстве, начинает утрачивать свое развивающее значение и постепенно заменяется учением и трудом, суть которых состоит в том, что данные виды деятельности в отличие от игры имеют определенную цель. Однако полностью отказаться от игры в этот период нельзя, так как игра остается ведущим способом интенсивного и успешного овладения различными ролями, т.е. в этот период центральными факторами социализации являются идентификация и имитация. Если же ребенок не имеет достаточного опыта выполнения ролей, то это приводит к задержке социализации и влияет на полноценное выполнение им собственных социальных ролей.

Основным институтом социализации в этом возрасте является школа. Она обеспечивает ученику систематическое образование, которое само по себе есть важнейший элемент социализации, но кроме того, школа обязана подготовить человека к жизни в обществе и в более широком смысле. Школа в большей мере зависит от государства и общества, чем семья. Поэтому она дает первичные представления ребенку как гражданину, т.е. способствует его вхождению в гражданскую жизнь.

Роль личности в социализации выражается в естественной активности ребенка, в самопроявлении. Личность развивается в процессе общения, и, следовательно, для ребенка данный тип социальной активности выступает в качестве ведущего в его развитии. Школа расширяет возможности ребенка в плане общения: здесь кроме общения со взрослыми, возникает устойчивая специфическая среда общения со сверстниками, что само по себе выступает как важнейший институт социализации. Привлекательность этой среды для ребенка в том, что она достаточно независима от контроля взрослых. У детей в младшем школьном возрасте происходит изменение социального статуса: превращение дошкольника в школьника. При этом происходит противоречивое соединение определенной свободы выбора с четко организуемыми рамками поведения школьника. Не все дети к этому готовы, поэтому переход к школьнику у многих происходит болезненно, конфликтно.

Приход в школу ставит ребенка в непосредственное отношение к среде. Младший школьник приобретает те навыки, которые необходимы взрослому. Формы поведения ребенка усложняются, происходит его вступление в новые отношения с окружающими. Уровень морального развития в этот период характеризуется избеганием наказания и стремлением получить поощрения, но при этом учащиеся начальной школы достаточно естественно принимают новые социальные нормы. При этом следует помнить, что успешная социализация в этом возрасте связана с богатством эмоциональной жизни детей (В.А. Сухомлинский), без этого (*опора на эмоции ребенка*) у младших школьников почти не складываются поведенческие представления о существующих в реальном мире социальных и нравственных явлениях, они не осознают свою причастность к ним, затрудняются в оценках происходящего.

В начальной школе у ребенка активно проявляется интерес к общественной и нравственной жизни общества. Показателями такого интереса являются вопросы детей к взрослым. Но при этом практика поведения детей у младших школьников еще очень ограничена. Социальный опыт в этот период в значительной мере содержит стереотипы. Социальная позиция ребенка возрасте 6-9 лет представлена только в форме «я в обществе», рефлексия на свои действия и поведение, прежде всего в рамках учебной деятельности. Лишь в 10 лет активно заявит о себе позиция «я и общество». Именно тогда у ребенка возникает стремление в определении своего места в обществе, в общественном признании (Д.И. Фельдштейн). Период с 9 до 10 лет характеризуется накоплением элементов индивидуализации, когда ребенок выражает свою собственную позицию, проявляет самостоятельность, устанавливает более широкие отношения с окружающими.

Результат процесса социализации – социализированность. В качестве критериев и показателей социализированности используют отношение школьников к обществу, социально значимой деятельности; степень активности жизненной позиции; направленность личности на предмет социальных отношений; степень сформированности социального опыта.

Обычно выделяют три критерия эффективной социализации:

- *когнитивный* (степень осознания цели конкретного вида деятельности, интериоризация социального опыта);
- *мотивационный или эмоциональный* (отношение личности к характеру и результату конкретного вида социальной деятельности, удовлетворенность межличностными отношениями, побуждение к участию в социальных отношениях, стремление к самоопределению и самореализации);
- *деятельностный* (интенсивность участия в деятельности, участие в поиске и реализации своих возможностей).

Социализация в ее сущностной характеристике – это овладение социальным опытом. **Социальный опыт ребенка** – это результат специально организованного усвоения общественного опыта. Социальный опыт присущ ребенку изначально и является результатом социализации, воспитания и самовоспитания.

Младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка, связанный с его приходом в школу. **В этот период у детей складывается новая для них социальная позиция школьника. Идет освоение социального**

опыта в процессе учебной деятельности. Источниками социального опыта детей являются: их собственные действия в различных жизненных ситуациях и переживание этих ситуаций, раздумье (логическое осмысление) над наблюдаемыми поступками других людей и их переживание и, наконец, косвенный опыт других людей, заключенный в произведениях литературы, картинах, фильмах, переработанный и «присвоенный».

Социальный опыт младшего школьника составляют как элементы синтеза сложившейся культуры, так и элементы обыденного сознания, но их соотношение всегда достаточно неопределенно и дискретно. Проявления социального опыта детей выражаются в вербальной форме. В практике начальной школы у большей части учителей это создает представление, что социальный опыт ребенка еще только зарождается и поэтому мало существенен. Отсюда процесс воспитания и обучения в массовой школе к нему практически не обращается. В результате этого их личностное развитие тормозится.

В связи с этим одна из важнейших задач учителя – *помочь ребенку обращаться к своему жизненному опыту на рефлексивном уровне, сделать его предметом самопознания, самоанализа.* Предлагая детям тот или иной элемент содержания обучения и воспитания, их следует направлять не столько на репродукцию этого содержания, сколько на соотнесение со своим социальным опытом: что принять, от чего отказаться, в каких прежних представлениях усомниться, в чем еще раз утвердиться, над чем впервые задуматься.

С приходом в начальную школу ребенок только включается в научное познание действительности, но в его социальном опыте на эмоционально-образном уровне уже некий метафорический «образ мира». Он и становится регулятором социальных отношений младших школьников.

Социальный опыт, определенным образом закодированный в социальной роли, будет присвоен ребенком только по мере активности его самосознания, по мере осознания себя в качестве члена общества, в качестве носителя новой общественно значимой позиции (Л.И. Божович). Младший школьник ориентируется на систему установок на самого себя, хотя не столько ее осознает, сколько переживает, т.е. его установки всегда довольно сильно эмоционально окрашены, что делает эмоциональные аспекты социального становления личности необычайно значимыми.

В социальном опыте младшего школьника предпосылками субъектности являются элементы рефлексии (возникает интерес к своему внутреннему миру, попытки оценки собственных действий, своего характера); избирательная активность в проекции своего сознания на мир вещей и мир людей; способность реагировать на ситуации отношения окружающих и стремление их оценивать; проявление потребности отбирать социально значимые ценности. В основе социализации детей лежит ценностное освоение мира, личностный отбор и «наполнение» этическими категориями. Поэтому решающим началом в процессе социализации является именно переживание ребенком себя субъектом социализации, первые действия по самоопределению своей личности. Именно поэтому *содержание начального обучения* должно отражать все многообразие ценностных отношений к действительности: к природе, миру, людям, труду, личности, самому себе. Отсюда одно из требований к содержанию начального образования – это *интегрированный характер.*

Оценка младшего школьника самого себя происходит лишь в контексте с окружающей социальной средой и полностью отражает оценки учителей и родителей. Поэтому в содержании и методике учебно-воспитательной работы с младшими школьниками следует делать акцент на умение видеть себя среди людей и событий, учились понимать и оценивать себя, т.е. *включение элементов самовоспитания и самообразования в учебно-воспитательный процесс начальной школы.*

В содержании учебно-воспитательного процесса с точки зрения формирования социальной активности упор должен быть сделан на *активные способы ввода ребенка в мир* как единое целое. Отсюда в учебно-воспитательном процессе учитель должен использовать различные формы субъективных ситуаций, к которым относятся различные проективные ситуации, ситуации выбора ценностей, ситуации переживания и осмысления отношений друг к другу, самому себе.

Механизм саморазвития личности, которая является одним из показателей социальной активности ребенка, определяется совместными действиями со взрослыми и сверстниками в среде, поэтому задача учителя в развитии социальной активности младших школьников должна заключаться их включением в *совместную социально значимую деятельность.*

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте характеристику показателям социальной активности ребенка в младшем школьном возрасте.
2. Что является результатом процесса социализации ребенка?
3. Перечислите критерии и показатели социализированности младшего школьника.
4. Назовите источники социального опыта ребенка младшего школьного возраста.
5. Сформулируйте требования к содержанию и организации процесса обучения в начальной школе с точки зрения решения задач по успешной социализации ребенка.

12.4. Принципы социального воспитания младших школьников. Содержание, виды и формы социально-педагогической работы с младшими школьниками

Социальное воспитание понимается как планомерное создание условий относительно целенаправленных развития и духовно-ценностной ориентации человека в процессе его социализации. Эти условия создаются в процессе взаимодействия социальных, групповых и индивидуальных субъектов в трех взаимосвязанных и в тоже время относительно автономных сферах: образования, организации социального опыта человека, индивидуальной помощи человеку. Мера систематичности, интенсивности, характер, содержание, формы и методы образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи непосредственно зависят от возраста, этнокультурной и социально-профессиональной принадлежности воспитуемых.

Процесс социального воспитания включает: включение человека в систему жизнедеятельности воспитательных организаций, приобретение и накопление знаний и др. элементов социального опыта, их интериоризация, т.е. преобразование внутренних структур психики человека благодаря усвоению структур психики в определенное поведение.

Социальное воспитание – процесс двупланный. Государство формулирует задачи социального воспитания, создает его инфраструктуру, определяет его программу. Содержание. Реализуют воспитание конкретные социальные, групповые и индивидуальные субъекты, имеющие собственные ценностные ориентации, стереотипы и т.п., вносящие существенные коррективы в требования общественных норм и государственных установок.

Наиболее общей задачей социального воспитания в любом обществе является создание условий для достижения его членами эффективной социализованности.

Школа является одной из организаций, осуществляющей социальное воспитание.

Принципы социального воспитания в начальной школе:

- × природосообразности;
- × культуросообразности;
- × центрации на развитии личности;
- × дополнительности.

Методика социального воспитания – это отрасль педагогического знания, в которой отбираются из практики и конструируются новые способы целесообразной организации процесса социального воспитания. В методику социального воспитания входят методика организации взаимодействия в жизнедеятельности воспитательных организаций, методика обучения взаимодействию в их жизнедеятельности и методика оказания индивидуальной помощи в жизнедеятельности воспитательных организаций.

Базовым условием эффективности организации взаимодействия в жизнедеятельности ученического коллектива – реализация личностного подхода в воспитании.

Однако для организации эффективной социализованности ребенка важен стиль руководства воспитанием детей.

Формы организации взаимодействия детей в ученическом коллективе: групповое взаимодействие (макро- и микрогруппы), межгрупповое взаимодействие. В группах младшего школьного возраста построение межличностных отношений основывается на база конвекционной морали, т.е. уяснение того, что нравственные нормы существуют и развиваются независимо от мнения отдельных людей и обязательны для всех.

При этом следует помнить, что условиями для оптимального воспитания и становления личности являются: обеспечение каждому члену группы или коллектива возможности участия во всех ее делах; получение богатого и разнообразного опыта общения и совместной деятельности в разных группах; использование таких норм и правил взаимодействия, которые интересы личностного развития детей ставят на первый план; воссоздание в практической деятельности той социальной реальности, с которой дети, став взрослыми, обязательно столкнутся; учет задатков ребенка и превращение их в способности.

Младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка, связанный с его приходом в школу. В этот период у детей складывается новая для них *социальная позиция школьника*. Идет освоение социального опыта в процессе учебной деятельности. *Источниками социального опыта* детей являются: их собственные действия в различных жизненных ситуациях и переживание этих ситуаций, раздумье (логическое осмысление) над наблюдаемыми поступками других людей и их переживание и, наконец, косвенный опыт других людей, заключенный в произведениях литературы, картинах, фильмах, переработанный и «присвоенный».

Социальный опыт младшего школьника составляют как элементы синтеза сложившейся культуры, так и элементы обыденного сознания, но их соотношение всегда достаточно неопределенно и дискретно. Проявления социального опыта детей выражаются в вербальной форме. В практике начальной школы у большей части учителей это создает представление, что социальный опыт ребенка еще только зарождается и поэтому мало существенен. Отсюда процесс воспитания и обучения в массовой школе к нему практически не обращается. В результате этого их личностное развитие тормозится.

В связи с этим одна из важнейших задач учителя – *помочь ребенку обращаться к своему жизненному опыту на рефлексивном уровне, сделать его предметом самопознания, самоанализа*. Предлагая детям тот или иной элемент содержания обучения и воспитания, их следует направлять не столько на репродукцию этого содержания, сколько на соотнесение со своим социальным опытом: что принять, от чего отказаться, в каких прежних представлениях усомниться, в чем еще раз утвердиться, над чем впервые задуматься.

С приходом в начальную школу ребенок только включается в научное познание действительности, но в его социальном опыте на эмоционально-образном уровне уже некий метафорический «образ мира». Он и становится регулятором социальных отношений младших школьников.

Социальный опыт, определенным образом закодированный в социальной роли, будет присвоен ребенком только по мере активности его самосознания, по мере осознания себя в качестве члена общества, в качестве

носителя новой общественно значимой позиции (Л.И. Божович). Младший школьник ориентируется на систему установок на самого себя, хотя не столько ее осознает, сколько переживает, т.е. его установки всегда довольно сильно эмоционально окрашены, что делает эмоциональные аспекты социального становления личности необычайно значимыми.

В социальном опыте младшего школьника предпосылками субъектности являются элементы рефлексии (возникает интерес к своему внутреннему миру, попытки оценки собственных действий, своего характера); избирательная активность в проекции своего сознания на мир вещей и мир людей; способность реагировать на ситуации отношения окружающих и стремление их оценивать; проявление потребности отбирать социально значимые ценности. В основе социализации детей лежит ценностное освоение мира, личностный отбор и «наполнение» этическими категориями. Поэтому решающим началом в процессе социализации является именно переживание ребенком себя субъектом социализации, первые действия по самоопределению своей личности. Именно поэтому *содержание начального обучения* должно отражать все многообразие ценностных отношений к действительности: к природе, миру, людям, труду, личности, самому себе. Отсюда одно из требований к содержанию начального образования – это *интегрированный характер*.

Оценка младшего школьника самого себя происходит лишь в контексте с окружающей социальной средой и полностью отражает оценки учителей и родителей. Поэтому в содержании и методике учебно-воспитательной работы с младшими школьниками следует делать акцент на умение видеть себя среди людей и событий, учились понимать и оценивать себя, т.е. *включение элементов самовоспитания и самообразования в учебно-воспитательный процесс начальной школы*.

В содержании учебно-воспитательного процесса с точки зрения формирования социальной активности упор должен быть сделан на *активные способы ввода ребенка в мир* как единое целое. Отсюда в учебно-воспитательном процессе учитель должен использовать различные формы субъективных ситуаций, к которым относятся различные проективные ситуации, ситуации выбора ценностей, ситуации переживания и осмысления отношений к друг другу, самому себе.

Механизм саморазвития личности, которая является одним из показателей социальной активности ребенка, определяется совместными действиями со взрослыми и сверстниками в среде, поэтому задача учителя в развитии социальной активности младших школьников должна заключаться их включением в *совместную социально значимую деятельность*.

Эти требования относятся к основным *видам* организации познавательной, нравственной, коммуникативной, художественно-эстетической, трудовой и физкультурно-спортивной деятельности детей младшего школьного возраста. При этом социальная роль учителя – быть воспитателем «хорошо адаптированных к социальной среде граждан». Формы и методы такой работы должны быть активными. К таким формам работы можно отнести беседу, проведение спортивных, народных и т.п. праздников, народные игры, совместные творческие дела, выполнение общественных полезных трудовых поручений, поисково-исследовательские экспедиции, социально направленные акции, фестивали, классные часы, конкурсы и т.п.. Особое место в развитии социальной активности школьников занимают тренинги в правильном поведении детей, проектирование актов коммуникации, создание проблемных ситуаций, игровые проекты, дискуссии. Эффективно использование методов и приемов комплексного воздействия на социальную активность ребенка, вовлечение в воспитательную деятельность учителя родителей и других значимых взрослых, а также детей других классов как одновозрастных, так и разновозрастных.

При проведении учебно-воспитательного процесса в начальной школе учитель должен соблюдать ряд *педагогических условий*, которые позволят организовать успешную социализацию младших школьников. К ним относятся:

1. Стратегия образовательного процесса в начальной школе должна учитывать, что «ведут ребенка по жизни и направляют его главные жизненные ценности. Поэтому поступки и поведение детей надо строить не на мотивах интереса, самоутверждения, а на ценностной мотивации (любви, сотрудничества, преданности, сочувствия и т.п.)».
2. Реализация принципа интеграции образовательного процесса в начальной школе.
3. Ориентация образовательного процесса на социальный опыт ребенка как значимый потенциал его духовного развития и совершенствования.
4. Естественная потребность ребенка в самоопределении должна реализовываться на уровне самопознания и на уровне самостоятельности.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Охарактеризуйте процесс социального воспитания.
2. Перечислите принципы социального воспитания младших школьников.
3. Раскройте содержание, виды и формы социально-педагогической работы с младшими школьниками.
4. Дайте характеристику педагогическим условиям успешной социализации детей младшего школьного возраста.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: «Академия», 2000.- 192 с.

2. Голованова, Н.Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема. – СПб.: «Специальная литература», 1997. — 192 с.
3. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику. Учебное пособие для студентов. – М., Институт практической психологии, 1997.- 365 с.
4. Мудрик, А.В. Социализация и воспитание. – М., Изд-во «Сентябрь», 1997.- 96 с.
5. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: Учебник для студентов педагогических вузов.- М.: «Академия», 2000.- 200с.
6. Шилова, М.И. Теория и методика воспитания: традиции и новации: Избранные педагогические труды.- Красноярск: Универс, 2003.- 712 с.

ГЛАВА 13

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

13.1. Технологии педагогического взаимодействия учителя и учащихся начальных классов. Мастерство учителя в системе коммуникативного воздействия на детей

Только в контакте со взрослыми людьми возможны усвоение детьми общественно-исторического опыта человечества и реализация ими прирождённой возможности стать представителями человеческого рода. Взаимоотношения ребёнка со взрослым в большой мере зависят от содержания общения со стороны взрослого.

В психологии при анализе общения выделяются его разные аспекты:

- ✓ «коммуникация» (обмен информацией между людьми),
- ✓ «социальная перцепция» (восприятие и понимание человека человеком),
- ✓ «интеракция» (взаимодействие).

В условиях положительного отношения ребёнок доверительно относится к взрослому, стремится достигнуть успеха в деятельности и выполнять известные ему правила поведения. Общительность и доброжелательность взрослого — условия развития положительных социальных качеств у ребёнка.

Отчуждение, раздражительность, невнимание со стороны взрослого могут привести к появлению у ребёнка замкнутости, агрессивности, лживости и т.п. В общении с ребёнком взрослый должен уметь подбирать эмоциональные формы воздействия. Положительные и отрицательные формы воздействия должны возникать не стихийно (в зависимости от настроения взрослого), а превратиться в своеобразную технику общения, где основной фон составляют положительные эмоции, а отчуждение используется как форма порицания ребёнка за серьёзный проступок.

Потребность в эмоциональном контакте реализуется младшими школьниками в сферах отношений со взрослыми, со сверстниками, реже с ребятами старшего или младшего возраста. Со взрослыми учащиеся 1–3-х кл. общаются главным образом в семье и школе. Интенсивность общения со взрослыми у детей этого возраста различна в зависимости от содержания и форм организации жизнедеятельности, стиля общения взрослых с детьми, инициативности взрослых. В младшем школьном возрасте, в отличие от последующих возрастов, содержание общения с взрослыми охватывает все сферы жизнедеятельности детей. Благополучие в общении с взрослыми создаёт благоприятную эмоциональную базу, уверенность ребёнка в успехе общения со сверстниками.

Оценка взрослыми тех или иных сверстников оказывает прямое воздействие на желание младшего школьника общаться с тем или иным товарищем. Контакты детей друг с другом возникают главным образом по следующим причинам: предыдущий опыт общения; пространственная близость (место жительства, соседство в классе); совместная деятельность и игры. Младшие школьники вступают в общение тогда, когда для этого имеются конкретные предметно-практические основания, которые обуславливают содержание их общения, его длительность, интенсивность и устойчивость. К концу младшего школьного возраста стремление к одобрению со стороны товарищей начинает преобладать над стремлением к одобрению взрослых. Это новое обстоятельство влечёт изменения в социальной ситуации развития мл. школьника

Очевидно, что общение— одна из самых сложных сторон педагогического воздействия на ребёнка. Через живое и непосредственное общение педагога с ребёнком осуществляется главное в педагогической работе — воздействие личности на личность. В педагогическом процессе недопустимо ограничивать общение только одной функцией — информацией. Необходимо использовать весь многофункциональный репертуар общения, т.е. реализовывать задачи и обмена информацией, и организации взаимоотношений, и познания личности ребёнка, и оказания воздействия. Для педагога важно умение воспринимать и интерпретировать психологическую ситуацию в детском коллективе. Это, с одной стороны, даёт необходимую информацию о состоянии и настроении детей, с другой — влияет на выбор методов обучения и воспитания.

Педагогическое общение — это профессиональное общение учителя и учащихся, которое направлено на достижение учебных и воспитательных целей. Оно не сводится только к деловому общению на уроках, а включает различные формы общения, в т.ч. и доверительное, вне урока. Вместе с тем это общение людей, занимающих различные социальные позиции, что обуславливает наличие определённой социальной дистанции между ними. Управление учебной деятельностью осуществляется путём общения, и его способ выступает как существенный

компонент стиля педагогического руководства. Педагогическое общение требует от учителя психологической культуры, сущность которой, согласно А.А. Бодалёву, сводится к следующим положениям: разбираться в других людях и верно оценивать их психологию; адекватно эмоционально откликаться на их поведение и состояние; выбирать по отношению к каждому такой способ обращения, который, не расходясь с требованиями морали, в то же время наилучшим образом отвечал бы индивидуальным особенностям тех, с кем приходится общаться.

Важной предпосылкой эффективности педагогического общения является соблюдение социальной дистанции, особенно в доверительном общении, происходящем вне рамок учебного процесса. Уменьшение этой дистанции, которое иногда наблюдается у неопытных учителей и находит своё выражение в фамильярности отношений, как правило, ведёт к утрате авторитета. Чрезмерное увеличение социальной дистанции также приводит к отрицательным последствиям, затрудняет установление контакта между обучаемым и обучающим. Вместо симпатии и доверия к учителю появляется отчуждённость, общение становится конфликтным, возникает ситуация «смысловых ножниц», т.е. непонимание обоими партнёрами друг друга или (что встречается значительно чаще) непонимание одного из них другим, причём второй партнёр этого не замечает. Противоречия, возникающие между меняющимися возрастными особенностями детей и неизменными формами педагогического общения, способны привести к деформации взаимоотношений и отрицательно сказаться на качестве учебно-воспитательного процесса. Педагог должен стремиться улавливать изменения в социально-психологических запросах детей и последовательно учитывать их в процессе организации общения.

По мнению В.А. Сластенина, педагогическое общение представляет собой социально-нормативные формы взаимодействия педагогов и детей. Цели, содержание, нравственно-психологический уровень общения и ценностные отношения, которые должны актуализироваться в нем, для педагога выступают как социально заданные. Педагогическое общение как процесс жизнедеятельности педагога и детей втягивает в себя личность каждого из них.

Общение – это «сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга» (Б.Д. Парыгин).

Проблеме педагогического общения посвящено значительное количество исследований, анализ которых обнаруживает несколько аспектов ее изучения. Прежде всего, это *определение структуры и условий формирования коммуникативных умений педагога*. В этом аспекте получили развитие методы активного социального обучения: ролевые игры, социально-психологические тренинги, дискуссии и пр. С их помощью педагоги овладевают способами взаимодействия, развивают общительность.

Другим направлением является исследование *проблемы взаимопонимания между педагогами и детьми*. Особую группу исследований составляют те, которые изучают *нормы, реализуемые в педагогическом общении*. Прежде всего, это исследования по проблемам этики и такта.

Эти и другие аспекты изучения педагогического общения, взаимодополняя друг друга, показывают его сложный и многогранный характер в образовательном процессе. Педагогическое общение в большей части регламентировано по содержанию, формам, а потому оно не является лишь способом удовлетворения абстрактной потребности в общении. В нем отчетливо проявляются ролевые позиции педагога и ребенка, отражающие «нормативный статус» каждого. Их содержание определяется уставными документами.

Сущность позитивного взаимодействия реализуется в форме гуманистически-ориентированного диалога, предполагающего психологическую готовность участвующих в нем субъектов к встрече и обмену внутренними смыслами с другими людьми, то есть открытость, позитивную коммуникативную установку на встречу со смыслом другого, безоценочную в привычном смысле реакцию по отношению к получаемой от собеседника информации, обмен смыслами с другими субъектами благодаря принятию (допущению) множественности других точек зрения.

Внутренним механизмом включения личности в полисубъектный диалог является понимание другого человека, умение «прочитать других», путем постижения смысла проявлений его жизни (М. Маслоу, К. Роджерс, М. Хайдеггер, Г.П. Щедровицкий и др.). Для того, чтобы включить внутренние механизмы понимания в процесс регуляции гуманистически-ориентированного взаимодействия, понимающий субъект должен накопить соответствующий «жизненный опыт» переживаний как на моральном, связанном с развитием у субъекта жизненных ориентации (основанных на общечеловеческих ценностях, признании самооценности другого человека); так и на собственном психологическом уровне, проявляющемся в

- *мотивационном* (стремлении к сотрудничеству),
- *когнитивном* (готовности и умении понять другого) и
- *операциональном* плане (установке на диалог).

Речь идет не просто о передаче учителем социокультурного опыта подрастающему поколению, а о *«педагогике сотрудничества»*, *совместном «жизнетворчестве»*, психологическую сущность которого составляет ценностно-смысловое межличностное взаимодействие участников образовательного процесса, обеспечивающее одновременное их развитие, самосовершенствование и самореализацию (Ш. Амонашвили, И.А. Зимняя, Е.Н. Ильин, И.А. Колесникова, С.Н. Лысенкова, А.А. Реан, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, В.Ф. Шаталов, М.А. Щетинин и др.).

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое общение, педагогическое общение?
2. Назовите основные признаки педагогического общения.
3. Выделите предпосылки эффективности педагогического общения.
4. Чем характеризуется позитивное педагогическое взаимодействие?
5. В каких формах реализуется сущность позитивного взаимодействия?

13.2. Личностно-ориентированные технологии начального образования

В современных условиях наблюдается переход от авторитарного подхода в обучении к личностно и гуманистически ориентированному. Возникает потребность в разработке и внедрении соответствующих технологий. Такими являются личностно ориентированные технологии, т.к. они предусматривают преобразование субъектно-объектной позиции учителя и ученика в личностно- (субъектно-) равноправные позиции. Такое преобразование связано с тем, что педагог не столько учит и воспитывает, сколько стимулирует ученика к саморазвитию, создает условия для его самодвижения. Личностный подход предполагает глубокое понимание особенностей развития ребенка, его характера, личностных качеств, причин неуспеваемости и отклонений в поведении. Личностно-ориентированные технологии – это, главным образом, авторские технологии, они «выращаются в опыте» (С.В. Кульневич).

Личностно-ориентированные технологии, как правило, объединяются в неприятии педагогами принципов авторитарного стиля деятельности. В то же время они различаются между собой, демонстрируя индивидуальный стиль деятельности педагога, который опирается, прежде всего, на новые средства и формы организации педагогического процесса, играющие роль нового стилиобразующего средства. С.В. Кульневич выделяет *характерные черты личностно-ориентированных технологий*. Это сотрудничество, диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития ребенка, предоставление ему необходимого пространства и свободы для принятия самостоятельных решений, выбор содержания и способов учения и поведения, сотворчество учителя и учащихся.

Так, например, в системе С. Френе таким средством стала школьная *типография*, осмысленная как посредник между мышлением и словом, теорией и практикой обучения, как средство, вокруг которого происходит организация всей школьной жизни. В системе М. Монтессори главное не знание, а развитие, которое должно перерасти в саморазвитие. В системе Ш.А. Амонашвили – это новый подход к отношению между учителем и учеником (сотрудничество), переосмысление роли оценки в обучении.

В структуру личностного подхода, а следовательно и личностно ориентированных технологий, помимо принципа сотрудничества вводятся следующие компоненты:

- ☞ Опора на положительные качества ребенка и вера в оптимистическую перспективу их развития.
- ☞ Признание за ребенком не только статуса «воспитанника», но и всех гражданских прав, которыми он располагает, создание условий для их реализации.
- ☞ Реализация потребности ребенка ощущать себя «неповторимым человеком», создание ему возможности чувствовать именно себя, единственного и неповторимого, в центре внимания и заботы педагога, как это происходит в семье.
- ☞ Признавать за ребенком право на те формы уважительного, культурного отношения, которые существуют между взрослыми людьми (включая право на признание ошибок взрослыми, извинения перед ними и т.п.).

С.В. Кульневич выделяет три группы личностно-ориентированных педагогических технологий: смысло-поисковые, личностно-развивающие, технологии педагогической поддержки. Основанием для классификации является их направленность на организацию смыслопоисковой деятельности, личностное развитие и индивидуальную поддержку учащихся.

В рамках *личностно-ориентированных технологий* самостоятельными направлениями также выделяются:

- ✓ гуманно-личностные технологии,
- ✓ технологии сотрудничества,
- ✓ технологии свободного воспитания.

Гуманно-личностные технологии отличаются своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей. Они опираются на идеи всестороннего уважения и любви к ребенку, оптимистическую веру в его силы, отвергая принуждение.

Технологии сотрудничества реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях педагога и ребенка. Учитель и учащиеся совместно вырабатывают цели, содержание, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества.

Технологии свободного воспитания делают акцент на предоставлении ребенку свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, ребенок наилучшим образом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешних воздействий.

Рассмотрим некоторые из наиболее известных личностно-ориентированных технологий более подробно.

А.С. Белкин предлагает педагогическую технологию, в которой инновационным стилиобразующим средством стала модель *персонально-личностного* подхода во взаимодействии взрослого и ребенка, являющаяся дальнейшим развитием личностно - ориентированной модели общения. При таком подходе к воспитанию

происходит персонализация личности ребенка. В результате этого процесса субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей. При этом, персонализация субъекта происходит при условии его значимости для другого, референтности и эмоциональной привлекательности. При других условиях персонализация отсутствует. Одни люди обладают необходимыми качествами, которые усиливают у их партнера потребность в персонализации, а другие ее не только не побуждают, а скорее уничтожают.

Для организации персонально-личностного подхода в воспитании педагог должен обладать качествами, которые усиливают у детей потребность в персонализации. От взрослого зависит, чувствует ли ребенок себя в коллективе, в семье, на улице психологически защищенным. Педагогам следует иметь в виду, что потребность в персонализации - «основа многих форм общения между людьми». При этом важной характеристикой коммуникативной стороны общения «является намерение его участников повлиять друг на друга, обеспечить свою индивидуальную представленность в другом (персонализацию)...» (А.С. Белкин).

Персонально-личностный подход в воспитании младших школьников предполагает необходимость широкого комплексного использования педагогом различных психолого-педагогических приемов для каждого ребенка, например, таких как: «Гейша», «Расклад», «Эмоциональное поглаживание», «Заражение», «Отвлечение», «Помоги мне, пожалуйста», «Вместе», «Подарки», «Гордость», «День прошел» и др. Следует иметь в виду, что очень сложно определить, где заканчивается один прием и начинается другой. Педагог, который стремится к тому, чтобы каждому ребенку хватило внимания, тепла, доброты, сочувствия, взаимопонимания, применяет эти приемы, не отделяя их один от другого.

Технология гуманно-личностной направленности может быть представлена как алгоритм реализации концепции гуманно-личностного подхода к детям «Школа Жизни» Ш.А. Амонашвили. Сущность и цели образования которой – способствовать становлению, развитию и воспитанию в Ребенке Благородного Человека путем выявления его личностных качеств. На решение этой цели направлены и гуманистические приемы обучения и воспитания детей: Проявление живого интереса к жизни ребенка; обращение с ребенком как со взрослым на основе взаимного доверия, уважения и понимания; день рождения ребенка – праздник всего класса (уроки, рисунки, сочинения об имениннике в подарок); поощрение творческой деятельности детей (постановка спектаклей, написание пьес, музыкальное и художественное оформление спектаклей, самодеятельность и пр.). Выпуск книжек с собственными рассказами, сказками, сочинениями, стихами и т.д.; извинение перед ребенком; приобщение родителей к жизни детей в группе; письма родителям с положительной оценкой поступка, успеха в учении ребенка; присутствие родителей на занятиях; мгновения молчания на занятиях; размышление вслух; использование на занятиях альтернативных материалов, задач, заданий; прием «допущения» ошибок; выражение благодарности детям за содействие в проведении интересного занятия; оптимистическое отношение к возможностям ребенка, особенно при неудачах; овладение изящным исполнением педагогического процесса.

Благодаря использованию данных приемов без отрыва от концептуальных идей и принципов гуманной педагогики происходит развитие и становление познавательных сил ребенка; обеспечение творческого присвоения ребенком расширенного и углубленного объема знаний и умений с определенными характеристиками.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое личностно-ориентированные технологии воспитания?
2. Назовите основные признаки личностно-ориентированные технологии воспитания.
3. Раскройте содержание отдельных личностно-ориентированных технологий воспитания.
4. Дайте характеристику основных подходов к классификации личностно-ориентированных технологий воспитания.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Атутов П.Р. Технология и современное образование // Педагогика. – 1996. - № 2.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1996.
3. Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия /Сов педагогика.- 1991.- №9. с.123-128.
4. Воронин А.М., Симоненко В.А. Педагогические теории, системы, технологии. Брянск, 1996.
5. Кан-Калик В.А., Никаноров Н.Д. Педагогическое творчество.- М., 1990.
6. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М., 1997.
7. Кларин М.В. Педагогическая технология. – М., 1989.
8. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2000.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. /Под ред. Е.С.Полат. – М.: 2001.
10. Основы педагогического мастерства /Под ред. П.И. Пидкасистого.- М., 1996.
11. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе / Под ред. Т.И. Шамовой. – М., 1994.
12. Педагогический энциклопедический словарь / Глав. ред. М. Бим-Бад. – М., 2002.
13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии /Школьные технологии.- 1998.- № 2.
14. Слостенин В.Л., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика – М.: 2004.

15. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология: Педагогическое воздействие в процессе воспитания школьника.- М., 1992.
16. Щуркова Н.Е., Питюков В.Ю. Новые технологии воспитательного процесса. М., 1993.
17. Юдин В.В. Педагогическая технология.- Ярославль, 1997.

ГЛАВА 14

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ

14.1. Малокомплектные школы и их типы. Особенности организации учебно-воспитательного процесса в малокомплектной школе

Малокомплектные школы располагаются в тех населенных пунктах, где нет достаточного количества детей для организации начальной школы с полным комплектом классов. Малокомплектная начальная школа — это школа без параллельных классов с небольшим числом учеников. Для малокомплектных школ характерна неравномерная наполняемость классов. Есть школы, где отдельные классы могут отсутствовать вовсе. Появление и распространение этого типа школ обусловлено неравномерностью расселения людей. Раньше малокомплектные школы открывались только в небольших поселках, временных поселениях, городках, но в последнее время в связи с уменьшением рождаемости и значительной миграцией населения они возникают даже в крупных населенных пунктах. Появилось новое сочетание основной и средней школы с малокомплектной.

Малокомплектная школа — начальная школа, в которой учителей меньше, чем классов, и каждый учитель работает одновременно с несколькими классами.

Выделяют несколько типов малокомплектных школ:

- в **однокомплектной школе** один учитель обучает детей всех классов;
 - в **двухкомплектной** обучение ведут два учителя, причем каждый — в двух классах одновременно;
- в **трехкомплектной** — работа распределяется между тремя учителями: двое ведут по одному классу, а третий - два класса.

Особенности воспитательного процесса в малокомплектной школе определяются условиями:

- отдаленностью от больших городов;
- сложившимися отношениями между людьми;
- отсутствием других очагов культуры в населенном пункте;
- нестабильностью коммуникации (телевидения, почты).

На качество воспитательной работы влияет малая численность населения, учителей, учеников. Отсутствуют должности- организатора внеклассной работы, руководителя кружков. Отсюда, как следствие, школа становится центром воспитательной работы с детьми и взрослым населением, а учитель — ее организатором и проводником. Динамика развития сети малокомплектных школ неравномерна. В одних регионах их численность уменьшается, в других, наоборот, возрастает. Кроме уже названных причин — уменьшения рождаемости и значительной миграции, на этот процесс влияет изменение структуры производства. Пока есть школа, живет поселок, действует рудник, эксплуатируется магистраль.

У малокомплектных школ есть определенные *преимущества*. Главное — небольшое число учеников в школе, малая наполняемость классов. Если правильно использовать это преимущество, то учитель будет иметь прекрасную возможность организовать лично ориентированный учебно-воспитательный процесс, дойти до каждого ученика. Малокомплектная школа — это небольшой разновозрастный коллектив, где создаются улучшенные возможности для воспитания старшими младших. Школа с 20— 30 учениками напоминает большую семью. Отношения между педагогами и учениками здесь ближе и теплее, чем в больших коллективах. Поэтому исключаются возможности для крупного хулиганства, других правонарушений, характерных для больших школ. Каждого здесь знают, каждого любят, все друг другу верят и помогают.

Малокомплектная школа сталкивается с множеством *специфических трудностей*, обусловленных именно небольшим количеством учеников. Здесь нельзя в полную силу задействовать закономерности взаимообучения. Значительную часть знаний дети получают друг от друга, при этом лучше понимают материал, быстрее схватывают, без труда усваивают. В классах обязательно должны быть сильные, способные ученики. А если класс маленький, их может и не оказаться. Тогда и учиться не у кого. Учитель, каким бы мастером он ни был, не способен восполнить этот пробел. Дифференцировать учеников по классам, по способностям в такой школе тоже нельзя.

В малокомплектных школах работают один или два учителя. Должности библиотекаря, завхоза, заведующего не предусмотрены. Их функции выполняют учителя. Учитель малокомплектной школы — не узкопрофильный специалист, а мастер на все руки: его обязанности простираются от глубокой профессиональной диагностики до ремонта помещения. Школа — часто единственный очаг культуры в поселке. Она открыта всегда и для всех.

Малокомплектные школы отличаются большим разнообразием: есть среди них крохотные — на 2— 3 ученика; есть и побольше — на 40—50 детей; есть и такие, где отсутствуют один или два класса. У большинства

школ слабая материальная база. Поэтому и условия их деятельности специфичны. Педагогические закономерности приобретают неповторимый, конкретный характер. В этой связи общие педагогические положения, методические рекомендации требуют творческого переосмысления. Эти обстоятельства, а также отдаленность малокомплектных школ от методических центров, ставят учителей в условия постоянного педагогического поиска.

Основной структурный компонент начальной малокомплектной школы — класс-комплект. Это класс, руководимый одним педагогом-классоводом. Комплект может состоять из двух, трех или даже четырех классов. Возможные схемы соединения классов в комплекты: 1-й и 2-й; 1-й и 3-й; 2-й и 3-й; 1-й, 2-й и 3-й; 3-й и 4-й; 1-й, 2-й, 3-й и 4-й.

Сложность работы учителя-классовода обуславливается тем, что ему ежедневно приходится готовить до 8—12 уроков, распределять внимание между двумя-тремя классами. Усложняет работу неравномерная наполняемость классов. Это влечет за собой ежегодное изменение планов учебно-воспитательной работы. Их нельзя использовать дважды.

Но есть и плюс — не связанный работой в параллельных классах и жесткими сроками учитель начальной малокомплектной школы свободен в выборе темпа обучения. На первом плане — качество обучения и воспитания. Если он видит, что детям трудно, то снижает темп, достигая прочности усвоения. Сэкономить время можно при выполнении легких заданий. Здесь нет второгодников. Если ученик даже не очень хорошо усвоил программный материал, то его все равно переводят в следующий класс. Пробелы в знаниях он ликвидирует, когда этот же материал будут проходить ученики младшего класса. Многократное повторение, которое обеспечивает малокомплектная школа, — важный способ упрочения знаний.

Эффективность работы начальной малокомплектной школы определяется общими и частными условиями. Первые указывают на принципиальные возможности достижения высоких результатов учебно-воспитательного процесса, а вторые связаны с конкретной организацией и проведением уроков, внеклассной и воспитательной работой.

Общими условиями являются:

- материальные (помещение, мебель, наличие пришкольного участка, технические средства обучения, учебные пособия, учебники и т. п.);
- экономические (например, наличие денежных средств для оплаты энергоносителей и т. п.);
- санитарно-гигиенические (соответствие учебных и других помещений определенным требованиям: освещение, температура, размер мебели и т. д.);
- экологические (прежде всего место расположения школы);
- отдаленность школы (возможности приема телепрограмм, повышения квалификации учителей, методической и инспекторской помощи и т. д.);

Названные условия мало зависят от учителей. Но они фактически задают те принципиальные возможности, которые определяют уровень работы школы, качество обучения и воспитания.

К частным условиям относятся:

- рациональное объединение классов в комплекты;
- правильное составление расписания уроков;
- выбор эффективных методов обучения, воспитания, правильное сочетание их в технологическом процессе;
- определение наиболее целесообразной структуры урока в соответствии с поставленной целью;
- оптимизация содержания урока;
- правильное сочетание урочной и внеурочных форм учебно-воспитательной работы;
- рациональное чередование самостоятельной работы учеников с работой под руководством учителя;
- формирование у детей умения учиться и самостоятельно приобретать знания;
- рациональное использование наглядности и слова на различных этапах получения знаний, формирования умений;
- научная диагностика развития, уровня обученности и воспитанности школьников;
- систематический контроль знаний, умений, основанный на принципах гуманистической педагогики;
- разумное руководство разновозрастными объединениями детей;
- применение технических средств обучения;
- использование личностно ориентированного обучения и воспитания.

При соединении классов в комплекты исходят из того, сколько: 1) классов; 2) в каждом из них учеников; 3) учителей в школе. Если в школе один учитель, вариантов нет: он объединяет все классы в один комплект. Если два-три учителя, то они могут создавать комплекты, руководствуясь такими соображениями: а) равное число учеников; б) личные склонности; в) педагогическая целесообразность. Учитываются также: сложность программы в каждом классе; уровень подготовленности учеников; опыт и квалификация педагога; преемственность в работе (сохранить ее или, наоборот, не принимать во внимание); нагрузка, которую имел классовод в предыдущем году; размер классной комнаты и др.

В любых комбинациях классов есть свои плюсы и минусы. Например, если в один комплект соединены 1-й и 3-й классы, то в первом полугодии учитель вынужден больше внимания уделять 1-му классу. И лишь тогда, когда первоклассники «зачитают», он переключается на 3-й класс. Такой комплект более предпочтителен: на каждом уроке почти половину времени третьеклассники смогут работать самостоятельно — ведь они уже достаточно овладели общеучебными и специальными умениями.

При составлении расписания учебных занятий основным используются два подхода:

- первый состоит в сочетании уроков по одному предмету, т.е. *однопредметные уроки*. Например, учитель

планирует первый урок математики в I и III классах, второй урок — русский язык в I и III классах;

• второй подход предполагает сочетание разных предметов на одном уроке, *разнопредметные уроки*. Например, первый урок — математика (I кл.) и русский язык (III кл.), второй урок — русский язык (I кл.) и математика (III кл.).

Какие предметы целесообразно соединять в расписании — одинаковые или разные? Если объединить одинаковые, то учителю легче планировать урок, переключать внимание учеников с одного вида занятий на другой. При таком сочетании можно иногда проводить уроки на одну и ту же тему, в частности, уроки чтения, физкультуры, природоведения, труда, музыки (пения). Уроки чтения чаще всего объединяют с уроками языка. Проводить одновременно занятия по математике и языку в двух классах очень сложно. Только в одном классе следует проводить уроки математики, языка, природоведения. Для всего комплекта целесообразно планировать уроки физкультуры, музыки (пения), труда, а также экскурсии, работу на пришкольном участке.

Выбор варианта зависит от индивидуальных склонностей учителя.

Для младших школьников, у которых еще нет прочно сложившейся системы мышления, не имеет принципиального значения, какие учебные предметы будут сочетаться на уроке. Успех урока в малокомплектной школе зависит от сочетания объяснения учителя и самостоятельной работы. Объяснение должно быть кратким за счет меньшего количества поясняющих примеров и дополнительных рассуждений. Оно должно раскрывать главное, основное положение, от которого зависит характеристика всего материала. Учитель сосредоточивает внимание на том, чтобы учащиеся поняли систему нового учебного материала.

После объяснения он дает краткую инструкцию о том, как нужно выполнять самостоятельную работу. Проверяет, готовность школьников к работе и затем переходит работать с другим классом. Здесь он также проводит объяснение, сосредоточивая внимание на главных аспектах и системе нового материала, и дает самостоятельную работу.

Так, сменяя виды работ, контролируя процесс выполнения самостоятельных работ, учитель ведет уроки.

Преимущество комплекта 1—2 классов — возможность проводить общие *однотемные уроки*. При этом лучше осуществляется преемственность обучения, удовлетворяется потребность учеников примерно одного возраста в общении. Но есть и недостатки. Один из наиболее очевидных — непроизвольное завышение требований в 1-м классе и снижение их во 2-м. Практически ученики обоих классов овладевают одной и той же программой на одном и том же уровне.

Расписание уроков зависит от того, какие классы-комплекты образованы. В смежных классах (1—2, 2—3, 3—4) целесообразно соединять одинаковые предметы. В комплектах 1—3, 2—4, 1—4 возможны и другие сочетания. Здесь одинаковых предметов мало, поскольку учебные планы этих классов существенно отличаются. Составляя расписание, руководствуются установленными требованиями, которые в данном случае никаких исключений не имеют. Учитываются прежде всего годовая, недельная и суточная динамики работоспособности детей. Последовательность уроков на протяжении недели и дня обуславливается физиологическими особенностями младших школьников. Наиболее продуктивные дни — вторник и среда, а уроки — второй и третий. В эти дни и часы в расписании должны стоять самые трудные предметы. На протяжении недели с помощью уроков, требующих меньших усилий от учеников, — рисования, музыки (пения), физкультуры, труда — учитель может управлять динамикой работоспособности, чтобы не допускать переутомления.

При организации учебно-воспитательного процесса следует помнить, что особого внимания требуют первоклассники. Еще в 60-е годы был предложен проект работы с ними в первом полугодии в режиме сокращенных уроков (В. П. Стрезикозин). Рекомендован следующий распорядок. Первые два урока по 30 мин проводятся для первоклассников отдельно. Следующие два урока по 40 мин — вместе с другими классами. Заключительные, если в них есть необходимость, длятся по 35 мин. Со второго полугодия, когда первоклассники начинают работать самостоятельно, можно уменьшить время занятий с ними и обратить больше внимания на другой класс. Вот как будет выглядеть расписание для комплекта, в котором есть 1-й класс.

Примерное расписание уроков малокомплектной школы в I полугодии

Урок	Длительность урока (мин.)	Классы		
		1-й	2-й	3-й
Понедельник				

1-й	30	Обучение грамоте		
2-й	30	Математика		
3-й	40	Письмо	Родной язык (грамматика)	Родной язык (чтение)
4-й	40	Рисование	Математика	Математика
5-й	45		Родной язык (чтение)	Родной язык (грамматика)
6-й	45		Труд	Труд
Вторник				
1-й	30	Обучение грамоте		
2-й	30	Математика		
3-й	40	Письмо	Природоведение	Природоведение
4-й	40	Физкультура	Физкультура	Физкультура
5-й	45		Математика	Математика
6-й	45		Родной язык (чтение)	Родной язык (чтение)
7-й	45			Родной язык (грамматика)

Даже самое совершенное расписание нуждается в коррекции на протяжении года. За это время происходят изменения, которые обязательно должны быть учтены.

Воспитательный процесс в малокомплектной школе — это подчиненная общей цели цепь развивающихся воспитательных ситуаций (воспитательных дел). Он опирается на общие принципы, подчиняется общим закономерностям. Младшая школа преобразует его в мягкое, щадящее взаимодействие воспитателей с детьми.

Особенности воспитательного процесса в малокомплектной школе определяются условиями, о которых уже говорилось выше. Дети, растущие в селах и отдаленных поселках, более воспитаны жизнью. Она сформировала у них те качества, которые с трудом прививаются на городском асфальте. Все дети и взрослые друг друга знают. Нет уничтожающей почти половину воспитательных усилий в городах анонимности и безразличия. Дети развиваются в разновозрастном коллективе. Отличаются дружелюбием, открытостью, коммуникативностью. Эти и многие другие качества не приходится формировать заново. Педагогической коррекции подлежат только те качества, которые формируются как отрицательные вследствие условий жизни. Вспыльчивость, драчливость, неумение сдерживать и вести себя, лень, неаккуратность, необязательность становятся предметом воспитательной заботы.

В воспитательном процессе малокомплектной школы сливаются три потока: 1) воспитательная работа на уроках; 2) внеурочная и внеклассная воспитательная работа; 3) воспитание общественной средой населенного пункта.

Воспитательная работа осуществляется в форме воспитательных дел (ВД). В их основе лежат два подхода — деятельный и комплексный. Первый требует организации различных видов деятельности школьников: познавательной, трудовой, общественной, художественной, спортивной, ценностно-ориентировочной и свободного общения, а второй — органичного «сращивания» всех видов деятельности в едином процессе. ВД одновременно содержит в себе влияния нравственные, эстетические, трудовые, интеллектуальные. Доминирующая воспитательная цель (обычно это цель нравственного воспитания) определяет задачи конкретных дел. В каждом выделяется стержневая идея, которая совпадает с одним из общих направлений воспитания (умственным, физическим, трудовым и т. д.).

Общешкольных ВД не должно быть много: 3—4 дела в год. Дело готовится сообща. Учитель вместе с детьми составляет план, распределяет обязанности. Если это праздник, посвященный определенному событию, то он должен быть ярким, запоминающимся. Устраивается конкурс на символ и девиз праздника, готовятся призы и подарки. Учитель будет помогать, но не подменять детей. Избегать мелочной опеки — постоянное правило. Пусть будет не все так красиво, зато сделано самими детьми: детскому неумению нет порицания.

При организации конкретных ВД, требующих специальных объяснений и демонстраций (сбор лекарственных трав, посадка деревьев, цветов и т. д.), учитель обращается за помощью к местным специалистам — медсестре, агроному, леснику, механизатору.

Воспитательная работа в однокомплектной школе осуществляется одним учителем, в двухкомплектной — двумя с распределением обязанностей. Это требует согласованности, взаимопонимания, общего плана работы.

Планирование воспитательной работы осуществляется в свободной форме или форме, предложенной региональным воспитательным центром. План может быть еженедельным, помесечным или на полугодие. Иногда классоводы игнорируют планирование. План необходим, чтобы видеть перспективу, знать, к чему идем. Но главное, естественно, не красиво расписанные планы, а конкретные дела.

Следует постепенно работать над отдельными качествами личности. Важное направление *умственного воспитания* в 1-м классе — подготовка к систематическому учению. В этот сложный период школьной адаптации учитываются ожидания ребенка, его готовность к школьному труду. Важное условие — атмосфера доверия к ребенку, забота о его эмоциональном и физическом благополучии, создание развивающей среды. Единая система педагогических действий, единые требования, предъявляемые ребенку в семье и школе, способствуют выработке определенного динамического стереотипа поведения. При этом ребенок испытывает меньше трудностей в овладении нравственными нормами поведения, выработке привычек, легче осваивает навыки учебной, трудовой деятельности, правила общения.

Моральное воспитание младших школьников предполагает формирование их нравственного сознания и поведения в неразрывном единстве. Это достигается определенными упражнениями. Создаются ситуации, в которых ученики могут проявить нравственные качества — честность, отзывчивость, заботливость, внимательность, доброту не на словах, а в конкретных поступках.

Трудовое воспитание имеет главной целью воспитание трудолюбия, уважения к труду, людям труда, расширение представлений о профессиях. Особое значение приобретает внеклассная и внешкольная деятельность. Дети участвуют в посильных практических делах — уборка территории и помещений, озеленение села, участка, мелкий ремонт мебели, присмотр за цветами, теплицей и т. п. Большинство сельских школ имеет сад с цветником, поле, на котором проводятся наблюдения и опыты. Можно выращивать фрукты и овощи, собранный урожай пойдет на приготовление обедов для всей школы. На кружковых занятиях народно-ремесленного направления, кроме выполнения практических работ — плетения, выжигания, резьбы, раскраски и т. п., проводятся беседы на темы: «Культура родного края», «Народные ремесла», «Народное творчество» и т. п. с приглашением родителей, бабушек и дедушек.

В сельской местности особую актуальность приобретает *экологическая направленность дел*. Она требует единства трудового, эстетического, умственного, физического воспитания, решения такого рода задач имеют реальную пользу. Сперва на экскурсиях в природу устанавливаются объекты, требующие охраны. Дети наблюдают за ними, потом включают в практическую деятельность по охране растений и животных.

Эстетический вкус развивается в повседневной жизни. Экскурсия с детьми на природу, прогулка по улице села, предметы окружающего быта могут стать источником приобщения к прекрасному. Эстетическое воспитание неразрывно связано с искусством. Литература, музыка, живопись, народное творчество должны стать постоянными спутниками школьной жизни.

Таким образом, воспитательная работа в малокомплектной школе тоже имеет свою специфику, а именно: возможность тесной связи с родителями, индивидуализация воспитательных влияний, опора на народные традиции, близость к природе. Осуществляется умственное, физическое, трудовое, моральное, эмоциональное воспитание детей. Планирование воспитательного процесса сориентировано на совместную деятельность с учетом возрастных возможностей детей каждого класса. Оно имеет ярко выраженную гуманистическую и личностную направленность.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какая школа называется малокомплектной? В чем ее особенности?
2. Выделите преимущества и недостатки малокомплектной школы.
3. Перечислите условия эффективности работы малокомплектной школы.
4. Назовите возможности соединения классов в комплекты.
5. Как составляется расписание уроков?
6. Каковы особенности воспитательного процесса в малокомплектной школе?
7. Выделите особенности планирования воспитательной работы в малокомплектной школе.

14.2. Урок в малокомплектной школе. Организация самостоятельной работы учащихся. Особенности подготовки учителя к уроку в малокомплектной школе

Малокомплектная начальная школа — школа без параллельных классов с небольшим количеством учеников.

Класс-комплект — класс, руководимый одним педагогом-классоводом, может состоять из двух, трех или даже четырех классов.

Условия эффективности работы малокомплектной школы:

- рациональное объединение классов в комплекты;
- правильное составление расписания уроков;
- выбор эффективных методов обучения;
- определение наиболее целесообразной структуры урока;
- оптимизация содержания урока;

- рациональное чередование самостоятельной работы учеников с работой под руководством учителя;
- формирование у детей умения учиться и самостоятельно приобретать знания.

Урок — основная форма обучения и воспитания в малокомплектной школе. Как всегда, учитель ведет занятие с постоянным составом учеников и по установленному расписанию. Но класс — разновозрастный, и предметов на одном уроке несколько. В этом основное отличие урока в малокомплектной школе, отсюда его преимущества и недостатки, а также все сложности и особенности.

Каждый урок в классе-комплекте — это фактически два, три урока, соединенных в одном. Они проводятся одновременно, в одном помещении. Поэтому учитель:

- вынужден 4—5 раз перестраиваться на работу то с одним, то с другим классом, не упуская из виду главную цель работы в каждом классе;
- должен распределять время между классами так, чтобы достичь усвоения главного на уроке;
- знает, как действовать, чтобы не нарушить логику познавательного процесса;
- способен стимулировать восприятие новых знаний, их понимание, усвоение, запоминание детьми разного возраста и различного уровня подготовленности;
- должен одновременно вести воспитательный процесс во всех классах;
- прилагает усилия для формирования базисных компонентов образования: умения учиться, потребности в новых знаниях и т. д.

Особенности урока:

- учитель вынужден 4-5 раз перестраиваться;
- распределять время между классами;
- управлять процессом;
- одновременно вести воспитательный процесс во всех классах.

Работа в классе-комплекте сложна не только для учителей. Для учеников она тоже представляет известные трудности и неудобства. Для особо одаренных детей — это уникальная возможность пройти курс начальной школы за 1,5—2 года. А все остальные должны научиться:

- сосредоточиваться на выполнении задания;
- не слушать объяснений учителя для другого класса;
- не обращать внимания на картинки и другие материалы, предназначенные не им;
- не слушать ответы учеников другого класса;
- ментально перестраиваться, когда учитель обращается к ним.

Общие требования к уроку в начальной малокомплектной школе не отличаются от обычных школ. В полном объеме сохраняются санитарно-гигиенические, психолого-физиологические, дидактические, воспитательные требования. К *санитарно-гигиеническим* относятся: оптимальный воздушный режим, правильное освещение, надлежащий температурный режим, чередование различных видов учебного труда, соответствие мебели возрастным и индивидуальным особенностям учеников. *Психолого-физиологические требования* вытекают из принципа природосообразности. Необходимо учитывать анатомо-физиологические особенности детей младшего школьного возраста, заботиться о создании предпосылок для их психического, физического, социального развития. *Дидактические требования* опираются на закономерности процесса познания и предполагают: создание движущей силы и ситуаций для действия; целенаправленное формирование мотивов обучения; организацию учебного процесса на логической основе; реализацию на уроке принципов обучения. *Воспитательные требования* обусловлены задачами всестороннего гармонического развития личности в соответствии с требованиями умственного, морального, трудового, физического и эмоционального воспитания. Реализация общих требований к уроку — главная забота учителя. *Специфические требования* организации урока в малокомплектной школе налагают дополнительные условия на организацию и проведение урока.

Структура урока в начальной малокомплектной школе не отличается разнообразием. Практически все уроки в классах-комплектах однотипные. Строятся они в основном по схеме комбинированного урока: организация класса, повторение изученного, усвоение новых знаний, закрепление, задание на дом. Формы организации могут быть различными. Ведущих форм усвоения новых знаний, умений в начальной малокомплектной школе две: 1) работа под руководством учителя и 2) самостоятельная работа учеников. В сумме они занимают около 80—90% всего времени.

Под руководством учителя и при его непосредственном участии осуществляются:

- некоторые подготовительные упражнения;
- объяснение нового материала на основе предшествующей самостоятельной работы;
- беседы-изложения нового материала;
- объяснения, рассказы, инструктажи;
- эвристические беседы;
- дидактические игры;
- первичное восприятие, осмысление, закрепление нового материала;
- диагностика уровня обученности;
- контроль и коррекция усвоенных знаний, умений;
- показ рациональных приемов применения знаний;
- тематическое обобщение материала.

В структуре урока выделяются: 1) работа под руководством учителя и 2) самостоятельная работа учеников. Основу самостоятельной работы составляют упражнения. Значительное количество выполненных

упражнений — преимущество, вытекающее из недостатков начальной малокомплектной школы. Не имея времени на подробное объяснение материала, учитель вынужден предлагать ученикам осваивать его самостоятельно и очень скоро достигает успеха: дети из начальной малокомплектной школы самостоятельные работы выполняют лучше учеников полных классов.

Больше других распространились такие *формы организации процесса усвоения*: 1) учитель объясняет материал, подкрепляет свое изложение наглядностью, а ученики усваивают и запоминают; 2) дети приобретают новые знания, умения в ходе поисковой деятельности, эвристической беседы, наблюдения, анализа, сравнения фактов под руководством учителя; 3) дети овладевают новыми формами деятельности по образцу и по аналогии; 4) дети усваивают новые знания, умения самостоятельно по программированным учебникам, алгоритмическим предписаниям.

Теоретически без ограничений в начальной малокомплектной школе могут использоваться все общие методы обучения. Их применение корректируется возрастом и специфическими особенностями работы в классах-комплектах. Широкое распространение получили словесные методы - рассказ, объяснение, беседа, инструктаж, наглядные - иллюстрация, демонстрация, самостоятельные наблюдения учеников; практические - упражнения, работа с опытами; работа с книгой. Желательно вводить элементы программированного, проблемного, компьютерного обучения с их особыми методами. В классах-комплектах методы обучения выполняют свои обычные функции: мотивационную, учебную, развивающую, воспитательную, организационную.

К методам обучения в начальной малокомплектной школе предъявляются повышенные требования. Например, на этапе восприятия нового материала одновременно выполняются многие функции и обеспечиваются:

- психологическая установка на усвоение нового материала;
- мотивация учеников на всех этапах познавательной деятельности;
- организация внимания, интереса на всем протяжении обучения;
- раскрытие содержания учебного материала;
- понимание причинно-следственных и других связей в изучаемом материале;
- сведение знаний в общую систему;
- информирование учеников об эффективности их познавательного труда;
- диагностирование темпов и результатов обучения;
- контроль и коррекция результатов;
- воспитание в учебном процессе.

Словесные методы преобладают в работе под руководством учителя. Рассказ, объяснение, беседа в классе требуют от учителя очень тщательной подготовки.

Наибольший эффект при объяснении нового материала дает сочетание методов устного изложения с наглядностью. В ходе беседы учитель выясняет, что уже знают его ученики, какой у них запас чувственных представлений, и, опираясь на это, подводит их к восприятию нового материала, объясняет его, показывает, как применяются знания на практике. Все это сопровождается наглядностью — демонстрацией предметов, рисунков, диа- и эпислайдов, фрагментов кинофильмов, видеоматериалов. К наглядности в классах-комплектах предъявляются требования простоты, красочности, реалистичности. Рисунки, схемы, таблицы, предметы, их модели подчеркивают только то, что в данный момент изучается.

Использование наглядности в одном классе невозможно без отвлечения всех детей. Поэтому полное ее применение допустимо только на общих для всех уроках. Выход был найден, и часто интересные для всех видеоматериалы, фильмы показывают после уроков.

Каждый этап урока должен приготовить школьников к следующему этапу. Для качественного обучения необходимо полностью выполнить весь объем намеченной работы, а также связать ее с той работой, которая будет выполняться дальше. В условиях «фрагментарного восприятия» ученики не всегда успевают следить за рассуждениями учителя. Необходимо поддерживать их «опорами» — тематическими материалами, где четко излагаются схемы предстоящей деятельности и результаты, которые должны быть достигнуты. В качестве наглядной «опоры» детям могут быть предложены, например, образцы правильного выполнения заданий, алгоритмы решения задач, предписания по порядку требуемых действий и т. д. Если такие «опоры» выполнены в виде схемы или таблицы, то они используются как наглядные пособия.

В условиях работы с двумя-тремя классами у учителя особенно остро стоит вопрос о правильном распределении и использовании времени. Поэтому сокращение потерь, рациональное использование каждой минуты важны для эффективности урока.

Потери времени в классах-комплектах чаще всего обусловлены:

- одновременным началом работы во всех классах комплекта;
- необходимостью детально объяснить учащимся всех классов задачи предстоящей работы;
- частыми и многословными объяснениями заданий каждого следующего этапа обучения;
- отсутствием заранее подготовленных дидактических материалов для самостоятельной работы;
- низким качеством этих материалов, требующих постоянных дополнительных объяснений учителя;
- неумелым или не по назначению использованием дидактических материалов;
- низким уровнем сформированности навыков самообучения у учащихся;
- применением нерациональных способов проверки и контроля знаний, умений;
- непродуманной организацией рабочих мест учителя и учеников;
- отсутствием необходимых технических средств управления обучением;
- отсутствием хороших методических руководств;

Значительные резервы его сбережения кроются в рациональном соединении классов и правильно составленных расписаниях. Если классы и уроки сочетаются так, что один класс начинает работу с выполнения самостоятельного задания, а другой — при непосредственном участии педагога, то потерь времени удастся избежать. Задания учитель готовит заранее, пишет (лучше, если напечатает) на отдельных листочках каждому ученику. Перед началом урока дежурный раскладывает конверты с заданиями по партам. Очень часто задания дифференцированы, т. е. составлены отдельно для сильных, средних и слабых учеников. Это позволяет решать еще одну проблему — повышать качество знаний, умений. При малой наполняемости классов задания будут персональными: на каждом конверте пишется имя ученика. Выполненная работа возвращается учителю в том же конверте.

Если самостоятельная работа носит фронтальный характер, то общее для всего класса задание записывается на одной половине доски (или отдельной доске). Тут же записывается инструкция, если в ней есть необходимость.

Бывают «сквозные» задания, рассчитанные на несколько уроков. Тогда по звонку каждый начинает работу с того места, где он остановился, и продолжает ее без дополнительного напоминания. Замечено, однако, что при выполнении длительных однотипных скучных заданий быстро наступает усталость, снижается интерес. Экономленные на организации минуты теряются. Поэтому не рекомендуется использовать такие задания. Их можно разнообразить многими способами: пусть ученик выполняет ту же самую работу, но делает ее чуть иначе — осуществляет выборочное списывание, делает фонетический или грамматический разбор, пробует силы в творческом изложении, составляет «обратную» задачу и т. п.

Итак, урок в начальной малокомплектной школе — основная форма учебно-воспитательного процесса. Он подчиняется общим требованиям к уроку, но имеет и специфические.

В структуре урока выделяются: 1) работа под руководством учителя и 2) самостоятельная работа учеников. Сочетание словесных и наглядных методов помогает избежать нерациональных потерь времени и получить максимальную эффективность обучения и воспитания в конкретных условиях.

Самостоятельная работа — это деятельность учеников, направленная на овладение знаниями, умениями, способами их применения на практике, которая проводится без участия учителя. Самостоятельная работа развивает активность детей, формирует произвольное внимание, учит сосредоточенно заниматься своим делом, игнорируя происходящее вокруг. Самостоятельная работа требует размышлений, формальное выполнение задания исключается, так же как и списывание. Все это развивает важные качества — умение учиться, способность самостоятельно приобретать знания. Формируется самостоятельность как черта характера.

Самостоятельная работа выполняется в классе-комплексе преимущественно учебные и контрольные функции. Поэтому в зависимости от цели и задач ее практикуют на всех этапах урока. Чаще всего учителя на самостоятельную работу выносят закрепление и повторение (около 60% всего объема), реже усвоение нового материала (около 20%), часть самостоятельных работ предназначена для выполнения контрольных функций (около 20%).

На каждом уроке детям предлагаются работы разнообразного вида и назначения: проверочные, подготовительные, обучающие.

Проверочные самостоятельные работы необходимы для контроля знаний, умений, способов их применения. Следует стремиться придавать им обучающую направленность. Действует правило: проверяя — обучаем. Выполнение всех самостоятельных работ обязательно контролируется. Поэтому обучающие задания, кроме своего прямого назначения — учить, выполняют и контрольную функцию.

Чтобы актуализировать опорные знания, умения, необходимые для восприятия и понимания нового материала, детям предлагают подготовительные упражнения. Это могут быть устные и письменные задания на выделение, сравнение, сопоставление фактов, повторение правил, способов действия, предварительное чтение и наблюдение, просмотр рисунков и иллюстраций, составление описаний, зарисовок, нахождение данных и т. п.

До последнего времени для изучения нового материала самостоятельные работы применялись сравнительно мало. Педагогический опыт подтвердил, что если у учеников нет проблем с чтением и пониманием прочитанного, то самостоятельные работы можно успешно использовать и для усвоения новых знаний. При этом хорошо развиваются познавательные способности детей, а главное — успешно формируются навыки самообразования. Следовательно, если учитель сформирует устойчивый навык безошибочного чтения и понимания прочитанного, то у него будут хорошие шансы успешно одолеть программу и даже сэкономить немного времени на другие занятия.

Число самостоятельных работ на одном уроке не регламентируется. Предлагая их, надо учитывать прежде всего возможности учеников. Это влечет за собой требование так осмыслить содержание учебного материала, чтобы выносить для самостоятельной работы лишь доступные и посильные для учеников задания. Без гарантии, что работа может быть успешно выполнена, она не должна предлагаться школьникам. Существенно ограничивают введение самостоятельной работы требования целесообразности и условия переключения внимания учеников. Частая смена видов деятельности ведет к ухудшению результатов и увеличению затрат времени.

Условия эффективности самостоятельной работы:

- правильная цель;
- место и роль в общей структуре;
- учет уровня подготовленности и возможности учеников;
- индивидуальные и дифференцированные задания;
- оптимальная длительность;
- инструкции, предписания, «опоры»;
- рациональные способы проверки;
- правильное сочетание с другими видами.

Для учеников 1—4-х классов доступны и посильны следующие *виды самостоятельной работы*:

- подготовительные упражнения, которые выполняются до изучения нового материала (повторение по учебнику, работа с карточками, таблицами и т. п.);
- самостоятельное изучение нового материала, аналогичного ранее усвоенному, проводимое по детальной инструкции;
- упражнения на закрепление с целью усвоения способов действия с опорой на алгоритмические таблицы, предписания, памятки;
- разнообразные тренировочные упражнения;
- контрольные и проверочные задания, которые предлагаются после усвоения всех частей учебного материала.

По форме самостоятельные работы могут быть устными и письменными. *Устные* применяются редко и только при наличии условий. В *письменных работах* самостоятельные задания необходимо разнообразить, чтобы равномерно нагружались все виды памяти: зрительная, слуховая, моторная. Важно избегать монотонных, скучных заданий, перегружающих один из каналов восприятия. Это требование относится не только к самостоятельным работам.

Длительность самостоятельных работ обуславливается многими причинами. Прежде всего — объемом и сложностью задания. Оно может быть и небольшим, но если ученики только начали работу с новым материалом, то потребуются больше времени на его выполнение. Увеличивают длительность также: 1) низкий уровень овладения техникой выполнения заданий; 2) недостаточная подготовленность учеников к восприятию нового материала; 3) нерациональное сочетание умственных и практических действий.

Длительность самостоятельной работы зависит также от работоспособности учеников, объема их внимания, темпа чтения и письма, степени овладения учебными умениями и навыками.

Постепенно длительность самостоятельной работы можно и нужно увеличивать, задания предлагать побольше и посложнее. После ежедневных тренировок ученики способны долго работать самостоятельно, только злоупотреблять этим не следует.

Ориентировочные нормы времени на самостоятельную работу на уроке

Класс	1-е полугодие, мин	2-е полугодие, мин
1-й	5-10	10-15
2-й	6-12	12-17
3-й	8-15	14-18
4-й	15-20	19-25

Эффективность самостоятельной работы непосредственно зависит от ее организации. Планируя и предлагая самостоятельную работу в классе-комплекте, учитель должен:

- хорошо понимать ее цели;
- отчетливо видеть ее место и роль в общей структуре учебного процесса и в структуре данного урока;
- ориентироваться в требованиях определенного уровня овладения учебным материалом;
- максимально учитывать уровень подготовленности и возможности учеников;
- использовать активные, индивидуальные и дифференцированные задания;
- предвидеть трудности и «барьеры», которые будут возникать во время выполнения самостоятельной работы;
- обоснованно выбирать ее объем;
- разнообразить самостоятельные задания по содержанию;
- предлагать ученикам интересные, нестандартные самостоятельные работы, составленные в форме викторин, кроссвордов, игр, считалок и т. п.;
- определять длительность самостоятельной работы и следить за расходом времени;
- готовить необходимые дидактические материалы, в частности инструкции, предписания, «опоры»;
- искать рациональные способы проверки работ;
- подводить итоги выполнения самостоятельной работы;
- проектировать развивающие самостоятельные работы с учетом достигнутого уровня;
- правильно сочетать самостоятельную работу с работой под руководством учителя.

Не все предметы и даже не все уроки одного предмета предоставляют одинаковые возможности для организации самостоятельной работы. Больше всего их на уроках языка, математики, рисования и трудового обучения. Меньше - на уроках чтения и природоведения. Уроки музыки, физкультуры проводятся только с участием учителя.

Важную роль в организации самостоятельной работы на всех уроках играют указания: инструкции, алгоритмы, предписания, опорные схемы и т. д. По ним дети сверяют правильность своих действий. От качества этих материалов зависит эффективность управления познавательной деятельностью. Они выполняются в виде индивидуальных карточек, схем, таблиц или записываются на доске как общие инструкции. Обычно учителя заранее на каждую самостоятельную работу готовят раздаточный материал. Он обязательно содержит «опоры» — готовые образцы, примеры выполнения заданий, рассуждений или действий.

Больше всего нужна помощь при освоении нового вида работы. В этом случае методика рекомендует в индивидуальных карточках или на доске записывать планы (алгоритмы, инструкции) размышлений.

Для экономии времени на уроке необходимо свести к минимуму те объяснения учителя, которые можно записать на доске или в карточках для самостоятельной работы. Со временем инструкции становятся все более сжатыми.

Повышение интереса к самостоятельной работе способствуют задания, выполнение которых требует сочетания умственных действий с практическими. Правило, скажем, нужно не только безошибочно повторить, но и записать в тетради собственные примеры. Задания составляются и планируются так, чтобы не только тренировались умения и навыки, но и развивались активность, самостоятельность, инициатива детей. Эффективны творческие самостоятельные работы с элементами игры — шарady, кроссворды, лабиринты, угадки, тестовые задания. Разнообразятся способы выполнения самостоятельных заданий.

Интерес ученика повышается, если он реже ошибается, не чувствует страха перед предстоящим заданием. С этой целью практикуются лично ориентированные задания, используются приемы программированного обучения. Фактором стабилизации интереса является обязательная проверка всех работ. С этой целью можно использовать разные формы контроля.

Самостоятельная работа позволяет широко практиковать самоконтроль. Для этого учитель готовит образец правильного выполнения задания, пишет его на обратной стороне перекидной доски или готовит специальную таблицу, которую вывешивает после завершения работы. Применяются также различные виды перфокарт.

Ответственная роль в поддержании интереса детей и обеспечении общей эффективности обучения принадлежит учебникам. Учитель малокомплектной школы должен очень внимательно просмотреть учебник, познакомиться с его логикой и структурой. Затем он проецирует учебник на свой класс. Если материал изложен доступно, написан понятным языком, учтены особенности детского мышления, работа учителя существенно упрощается. Он определяет, какие параграфы, задания, из предложенных в учебнике, целесообразно давать детям для самостоятельной работы.

Чтобы облегчить детям работу с учебником, целесообразно: 1) в случае необходимости изменять последовательность действий, предложенных в учебнике; 2) вводить краткие дополнительные объяснения в инструкции по выполнению заданий; 3) дополнять инструкции алгоритмическими требованиями, к которым привыкли дети, например, «Делай так», «Выписывай так» и т. п. Инструкции должны быть понятными, а не четкими или предельно краткими, как иногда требуют. Учитель может либо расширить, либо сократить инструкцию, ориентируясь на уровень подготовленности и возможности учеников класса.

Подготовка учителя к уроку — творческий индивидуальный процесс. Готовясь к уроку, учитель:

— еще раз должен просмотреть учебную программу и определить место конкретного урока в системе и структуре учебного предмета;

— исследовать материал урока в учебнике на соответствие требованиям программы, возможностям школьников, конкретным условиям. Изучить альтернативную и дополнительную литературу;

— ознакомиться с новыми методическими идеями;

— позаботиться о полноте дидактических средств будущего урока;

— проанализировать имеющиеся в его распоряжении методы и приемы работы, выбрать оптимальные и в наилучшем сочетании;

— распланировать урок по минутам в каждом классе, установить — где работа будет выполняться под руководством учителя, где и когда дети будут выполнять самостоятельные задания;

— мысленно представить себе свой класс во время завтрашнего урока: что будут делать дети, где они почувствуют затруднения, когда наступит усталость и придется сделать физкультпаузу;

— еще раз подумать, как облегчить детям сложности познавательного труда;

— взвесить воспитательные возможности изучаемого материала и обязательно постарается органично вплести в канву урока решение воспитательных задач;

— подумать, как осуществить лично ориентированное обучение и воспитание;

— изложить свои размышления на бумаге, составив план или — более широкий и с изложением содержания — план-конспект урока.

Урок в малокомплектной школе проводится по одному общему для класса-комплекта плану. Поэтому для его структуры характерны не этапы урока, а переходы: «с учителем — самостоятельно», «самостоятельно — с учителем». В поурочных планах учителя малокомплектной школы появляются графы «работа с учителем» и «самостоятельная работа». За ними — большие отрезки урока, которые должны быть тщательно спроектированы. Учитель должен настолько хорошо понимать логику учебного процесса, чтобы предвидеть, где возникнут затруднения и ему необходимо подключиться к работе. Он выделяет так называемые «зоны особого педагогического внимания».

Этапы урока в младшей малокомплектной школе не должны быть короче 5 мин. Значит, максимально в уроке может быть выделено шесть этапов. Во втором полугодии, когда уровень первоклассников повысится, число этапов уменьшится до четырех-пяти.

Часть уроков в классах-комплектах может иметь общие этапы, когда все ученики выполняют одну и ту же работу — слушают объяснение учителя, играют, выполняют задание. Например:

Самостоятельная работа под руководством учителя

1-й класс	2-й класс	3-й класс
-----------	-----------	-----------

Работа с учителем	Самостоятельная работа	
Самостоятельная работа	Работа с учителем	Самостоятельная работа
Самостоятельная работа под руководством учителя		

На уроках языка общие этапы могут быть посвящены работе с картиной, рисунком или кадрами диафильма; комментированию; творческим заданиям; различным видам грамматического разбора. На уроках математики — устному счету, составлению задач с одинаковыми данными, решению задач (на скорость, на сообразительность и т. д.). На уроках природоведения — работе с дневниками наблюдений, просмотру фрагментов кинофильма и т. д.

В некоторых случаях учителя могут проводить уроки на одну тему, это так называемые *однотемные* уроки. Их появление обусловлено тем, что в программах отдельные темы повторяются, дополняются от класса к классу новыми сведениями. Эти темы выделяются, для них разрабатывается специальная методика изучения. По таким темам проводятся обстоятельные уроки, насыщенные наглядностью, техническими средствами. На них дети могут рассуждать вслух, слушать и сравнивать ответы товарищей.

Уроки физкультуры, музыки и пения проводятся для всего класса-комплекта, хотя их темы не во всем и не всегда совпадают. Но если учитель заботится о здоровье, развитии эмоций и чувств школьников, их эстетической культуры, то большого значения несовпадение тем не имеет. На повестке дня методических исследований — разработка «сквозных» тем, т. е. таких, которые пронизывают все программы начальной малокомплектной школы.

Дополнительные возможности для активизации представляют *однотемные* уроки чтения. Это, как правило, уроки-обобщения в конце четверти или полугодия. Можно, например, провести урок-утренник для всех классов на тему «Книга — лучший друг». Однотемными могут быть уроки, посвященные написанию изложений, сочинений. На однотемных уроках математики появляется возможность организовать еще и некоторые общие этапы. Например, устный счет, поиск неизвестных компонентов, составление задач по заданным условиям с дальнейшим их отдельным решением по классам. Развивая активность учеников, однотемные уроки укрепляют интерес детей к изучаемому материалу. Если в беседе принимают участие не 4—5, а 10—12 детей, то: а) процессы взаимообучения идут гораздо интенсивнее; б) учитель может интереснее и разнообразнее формулировать вопросы; в) полнее используется наглядность; г) стимулируется мышление детей; д) развивается способность излагать свои мысли перед классом.

Итак, подготовка учителя к уроку содержит ряд обязательных требований, которые должны выполняться. Учитель готовит план урока, где четко, по минутам, расписывает работу детей под руководством учителя в одном классе и самостоятельную работу — в другом.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Выделите особенности урока в малокомплектной школе.
2. Какие общие требования предъявляются к уроку в классе-комплекте?
3. Какие методы обучения применяются в малокомплектной школе?
4. Перечислите возможности избегания потерь времени на уроке.
5. Какие виды самостоятельной работы практикуются на уроках?
6. Выделите факторы эффективности самостоятельной работы.
7. Раскройте последовательность подготовки учителя к уроку. Как строятся уроки с общими этапами?
8. Назовите особенности однотемных уроков.
9. Каковы особенности воспитательного процесса в малокомплектной школе?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Виноградова Н, Ф. Начальная школа сегодня: успехи и трудности. Обсуждаем итоги российского совещания по начальной школе. // Нач. шк. - 1997. - № 4.-С. 11-14.
2. Педагогика. Под ред. Баранова С.П. и др.
3. Подласый И. П. Педагогика начальной школы.
4. Психолого-педагогический словарь.
5. Стрезикозин В.П. Организация занятий в малокомплектной начальной школе. – М., 1968.
6. Стрезикозин В.П. Урок в сельской малокомплектной школе. – М., «Педагогика», 1972.

Землянская Е.Н.

ПЕДАГОГИКА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**учебно-методический комплекс
по дисциплине
для студентов, обучающихся
по специальности 050708 Педагогика и методика начального
образования**

КУРС ЛЕКЦИЙ