

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ПЕДАГОГИКА:
ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КУРСА**

**Учебно-методическое пособие
для студентов педагогических
специальностей**

**Под общей редакцией
кандидата педагогических наук Е. И. Пономарёвой**

**Рекомендовано к печати
научно-методическим советом университета**

**Барановичи
РИО БарГУ
2010**

УДК 37(075.8)
ББК 74я73
П24

Авторы - составители:

И. Д. Высотенко, Т. Н. Иванченко (раздел 2);
В. И. Козел (раздел 3, 4);
А. Р. Коршун (раздел 1, 2); *В. В. Хитрюк* (раздел 5)

Рецензенты:

З. Р. Железнякова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-медицинских дисциплин учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»;
Н. М. Плескацевич, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка»

Педагогика: основные положения курса [Текст] : учеб.-метод. пособие для студентов пед. специальностей / авт.-сост.: И. Д. Высотенко [и др.] ; под общ. ред. канд. пед. наук Е. И. Пономарёвой. — Барановичи : РИО БарГУ, 2010. — 231, [5] с. — 200 экз. — ISBN 978-985-498-401-8.

Обобщенно рассматриваются основные положения учебной дисциплины «Педагогика».

Предназначено для студентов педагогических специальностей, преподавателей высших учебных заведений. Издание может найти широкое применение при организации и проведении семинарских и практических занятий, самостоятельной работы студентов, при подготовке к государственному экзамену по учебной дисциплине.

УДК 37(075.8)
ББК 74я73

ISBN 978-985-498-401-8

© БарГУ, 2010

Введение

Основной целью учебно-методического пособия является обеспечение качественной подготовки студентов педагогических специальностей к государственному экзамену и будущей профессиональной деятельности.

Материал учебно-методического пособия структурирован в логике типовой учебной программы по педагогике и охватывает все ее разделы.

В первом разделе — «Общие основы педагогической профессии» — рассматривается структура системы образования Республики Беларусь; характеризуются содержание и отличительные черты педагогической профессии, особенности самообразования и самовоспитания в системе непрерывного образования педагогов; рассматривается личность учащегося как самоценность и субъект педагогического процесса.

Во втором разделе — «Педагогика современной школы: теоретический аспект» — анализируется понятие педагогики, ее предмета, основных категорий; рассматривается содержание структурных компонентов, принципов, закономерностей, видов, методов, средств обучения и воспитания, форм контроля и проверки знаний в целостном педагогическом процессе.

Третий раздел — «Педагогические системы и технологии: практический аспект» — посвящен анализу научной информации о теоретических основах развития систем и технологий обучения, воспитания в современной школе.

Четвертый раздел — «История образования и педагогической мысли» — раскрывает особенности развития системы образования в различные исторические эпохи, характеризует ряд авторских педагогических систем.

Пятый раздел — «Введение в коррекционную педагогику» — представляет собой характеристику основных категорий детей с особенностями психофизического развития, изложение педагогических основ организации работы с ними, а также знакомит с системой специального образования в Республике Беларусь.

Разработанное авторским коллективом учебно-методическое пособие может широко и вариативно использоваться не только в процессе преподавания курса педагогики, но и служить основой для изложения отдельных дисциплин методического характера.

1 ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

1.1 Система образования Республики Беларусь: структура, уровни, функционирование, тенденции развития. Закон Республики Беларусь «Об образовании»: основные положения, демократичность, основные принципы государственной политики в области образования

Слово «система» означает связанное целое, образованное взаимоподчинением и согласованностью составляющих его частей, элементов, объединенных по общему признаку. Данное определение позволяет сформулировать и само понятие «система образования».

Система образования представляет:

- целостную совокупность функционирующих в конкретном государстве образовательных учреждений;
- сложившуюся определенным образом связь между ними;
- общие принципы их работы и государственные органы управления ими.

Каждое государство имеет свою систему образования, что позволяет определить ее как национальную.

В соответствии с Законом Республики Беларусь «Об образовании» государственная образовательная политика основывается на следующих принципах:

- 1) приоритетности образования;
- 2) обязательности общего базового образования;
- 3) осуществления перехода к обязательному общему среднему образованию;
- 4) доступности дошкольного, профессионально-технического и на конкурсной основе среднего специального и высшего образования;
- 5) преемственности и непрерывности уровней и ступеней образования;

- 6) национально-культурной основы образования;
- 7) приоритета общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования;
- 8) научности;
- 9) экологической направленности образования;
- 10) демократического характера управления образованием;
- 11) светского характера образования.

П о д о б р а з о в а н и е м понимается процесс обучения и воспитания в интересах человека, общества, государства, направленный на сохранение, приумножение и передачу знаний новым поколениям, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном, нравственном, физическом развитии, на подготовку квалифицированных кадров для отраслей экономики.

Образование подразделяется на основное и дополнительное, включает в себя виды и формы образовательной деятельности, осуществляемой государственными и частными учреждениями образования.

Национальная система образования включает:

- 1) участников образовательного процесса;
- 2) образовательные стандарты, разработанные на их основе учебные планы и программы;
- 3) учреждения образования и другие организации, обеспечивающие эффективное функционирование системы образования;
- 4) государственные органы управления образованием, включающие Министерство образования Республики Беларусь, управления и отделы образования местных исполнительных и распорядительных органов (республиканского, регионального, местного уровней управления).

Основное образование в Республике Беларусь имеет следующие *уровни*: дошкольное; общее базовое; общее среднее; профессионально-техническое; среднее специальное; высшее; послевузовское.

Единство и непрерывность **основного образования** обеспечиваются преемственностью уровней образования, согласованностью образовательных стандартов, учебных планов и программ, наличием учреждений образования, обеспечиваю-

щих возможность получения образования на нескольких уровнях.

Специальное образование (для учащихся, имеющих психофизические особенности) может осуществляться на всех уровнях основного образования.

Дополнительное образование направлено на расширение возможностей в интеллектуальном, эстетическом, нравственном и физическом развитии личности при получении основного образования, углублении профессиональной компетентности, а также на решение задач кадрового обеспечения всех сфер социально-экономической деятельности.

Дополнительное образование может осуществляться на всех уровнях основного образования и включает внешкольное воспитание и обучение, повышение квалификации и переподготовку кадров.

В системе образования функционируют *учреждения образования*, осуществляющие деятельность, направленную на получение гражданами основного и (или) дополнительного образования, а также организации, деятельность которых предусматривает обеспечение эффективного функционирования системы образования (библиотеки, музеи, научные и другие организации).

К учреждениям образования относятся:

- дошкольные учреждения (ясли, ясли-сад, детский сад, дом ребенка, детский интернат, детский сад-школа);
- учреждения, обеспечивающие получение начального (начальная школа), базового (базовая школа), общего среднего (средняя школа, вечерняя (сменная) школа, гимназия, лицей, школа-интернат, санаторная школа-интернат), профессионально-технического (профессионально-технические училища, профессиональные лицеи, высшие профессиональные училища, профессионально-технические колледжи), среднего специального (колледжи, техникумы, училища, высшие профессионально-технические колледжи, высшие колледжи), высшего и послевузовского образования, повышение квалификации и переподготовку кадров, а также получение специального образования для лиц с особенностями психофизического

развития (учебные заведения — школы различных типов, лицеи, училища, колледжи, вузы);

- учреждения внешкольного воспитания и обучения;
- социально-педагогические учреждения;
- специальные учебно-воспитательные учреждения;
- научно-исследовательские учреждения, занимающиеся изучением проблем обучения и воспитания, управления образовательными системами и их проектированием; разработкой и внедрением инновационных педагогических технологий.

Общее среднее образование призвано обеспечить духовное и физическое становление личности, подготовку молодого поколения к полноценной жизни в обществе, воспитание гражданина Республики Беларусь, овладение им основами наук, государственными языками Республики Беларусь, навыками умственного и физического труда, формирование у него нравственных убеждений, культуры поведения, эстетического вкуса и здорового образа жизни.

Структура общеобразовательной средней школы соответствует *трем основным этапам* развития личности ребенка: детству — первая ступень (1—4-е классы); отрочеству — вторая ступень (5—9-е классы); юности — третья ступень (10—11-е классы).

Начальная школа (1—4-е классы) обеспечивает общее развитие личности ребенка, формирование его первоначальных мировоззренческих взглядов на природу, человека, общество. Учащиеся начальной школы приобретают необходимые обобщенные умения учебной деятельности, обучаются чтению, письму, счету, овладевают элементами теоретического мышления, культуры языка и поведения, основами личной гигиены, здорового образа жизни.

Функции следующей ступени **школы (5—9-е классов)** — обеспечение общего базового образования, дальнейшего всестороннего развития личности ученика, усвоения им основ наук, формирования научного мировоззрения, способов мышления и деятельности, основных видов функциональной грамотности (языковой, компьютерной, правовой, экологической, экономической), овладения основными социокультурными, моральными и

правовыми нормами. Прохождение школьного периода должно обеспечить подготовку учащихся к активному включению в социальную жизнь, профессиональную ориентацию.

Школа ***третьей ступени (10—11-е классы)*** завершает общеобразовательную подготовку учащихся (общее среднее образование). Учебно-воспитательный процесс строится на основе профильной дифференциации, которая учитывает способности, склонности, желания учащихся и их родителей и обеспечивает реализацию культурно-образовательных потребностей ученика. На этом этапе формируются система жизнедеятельности (образа жизни) и стиль мышления, общения, научно-исследовательской деятельности учащегося, соответствующие его способностям и условиям жизни, и готовность к активному участию в общественной жизни, непрерывному образованию, выбору профессии.

Основные ***принципы обновления общего среднего образования в Республике Беларусь:***

- *гуманизация*, означающая «очеловечивание» взаимоотношений учителей, учащихся, родителей; преобразование учебно-воспитательного процесса школы на основе признания личности ученика и педагога высшей жизненной ценностью. При этом целью оптимизации образовательного процесса выступает развитие гуманной личности, защита ее достоинств, прав и свобод;
- *развивающий характер образования*, предполагающий ориентацию на интеллектуальное развитие учащихся через овладение ими способами мышления и деятельности;
- *дифференциация и индивидуализация обучения*, обеспечивающие развитие ученика в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями;
- *демократизация образования*, обеспечивающая образовательный выбор ученикам, педагогам, родителям, участие их в управлении учебным заведением; утверждающая демократический стиль руководства;
- *гуманитаризация*, предполагающая увеличение в учебных планах объема социально-гуманитарных дисциплин, включение гуманитарных знаний в содержание учебных

предметов естественнонаучного цикла, что способствует развитию у учащихся гуманитарного мышления, формированию у них целостной картины мира;

- *деидеологизация*, означающая, что в общеобразовательном учреждении создание и деятельность политических партий и религиозных организаций не допускаются.

В начале 90-х гг. XX в. в образовательной практике Беларуси и других стран СНГ появились новые учебные заведения: гимназии, лицеи, колледжи, высшие профессиональные училища. Их так и называют: учебные заведения нового типа — УЗНТ. Они призваны обеспечить повышенный уровень общего среднего и начального профессионального образования подрастающего поколения. В настоящее время в УЗНТ активно разворачивается инновационная педагогическая деятельность, что находит отражение в разработке и апробации обновленного содержания обучения и новых образовательных технологий, активизации научно-педагогических исследований, использовании зарубежного педагогического опыта.

Анализ практики деятельности УЗНТ позволяет выделить следующие *основные признаки*:

- 1) *направленность образовательного процесса на профилизацию УЗНТ*. Уже в самих названиях учебных заведений прослеживается профильная направленность их деятельности (политехническая гимназия; педагогическая гимназия; экологическая гимназия; технический лицей; художественный лицей; лингвогуманитарный колледж и др.);

- 2) *создание кафедральной системы в структуре УЗНТ*. Во многих лицеях и гимназиях созданы кафедры, деятельность которых направлена на оптимизацию содержания образования, обеспечение преемственности с вузами, разработку научно- и учебно-методического обеспечения образовательного процесса в УЗНТ;

- 3) широкое использование в учебном процессе УЗНТ *развивающих (личностно-ориентированных), блочно-модульных технологий*, поисково-исследовательских методов, направленных, во-первых, на глубокое и системное усвоение содер-

жания, во-вторых, на стимулирование и развитие познавательных способностей учащихся;

4) активное проведение с учащимися в процессе внеурочной работы по учебным предметам *научных конференций*, предметных турниров и олимпиад, защиты научно-исследовательских проектов;

5) утверждение и развитие *собственных традиций УЗНТ* (разработка уставов, кодексов чести; наличие герба, гимна и другой собственной атрибутики; посвящение в лицеисты, гимназисты и т. п.).

Основная цель и задачи, которые призваны решать учебные заведения нового типа, обусловлены потребностями современного общественного развития: улучшением качества общего среднего образования, повышением уровня предпрофессиональной (начальной профессиональной) подготовки молодежи и созданием условий для непрерывного образования и самообразования личности. Главный смысл этой триединой задачи — обеспечение наиболее полного интеллектуального и профессионального развития личности, ее самореализации; предоставление каждому молодому человеку соответствующего места в образовательном пространстве. Этот гуманистический, личностный аспект выступает доминантой в целевых установках деятельности новых учреждений системы образования.

Гимназия, являясь учреждением базовой и старшей ступени общеобразовательной школы (5—9-е классы), призвана обеспечить реализацию требований государственных стандартов к образованию в сочетании с повышенным его уровнем, широкой гуманитарной и общекультурной подготовкой учащихся. Современная гимназия ориентирована также на развитие у учащихся социокультурных интересов, принятие ими общечеловеческих ценностей, формирование широкого научного кругозора, плюралистического мировоззрения.

Лицей определяется как профессионально ориентированное учебное заведение, обеспечивающее повышенный уровень общего среднего образования в сочетании с профильной предпрофессиональной подготовкой учащихся по направлениям и специальностям высшей школы.

Основной целью лицея является создание благоприятных условий для развития творческого, интеллектуального потенциала учащихся; освоение ими исторических и культурных ценностей, наследия белорусского народа; подготовка способных юношей и девушек для продолжения образования в высших учебных заведениях. Выделяют две модели лицея.

Первая модель — третья ступень специализированной школы, старшее звено среднего образования проуниверситетского или проакадемического направления с углубленным изучением ряда предметов, частичной профессиональной и специальной подготовкой. Такой лицей функционирует при высшем учебном заведении или является его структурным подразделением. Как правило, лицеи этой модели имеют несколько профилей обучения: физико-математический, филологический, химико-биологический и др.

Вторая модель лицея приближается к образцу классического Царскосельского лицея или претендует на самостоятельность общеобразовательной средней школы повышенного уровня с гуманитарной направленностью подготовки учащихся. Образовательные задачи лицея близки к классическим — стать типом, образцом национальной школы, отражающей культуру, язык, обычаи, традиции, менталитет народа.

Высшее профессиональное училище обеспечивает углубленное профессионально-техническое образование, интегрированное со средним специальным.

Основными задачами высшего профессионального училища являются:

- подготовка квалифицированных рабочих со средним образованием по сложным и совмещенным профессиям широкого профиля;
- подготовка квалифицированных рабочих по сложным и совмещенным профессиям широкого профиля с углубленным профессионально-техническим образованием, включающим дисциплины, изучаемые по программам средних специальных учебных заведений;
- подготовка специалистов со средним специальным образованием;

- повышение квалификации и переподготовка рабочих и специалистов;
- разработка и экспериментальная проверка нового содержания, форм и методов профессиональной подготовки с учетом достижений производства, науки и техники, национально-культурных традиций, зарубежного опыта.

Колледж — учебное заведение в системе непрерывного образования, обеспечивающее получение углубленного среднего специального образования, интегрированного с общим средним и высшим.

Главные задачи колледжа:

- удовлетворение потребностей личности в приобретении среднего специального образования и квалификации в избранной области профессиональной деятельности с учетом национально-культурных традиций страны и международного уровня и опыта образования;
- подготовка специалистов со средним специальным образованием по сложным специальностям и профессиям;
- повышение квалификации и переподготовка специалистов среднего звена по новым направлениям развития производства, техники, технологии и социально-культурной сферы.

Обучение в колледжах осуществляется на двух ступенях:

- 1) подготовка специалистов со средним специальным образованием;
- 2) подготовка специалистов повышенного уровня квалификации с элементами высшего образования.

Непрерывная многоуровневая подготовка специалистов в колледже может быть последовательной, параллельной или последовательно-параллельной. Эти схемы предусматривают подготовку специалистов по родственным специальностям.

Система подготовки специалистов в колледжах имеет ряд преимуществ:

- 1) улучшается качество и поднимается престиж профессионального образования;
- 2) сокращаются сроки подготовки специалистов вследствие исключения дублирования, имевшего место при последова-

тельном обучении в профессионально-техническом училище, техникуме;

3) обеспечивается подготовка кадров разного уровня образованности: от высококвалифицированного рабочего до техника; создаются условия для дифференцированного подхода в обучении.

Педагогический процесс в УЗНТ отличается *формой организации обучения*. Наряду с известными формами обучения в средней общеобразовательной школе (уроком, учебными курсами, факультативными занятиями) в УЗНТ используются вузовские формы обучения (лекции, семинарские и практические занятия, лабораторные работы и практикумы) и контроля знаний (коллоквиумы, зачеты, экзамены).

1.2 Педагогическая профессия и ее особенности: сущность, содержание, педагогические способности, личностная готовность к педагогической работе, типологии личности педагогов

Дать точное определение понятию «профессия» сложно ввиду многозначности профессиональной деятельности. В научной литературе обычно подчеркиваются следующие основные значения данного термина:

- область приложения сил человека, т. е. сфера, в которой он осуществляет свои функции как субъект труда;
- общность людей, занятых определенного рода трудовыми функциями;
- подготовленность (знания, умения, навыки, квалификация), благодаря которой он в состоянии выполнять определенные функции;
- деятельность по реализации профессионально выполняемых функций.

Педагогическая профессия — вид трудовой деятельности человека, владеющего комплексом специальных педагогических знаний и практических навыков,

которые приобретены в результате целенаправленной профессиональной подготовки.

Педагогическая профессия характеризует себя через многообразие педагогических специальностей.

С п е ц и а л ь н о с т ь — один из видов профессиональной деятельности внутри профессии (учитель-предметник, воспитатель, социальный педагог).

Термины «профессия» и «специальность» тесно связаны с таким понятием, как «квалификация».

К в а л и ф и к а ц и я — уровень развития способностей работника, позволяющий ему выполнять трудовые функции определенной степени сложности в конкретном виде деятельности.

Различными по содержанию являются и следующие понятия:

- **п е д а г о г** — лицо, ведущее практическую работу по воспитанию, образованию и обучению детей и молодежи и имеющее специальную подготовку в этой области;

- **в о с п и т а т е л ь** — должностное лицо, выполняющее воспитательные функции в образовательном или ином детском учреждении;

- **у ч и т е л ь** — в широком общественном значении — мыслитель, общественный деятель, формирующий взгляды и убеждения людей; в педагогическом смысле — специалист, ведущий учебно-воспитательную работу с учащимися.

Содержание профессиональной готовности зафиксировано в профессиограмме.

П р о ф е с с и о г р а м м а — описание профессии по различным критериям (технологическим, экономическим, педагогическим, медицинским, психологическим), т. е. модель проектирования развития личностного потенциала учителя.

Профессиограмма состоит из двух частей:

- **т р у д о г р а м м ы** — описания педагогического труда: предназначение, роль профессии в обществе, направленность на человека, распространенность педагогической профессии, предмет педагогического труда, профессиональные знания как совокупность сведений о педагогической профессии, средства труда, условия труда, продукт педагогического труда, критерии оценки, возможные уровни профессионализма и

квалификационные категории и их оплата, права и обязанности педагога, позитивные и негативные стороны профессии;

- **п с и х о г р а м м ы** — описания человека в педагогической профессии: характеристики мотивационной, волевой, эмоциональной сфер педагога; психологические знания о педагогическом труде и профессии, действия, приемы, умения и их влияние на других людей и на себя, педагогические способности, профессионально-педагогическая обучаемость и открытость к профессиональному росту, профессиональное мышление, профессиональное саморазвитие, противопоказания.

Среди особенностей педагогической деятельности можно назвать:

1) *преемственно-перспективный характер*: педагог, опираясь на опыт прошлого, проектирует развитие личности на перспективу. Он всегда заглядывает вперед: к чему, к какой жизни готовить своих воспитанников. Учителю необходимо профессионально владеть опытом прошлого, особенно хорошо ориентироваться в современной жизни и предвидеть контуры будущего, предвосхищать события;

2) *концентрическое расположение содержания и организации учебно-воспитательной работы*: формирование заданных, даже одних и тех же, черт личности происходит многие годы, все более расширяясь, пополняясь новыми характеристиками, а в чем-то и изменяясь, т. е. происходит углубление и уточнение представления о том же понятии. Так, физическую, нравственную, экологическую культуру, культуру общения и т. п. педагоги начинают формировать уже у дошкольников. Эти же вопросы, но уже на новом витке, в более полном и широком понимании возвращаются к учащимся в младших классах, в подростковом и юношеском возрасте;

3) *объект педагогической деятельности (воспитанник)* — *постоянно развивающийся и меняющийся динамичный индивид (или группа)*: педагогу приходится «приспосабливать» свою работу к особенностям этого объекта (потребностям, целям, мотивам деятельности, интересам и ценностным ориентациям, которые регулируют его поведение), чтобы он стал союзником, активным соучастником учебно-воспитательного процесса.

В идеале вместо субъектно-объектного отношения складывается субъектно-субъектное взаимодействие между воспитателем и воспитанником;

4) *педагогическая деятельность имеет коллективный характер*, т. е. в учебно-воспитательных учреждениях работает не педагог-одиночка, а один из членов педагогического коллектива. Это особенно проявляется в том классе, где работают восемь — десять преподавателей-предметников и, кроме учителей, есть еще воспитатели. Любой из них достигнет хороших результатов только тогда, когда будет выработана общая цель на перспективу. На эту особенность педагогической профессии обратил внимание А. С. Макаренко. Он полагал, что силен и хорош тот коллектив, в котором есть разные учителя: молодые и пожилые, начинающие и опытные, мужчины и женщины. Именно в коллективе учитель получит помощь в случае затруднений, возникающих в работе;

5) *педагогу приходится вести «конкурентную борьбу» с негативными явлениями и искать союзников в благоприятной среде*, когда на развитие личности одновременно воздействует множество факторов. Целенаправленная и организованная профессиональная деятельность педагога проходит в природной и социальной среде. Она, в свою очередь, представляет собой мощный, хотя часто неорганизованный, случайный и потому неуправляемый фактор, воздействующий на развитие и формирование личности;

6) *творческий характер*: невозможность ограничения лишь накопленным опытом профессиональной деятельности, постоянный поиск нового, пополнение и обогащение запаса приемов и методов работы;

7) *отдаленность во времени результатов профессиональной деятельности*: оправдал ли надежды талантливый ученик, каким стал, повзрослев, каждый ученик педагог узнает только много лет спустя;

8) *учитель не имеет права на ошибку*, т. к. в его руках — судьба человека. Ошибка учителя в работе с детьми может сказаться потом, уже у взрослого человека, несложившейся жизнью, разочарованием во всем;

9) *гуманизм*: вера в доброе начало в каждом ребенке, уважение к личности, любовь к людям;

10) *непрерывное образование*: педагог не только учит других, но и сам постоянно учится, совершенствует мастерство.

Социальный и гуманистический смысл педагогической профессии заключается в том, что, передавая от поколения к поколению достижения человеческой культуры, он в буквальном смысле творит личность.

В самом общем представлении педагогический потенциал — совокупность объединенных в систему естественных и приобретенных качеств, определяющих способность учителя выполнять свои обязанности на заданном профессиональном уровне.

Педагогические способности — обобщенная совокупность таких индивидуально-психологических особенностей и профессионально значимых качеств учителя, которые обеспечивают достижение высоких результатов в педагогической деятельности (Ж. Е. Завадская).

Выделяют следующие педагогические способности:

- *дидактические* — способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным и возбуждая при этом активную самостоятельную мысль;
- *академические* — способности к определенной области наук;
- *перцептивные* — способности проникать во внутренний мир ученика, психологическая наблюдательность, связанная с пониманием временных психических состояний;
- *речевые* — способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, мимики, пантомимики;
- *организаторские* — способности организовывать ученический коллектив, собственную деятельность;
- *авторитарные* — способности эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета. Эти способности зависят от таких личностных качеств, как решительность, выдержка, настойчивость, убежденность в своей правоте;

- *коммуникативные* — способности к общению с детьми, умение устанавливать целесообразные взаимоотношения, наличие педагогического такта;
- *прогностические* — способности к предвидению последствий своих действий, проектированию личности учащихся;
- *способность к распределению внимания* одновременно между несколькими видами деятельности (учитель следит за содержанием материала, поведением учащихся, собственным поведением).

На базе профессиональных педагогических способностей формируются *профессионально-педагогические качества личности*.

Одно из важных требований, предъявляемых к учителю, — глубокое и всестороннее знание своего предмета: учащиеся простят своим учителям и строгость, и сухость, и даже придирчивость, но не простят плохого знания своего предмета.

Педагогу необходимо обладать самыми высокими нравственными качествами. Никакая другая профессия не предъявляет таких высоких требований к нравственному облику человека, как профессия учителя. Если нравственное доверие к учителю потеряно или поколебалось, то теряют свою силу слово учителя, его похвала или порицание.

Важнейшим требованием к личности учителя является его умение общаться с детьми, основу которого составляет педагогический такт.

Педагогический такт как профессиональное качество характеризуется тем, что он:

- основан на чувстве взаимного уважения, взаимной ответственности взрослых и детей;
- выражается в умении найти оптимальные пути воспитательного взаимодействия на ребенка, не унижая его достоинства;
- проявляется в способности педагога постоянно контролировать собственное поведение;
- определяется умением предвидеть возможные последствия своих воспитательных воздействий;
- предполагает выработку своего стиля общения с воспитанниками в разных сферах деятельности (строгости, кор-

ректного, требовательного — на уроке; непринужденного, открытого — вне урока).

Самокритичность, способность к анализу и самоанализу — очень ценные качества учителя. В педагогической практике существует правило: если твой воспитанник поступил плохо, прими меры по отношению к нему, не допускай накопления отрицательного опыта поведения и одновременно проанализируй свое собственное поведение, найди, что сделал неправильно, где допустил ошибку в воспитательной работе с учащимся.

Успешности педагогической деятельности педагога во многом способствует его *личное обаяние*.

Важную роль играет такое индивидуальное начало, как педагогический артистизм, который проявляется в способности к личностному самовыражению, «трансляции» своей личности; саморегуляции своих состояний и поведения; способности к продуктивной деятельности в условиях эмоционального напряжения; внешней выразительности, пластичности; развитых мимических и пантомимических навыках.

Внешний облик учителя — значимый компонент, оказывающий воздействие на формирование личности учащегося. Он предполагает умение одеваться, держать себя в детском и педагогическом коллективах. По мнению исследователей, внешность педагога на 40% предопределяет отношение к нему учащихся.

Исследователь Л. П. Шевченко в своей книге «Экспериментальная педагогическая этика» в качестве эталонного норматива приводит профессиональный кодекс поведения педагога (табл. 1.1).

Т а б л и ц а 1.1 — Профессиональный кодекс поведения педагога (по Л. П. Шевченко)

Учитель в отношении детей	
не должен	обязан быть
<ul style="list-style-type: none">– обижать;– причинять вред;– оскорблять;– пренебрегать;	<ul style="list-style-type: none">– уважительным;– заботливым;– внимательным к мнению других;– уступать;

Окончание табл. 1.1

Учитель в отношении детей	
не должен	обязан быть
<ul style="list-style-type: none"> – управлять; – кричать; – обманывать; – навязывать чужую точку зрения; – вмешиваться в отношения детей со сверстниками; – требовать непосильного; – грубить; – унижать, относиться свысока; – подавлять; – игнорировать; – считать детей глупыми, «пешками»; – запрещать дружить; – подавлять детские чувства; – говорить плохо за спиной детей; – быть невоспитанным; – читать нотации, срывать на детей зло; – постоянно упрекать; – смеяться над недостатками и немениями детей 	<ul style="list-style-type: none"> – терпеливым, понимающим; – способным принимать детей такими, какие они есть; – верящим, предоставляющим свободу выбора; – принимающим разные точки зрения людей разных поколений; – снисходительным; – тактичным, советующимся, уважительно выслушивающим фантастические и «брედовые» идеи детей; – заинтересованным в проблемах других; – способным выслушивать и слышать других, прощать ошибки, ценить чужие достоинства, поддерживать в трудную минуту, сопереживать, сочувствовать; – искренним, прямодушным; – понимающим чувства детей; – милосердным; – уважительным к детскому незнанию; – ненавязчивым и терпеливым в обучении и исправлении; – веселым и остроумным; – способным поддерживать добрые устремления и успехи; – честным

Педагог постоянно находится перед глазами детей, их родителей, коллег по работе, поэтому его действия не могут быть анонимными.

1.3 Педагогическая деятельность: сущность, структура, функции. Педагогический профессионализм и педагогическая карьера

Педагогическая деятельность нацелена на созидание личности. Ее содержанием являются обучение, воспитание, развитие, образование детей, создание оптимальных условий для их взросления.

Педагогическая деятельность может осуществляться как профессионалами, так и непрофессиональными воспитателями.

Непрофессиональной педагогической деятельностью называется такая педагогическая деятельность, которой занимаются все люди в повседневной жизни, не имея специального педагогического образования. В качестве последних выступают родители, родственники учащихся, тренеры и др.

Профессиональная педагогическая деятельность — особый вид общественно-полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями.

Характерными признаками профессиональной педагогической деятельности являются:

- преднамеренный совместный характер (обязательны тот, кто воспитывает и тот, кого воспитывают);
- ее осуществление в определенных формах (уроки, занятия);
- целенаправленность (обогащает мотивационно-ценностную сферу личности; обучает определенным умениям и навыкам; развивает способности).

Итогом педагогической деятельности являются обученность, воспитанность, определенный уровень развития личности.

Психолого-педагогические исследования (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и др.) показывают, что в учебно-воспитательном процессе, как правило, использу-

ются взаимосвязанные *виды педагогической деятельности учителя*:

- *диагностическая*: изучение учащихся и установление уровня их развития, воспитанности (от греч. **diagnosis** — распознавание, определение);

- *ориентационно-прогностическая*: умение учителя определять направление предстоящей воспитательной деятельности, ее конкретные цели и задачи на каждом этапе воспитательной работы, прогнозировать (от греч. слов **pro** — вперед и **gnosis** — знание) ее результаты, т. е. то, чего конкретно хочет достигнуть учитель, какие сдвиги в формировании и развитии личности учащегося он стремится получить;

- *конструктивно-проектировочная*: конструирование, проектирование содержания учебно-воспитательной работы, придание ей увлекательных форм;

- *организаторская*: вовлечение учащихся в намеченную воспитательную работу и стимулирование их активности;

- *информационно-объяснительная*: все обучение и воспитание в той или иной мере основано на информационных процессах;

- *коммуникативно-стимулирующая*: влияние учителя, которое оказывают на учеников его личное обаяние, нравственная культура, умение устанавливать и поддерживать с ними доброжелательные отношения и побуждать их своим примером к активной учебно-познавательной, трудовой и художественно-эстетической деятельности;

- *аналитико-оценочная*: учитель, осуществляя педагогический процесс, анализирует ход обучения и воспитания, выявляет положительные стороны и недостатки, сравнивает достигнутые результаты с теми целями и задачами, которые намечались, а также сопоставляет свою работу с опытом коллег;

- *исследовательско-творческая*: ее элементы характеризуют работу каждого вдумчивого учителя. Особенно важное значение имеет применение педагогической теории, что требует от учителя известного творчества. Конкретные же условия обучения и воспитания слишком разнообразны, а иногда и неповторимы.

Структура педагогической деятельности в основном совпадает с общей структурой деятельности, понимаемой как философская и психологическая категории. Она представлена следующими элементами (по И. И. Прокопьеву):

1) *субъектом* (учителем, воспитателем, наставником, но также родителями, группой, коллективом);

2) *объектом* (группой, коллективом, отдельным учащимся). При самовоспитании и самообразовании субъект и объект совпадают;

3) *потребностью субъекта и объекта* как необходимостью удовлетворения чего-либо жизненно значимого;

4) *целями объекта и субъекта*, которые определяют содержание деятельности (что делать?);

5) *мотивами субъекта и объекта*, определяющими причину деятельности (для чего нужно делать?);

6) *средствами и методами педагогической деятельности* (содержанием учебно-воспитательной деятельности; возможными носителями информации, методами учебно-воспитательной работы педагога и др.);

7) *педагогическими действиями*:

- первого порядка — накоплением новой информации путем изучения литературы, посещения лекций, участия в конференциях, ознакомления с опытом коллег;
- второго порядка — логическим структурированием материала;
- третьего порядка — педагогической диагностикой условий деятельности (уровня знаний, умений и навыков воспитуемых, наличия материальных средств и оборудования для учебно-воспитательной деятельности и процесса);
- четвертого порядка — методической обработкой материала, т. е. выбором процедур, приемов и формирование методов учебно-воспитательного процесса;

8) *предметом педагогической деятельности*, который представляет собой отдельные направления развития личности;

9) *результатом педагогической деятельности* — новообразования в физическом, психическом, социальном и духовном

развитии индивида (для определения эффективности результата его соотносят с целью);

10) *оценкой результата педагогической деятельности* — соизмеримым сравнением качества полученного продукта с идеальной целью и соответствующей оценкой качества продукта;

11) *корректирующими педагогическими действиями*, необходимыми тогда, когда первоначально полученный продукт деятельности расходится, не совпадает с изначально выбранной целью.

Специфической характеристикой педагогической деятельности является ее продуктивность. Выделяют *пять уровней продуктивности педагогической деятельности* (по Н. В. Кузьминой):

- *репродуктивный* (минимальный, непродуктивный): педагог умеет пересказать другим то, что знает сам;

- *адаптивный* (низкий, малопродуктивный): педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории;

- *локально-моделирующий* (средний, среднепродуктивный): педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, умениям, навыкам по отдельным разделам курса (т. е. умеет формировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-познавательную деятельность);

- *системно-моделирующий знания учащихся* (высокий, продуктивный): педагог владеет стратегиями формирования исковой системы знаний, умений, навыков учащихся по предмету в целом;

- *системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся* (высший, высокопродуктивный): педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии.

Вопросы определения профессионализма педагога, оценка его профессиональной деятельности уже давно являются объектом спора и разногласий между психологами, педагогами, физиологами, практиками. Множество позиций по определению

сущности понятия профессионализма сходятся на следующем определении: **профессионализм** — совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешной деятельности; внутренняя характеристика личности человека.

Профессиональный путь педагога начинается с низшего уровня и последовательно поднимается к высшим. Так, А. К. Маркова обозначает несколько таких уровней:

1) *допрофессионализм*, когда учитель осуществляет педагогическую деятельность не овладев еще нормами и правилами педагогической профессии, не обладая профессионально важными качествами;

2) *профессионализм*, когда учитель последовательно овладевает качествами педагога-профессионала, нормами и правилами педагогической профессии, выполняет сначала работу по образцу, далее осуществляет квалифицированную педагогическую деятельность, более сознательно определяя свои цели в педагогическом труде и мотивируя свои действия и поступки.

Внутри уровня профессионализма выделяют несколько этапов:

- *этап адаптации учителя к педагогической профессии* (первичное усвоение педагогических норм и правил этикета педагога, необходимых приемов обучения и воспитания учащихся разного уровня развития и возраста);

- *этап самоактуализации учителя в профессии* (происходит осознание педагогом возможностей развития себя средствами профессии; укрепление индивидуального стиля педагогической деятельности и максимальная самореализация себя в педагогической работе с детьми);

- *этап свободного владения учителем своей профессией* (проявление мастерства, гармонизация учителя с педагогической профессией);

3) *суперпрофессионализм*, который характеризует педагогическую деятельность педагога в высших достижениях и творческом расцвете.

Внутри уровня выделяют несколько этапов:

- *свободного владения педагогической профессией в форме творчества;*

- свободного владения несколькими педагогическими специальностями и приемами переключения от одной к другой;
- творческого самопроектирования себя как личности профессионала;

4) *постпрофессионализм (послепрофессионализм)*, через который проходят все, кто достигает пенсионного возраста и остается в педагогической профессии несмотря ни на что; или те, кто пришел в педагогическую профессию, сменив прежнюю работу на педагогическую;

5) *непрофессионализм (псевдопрофессионализм)*, когда педагогами осуществляется внешне активная педагогическая деятельность, но при этом выявляются деформации в становлении их как профессионалов, что проявляется в излишней назидательности, самоуверенности, завышенной самооценке, догматичности взглядов, наличии жестких стереотипов, отсутствии гибкости в работе с учащимися.

Для оценки профессионализма педагога используются такие показатели, как результативность, эффективность и оптимальность.

Результативность труда педагога может быть как позитивной, выраженной в обученности и воспитанности школьников, так и негативной, проявляющейся в неуспеваемости учащихся, их недисциплинированности.

Эффективность — соответствие полученного результата поставленным целям и задачам.

Оптимальность — достижение наилучшего результата в определенных условиях при минимальных затратах времени и усилий педагога и учащихся.

Сегодня активно развивается наука, которая носит название *квалиметрия* и ее направление — педагогическая квалиметрия, содержанием которой является измерение и оценка профессионализма педагога.

Такая оценка труда учителя проводится периодически и постоянно на протяжении многих лет с целью его аттестации и дифференцированной оценки труда работников сферы образования.

Цель аттестации педагогических работников в нашей республике — стимулирование роста их научно-теоретического

уровня, профессионального мастерства; развитие творческой инициативы; повышение их престижа и авторитета.

Основными принципами аттестации являются коллегиальность, системность, целостность экспертных оценок, которые обеспечиваются объективным, корректным, гуманным отношением к педагогическим работникам.

В состав аттестационной комиссии входят педагоги высшей и первой категории, которые избираются путем тайного голосования на педагогическом совете того учебного заведения, в котором проходит аттестация, один представитель администрации и один представитель профсоюзного комитета.

К аттестации допускаются педагоги со стажем работы два года — для получения второй категории, и со стажем три года — первой и высшей. Учителя, имеющие ученую степень или звание, степень бакалавра или магистра или получившие диплом с отличием после окончания высшего учебного заведения, могут подать заявление на аттестацию спустя год работы по педагогической специальности.

Педагогам со средним образованием, работающим в учреждениях системы образования Республики Беларусь, не может быть присвоена квалификационная категория.

Звания «Заслуженный учитель», «Отличник просвещения» присваиваются на основе документальных материалов (стажа, характеристики, анализа преподавательской деятельности и результатов работы учителя).

Эффективность профессиональной деятельности педагога тесно связана с его успехами в профессии, его *карьерой*, которую понимают в двух смыслах.

Широкое понимание карьеры — профессиональное продвижение, профессиональный рост, восхождение к педагогическому профессионализму, переход от одних уровней, этапов профессионализма к другим. В таком понимании — путь восхождения учителя к своей профессиональной вершине. Результатом педагогической карьеры человека в этом случае является высокий уровень его профессионализма.

Более *узкое понимание карьеры* педагога — его должностное продвижение или путь, стремление к намеченному статусу.

Результатом данного вида карьеры является определенный статус в коллективе, должность.

Успешность карьеры человека зависит от целого ряда факторов: определения сферы профессиональной деятельности (профессионального самоопределения); профессионального выбора, затрагивающего лишь ближайшую перспективу, не обязательно учитывающую последствия принятого решения; личностных особенностей, уровня притязаний, ценностных установок.

По динамичности продвижения личности в сфере профессиональной деятельности выделяют линейную, стабильную, спиральную, кратковременную, платообразную и снижающуюся карьеру.

Линейная карьера складывается у человека, который с самого начала трудовой деятельности выбрал понравившуюся ему сферу и упорно на протяжении всей трудовой деятельности поднимается по служебной лестнице. У человека, сознательно и продуманно выбравшего сферу профессиональной деятельности, линейная конфигурация карьеры является типичной и наиболее перспективной.

Стабильный тип карьеры сопутствует тем, кто еще в молодости избрал сферу своей деятельности и остался в ней до конца трудовой деятельности. Такие люди повышают уровень своего мастерства. Они не стремятся продвигаться по иерархической лестнице в системе образования. Их устраивает роль эффективного, любимого учителя, профессиональный рост связан с повышением квалификации, духовным ростом.

Спиральная конфигурация карьеры складывается у беспокойных, мятущихся личностей. Они с энтузиазмом включаются в работу, хорошо выполняют ее, достигают высоких результатов, быстро продвигаются в своем статусе и ранге, но через пять — семь лет интерес снижается, они часто переходят на другую работу, где все повторяется заново.

Кратковременная карьера сопутствует недисциплинированным и низкоквалифицированным работникам. Они часто переходят с работы на работу. Их повышение, «продвижение» по службе обычно случайно и незначительно. Таких работников называют «летунами».

Платообразная карьера характерна для той категории людей, которые хорошо справляются со своими обязанностями, их считают перспективными для занятия более ответственных и масштабных ролей и функций. После достижения определенного уровня обнаруживается предел их возможностей, компетентности. Это «мертвая зона» на плато, когда человеку не открываются перспективы для продвижения.

Снижающаяся карьера — трагическая конфигурация карьеры, когда человек неплохо начинает свою профессиональную деятельность, добивается определенных успехов в ней, но в жизни происходит нечто непредвиденное (болезнь, стресс и т. п.), что постепенно снижает его работоспособность. Специалист перестает соответствовать требованиям, предъявляемым к личности и характеру выполняемой работы, постепенно опускается до самого низкого уровня.

На карьеру педагога влияют, прежде всего, *внутренние факторы* — мотивы, уровень притязаний, самооценка, здоровье. Как показали исследования, чем более зрелым является педагог как профессионал, как личность, тем более велика роль внутренних факторов в его карьере. Важно укреплять у себя осознание высоких образцов педагогического труда и стремиться к их достижению.

На карьеру могут влиять и *внешние факторы* — социально-профессиональная среда. Бывают случаи, когда должностная карьера опережает собственно профессиональный рост человека. Педагогическая среда может осознанно или неосознанно тормозить профессиональный рост и карьеру, «отсекая» как некомпетентных, так и сверхкомпетентных педагогов.

1.4 Самообразование и самовоспитание в системе непрерывного образования педагогов: понятие, виды, аспекты, источники

Ориентация на самосовершенствование в течение всей жизни — важнейшее условие эффективной профессиональной жизни педагога XXI в.

Системообразующими компонентами личности педагога, способной стать субъектом культуры, являются педагогическая позиция по отношению к себе и творческая направленность в любой деятельности.

Педагогическая позиция по отношению к себе проявляется в готовности и способности к личностному росту в течение всей жизни.

Выделяют следующие функциональные компоненты такой готовности: гносеологический (что человек знает?); аксиологический (чем человек дорожит?); творческий (что человек умеет?); коммуникативный (с кем и как человек общается?); эстетический (чем человек восхищается?).

Сущность профессиональной деятельности педагога предполагает его непрерывную работу по саморазвитию и самотворчеству в пределах каждого из указанных компонентов. Ее продуктом являются рефлексивные способности, выступающие предпосылкой для успешной саморегуляции деятельности по самосовершенствованию; способности предвидения, позволяющие человеку, живущему в настоящем, ориентироваться на будущее; развитая способность к общению, диалогу; способность организовывать время своей жизни как пространство непрерывного общекультурного и профессионального самосовершенствования.

Непрерывное образование учителя включает в себя специально организованное обучение в учебных заведениях и самообразование.

К настоящему времени сложилась система непрерывного образования учителя, состоящая из трех этапов:

1) *до* профессионального, предполагающего определение предрасположенности подростков и старшеклассников к педагогической деятельности еще в школьные годы. Учащихся, имеющих такие склонности, характеризуют следующие черты: общительность, привязанность к детям, эмпатия, развитое воображение, находчивость.

Для поддержания и дальнейшего развития интереса учащихся к педагогической деятельности школа организует специальную ориентацию на педагогическую профессию, работу

факультативов, специальных курсов по введению в психологию и педагогику;

2) *профессионального*, предполагающего систематическую профессиональную подготовку к педагогической деятельности в средних специальных или высших учебных заведениях. Подготовка осуществляется по определенному учебному плану, которым предусматривается изучение трех взаимосвязанных блоков (учебных дисциплин):

- общекультурного, призванного обеспечить развитие мировоззрения учителя, создать условия для его жизненного и профессионального самоопределения, овладения практической педагогикой, основой которой является общая образованность учителя;
- психолого-педагогического, направленного на развитие педагогического самосознания учителя, его творческой индивидуальности, проявляющейся в способах анализа, проектирования, реализации и рефлексии педагогической деятельности;
- предметного, ориентированного на освоение логики развертывания содержания конкретного научного знания как средства развития личности учащихся и общения с ними.

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

3) *последипломного (послевузовского) образования* которое может осуществляться путем:

- самообразования, связанного с необходимостью и потребностью обновления знаний, так как прежние устаревают, а поток новой информации интенсивно растет;
- обучения в учебных заведениях, обеспечивающих последипломное образование (магистратуре, аспирантуре, институте повышения квалификации).

С а м о о б р а з о в а н и е — образование, приобретаемое в процессе самостоятельной работы, без прохождения систематического курса обучения в образовательном учреждении.

Самообразование рассматривается, как правило, в двух значениях: самообучение (самонаучение) и самосоиздание (самосовершенствование).

Основные источники самообразования представлены в таблице 1.2.

Самообразование учителей может осуществляться в нескольких направлениях:

- изучение новых программ, учебников и учебных пособий, уяснение их особенностей и требований;
- поиск нового дополнительного материала;
- анализ передового педагогического опыта;
- освоение технических средств обучения;
- овладение приемами дифференцированного обучения, мыслительной деятельности учащихся, развития самостоятельности, практических навыков и установления связи урочных и внеурочных занятий по своему предмету.

Основные функции самообразования учителей представлены в таблице 1.3.

Т а б л и ц а 1.2 — Источники самообразования

Источник	Характеристика источника
Средства массовой информации, книги	Знакомство с актуальными и «свежими» публикациями, мнениями ведущих ученых
Исследовательская деятельность	Курсовая работа, исследовательская работа в научных кружках
Обучение на курсах	Освоение дополнительных программ: иностранный язык, ораторское искусство
Работа по основной или сопутствующей специальности	Участие в конференциях, семинарах по профессиональным проблемам
Хобби	Занятия в хоре, спорт, фотодело

Т а б л и ц а 1.3 — Функции самообразования педагогов

Функция	Характеристика функции
Экстенсивная	Накопление, приобретение новых знаний
Ориентировочная	Определение себя в образовательном пространстве учебного заведения города, своего места в обществе
Компенсаторная	Ликвидация пробелов предыдущего образования
Саморазвивающая	Развитие самосознания, памяти, мышления, речи, рефлексивных способностей
Методологическая	Формирование образа мира, своего места в нем, определение сути профессионального бытия педагога
Коммуникативная	Установление связей между науками
Сотворческая	Достраивание деятельности до уровня творчества
Омолаживающая	Предупреждение застоя в профессиональном росте
Психотерапевтическая	Сохранение жизненной энергии, силы, переживание полноты жизни
Геронтологическая	Укрепление жизнестойкости организма

Таким образом, самообразование педагога реализует его потребность быть самостоятельной, независимой, конкурентоспособной личностью.

С а м о в о с п и т а н и е — активно-творческое отношение индивида к себе, совершенствование определенных личностных качеств. Оно базируется на адекватной самооценке, соответствующей реальным способностям человека, критическом анализе своих индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей.

Полноценная жизненная самореализация в сфере образования возможна, если человек:

- признает педагогическую деятельность как наилучшую для самореализации собственной личности, а предмет специальности — как важное средство развития личности воспитуемых;
- осознает свои способности, интересы, жизненные предпочтения и мотивы поведения, способен к дружескому взаимодействию с другими людьми (независимо от их индивидуальных особенностей);
- обладает знаниями, умениями и навыками, позволяющими ему наиболее полно реализовать свои способности в педагогической деятельности;
- способен к целенаправленным волевым усилиям, необходимым для реализации его стремления быть эффективным, компетентным профессионалом, значимым для окружающих на всех этапах жизненного пути.

Структура процесса самовоспитания включает в себя ряд этапов, для которых характерны определенные приемы:

1) *самопознание*: самонаблюдение — наблюдение человека за внутренним планом собственной психической жизни, позволяющее фиксировать ее проявления (мысли, чувства и т. д.). Результатом самонаблюдения выступает самоотчет (описание человеком самого себя), самоанализ, самоотношение, самооценка (ценность, значимость, которыми индивид наделяет себя в целом или отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения);

2) *самопобуждение*: самокритика, самоприказ, самообязательство, самопринуждение;

3) *самореализация*: упражнения — многократное повторение действий, состояний, ситуаций, которые закрепляются как новые качества личности.

При организации процесса самовоспитания необходимо иметь в виду, что качества личности педагога и привычки распределяются определенным образом (табл. 1.4).

Немаловажную роль в профессиональной деятельности играет и имидж учителя. Он может создаваться произвольно («Я такой, какой я есть») и формироваться осознанно и целенаправленно. Для того чтобы включиться в созидание себя, важно знать составляющие имиджа:

Т а б л и ц а 1.4 — Качества личности педагога

Качества учителя		
Недопустимы	Мешают	Желательны
Жестокость	Неуверенность	Обаяние
Деспотизм	Мстительность	Артистизм
Вредные привычки	Высокомерие	Элегантность
Рукоприкладство	Несобранность	Чувство юмора
Непримиримость	Некомпетентность	Современность
Нравственная нечистоплотность	—	Приветливость

- природные качества человека (лицо, рост), которыми важно уметь пользоваться;
- социальные качества: коммуникабельность, эмпатийность, рефлексивность;
- образованность, нравственные ценности, владение технологиями принятия решений и разрешения конфликтов;
- «рабочие качества», связанные с ориентацией на достижения, ответственностью, обязательностью.

Культура самовоспитания проявляется в устойчивой потребности работать над собой и владеть оптимальными для личности приемами самовоспитания. Эта потребность реализуется в умении разработать программу самовоспитания, т. е. выбрать те качества, совершенствование которых необходимо в первую очередь; сформулировать цели и пути их достижения; определить, по каким реальным признакам можно судить о динамике развиваемого качества.

1.5 Личность ребенка как самоценность и субъект педагогического процесса

Ребенок всегда находится одновременно в позиции и объекта, и субъекта в любой ситуации личной и общественной жизни, общения, учебной, игровой, трудовой деятельности.

В процессе индивидуального развития становление, взросление, социализация тесно связаны между собой, взаимозависимы и взаимодополняемы. Этот процесс не только детерминирован внешними обстоятельствами и условиями жизни, но и самодетерминируем, самоорганизуем по мере взросления человека, что обусловлено спецификой человеческой активности, включающей содержательный и энергетический компоненты. Содержательный компонент составляют идеалы, цели, ценности, мотивы, вера, которые у ребенка обращены, как правило, в будущее. Энергетический компонент — действия, поступки, чувства, воля, общение, отношения, реализуемые, переживаемые в настоящем.

Ребенок уже рождается членом общества, потенциальным носителем культуры, творцом межличностных отношений. Однако дети проявляют свою человеческую природу иначе, чем взрослые люди: они более чувствительны к социальным и природным явлениям, максимально активны в освоении окружающего мира и созидании своего внутреннего.

Ребенок более наглядно, чем взрослый человек, демонстрирует и свою социальность, и взаимосвязь разных ипостасей человека (как биологического организма, социального существа, разумного человека, духовной личности, креативной индивидуальности), зависимость не только от особенностей врожденно-го потенциала, но и от внешних условий.

К внешним условиям относятся:

- востребованность окружающими тех или иных качеств и способностей;
- признание взрослыми прав и свобод детей;
- благоприятное положение ребенка в системе отношений со значимыми людьми;
- насыщенность личностного пространства и времени впечатлениями, творческой деятельностью.

Школьник как объект образовательного процесса предстает как конкретный ребенок, характер и поведение которого отражают одновременно влияние онтогенеза, возраста и пола, а также социальной сферы. В силу этого каждый школьник, обладая только ему присущими качествами, обнаруживает целый ряд свойств, типичных для других учащихся. Половоз-

растные характеристики ребенка обусловлены ведущими потребностями и новообразованиями, которые формируются в основных видах деятельности.

В е д у щ е й является такая деятельность, которая выражает специфическое для данного возраста смысловое отношение к миру. Основные психические новообразования личности зависят от включенности учащегося в ведущие виды деятельности.

В е д у щ и м и являются те потребности, удовлетворение которых обеспечивает динамику прогрессивного развития, взросления личности.

Н о в о о б р а з о в а н и е личности — обобщенный результат всего психического развития ребенка, являющийся основой и побудительной силой развития личности в следующем возрасте (табл. 1.5).

Т а б л и ц а 1.5 — Новообразования, ведущие потребности и ведущая деятельность

Возраст школьника	Новообразования	Ведущие потребности	Ведущая деятельность
Младший школьный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Произвольность как особое качество психических процессов. 2. Внутренний план действий. 3. Рефлексия как способность анализировать свои действия и поступки 	Потребность познания и самовыражения	Учебная
Подростковый	<ol style="list-style-type: none"> 1. Чувство взрослости. 2. Социальная активность и усвоение норм, ценностей, способов поведения. 3. Переориентация на ценности взрослых 	Потребность в признании окружающих, самоутверждении	Общение со сверстниками
Юношеский	<ol style="list-style-type: none"> 1. Самоидентичность. 2. Отождествление себя с определенными социальными отношениями (полом, группой, классом, нацией, профессиональным сообществом) 	Потребность в жизненном и профессиональном самоопределении	Учебно-профессиональная

Позиция школьника как объекта этого процесса обусловлена системой педагогических требований к знаниям учащихся, нормам обучения в образовательном пространстве, режимом учебного заведения, дисциплиной как условием соблюдения прав и свобод каждого из ее членов. Учащийся как субъект образовательного процесса, индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности предстает перед педагогами носителем определенных интересов, склонностей, способностей, неповторимых личностных свойств, которые выделяют его из среды сверстников.

Обобщенная социально-педагогическая характеристика школьников как субъектов образовательного процесса представлена в таблице 1.6.

Т а б л и ц а 1.6 — Характеристика учащихся как субъектов образовательного процесса

Тип учащихся	Содержательная характеристика учащегося как субъекта учения	Перспективные для личностного развития позиции в образовательном процессе
Одаренные	Опережают ровесников по общему развитию; легко схватывают, впитывают информацию, готовы к неожиданным ассоциациям, смекалисты, находчивы	Ассистенты по различным предметам
Эрудиты	Высокая информированность, готовность поделиться знаниями с другими, хорошая память	Ассистенты по определенным предметам, консультанты
Эрудиты-энциклопедисты	Хорошо усваивают всю информацию из самых разных областей, «живые справочники»	Участники КВН, олимпиад, конкурсов
Эрудиты-специалисты	Хорошо усваивают информацию только в интересующей их сфере знаний	Участники предметных олимпиад
Эрудиты-неуспевающие	Огромные фактические знания, которые не находят применения в учебной деятельности	Консультант по специфическим проблемам познавательной деятельности

Окончание табл. 1.6

Тип учащихся	Содержательная характеристика учащегося как субъекта учения	Перспективные для личностного развития позиции в образовательном процессе
Умельцы	Одарены в какой-либо сфере практической деятельности; с «золотыми руками»; для них характерен интерес, удовольствие, радость, настойчивость в деятельности	Организаторы трудовой деятельности
Творцы	Осознают свои творческие возможности, стремятся к их реализации	Создатели условий для демонстрации достижений
Активисты-общественники	Самостоятельная реакция на общественные события, интерес к общественной деятельности	Организаторы общественной жизни в классе, школе
Вожаки	Получают удовольствие от активной общественной деятельности	Организаторы научно-познавательной и общественной жизни
Трудные (неудачники)	Заниженная самооценка, растерянность в конфликтных ситуациях	Участники различных видов деятельности, обеспечивающих формирование чувства собственного достоинства, успеха в учении

Важнейшим направлением деятельности школы, обеспечивающим ребенку позицию объекта управляемого образовательного процесса и субъекта формирования индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности, является интеграция воспитывающих воздействий на основе комплексного подхода. Последний ориентирует учителя на целостное рассмотрение реального ребенка как объекта и субъекта образовательного процесса, на отчетливое видение в нем того общего, что связано с возрастом, полом; того особенного, что обуславливает его определенное положение среди сверстников; того единичного, что отличает его от других детей и требует индивидуального подхода.

Комплексный подход предполагает одновременность влияния всех педагогических воздействий на мотивационно-

потребностную, интеллектуальную, эмоционально-волевою, действенно-практическую сферу личности, что обеспечивает как формирование знаний, умений, так и развитие мотивов, потребностей, отношений, идеалов и мировоззрения личности.

Глоссарий

Высшее профессиональное училище — учебное заведение, обеспечивающее углубленное профессионально-техническое образование, интегрированное со средним специальным.

Гимназия — учреждение базовой и старшей ступени общеобразовательной школы (5—9-е классы), призванное обеспечить реализацию требований государственных стандартов к образованию в сочетании с повышенным его уровнем, широкой гуманитарной и общекультурной подготовкой учащихся.

Карьера — профессиональное продвижение, профессиональный рост, восхождение к педагогическому профессионализму, переход от одних уровней, этапов профессионализма к др.

Квалификация — уровень развития способностей работника, позволяющий ему выполнять трудовые функции определенной степени сложности в конкретном виде деятельности.

Колледж — учебное заведение в системе непрерывного образования, обеспечивающее получение углубленного среднего специального образования, интегрированного с общим средним и высшим.

Лицей — профессионально ориентированное учебное заведение, обеспечивающее повышенный уровень общего среднего образования в сочетании с профильной предпрофессиональной подготовкой учащихся по направлениям и специальностям высшей школы.

Образование — процесс и результат усвоения знаний, умений и навыков, опыта деятельности и отношений.

Педагог — лицо, ведущее практическую работу по воспитанию, образованию и обучению детей и молодежи и имеющее специальную подготовку в этой области.

Педагогическая квалиметрия — измерение и оценка профессионализма педагога.

Педагогическая профессия — вид трудовой деятельности человека, владеющего комплексом специальных педагогических знаний и практических навыков, которые приобретены в результате целенаправленной профессиональной подготовки.

Педагогические способности — обобщенная совокупность таких индивидуально-психологических особенностей и профессионально значимых качеств учителя, которые обеспечивают достижение высоких результатов в педагогической деятельности.

Профессиограмма — описание профессии по различным критериям: технологическим, экономическим, педагогическим, медицинским, психологическим.

Профессионализм — совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда; внутренняя характеристика личности человека.

Профессиональная педагогическая деятельность — особый вид общественно-полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями.

Самовоспитание — сознательная, самостоятельная деятельность, ведущая к возможно более полной реализации, развитию и совершенствованию личности; активно-творческое отношение индивида к себе, совершенствование определенных личностных качеств.

Самообразование — образование, приобретаемое в процессе самостоятельной работы, без прохождения систематического курса обучения в образовательном учреждении.

Специальность — один из видов профессиональной деятельности внутри профессии (учитель-предметник, воспитатель, социальный педагог).

Учитель — в широком общественном значении — мыслитель, общественный деятель, формирующий взгляды и убеждения людей; в педагогическом смысле — специалист, ведущий учебно-воспитательную работу с учащимися.

Список рекомендуемых источников

1. *Бордовская, Н. В.* Педагогика: учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — СПб.: Питер, 2001. — 304 с.
2. *Гершунский, Б. С.* Философия образования для XXI века : (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. — М.: Совершенство, 1998. — 608 с.
3. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. — Ростов н/Д: Феникс, 1997. — 480 с.
4. *Общие основы педагогической профессии : учеб. пособие / авт.-сост. И. И. Цыркун [и др.] ; под ред. Ж. Е. Завадской, Т. А. Шингерей.* — Минск : БГПУ, 2006. — 195 с.
5. *Основы педагогики : учеб. пособие / А. И. Жук [и др.] ; под общ. ред. А. И. Жука.* — Минск : Аверсэв, 2003. — 349 с.
6. *Прокопьев, И. И.* Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика : учеб. пособие / И. И. Прокопьев, Н. В. Михалкович. — Минск : ТетраСистемс, 2002. — 544 с.

7. *Пуйман, С. А.* Педагогика / С. А. Пуйман. — 3-е изд. — Минск: ТетраСистемс, 2002. — 256 с.

8. *Сластенин, В. А.* Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. — 3-е изд. — М. : Академия, 2004. — 576 с.

9. *Харламов, И. Ф.* Педагогика / И. Ф. Харламов. — 5-е изд. — Минск : Універсітэцкае, 1998. — 560 с.

Репозиторий Баргу

2 ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

2.1 Методологические основы педагогики

2.1.1 Педагогика как гуманитарная наука: сущность, предмет, задачи, основные отрасли и категории, связь с другими науками. Научно-педагогическое исследование и его основные методы

Свое название педагогика получила от греческого слова «paidagogike» (**pais** — дитя, **ago** — веду), которое означает детоводство или дитяведение. В Древней Греции педагогами первоначально назывались рабы, сопровождавшие детей своего господина в школу. Позже педагоги — это уже вольнонаемные люди, которые занимались наставлением, воспитанием и обучением детей.

Современный термин «педагогика» употребляется в нескольких значениях:

- 1) сфера человеческой деятельности, связанная с передачей жизненного опыта от старшего поколения к младшему;
- 2) наука;
- 3) учебная дисциплина.

Для определения педагогики как науки необходимо выделить ее объект и предмет.

Объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название сферы образования.

Предмет педагогики — образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях).

Педагогика — наука о воспитании человека. Она раскрывает сущность, цели, задачи и закономерности воспитания, его роль в жизни общества и развитии личности.

Современный словарь по педагогике дает следующее определение: п е д а г о г и к а — наука о сущности развития и формирования человеческой личности и разработке на этой основе теории и методики воспитания и обучения как специально организованного процесса.

Функции педагогики как науки обусловлены ее предметом. Это теоретическая и технологическая функции, которые она осуществляет в органичном единстве.

Теоретическая функция педагогики включает:

- анализ, изучение, обобщение и оценку передового и новаторского педагогического опыта;
- выявление состояния педагогических явлений, условий успешности или эффективности деятельности педагога и учащихся;
- экспериментальные исследования педагогической действительности и построение на их основе моделей ее преобразования;
- раскрытие сущности педагогических явлений;
- уточнение и развитие понятийно-категориального аппарата.

Технологическая функция педагогики предполагает:

- разработку содержания, форм, методов, средств обучения и воспитания, новых педагогических систем и технологий;
- создание соответствующих методических материалов (учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций);
- внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику с целью ее совершенствования и реконструкции;
- оценку влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания и последующую коррекцию во взаимодействии научной теории и практической деятельности.

Основными категориями педагогики являются:

1) *воспитание:*

- в широком социальном смысле: социокультурное явление, призванное обеспечить передачу опыта, накопленного человечеством в различных видах жизнедеятельности;
- в широком педагогическом смысле: педагогический процесс, протекающий на микросоциальном и межличностном уровнях (под воздействием семьи, группы, педагогов);
- в узком педагогическом смысле: специальная воспитательная деятельность, имеющая целью формирование определенных качеств, свойств и отношений человека;

2) *обучение* — целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого происходит усвоение знаний, умений и навыков, способов мышления и деятельности;

3) *образование* — процесс и результат усвоения знаний, умений и навыков, опыта деятельности и отношений;

4) *развитие* — процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сферах человека;

5) *формирование* — этап относительной завершенности процесса развития.

В настоящее время педагогика представлена большим количеством научных дисциплин и отраслей, среди которых:

- *общая педагогика* (общие основы, дидактика, теория воспитания, школоведение), исследующая основные закономерности образования;

- *возрастная педагогика* (преддошкольная, дошкольная, начальной школы, школы, среднего специального образования, высшей школы, третьего возраста);

- *профессиональная и отраслевая педагогика* (производственная, военная, инженерная, спортивная, музейная, театральная, музыкальная, исправительно-трудовых учреждений);

- *вспомогательные педагогические дисциплины* (история педагогики, этнопедагогика, семейная педагогика, информационная педагогика, сравнительная педагогика, философия

воспитания, социология образования, педагогическая психология, социальная педагогика);

- *специальная (коррекционная) педагогика* (сурдопедагогика (обучение и воспитание глухих и слабослышащих); тифлопедагогика (обучение и воспитание слепых и слабовидящих); олигофренопедагогика (обучение и воспитание умственно отсталых и детей с задержками умственного развития); логопедия (обучение и воспитание детей с нарушениями речи)).

Смежные с педагогикой науки условно можно разделить на пять блоков:

- *базовые*, изучающие условия успешного физического и духовного развития человека (анатомия, физиология, гигиена, психология, социология);

- *естественные науки*, которые изучают мир живой и неживой природы (астрономия, физика, химия, биология, экология, география);

- *математические и технические науки* (информатика, кибернетика, эргономика, математическая статистика);

- *гуманитарные науки*, которые изучают духовный мир человека (философия, этика, эстетика, логика, филология, история, экономика);

- *науки об искусстве* (литературоведение, музыковедение, киноведение, театроведение).

Существуют различные формы взаимосвязи педагогики с другими науками:

- 1) заимствование методов исследований;

- 2) использование идей, концепций, выводов других наук;

- 3) применение результатов исследований;

- 4) участие педагогики в комплексных исследованиях человека.

Педагогика как наука и практика проникает в разные сферы жизни и деятельности человека и общества. Знание педагогической науки помогает в каждом конкретном случае избирать оптимальные педагогические решения.

Педагогическое исследование — процесс и результат научной деятельности, направленной на получение

новых знаний о закономерностях педагогического процесса, его структуре, принципах, содержании и технологиях.

Методы педагогического исследования — способы изучения педагогических явлений, получения новой информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий.

Существуют различные методы педагогического исследования:

1) *методы организации исследования*: комплексный; сравнительный; лонгитюдный (в течение длительного времени);

2) *методы сбора данных*:

- выявление, обобщение и анализ педагогического опыта;
- педагогическое наблюдение — метод познания педагогического процесса и явлений воспитания путем целенаправленного, планомерного, непосредственного их восприятия, прослеживания за изменением и развитием условий и результатов воспитательной практики.

Выделяют следующие виды наблюдения: включенное (участвует наблюдатель); невключенное (со стороны); самонаблюдение, самоанализ;

- опросные методы:
 - а) *беседа* — обмен суждениями двух или нескольких лиц;

б) *анкетирование* — метод письменного опроса.

Анкеты бывают следующих видов: по наличию вариантов ответов — выборочные и конструктивные; по указанию имени — анонимные и с указанием лица; по структуре вопросов — закрытые и открытые;

- в) *интервью* — опрос по заранее намеченному плану: свободное (без предварительной подготовки вопросов); полустандартизированное (вопросы намеченные и свободные); стандартизированное (заранее намеченные вопросы);

г) *характеристика*: независимая (несколько человек характеризуют одно лицо); свободная (несколько человек характеризуют одну черту у нескольких лиц);

д) *сочинение* на заданную тему (объем не определяется);

- метод биографий;

- педагогический анализ ситуаций и фактов;
- педагогический консилиум — коллективное обсуждение результатов изучения воспитанников;
- анализ педагогической документации;
- анализ и оценка результатов учебной деятельности (письменных, графических, контрольных, творческих работ);
- педагогическое тестирование — объективное и стандартизированное измерение знаний, умений, навыков, уровня развития, личностных характеристик испытуемого.

Выделяют следующие виды тестирования: достижения; интеллекта; креативные; личностные;

- педагогический эксперимент — постановка «педагогического опыта» для проверки степени эффективности методов обучения и воспитания:
 - а) констатирующий (контролируемые условия не изменяются);
 - б) преобразующий (условия существенно изменяются);
 - в) лабораторный и естественный;
 - г) контрольный, осуществляемый для проверки достоверности результатов (повторный и перекрестный);
 - д) пилотажный (в сокращенном варианте).
 - е) сравнительно-педагогический (сравнение зарубежного и отечественного опыта);
 - ж) прагматический (хронометраж, видеосъемка, аудиозапись).

Эксперимент состоит из следующих этапов: формулировки темы, цели, задач, гипотезы, объекта, предмета, определения сроков и участников; проведения эксперимента; обработки полученных результатов.

3) *методы оценивания:*

- рейтинг (эксперты оценивают что-либо по шкале);
- самооценка (оценивание себя по шкале);

4) *методы обработки данных:*

- математические — регистрация, ранжирование, шкалирование;

- качественные — теоретический анализ, сравнение, систематизация, группировка, типологизация, синтез и обобщение.

2.1.2 Педагогический процесс: сущность, функции, структура, движущие силы и закономерности

С момента своего возникновения воспитание и обучение осуществлялись как целостный процесс трансляции знаний, опыта деятельности и норм поведения от старшего поколения младшему с целью подготовки его к самостоятельной жизни. Развитие общества постепенно привело к разграничению обучения и воспитания.

Приоритет в разработке понятия «педагогический процесс» принадлежит П. Ф. Каптереву. В свое время он пришел к выводу, что «обучение», «образование», «приучение», «воспитание», «наставление», «увещевание», «взыскание» и другие подобные многочисленные слова обозначают различные свойства, стороны, средства и моменты одного большого целого педагогического процесса. В дальнейшем представления о целостном педагогическом процессе развивали С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, А. С. Макаренко и др. Вместе с тем, начиная с 1930-х гг., обучение и воспитание изучаются как автономные, самостоятельные процессы, не зависящие друг от друга. В середине 70-х гг. XX в. наука вновь обратилась к проблеме целостного педагогического процесса, что было вызвано, в частности, потребностями практики.

Авторы современных концепций (Ю. К. Бабанский, Ю. П. Сокольников, В. В. Краевский, В. А. Сластенин и др.) сходятся во мнении, что раскрыть сущность целостного педагогического процесса можно только на основе методологии системного подхода.

Педагогическая система — совокупность взаимосвязанных компонентов, характеризующих сущность педагогической деятельности, объединенных общей целью функционирования и единством управления, выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление. Педагогическая система — «открытая» система, изменяющаяся под

влиянием социальных изменений, прогресса в обществе, науке, культуре, технике.

Педагогическая система может исследоваться в статике и динамике. В первом случае в ней выделяют (В. А. Сластенин и др.) четыре взаимосвязанных компонента: **1)** педагогов; **2)** воспитанников (субъектов педагогической системы); **3)** содержание образования; **4)** материальную базу (средства).

Взаимодействие этих компонентов порождает педагогический процесс, т. е. педагогическую систему в динамике.

Педагогический процесс — специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач.

Педагогический процесс выполняет следующие взаимосвязанные *функции*:

1) обучающую — формирование мотивации и опыта учебно-познавательной и практической деятельности, освоение основ научных знаний и содержащегося в них опыта ценностных отношений;

2) воспитательную — формирование отношений личности к окружающему миру и себе и соответствующих им качеств, свойств личности;

3) развивающую — развитие психических процессов, свойств и качеств личности.

Структура педагогического процесса. Наряду с выше-названными компонентами педагогической системы (педагоги, воспитанники, содержание образования, средства) в структуру педагогического процесса входят компоненты, порождаемые самой деятельностью субъектов педагогического процесса: цель, методы, формы и результаты.

Это переменные компоненты педагогического процесса, зависящие от субъектов педагогического процесса и их взаимодействия.

Существуют и другие подходы к определению структуры педагогического процесса (В. И. Смирнов и др.):

- *целевой*, включающий цели и задачи, реализуемые в определенных условиях;

- *содержательный*, определяющий всю совокупность формируемых у субъектов педагогического процесса знаний, отношений, ценностных ориентаций, опыта деятельности и общения;
- *деятельностный*, характеризующий формы, методы, средства организации и осуществления педагогического взаимодействия, направленного на решение целей и задач педагогического процесса и освоение его содержания;
- *результативный*, предполагающий, что достигнутые результаты и степень эффективности педагогического процесса обеспечивают управление качеством педагогической деятельности;
- *ресурсный*, отражающий социально-экономические, психологические, санитарно-гигиенические и другие условия протекания педагогического процесса, его нормативно-правовое, кадровое, информационное, методическое, материально-техническое, финансовое обеспечение.

В соответствии со взглядами современных ученых (И. П. Подласый, В. И. Смирнов, В. А. Сластенин и др.) *целостность* педагогического процесса реализуется в:

- 1) единстве обучения, воспитания и развития (соответствие их целей, содержания, методов, форм, средств);
- 2) единстве образования (воспитания) и самообразования (самовоспитания);
- 3) единстве функций педагогического процесса;
- 4) реализации в содержании образования всех компонентов опыта, накопленного человечеством (знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности, эмоционально ценностных отношений к окружающему миру);
- 5) единстве, соподчиненности и, вместе с тем, определенной автономности процессов, этапов, актов, образующих целостный педагогический процесс;
- 6) единстве деятельности образовательных учреждений, семьи, отдельных групп (коллективов) учащихся, общественных организаций, направленной на достижение общих целей образования;
- 7) организации разносторонней (целостной) деятельности воспитанников, оказывающей воздействие на все сферы

личности: рациональную, эмоционально-волевою, практическую (поведенческую);

8) единстве преподавания и воспитательной работы как целостной педагогической деятельности.

Сущностной характеристикой педагогического процесса является взаимодействие его субъектов (педагогов и воспитанников), вне которого он реально существовать не может. Это позволяет говорить о двустороннем характере педагогического процесса.

Исследователи (Т. А. Стефановская и др.) указывают, что педагогический процесс имеет циклический характер, и, следовательно, в нем можно выделить повторяющуюся последовательность этапов (циклов): подготовительный, основной и заключительный.

На подготовительном этапе создаются необходимые условия для протекания педагогического процесса в соответствии с заданными целями.

Суть второго, *основного*, этапа заключается в непосредственном осуществлении педагогического взаимодействия.

Третий этап завершает цикл педагогического процесса посредством анализа достигнутых результатов.

Педагогический процесс и педагогические системы, в которых он осуществляется, неразрывно связаны с другими социальными процессами: экономическим, политическим, духовным и т. д. Определенное влияние на него оказывают также внешние условия: природно-географические, общественные, производственные, культурные и другие.

Закономерности педагогического процесса. Определение закономерностей педагогического процесса в большой степени зависит от уровня развития антропологических, гуманитарных наук. Это обстоятельство является причиной того, что проблема закономерностей и принципов в педагогике до сих пор не имеет однозначного решения.

Современный уровень развития педагогической теории и практики позволяет сформулировать ряд закономерностей, а на их основе — принципов педагогического процесса.

Закон как философская категория есть внутренняя, существенная, устойчивая связь явлений, обуславливающая их изменение.

Закономерность — совокупность взаимосвязанных по содержанию законов, обеспечивающих устойчивую тенденцию или направленность в изменении какой-либо системы. В законах и закономерностях выражаются сущности явлений.

Понятие «принцип» означает основную идею, исходное требование или основное правило поведения, деятельности. Принципы есть субъективное выражение законов и закономерностей, поэтому они формулируются на их основе.

Закономерность педагогического процесса (обучения и воспитания) можно определить как совокупность объективных, общих, существенных, необходимых, устойчиво повторяющихся связей между педагогическими явлениями, компонентами педагогического процесса, характеризующих их развитие и функционирование. Обычно выделяют две группы закономерностей.

Первая группа закономерностей действует на макро- и микросоциальных уровнях. Это общие, существенные, устойчиво повторяющиеся связи между потребностями, возможностями общества (страны, региона, отдельных групп людей, семьи) и педагогическим процессом. К ним относят: зависимость педагогического процесса от:

- уровня социально-экономического, политического и культурного развития общества, состояния его духовности, т. е. цель, характер, содержание, средства, методы, формы педагогического процесса определяются объективными потребностями общества, интересами государства, социокультурными и этническими нормами и традициями;
- региональных условий, факторов микросреды, природных факторов, условий конкретной школы и класса, особенностей педагогического коллектива и т. д.

Вторая группа закономерностей действует на межличностном и личностном уровнях:

- *единство и взаимосвязь педагогического процесса и развития личности:* с одной стороны, уровень развития личности определяет характер, содержание и результативность

педагогического процесса, с другой — педагогический процесс нацелен на развитие личности путем присвоения ею социального опыта, культуры общества и духовных ценностей;

• *объективные, существенные, устойчиво повторяющиеся связи между составными частями педагогического процесса:*

- а) между деятельностью педагога, деятельностью ученика и содержанием педагогического процесса;
- б) между целями, содержанием, методами, средствами, формами, условиями педагогического взаимодействия, с одной стороны, и его результатами — с другой;
- в) между обучением и воспитанием как составляющими педагогического процесса (воспитание невозможно без обучения и наоборот).

Эти закономерности можно считать установленными, многократно проверенными, подтвержденными и объясненными. Так как в область педагогического процесса попадают социальные, экономические, культурологические, психологические, духовные, физиологические и иные явления, то с развитием антропологических и в целом гуманитарных наук будут установлены и другие, более глубокие закономерности педагогического процесса.

2.1.3 Педагогические цели и целеполагание

Образование как целостный педагогический процесс имеет целенаправленный характер. Цель образования определяет содержание, методы, формы, средства, результаты педагогического взаимодействия. Говорят о целях деятельности педагога и о целях деятельности самих воспитанников как субъектов педагогического процесса.

Целеполагание — одна из важнейших проблем педагогики. В философии понятие «цель» определяется как предвосхищение в сознании человека результата, на достижение которого направлены его действия.

Цель педагогического процесса — предвосхищаемый в сознании субъектов педагогического процесса результат их взаимодействия, т. е. цель педагоги-

ческой деятельности — предвосхищение в сознании педагога ее результатов.

Понятия «цель педагогического процесса» и «задача педагогического процесса» различаются, во-первых, масштабом своего значения по отношению к результату педагогического процесса и, во-вторых, — временными рамками. Для достижения цели требуется более продолжительный отрезок времени. Задача — это ближайшая цель. Цель определяет стратегию педагогического процесса, а задача — его тактику.

Целям педагогического процесса свойственна разноуровневость. Они расположены в определенном порядке, подчинены друг другу. Цели образования формулируются в общегосударственном масштабе, затем они конкретизируются в рамках отдельных педагогических систем (учреждений образования) и в каждом конкретном цикле педагогического взаимодействия в виде педагогических целей и задач.

На первом (макросоциальном) уровне определяется идеал воспитания *в обществе* (отдельной стране, у конкретного народа). Это общественный идеал совершенного человека или группы людей, человечества, цивилизации, цели образования, задаваемые социумом.

На втором (микросоциальном) уровне конкретизируются общие цели образования первого уровня в образовательных целях *конкретных учебно-воспитательных учреждений* или учреждений дополнительного образования. Цели педагогического процесса этого уровня сформулированы, например, *в учебных программах* и программах воспитания для учащихся определенного возраста, *в планах учебно-воспитательной работы* школы и отдельных педагогов. Основными требованиями к выбору таких целей должны быть их диагностичность и технологичность.

На микросоциальном уровне определяются также цели обучения конкретному учебному предмету, отдельному разделу и темам данной учебной дисциплины. Эти цели реализуются в конкретных задачах обучения, которые формулируются и решаются учителем и учащимися на уроках. На данном уровне формулируются также цели и задачи воспитания определенной

группы (коллектива) учащихся с учетом их возрастных типологических особенностей, потребностей, интересов, уровня воспитанности, конкретных условий воспитания.

На третьем (межличностном) и четвертом (личностном) уровнях конкретизируются цели, поставленные на первом и втором уровнях с учетом *индивидуальных особенностей учащихся*, их способностей, наклонностей, интересов и т. д. Личностный уровень реализации педагогического процесса предполагает постановку целей и задач самообразования (самовоспитания, самообучения).

Общественно значимые цели воспитания изменчивы и динамичны, носят исторический характер. Они определяются потребностями и уровнем развития общества, зависят от способа производства, уровня экономического развития, темпов социального и научно-технического прогресса. Цели образования также зависят от характера политического и правового устройства той или иной страны, истории и традиций данного народа, уровня развития гуманитарных наук, педагогической теории и практики, педагогической культуры общества в целом и других факторов, поэтому в настоящее время цель-идеал воспитания трактуется педагогами как формирование разносторонне и гармонично развитой личности.

Разностороннее развитие предполагает воспитание и развитие телесного здоровья, психических процессов и свойств личности, ее социальное и духовное развитие. Гармоническое развитие — установление соразмерных и стройных отношений индивида с окружающей природой, социальной средой и самим собой (И. И. Прокопьев).

Эта идея нашла отражение в «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь» (2006), согласно которой **целью воспитания** является воспитание духовной, морально зрелой, творческой личности, субъекта собственной жизнедеятельности. Эта заданная обществом цель предполагает решение следующих задач:

- воспитание гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии;
- подготовку к самостоятельной жизни и труду;

- формирование нравственной, эстетической и экологической культуры;
- овладение ценностями и навыками здорового образа жизни;
- развитие культуры семейных отношений;
- создание условий для социализации, саморазвития и самореализации личности.

Цели и задачи педагогического процесса в учреждениях образования объединяют обычно в три группы: 1) цели и задачи обучения; 2) цели и задачи воспитания; 3) цели и задачи развития.

В контексте технологического подхода цель — норма, предписывающее представление о результате, образ желаемого результата.

Практическую работу по целеполаганию учитель начинает с *определения главной дидактической цели урока*. Для ее постановки необходимо осуществить анализ содержания учебного материала и распределить его изучение по урокам. Дидактическая цель зависит от типа урока (например, вводный урок — «Дать общее представление о...»; урок изучения новых знаний — «Изучить...»; урок закрепления знаний, формирования умений и навыков — «Закрепить ... знания, сформировать ... умения, ... навыки»; урок обобщения и систематизации знаний — «Обобщить знания, привести их в систему»; урок проверки, оценки и коррекции знаний, умений и навыков — «Определить уровень усвоения знаний, умений, навыков и их применения»).

Главная дидактическая цель урока предполагает постановку и решение задач обучения, воспитания, развития.

Задачи обучения заключаются в овладении учащимися системой знаний, основами научного миропонимания, практическими умениями и навыками.

Задачи воспитания направлены на формирование положительного отношения к знаниям, процессу обучения, познанию в целом, к миру и себе, выражающихся во взглядах, убеждениях, качествах, оценках, самооценках личности; приобретение опыта поведения.

Задачи развития содействуют формированию общеучебных и специальных умений, совершенствованию мыслительных операций, развитию эмоциональной сферы, монологической речи учащихся, коммуникативной культуры, осуществлению самоконтроля и самооценки, становлению и развитию личности в целом.

В процессе целеполагания также следует учитывать формулировки учебных целей и задач, содержащиеся в образовательных стандартах (учебных программах), утвержденных Министерством образования Республики Беларусь. В них цели изучения учебной дисциплины разрабатываются как иерархия требований к базовому, повышенному и углубленному уровням подготовки учащихся и задаются как планируемые результаты обучения.

Так, И. П. Подласый определяет следующие требования к формулировке задач урока на основе главной дидактической цели:

- разбить общую цель урока на составные части;
- каждую часть цели обозначить как отдельную задачу;
- задачи определяются так, чтобы они не перекрывали друг друга и не повторялись;
- задачи учителя трансформируются в задачи учеников;
- задачи должны быть сформулированы кратко и однозначно.

Цели и задачи урока, проектируемые учителем, должны быть такими, как будто ученик их сам себе поставил, они понятны ему, очевидны в своем значении, он с интересом и охотой усваивает их (С. И. Гессен). Ученик не может хорошо учиться, если он не осознал и не принял цели и задачи деятельности на уроке как свои собственные. Вопрос о том, как цель, поставленная педагогом, «присваивается» школьникам и становится их собственной, еще очень далек от разрешения.

В младшем школьном возрасте цели должны носить жизненно-практический характер, а *в старшем* — сообразовываться с наклонностями отдельных учеников, быть индивидуализируемыми. Для того, чтобы ученик сформулировал и присвоил себе цель, его необходимо столкнуть с ситуацией, в которой он обнаружит дефицит своих знаний и умений.

Даже самая совершенная система целей и задач обучения мало поможет практике, если учитель не будет иметь правильного представления о путях их достижения через деятельность учащихся, последовательности выполнения ими отдельных действий.

2.1.4 Содержание образования и его социально-педагогические функции

Проблема содержания образования связана с решением вопросов о том, чему учить детей и молодежь в образовательных учреждениях.

Содержание образования — педагогическая адаптация системы знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционального отношения к миру, усвоение которых обеспечивает развитие личности (И. Я. Лернер).

В истории педагогики постоянно решался вопрос о том, какой материал включать в содержание образования. Выдвигались следующие теории:

1) *теория формального образования* (Дж. Локк, И. Кант, И. Ф. Гербарт) — у учащихся необходимо развивать мышление, память, другие познавательные процессы, способности к анализу, синтезу, логическому мышлению, так как источником знаний является разум, поэтому наиболее ценными являются такие учебные предметы, которые не столько обогащают ум сведениями, сколько дают разнообразный материал для всестороннего упражнения ума (математика, древние языки). По мнению сторонников формального образования, знание само по себе, вне отношения к развитию ума, имеет очень малое значение;

2) *теория материального образования* (Я. А. Коменский, Г. Спенсер) — критерием отбора учебного материала должна быть степень его пригодности, полезности для жизни учащихся, для их непосредственной практической деятельности, т. е. обучать необходимо преимущественно естественнонаучным дисциплинам. Сторонники этой точки зрения считали главным сообщением ученикам разнообразных и систематических знаний и

формирование умений. По их мнению, развитие мышления, способностей, познавательных интересов учеников происходит без специальных усилий в ходе изучения «полезных знаний»;

3) *теория прагматического (утилитарного) образования* (Дж. Дьюи) — в основе школьного образования лежит организация практической деятельности детей, так как в ходе нее учащиеся овладевают знаниями по разным предметам.

В современной педагогике утвердился *личностно ориентированный подход* к выявлению сущности содержания образования, с позиций которого последнее — это часть общечеловеческой культуры, предъявляемая индивиду для усвоения, отобранная и структурированная таким образом, чтобы ее усвоение направляло и детерминировало развитие личности соответственно целям воспитания (В. С. Леднев).

В последнее десятилетие в Республике Беларусь наблюдается тенденция к утверждению *компетентностного подхода* к формированию содержания образования, прежде всего в высшей школе. Данный подход предполагает реализацию в содержании образования практико-ориентированного характера профессиональной подготовки студентов, усиление роли их самостоятельной работы по разрешению задач профессионального характера (В. И. Байденко, А. А. Вербицкий).

Структура содержания образования включает следующие компоненты:

- *систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности (когнитивный опыт)*, которая обеспечивает формирование в сознании учащихся естественной картины мира, включает основные понятия, категории, термины, факты, основные законы науки, теории и концепции;

- *опыт осуществления способов деятельности*, известных обществу, который представлен интеллектуальными и практическими умениями как общими для многих учебных предметов (сравнить, выделить существенное, составить план, сделать вывод и т. д.), так и специфическими для определенных учебных предметов;

- *опыт творческой деятельности*, который предполагает самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, видение новой проблемы в знакомой ситуации, видение возможных решений проблемы, нахождение принципиально нового способа решения, отличного от известных;

- *опыт эмоционально-ценностных отношений личности к себе и окружающему миру*, который определяет нормы отношений человека, а значит — его воспитанность.

Культура человечества в полном объеме не может быть представлена в содержании образования. *Факторами*, влияющими на объем и характер отбираемого содержания образования, выступают:

- потребности и цели общества;
- закономерности учебной деятельности;
- интеллектуальные и личностные возможности самих учащихся;
- возможности и особенности педагога.

Выделяют следующие критерии отбора содержания образования:

- целостное отражение в содержании образования задач формирования базовой культуры личности;
- учет международного опыта построения содержания образования;
- высокая научная и практическая значимость содержания изучаемого материала;
- соответствие сложности содержания образования возможностям учащихся определенного возраста;
- соответствие содержания образования имеющейся учебно-методической и материальной базе образовательного учреждения;
- соответствие объема содержания образования времени, отводимому на изучение данного предмета.

Разработка содержания образования основывается на государственном стандарте. Он отражает общественный заказ образования вместе с реальными возможностями системы образования.

Г о с у д а р с т в е н н ы й о б р а з о в а т е л ь н ы й с т а н д а р т — документ, служащий основой объективной

оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования.

На основе государственного стандарта разрабатываются учебные планы.

Учебный план — документ, определяющий состав учебных предметов, последовательность их изучения и общий объем отводимого на это времени. В учебных планах выделяют образовательные компоненты: базовый (инвариантный); школьный (вариативный), который определяется решением педагогического или методического совета школы с учетом пожеланий учащихся и их родителей, наличия соответствующих педагогических кадров и материально-технической базы школы.

Учебная программа — нормативный документ, который составляется на основе учебного плана. Он определяет содержание образования по каждому учебному предмету и объем времени, выделяемого как на изучение предмета в целом, так и на каждый раздел и тему.

Виды учебных программ: типовые, рабочие варианты учебных программ, авторские.

Структура учебной программы включает:

- *пояснительную записку*, которая раскрывает структуру содержания учебного предмета, показывает его роль и функции в учебном плане, обосновывает цели и задачи изучения предмета, дает общую характеристику методов, форм, средств обучения;
- *основную часть*, которая отражает основные положения каждой темы с указанием количества часов, отведенных на ее изучение.

Традиционно существует два способа построения программ:

- *линейный* (логическое построение материала без возвращения к учебному материалу на следующих этапах обучения);
- *концентрический* (повторение учебного материала на следующей ступени в усложненном варианте).

Содержание образования подробно раскрывается в учебной литературе, среди которой важнейшими средствами обучения выступают *учебники и учебные пособия*.

Материал в учебнике структурирован по главам, параграфам, темам. Для облегчения его усвоения даются иллюстрации (рисунки, чертежи, карты, схемы, таблицы, графики). Кроме информативного материала включаются вопросы и задания, указывается литература для самообразования.

Учебник выполняет следующие функции:

- информационную, призванную обеспечить учащихся необходимой и достаточной информацией;
- мотивационную, создающую стимул к изучению предмета;
- трансформационную, связанную с педагогической переработкой научных знаний;
- систематизирующую, реализующую требование обязательного систематического и последовательного изложения материала в логике учебного предмета;
- закрепления и самоконтроля, связанную с предоставлением возможности повторного изучения материала;
- интегрирующую, помогающую ученику приращивать к изложенным в нем знаниям дополнительную информацию из смежных наук;
- координирующую, способствующую привлечению разнообразных средств обучения (справочников, карт, иллюстраций);
- воспитательно-развивающую, состоящую в духовно-ценностном влиянии содержания учебника на обучаемых;
- обучающую, проявляющуюся в том, что работа с учебником развивает умения и навыки, необходимые для самообразования.

Учебные пособия (хрестоматии, сборники упражнений, тестов, рабочие тетради, атласы, словари, справочники) служат вспомогательными средствами обучения, в которых учебный материал представлен расширенно и детализировано.

2.2 Обучение в целостном педагогическом процессе

2.2.1 Процесс обучения: структурные компоненты, принципы, закономерности, виды обучения

Обучение — целенаправленное заранее спланированное общение, результатом которого является развитие, образование и воспитание личности.

Процесс обучения — организованное взаимодействие учителя и учеников для достижения образовательных целей. Сущность процесса обучения состоит в стимулировании и организации активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению знаниями, развитию способностей, выработке взглядов.

Обучение всегда носит конкретно-исторический характер. Каждой исторической эпохе свойственны свои цели, содержание и методика. Процесс обучения характеризуется такими параметрами, как *целостность* (единство преподавания и учения), *системность* (обучение является по своей сути системой, которая содержит множество компонентов: цель, учебную информацию, формы деятельности, способы осуществления педагогического руководства), *комплексность* (согласование процессов обучения, воспитания и развития, оптимальное соотношение знаний, умений и навыков).

Современная дидактика рассматривает процесс обучения как двусторонний:

Преподавание (Деятельность педагога) + Учение (Деятельность учеников) = Обучение (Сотрудничество).

Наибольшее признание в отечественной дидактике получила следующая модель процесса обучения:

Цель обучения → Преподавание → (*Содержание, методы, средства, формы*) → Учение →
Результаты обучения.

Внешнюю структуру процесса обучения П. И. Пиджасистый представляет следующим образом: социальный заказ школе (стратегические цели) — потребности учителя, потребности учеников — они формируют *цели* обучения — характер деятельности учителя — содержание образования — методы, средства, формы обучения — характер деятельности ученика — *результат* (образованность, уровень развития, уровень общей культуры).

В структуре процесса обучения выделяются постоянные и переменные составляющие. В качестве первых выступают деятельность учителя (преподавание), деятельность ученика (учение), цель и результат процесса обучения. Переменными составляющими являются содержание, методы, средства и формы процесса обучения.

В структуру процесса обучения входят следующие компоненты:

- *целевой* (определение и осознание целей и задач учебно-познавательной деятельности);
- *потребностно-мотивационный* (формирование потребности в знаниях и мотивов учебно-познавательной деятельности учащихся);
- *содержательный* (определение содержания материала, подлежащего усвоению учащимися);
- *деятельностно-операционный* (овладение учебным материалом под руководством учителя, ученик самостоятельно «открывает» имеющиеся в науке знания);
- *эмоционально-волевой* (придание учебной деятельности учащегося эмоционально-положительного характера);
- *контрольно-регулирующий* (связан с учетом индивидуальных особенностей и побуждением учащихся к самоконтролю);
- *оценочно-результативный* (оценка и самооценка результатов учебной деятельности; рефлексия).

Выделяют следующие *задачи процесса обучения*:

- стимулирование учебно-познавательной активности учащихся;
- организация их познавательной деятельности по овладению научными знаниями, умениями, навыками;

- развитие мышления, творческих способностей и дарований;
- выработка научного мировоззрения и нравственно-эстетической культуры;
- совершенствование учебных умений и навыков;
- формирование умения самостоятельно углублять свои знания (самообразование); учить учиться и др.

Процесс обучения выполняет следующие функции:

- *образовательную* (вооружение учащихся системой научных знаний, умений, навыков с целью их использования на практике);
- *развивающую* (специальная направленность обучения на развитие личности);
- *воспитывающую* (обучение должно формировать систему определенных взглядов, убеждений, отношений, качеств личности. Формирование личности вообще невозможно без усвоения системы нравственных и других понятий, норм и требований).

Процесс обучения основан на ряде принципов.

П р и н ц и п ы о б у ч е н и я — исходные положения о способах достижения поставленных дидактических целей.

Наряду с принципами различают правила обучения. Они не являются руководящими положениями, а формулируются в виде конкретных предписаний и рекомендаций. Правила обучения вытекают из принципов.

Правила необходимо корректировать, регулярно пересматривать, обновлять на основе достижений науки, изменяющихся обстоятельств.

Современная дидактика рассматривает следующие *дидактические принципы*: 1) научности; 2) наглядности; 3) систематичности и последовательности; 4) прочности усвоения учебного материала; 5) доступности обучения; 6) сознательности и активности; 7) эмоциональности; 8) связи теории с практикой.

Принцип научности основан на том, что ученикам предлагаются для усвоения установленные наукой знания. Научность обеспечивается содержанием школьного образования, строгим соблюдением принципов его формирования. Она зависит от реализации учителем содержания. Научность и

действенность приобретенных знаний отражена в учебных планах и программах и реализуется в межпредметных связях.

Великий чешский педагог Я. А. Коменский называл **принцип наглядности обучения** «золотым правилом». Этот же принцип разрабатывали И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Л. В. Занков, А. А. Столяр и др. Наглядность выступает как принцип и средство обучения. Его психологическим основанием является признание того, что окружающий мир человек узнает и познает через ощущения и восприятия, в которых участвуют разные органы чувств (анализаторы). Следовательно, в процессе обучения необходимо воздействовать на все анализаторы: зрительные, слуховые, обонятельные, осязательные, температурные, болевые и т. д.

Принцип систематичности и последовательности опирается на следующие научные положения: учащийся только тогда обладает действенным знанием, когда в его сознании отражается четкая картина окружающего мира. Система научных знаний создается в той последовательности, которая обусловлена внутренней логикой учебного материала и познавательными возможностями учеников. Процесс обучения протекает тем успешнее и приносит тем большие результаты, чем меньше в нем перерывов, нарушений последовательности.

В принципе прочности закреплена следующая закономерность: усвоение содержания образования и развитие познавательных сил учеников — две взаимосвязанные стороны процесса обучения. Прочность усвоения учебного материала зависит не только от объективных факторов (содержания и структуры этого материала), но также и от субъективного отношения школьников к данному материалу, обучению, учителю. Прочность усвоения знаний обуславливается организацией обучения, использованием различных видов и методов обучения, а также зависит от времени обучения.

Принцип доступности вытекает из требований закономерностей возрастного развития учеников, а также организации и осуществления дидактического процесса в соответствии с уровнем развития учащихся. Доступным для ребенка

является лишь то, что соответствует его уровню и способам мышления, объему накопленных знаний, умений, навыков.

Известны классические правила, реализующие принцип доступности, сформулированные Я. А. Коменским:

- от легкого к трудному;
- от неизвестного к известному;
- от простого к сложному.

Принцип сознательности и активности предполагает, что школьники усваивают материал осмысленно и сознательно относятся к учению. Знания, усвоенные без понимания сути материала, приводят к формализму. Педагог руководит сознательным усвоением школьниками материала и формирует активное отношение к обучению.

Принцип эмоциональности вытекает из природы развития и деятельности ребенка. Положительные эмоции рожают такое состояние его души, когда мысль становится особенно яркой, учение проходит легко, быстро. Без положительного отношения обучение теряет едва ли не половину своей силы. Учить ребенка, в душе которого поселился страх, ненависть, отвращение, значит пытаться насильственно внедрить в его душу высокие истины. Такое знание непрочно и большей частью не приносит никакой пользы.

Основной принципа связи теории с практикой выступает главное положение классической философии, согласно которому жизнь, практика — критерий истины, источник познавательной деятельности. Прочность связи обучения с жизнью определяется содержанием образования, качеством организации учебно-воспитательного процесса, актуальностью применяемых форм и методов обучения, временем, отводимым на трудовую и политехническую подготовку, а также зависит от возрастных особенностей учащихся.

Среди принципов нет главных и второстепенных. Они должны реализовываться не поочередно, не в линейной последовательности, а одновременно, параллельно, комплексно. Все принципы взаимосвязаны между собой: требования одного переплетаются с требованием других.

Закономерности процесса обучения отражают его главные, объективные, повторяющиеся связи. Иными словами, Они показывают, что и как связано в процессе обучения, что и от чего в нем зависит.

Закономерность динамики процесса обучения. Величина всех последующих достижений учащегося зависит от его достижений на предыдущих этапах. Чем выше промежуточные достижения, тем весомее конечный результат.

Закономерность развития личности в процессе обучения. Темп и уровень развития личности зависит от:

- а) наследственности;
- б) воспитательной и учебной среды;
- в) включения в учебно-воспитательную деятельность;
- г) применения средств и способов педагогического влияния.

Закономерность управления учебно-воспитательным процессом. Эффективность педагогического воздействия зависит от:

- а) интенсивности обратных связей между учениками и педагогами;
- б) величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на учеников.

Если воспитатель и воспитанник чаще общаются, то результаты воспитания будут более очевидными.

Закономерность единства чувственного, логического, практического в учебном процессе. Эффективность учебно-воспитательного процесса зависит от:

- а) интенсивности и качества чувственного восприятия;
- б) логического осмысления воспринятого;
- в) практического применения осмысленного.

Только объединив в учебно-воспитательном процессе эмоции, рассудок и действие, можно обеспечить действительно прочное усвоение норм и правил поведения, знаний и умений.

Закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности. Эффективность педагогического процесса определяется:

- а) качеством педагогической деятельности;
- б) качеством собственной учебно-воспитательной деятельности учащихся.

В и д (т и п) о б у ч е н и я — общий способ организации учебно-воспитательного процесса. Он определяется на основе анализа главных структурных компонентов: **1)** характера деятельности учителя; **2)** особенностей обучения учеников; **3)** специфики применения знаний на практике и др. По этому общему критерию выделяется несколько видов обучения: догматическое, объяснительно-иллюстративное, проблемное, программированное, модульное, развивающее и др. В одно и то же время существуют и практически применяются несколько различных видов обучения.

Догматическое обучение — вид коллективной организации обучения, в основу которого положено библейское писание. Главный вид деятельности учащихся — слушание и механическое заучивание. Широкое распространение получило в Средние века.

Сущность **объяснительно-иллюстративного обучения** хорошо передается названием. Объяснение в сочетании с наглядностью — главные методы, слушание и запоминание — ведущие виды деятельности учеников, а безошибочное воспроизведение изученного — главное требование и основной критерий эффективности. Такое обучение называют еще традиционным, но не только с целью отличить его от более современных видов, но и для того, чтобы подчеркнуть длительную историю его существования в различных модификациях.

Проблемное обучение отличается организацией обучения путем самостоятельного приобретения знаний школьниками в процессе собственного решения ими учебных проблем. Технология проблемного обучения включает выполнение ряда обязательных этапов, важнейшим из которых является создание проблемной ситуации (ощущение мыслительного затруднения,

переживаемое учениками). Учебная проблема, которая вводится в проблемную ситуацию, должна быть достаточно трудной, но посильной для детей.

Преимущества проблемного обучения хорошо известны: овладение знаниями путем собственной творческой деятельности, высокий интерес к учебному труду, развитие продуктивного мышления.

Программированное обучение (от термина «программа» — система последовательных действий (операций), выполнение которых ведет к заранее запланированному результату) предполагает улучшение управления учебным процессом.

Особенности программированного обучения заключаются в следующем:

- учебный материал разделяется на отдельные порции (дозы);
- учебный процесс состоит из последовательных шагов, содержащих порцию знаний и мыслительных действий по их усвоению;
- каждый шаг завершается контролем (вопросом, тестом и др.);
- при правильном выполнении контрольных заданий ученик получает новую порцию материала и делает следующий шаг в обучении; при неправильном ответе ему помогают и дают дополнительные разъяснения;
- каждый ученик работает самостоятельно и овладевает учебным материалом в посильном для него темпе;
- результаты выполнения всех контрольных заданий фиксируются, они становятся известными как самим ученикам (внутренняя обратная связь), так и педагогу (внешняя обратная связь);
- педагог выступает организатором обучения и помощником (консультантом) при затруднениях, осуществляет индивидуальный подход;
- в учебном процессе широкое применение находят специфические средства программированного обучения (программированные учебные пособия, тренажеры, контролирующие устройства, обучающие машины).

Программированное обучение может быть реализовано машинным и безмашинным способами.

Модульное обучение стало использоваться в некоторых вузах в конце 80-х — начале 90-х гг. XX в. Его суть заключается в том, что изучение материала необходимо осуществлять большими блоками, а не дробить на мелкие части.

Модуль — часть содержания образовательной дисциплины, которую должен усвоить обучающийся. Его характерной особенностью является рейтинговая система оценки успешности обучения.

По своему содержанию модуль — логически завершённый блок учебной дисциплины. Он содержит в себе цель и задачи обучения, основные научные понятия, которые должны усвоить обучающиеся, перечень приобретаемых при этом умений и навыков, последовательность изучения материала, форму отчетности и критерии оценки.

В развивающем обучении, наряду с передачей конкретных знаний, уделяется большое внимание интеллектуальному развитию человека. Оно направлено на формирование знаний в виде хорошо организованной системы, на отработку когнитивных структур и операций в рамках этой системы. В развивающем обучении центральной фигурой, от которой зависит успех, является не учитель, а ученик. Функция педагога заключается не в передаче знаний, а в организации учебной деятельности детей. Педагогический процесс в условиях развивающего обучения всегда носит характер диалога учителя с учеником. Это обучение, в процессе которого школьник развивается совместно с учителем.

2.2.2 Методы обучения в современной школе: сущность, основные классификации

Методам обучения, от которых зависит немалый успех работы учителя и школы в целом, посвящен не один десяток фундаментальных исследований. Ученые-педагоги, наблюдая за процессом обучения, обратили внимание на большое разно-

образе видов деятельности учителя и учащихся на уроке. Они и стали называться методами обучения.

Термин «метод» произошел от греческого слова “**methodos**”, что означает путь, способ движения к истине.

В педагогической практике метод выступает как упорядоченный способ деятельности по достижению учебно-воспитательных целей.

Понятие «метод обучения» также отражает дидактические цели и задачи учебной деятельности, при решении которых используются соотносимые способы учебной работы учителя и познавательной деятельности учеников. Таким образом, понятие метода обучения отражает:

- 1) способы обучающей деятельности педагога и учебной работы детей в их взаимосвязи;
- 2) специфику их работы по достижению разных целей обучения.

Методы обучения — способы совместной деятельности учителя и учеников, направленные на решение дидактических задач.

Широко распространенным в дидактике является также понятие «прием обучения».

П р и е м — составная часть или отдельная сторона метода, частное понятие в отношении к общему понятию метод. Отдельные приемы могут входить в состав разных методов. Например, прием записи учащимся понятий используется при объяснении педагогом нового материала, самостоятельной работе с первоисточником, выполнении практической работы и т. д.

В процессе обучения методы и приемы применяются в разных сочетаниях. Один и тот же способ деятельности учащихся, может выступать и как самостоятельный метод, и как прием обучения. Например, объяснение, беседа являются самостоятельными методами обучения. Если же они эпизодически используются учителем в ходе практической работы для привлечения внимания школьников, исправления ошибок, тогда объяснение и беседа выступают как приемы обучения, которые входят в метод упражнения.

Метод и прием могут меняться местами. Например, если преподаватель изложение нового материала ведет методом объяснения, в процессе которого демонстрирует наглядные пособия, тогда эта демонстрация выступает как прием. Если же наглядное пособие является объектом изучения, основные знания учащиеся получают на основе его рассмотрения, то словесное объяснение выступает как прием, а демонстрация как метод обучения.

Классификация методов обучения. В связи с тем, что разные авторы в основу деления методов обучения на группы и подгруппы кладут разные признаки, существует ряд классификаций.

Наиболее ранней классификацией является деление методов обучения на методы работы учителя (рассказ, объяснение) и методы работы учеников (упражнения, самостоятельная работа).

Распространенной является классификация методов обучения по источникам получения знаний:

а) словесные (источником знаний являются устные и печатанные слова);

б) наглядные (источником знаний являются предметы, явления, за которыми ведется наблюдение, наглядные пособия);

в) практические (ученики получают знания и вырабатывают умения, выполняя практические действия).

Словесные методы занимают ведущее место в системе методов обучения. Они позволяют за короткое время передать большую по объему информацию, поставить перед учениками проблемы и указать пути их решения. С помощью слова преподаватель может вызвать в сознании школьников яркие картины прошлого и будущего человечества, активизировать представления, память, чувства учеников.

Словесные методы разделяются на следующие виды: рассказ, объяснение, разговор, дискуссию, лекцию, работу с книгой.

Метод рассказа предполагает повествование содержания учебного материала. Он применяется на всех этапах школьного обучения. Меняется только характер повествования, его объем, длительность.

К рассказу как методу передачи новых знаний предъявляется ряд педагогических требований. Рассказ должен:

- содержать только точные и научно проверенные факты;
- включать достаточное количество ярких примеров, фактов, которые доказывают правоту выделенных положений;
- иметь выразительную логику пересказа;
- быть эмоциональным;
- отражать элементы собственной оценки и отношений учителя к высказанным фактам и событиям.

Под объяснением нужно понимать словесное объяснение закономерностей, важных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений.

Объяснение — монологичная форма преподавания. К нему чаще всего обращаются при изучении теоретического материала, решении химических, физических, математических задач, доказательстве теорем, при раскрытии причин и выводов в явлениях природы и общественной жизни.

Использование метода объяснения требует:

- точного и ясного формулирования задачи, сути проблемы, вопросов;
- последовательного раскрытия причинно-следственных связей, наличия аргументации и доказательств;
- использования сравнений, сопоставлений, аналогий;
- безупречной логики преподавания.

Беседа — диалогический метод обучения, при котором преподаватель путем установления продуманной системы вопросов подводит учащихся к пониманию нового материала или проверяет усвоение пройденного.

В зависимости от конкретных задач, содержания учебного материала, уровня творческой познавательной активности учащихся, целей беседы в дидактическом процессе выделяют разные виды беседы.

Широкое распространение получила *эвристическая беседа* (от слова «эврика», т. е. нахожу, открываю). Учитель, опираясь на знания учащихся и практический опыт, подводит их к пониманию и усвоению новых сведений, формулированию правил и выводов.

Беседа, проводимая перед изучением нового материала, называется *вводной или вступительной*. Ее цель — вызвать у учащихся состояние готовности к познанию нового. *Закрепляющие* беседы проводятся после изучения нового материала.

В процессе беседы вопросы могут быть заданы одному ученику (индивидуальная беседа) или ученикам всего класса (фронтальная беседа).

Одной из разновидностей беседы является *собеседование*. Оно может проводиться как с классом в целом, так и с отдельными группами учащихся.

Успех беседы во многом зависит от правильно сформулированных вопросов, которые должны быть содержательными, конкретными.

Метод беседы имеет следующие плюсы: активизирует учащихся; развивает их память и речь; делает открытыми знания школьников; имеет большую воспитательную силу; является хорошим диагностическим средством.

Однако метод беседы имеет свои недостатки: требует много времени; содержит элементы риска (школьник может дать неправильный ответ, который воспринимается другими учащимися и запоминается).

Дискуссия как метод обучения основан на обмене взглядами по определенной проблеме. Эти взгляды отражают собственную мысль участников или опираются на мысли других людей. Этот метод используют в том случае, если учащиеся владеют значительной степенью зрелости и самостоятельностью мышления, умеют аргументировать, доказывать свою точку зрения.

Лекция — монологический способ пересказа объемного материала. Ее положительная сторона заключается в возможности обеспечить законченность и целостность восприятия школьниками учебного материала. Актуальность лекции в современных условиях возрастает в связи с применением блочного способа изучения материала.

Использование лекции как метода обучения в условиях современной школы позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся, вовлекать их в самостоятельный

поиск дополнительной научной информации для решения проблемных учебно-познавательных задач. Именно этим объясняется тот факт, что в старших классах значение лекции в последнее время стало возрастать.

Работа с учебником и книгой — важнейший метод обучения. Существует ряд приемов самостоятельной работы с печатными источниками:

- конспектирование — краткий пересказ, запись содержания прочитанного. Конспектирование ведется от первого (от себя) или третьего лица. Первый прием лучше развивает самостоятельность мышления;
- составление плана (после прочтения текста необходимо разделить его на части и озаглавить их);
- тезисы — краткий пересказ основных мыслей прочитанного;
- цитирование — дословная выдержка из текста. Обязательно указываются исходные данные (автор, наименование труда, место издания, издательство, год издания, страница);
- аннотирование — краткий сжатый пересказ содержания прочитанного без потери основного смысла;
- рецензирование — написание краткого отзыва с выявлением отношения к прочитанному;
- составление справки — сбор сведений о чем-либо. Справки бывают статистические, биографические, терминологические, географические и т. д.;
- составление формально-логической модели — словесно-схематичное отражение прочтенного текста;
- составление тематического тезауруса — упорядочение комплекса базовых понятий по разделу, теме;
- составление матрицы идей, т. е. сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов.

Вторую группу по этой классификации составляют наглядные методы обучения.

Наглядные методы — такие методы, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядных пособий и технических средств. Они используются во взаимосвязи со словесными и практическими методами обучения.

Наглядные методы обучения условно можно разделить на две большие группы: метод иллюстраций и метод демонстраций.

Метод иллюстраций предполагает демонстрацию ученикам иллюстрированных пособий: плакатов, таблиц, карт, картин, зарисовок на доске.

Метод демонстрации обычно связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, кинофильмов и др.

В современных условиях особое внимание уделяется применению такого средства наглядности, которым является компьютер индивидуального пользования. Он дает возможность моделировать определенные процессы и явления, выбирать из ряда возможных решений наиболее оптимальные по разным категориям.

При использовании наглядных методов обучения необходимо соблюдать ряд условий:

- а) наглядность должна соответствовать возрасту учащихся;
- б) наглядность должна использоваться в меру, только в определенный момент урока;
- в) наблюдение должно быть организовано таким образом, чтобы все учащиеся могли хорошо видеть предмет демонстрации;
- г) важно вычленять главное при показе иллюстраций;
- д) детально продумывать объяснение, которое дается при показе демонстрируемого явления;
- е) демонстрируемая наглядность должна быть четко согласована с содержанием материала;
- ж) необходимо приобщать учащихся к нахождению желаемой информации в наглядном пособии или демонстративном устройстве.

Практические методы обучения основаны на практической деятельности учащихся (упражнения, лабораторные и практические работы). С их помощью формируются практические умения и навыки.

Упражнения предполагают повторное (многоразовое) исполнение умственного или практического действия с целью овладения им или улучшения его качества. По своему характеру они делятся на устные, письменные, графические и учебно-трудовые. При выполнении каждого из них учащиеся осуществляют умственную и практическую деятельность.

По степени самостоятельности деятельности учащихся выделяют упражнения по:

а) воспроизведению известного с целью закрепления, т. е. воспроизведенные упражнения;

б) использованию знаний в новых условиях, т. е. тренировочные упражнения.

Когда при выполнении действий ученик про себя или вслух проговаривает, комментирует будущие операции, такие упражнения называют комментированными.

Устные упражнения содействуют развитию логического мышления, памяти, языка и внимания учащегося. Они отличаются динамичностью, исключается потеря времени на ведение записей.

Письменные упражнения применяют для закрепления знаний и выработки умений по их использованию. Они содействуют развитию логического мышления, культуры письменной речи, самостоятельности в работе. Письменные упражнения могут сочетаться с устными и графическими.

К графическим упражнениям относятся работы учеников по составлению схем, чертежей, графиков, технологических карт, плакатов, стендов, альбомов, выполнению зарисовок при проведении лабораторно-практических работ, экскурсий и т. д.

Графические упражнения выполняются обычно одновременно с письменными и решают единые учебные задачи. Их использование помогает школьникам лучше воспринимать, осмысливать и запоминать учебный материал; содействует развитию пространственного воображения. Графические работы в зависимости от степени самостоятельности ученика при их использовании могут носить воспроизводящий, тренировочный или творческий характер.

К учебно-трудовым упражнениям относят практические работы учащихся, которые имеют производственно-трудовую направленность. Их целью является использование теоретических знаний учащихся в трудовой деятельности. Такие упражнения содействуют трудовому воспитанию школьников

Лабораторные работы — проведение учащимися по заданию преподавателя опытов с использованием приборов, применением

инструментов и технических принадлежностей. В каждом случае учитель создает инструкцию, а школьники записывают выводы работы в виде отчета, цифровых показателей, графиков, схем, таблиц.

Практические работы проводятся после изучения больших разделов. Они могут проходить не только в классе, но и за пределами школы (измерение на местности, работа на пришкольном участке).

Существуют и другие классификации методов обучения, например, по дидактическим целям выделяют методы:

- а) изложения новых знаний;
- б) повторения;
- в) использования знаний;
- г) контроля.

На основе целостного подхода к процессу обучения Ю. К. Бабанский выделяет три группы методов:

1) *методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности:*

- словесные, наглядные и практические (аспект передачи и восприятия учебной информации);
- индуктивные и дедуктивные (логические аспекты);
- репродуктивные и проблемно-поисковые (аспект мышления);
- самостоятельной работы и работы под руководством учителя (аспект руководства учением).

2) *методы стимулирования и мотивации:*

- интереса к обучению;
- обязанности и ответственности в обучении.

3) *методы контроля и самоконтроля в обучении:*

- устный,
- письменный,
- лабораторно-практический.

За основу классификации методов обучения В. А. Онищук предлагает принять дидактические цели и задачи занятий и соответствующие им виды деятельности учителя и учащегося. В соответствии с этим автор выделяет:

1) *коммуникативный метод обучения*, образовательная цель которого — усвоение готовых знаний. Деятельность ученика и учителя заключается в следующем:

- преподавание учителем нового материала, в том числе проблемное изложение и восприятие его учащимися;
- разговор по содержанию нового учебного материала, в том числе эвристический и проблемно-поисковый;
- работа с текстом учебника, в том числе самостоятельное изучение учащимися текста;
- оценка работы;

2) *познавательный метод обучения*, образовательная цель которого — восприятие, осмысление и запоминание учащимися нового материала. Деятельность учащихся заключается в наблюдении, моделировании, изучении иллюстраций, восприятии, анализе и обобщении демонстрируемых материалов;

3) *преобразующий метод обучения*, дидактическая цель которого — усвоение учениками и творческое применение умений и навыков. Деятельность ученика и учителя заключается в выполнении упражнений, проблемных заданий и решении познавательных задач;

4) *систематический метод обучения*, дидактическая цель которого — определение качества усвоения знаний, умений и навыков и их коррекция. Ученики по заданию учителя выполняют контрольные письменные работы, осуществляется устный опрос школьников, используются практические задания.

Существуют и другие классификации методов обучения. Большое количество подходов к данному вопросу объясняется сложностью объекта исследования и серьезностью задач, поставленных обществом перед современной школой.

Выбор методов обучения. В педагогической науке на основе изучения и обобщения практического опыта учителей сложились определенные подходы к выбору методов обучения в зависимости от конкретных обстоятельств и условий протекания учебно-воспитательного процесса.

Выбор методов обучения зависит от:

- общих целей образования, воспитания и развития учеников и ведущих установок современной дидактики;
- особенностей методики преподавания конкретной учебной дисциплины и определяемых ее спецификой требований к отбору общедидактических методов;
- цели, задач и содержания конкретного урока;
- времени, отведенного на изучение того или иного материала;
- возрастных особенностей учеников;
- уровня подготовки учеников (образованности, воспитанности, развития);
- материального обеспечения учебного заведения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;
- возможностей и особенностей учителя, уровня его теоретической и практической подготовки, методического мастерства, его личностных качеств.

В зависимости от названных обстоятельств и условий учитель принимает в той или другой последовательности решение о выборе словесных, наглядных или практических методов, репродуктивных или поисковых методов управления самостоятельной работой, методов контроля или самоконтроля.

2.2.3 Средства обучения: классификация и характеристика

Средства обучения — материальный или идеальный объект, который находится между преподавателем и учеником и используется для овладения знаниями, формирования опыта познавательной и практической деятельности. Они оказывают существенное воздействие на качество знаний школьников, их умственное развитие и профессиональное становление.

По субъекту деятельности средства обучения можно условно разделить на средства преподавания и средства учения. Так, приборы демонстративного эксперимента относятся к

средствам преподавания, а приборы лабораторного практикума — к средствам учения. *Средства преподавания* имеют существенное значение для реализации информационной и управленческой функции преподавателя. Они помогают пробудить и поддержать познавательные интересы школьников, улучшают наглядность учебного материала, делают его более доступным, обеспечивают более точную информацию об изучаемом явлении.

Опыт передовых учителей и экспериментальные исследования (Л. С. Выготский, П. Е. Гальперин и др.) показали, что интенсивность умственного развития зависит от того, даются ли средства учения в готовом виде или конструируются детьми на уроке вместе с преподавателем. Изготовление средств учения самими учащимися дает большой развивающий эффект и более высокое качество знаний.

К *материальным средствам* относятся учебники и учебные пособия, таблицы, модели, макеты, средства наблюдения, учебно-технические средства, учебно-лабораторное оборудование, помещение, мебель, микроклимат, расписание уроков и др.

Однако в педагогике под материальными средствами обучения чаще всего подразумеваются технические средства обучения (ТСО). К ним относятся кинопроекторы, телевизионные комплексы, диапроекторы, эпипроекторы, графопроекторы, лингафонные кабинеты для изучения иностранных языков, комплексы ТСО для физико-математических дисциплин и персональные компьютеры, которые могут быть использованы при обучении иным дисциплинам, и т. д.

Перед использованием ТСО учащимся необходимо научиться пользоваться ими. При первичном ознакомлении с обучающей техникой учащиеся бывают очень заинтересованы, поэтому они часто обращают большое внимание на вторичные моменты и не всегда усваивают учебную информацию. Для повышения эффективности первых занятий необходимо специально учить школьников работать с новыми средствами, готовить их к восприятию и закреплению информации, проводить инструктаж.

Эффективность процесса обучения с использованием ТСО обусловлена тем, что они воздействуют на оценочно-мотивационную сферу личности. Оптимальная частота применения ТСО в учебном процессе зависит от возраста учащихся, учебного предмета и необходимости их использования в познавательной деятельности.

Материальные средства, необходимые для усвоения всей учебной дисциплины, создают систему, производную от системы учебного предмета. Система средств обучения должна строиться на основе следующих *принципов*:

1) оборудование должно полностью соответствовать педагогическим требованиям, наглядно выделять существенное в явлении, быть легко воспринимаемыми и видимыми, иметь эстетичный вид и т. д.;

2) все приборы, которые имеют общее назначение, должны соответствовать друг другу и демонстрационным установкам;

3) количество и типы средств обучения должны полностью обеспечивать материальные надобности учебной программы;

4) средства обучения должны соответствовать реальным условиям труда.

Кроме того, необходимо обеспечить все условия для демонстрации наглядных пособий: источник постоянного и переменного тока, заземление и затемнение, экран и т. д.

Недостаток наглядных пособий отрицательно сказывается на активности учеников и качестве их знаний. В то же время не следует перегружать учебный процесс пособиями.

Наглядные пособия выполняют следующие функции:

- ознакомление с явлениями и процессами;
- изучение внешнего вида предмета в его современном виде и историческом развитии;
- наглядное представление о строении предмета, принципе его действия и управления им, технике безопасности.

Наглядные пособия подразделяются на:

- объемные (модели, приборы, аппараты и т. д.);
- печатные (картины, плакаты, портреты, графики и т. д.);
- проекционный материал (кинофильмы, видеофильмы, слайды и т. д.).

Значительную роль в обучении играют коллекции и модели. Печатные пособия применяют как дополнительные средства наряду с натуральными предметами или их моделями.

Модели могут демонстрировать:

- 1) принцип действия объекта;
- 2) строение или схему работы;
- 3) внешний вид изделия или предмета.

Наиболее эффективными являются модели первого типа, так как их использование оказывает сильное эмоциональное воздействие, вызывает повышенный познавательный интерес, содействует улучшению успеваемости и дисциплины.

Модели третьего типа изготавливают обычно ученики в кружке для демонстрации габаритных объектов в уменьшенном масштабе или, наоборот, очень маленьких объектов (молекул, клеток и т. д.) в увеличенном виде. По многим учебным предметам используются также диаграммы (сравнительные и линейные).

Идеальные средства обучения — ранее усвоенные знания и умения, которые используют учителя и ученики для усвоения новых знаний. Например, Л. С. Выготский относит к ним речь, письмо, схемы, условные обозначения, чертежи, диаграммы, произведения искусства. В целом идеальное средство — это культурное наследие, новые культурные ценности.

Обучение представляет собой коммуникацию, в процессе которой происходит обмен информацией между участниками учебного процесса. Она может протекать в виде отношений, беседы, дискуссии, доклада, сообщения, лекции и т. д. В процессе обучения используют три вида коммуникации: вербальную (устную и письменную речь), семиотическую (абстрактно-символические знаки, уравнения, графики и т. д.) и невербальную (жесты, мимику).

Вербальные средства обучения также могут совмещаться с разными методами. Рассказ учителя может предшествовать демонстрации, которая в этом случае исполняет функцию иллюстраций. Зрительное восприятие учеников во время демонстрации также должно быть организовано. Человек запоминает только

то, на чем был зафиксирован его взгляд, поэтому словами необходимо точно указать, что демонстрируется.

Для того, чтобы учитель или ученик мог изложить определенного рода информацию, необходимо представить ее в соответствующей форме. Одна из них — вербализация — была описана выше. Вторая форма — материализация — представляет эти средства в виде абстрактных символов: графиков, таблиц, схем, условных обозначений, кодов, чертежей, диаграмм. К ним относятся опорные конспекты, открытые В. Ф. Шаталовым.

Материальные и идеальные средства обучения не противостоят, а дополняют друг друга. Между сферами воздействия материальных и идеальных средств нет четких границ: довольно часто они в совокупности воздействуют на становление тех или иных качеств личности учеников.

2.2.4 Понятие о формах обучения. Многообразие форм обучения

Ф о р м а (от лат. **forma** — наружный вид, внешнее очертание) в педагогике — способ существования учебно-воспитательного процесса, оболочка его внутренней сущности, логики и содержания. Форма связана с количеством учеников, временем и местом обучения, порядком осуществления учебно-воспитательного процесса.

В педагогике проблема формы имеет давнюю историю. Первое научное рассмотрение представлено Я. А. Коменским в «Великой дидактике». Изучением форм организации обучения занимались И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Н. М. Шахмаев и др.

По определению Б. Т. Лихачева, **ф о р м а о б у ч е н и я** — целенаправленная, четко организованная, содержательно насыщенная и методически оснащенная система познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, взаимоотношений учителя и учащихся. Форма обучения реализуется как организационное единство целенаправленной организации содержания, обучающих средств и методов.

Понятие «форма» используется по отношению к обучению в двух вариантах: как форма обучения и как форма организации обучения.

Ф о р м а о р г а н и з а ц и и о б у ч е н и я — внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме: урок, экскурсия, домашняя учебная работа, консультация, факультатив, дополнительное занятие.

В истории мировой педагогической мысли известны самые разнообразные формы организации обучения. Условно их можно разделить на: а) индивидуальные; б) индивидуально-групповые; в) групповые; г) коллективные; д) парные; е) со сменным составом учеников; ж) классные и внеклассные; з) школьные и внешкольные.

Индивидуальная форма обучения берет свое начало в первобытном обществе. Суть ее заключается в том, что учащиеся выполняют задания индивидуально (в современных условиях — это репетиторство, консультации). Наряду с достоинствами данной формы обучения (индивидуализированное содержание, методы и темпы учебной деятельности ученика, контроль) у нее есть и недостатки. Например, неэффективная социализация учащегося, поэтому, с XVI в. стало использоваться *индивидуально-групповое обучение*, когда учитель проводит урок с группой разновозрастных детей, но занятие носит индивидуальный характер (поочередно опрашивается усвоенный материал, объясняется новый, дается индивидуальное задание). Ученики могут приходить в школу в разное время — в начале или середине учебного года, а также в любое время дня.

Групповая форма обучения предполагает, что учащиеся работают в группах, создаваемых на различных основах.

На рубеже XV—XVI вв. возникла **концепция коллективного обучения**, которая впервые была применена в братских школах Беларуси и Украины (XVI в.).

Фронтальное обучение предполагает работу учителя сразу со всем классом в едином темпе и с общими задачами.

Коллективная форма обучения отличается от фронтальной тем, что учащиеся класса рассматриваются как

целостный коллектив со своими лидерами и особенностями взаимодействия.

В парном обучении основное взаимодействие происходит между двумя учениками, которые могут обсуждать задачу, осуществляя взаимообучение или взаимоконтроль. Так, В. К. Дьяченко разработал систему обучения, когда пары учеников меняются в определенной последовательности, что позволяет интегрировать парную форму обучения с коллективной.

Белл-Ланкастерская система (конец XVIII — начало XIX вв.) — система взаимного обучения, при которой в младших классах старшие и более успевающие ученики (мониторы) под руководством учителя проводили занятия. Это позволило при малом количестве учителей организовать массовое обучение, однако его качество оказалось невысоким. Против этой системы выступали сторонники развивающего обучения.

Батовская система (конец XIX — начало XX вв., США) предполагала деление обучения на две части: урочную работу с классом в целом и индивидуальные занятия с учащимися, которые нуждались в них (с более способными работал учитель, с отстающими — помощник учителя).

Мангеймская школьная система — система дифференцированного обучения, возникшая в начале XX в. в народных школах Германии. В школе работали четыре вида классов: для детей со средними способностями; для малоспособных (классы развития); для умственно отсталых (вспомогательные классы); переходные классы иностранных языков для наиболее способных. Отбор в них происходил на основе психометрических замеров, характеристик учителей и результатов экзаменов.

Бригадно-индивидуальное обучение — разработанная в американском университете система обучения математике в начальных классах, когда индивидуальные занятия сочетаются с организацией работы учащихся в малых группах.

Метод проектов (появился во второй половине XIX в. в США, а в XX в. получил распространение в советской школе) — система обучения, в которой знания и умения учащиеся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий — проектов.

Дальтон-план — одна из форм индивидуализированного обучения, возникшая в США в начале XX в. Учащиеся не связывались общей классной работой, они самостоятельно планировали свою учебную работу, определяли очередность изучения отдельных предметов и порядок использования своего рабочего времени. Классы были заменены на лаборатории и мастерские, объяснение материала и уроки были отменены. Коллективная работа проходила в течение одного часа в день, остальное время — индивидуальная работа в мастерских и лабораториях, в которых постоянно присутствовали педагоги.

Бригадно-лабораторный метод — одна из форм организации обучения, сложившаяся в учебных заведениях СССР в 20-х — начале 30-х гг. XX в. под влиянием Дальтон-плана.

В 50—80-х гг. XX в. в США получил известность *план Трампа* — форма индивидуализированного обучения. Высококвалифицированные педагоги с помощью студентов проводили лекции для аудитории с количеством от 100 до 1 500 человек. Затем малые группы учащихся по 10—15 человек обсуждали материалы лекции, вели дискуссии под руководством учителя или лучшего ученика. Состав таких групп не был постоянным. Объем занятий в малых группах составлял 20%. Кроме того, около 40% времени отводилось на индивидуальную работу учащихся в кабинетах и лабораториях,

Особой формой организации обучения является *«погружение»*, когда на протяжении нескольких дней учащиеся осваивают только один или два предмета.

В настоящее время применяются следующие формы организации учебной работы: урок, домашняя самостоятельная работа, экскурсия, факультативные занятия, лабораторно-практические занятия, курсы по выбору, формы внеклассной работы (предметные кружки, студии, научные общества, олимпиады, конкурсы).

Формы обучения классифицируются по:

- количеству охваченных обучением учеников (индивидуальные, групповые, фронтальные);
- месту учебы (школьные, внешкольные);

- длительности обучения (классический урок (45 мин), укороченное занятие (35 мин), а также уроки «без звонков» произвольной длительности).

Наибольшее распространение имеет классно-урочная система обучения, возникшая в XVII в. и развивающаяся уже более трех столетий. Научное обоснование она получила в трудах Я. А. Коменского, А. Дистервега, К. Д. Ушинского и др.

Отличительными особенностями классно-урочной системы являются:

- постоянный состав учеников примерно одного возраста и уровня подготовленности (класс);
- работа в каждом классе в соответствии с годовым планом (планированное обучение);
- учебный процесс осуществляется в виде отдельных взаимосвязанных, следующих одна за другой частей (урок);
- каждый урок посвящается только одному предмету (монизм);
- постоянное чередование уроков (расписание);
- руководящая роль учителя (педагогическое управление);
- различные виды и формы познавательной деятельности (вариативность);

Классно-урочная система имеет ряд преимуществ: четкую организационную структуру; удобство управления деятельностью класса; возможность коллективных взаимодействий в решении учебных задач; постоянное эмоциональное влияние личности на детей; экономию времени обучения.

К недостаткам этой системы относятся: ориентация на среднего ученика, трудность учета индивидуальных особенностей детей, одинаковый темп и ритм работы, частая смена расписания учебных предметов, не позволяющая учениками доводить начатое дело до конца.

Урок — динамичная и вариативная форма организации учебного процесса, при которой в рамках точно установленного времени учитель занимается с определенным составом учащихся (с классом) по твердому расписанию, используя разнообразные методы и средства обучения для решения поставленных задач образования, развития и воспитания.

Выделяют следующие *типы уроков*: объяснение нового материала, закрепление изучаемого материала и выработка практических умений и навыков, повторение, систематизация и обобщение изучаемого материала, комбинированные и др.

Уроки бывают следующих *видов*: урок-конференция, урок-лекция, урок-путешествие, урок-викторина и т. д.

Структура урока — совокупность элементов урока, обеспечивающих его целостность и сохранение основных характеристик при различных вариантах сочетания. К таким элементам относятся: организация начала урока, постановка целей и задач урока, объяснение, закрепление, повторение, домашнее задание, подведение итогов урока.

Например, Г. И. Ильина выделяет следующие *структурные элементы уроков общего и смешанного типа*:

1) организационное начало (приветствие, проверка готовности к уроку учащихся, выявление отсутствующих, сообщение плана работы). Цель организационного начала урока — создать рабочую обстановку в классе;

2) проверка письменного домашнего задания, которая производится разными методами в зависимости от поставленной цели;

3) устная проверка знаний учащихся (индивидуальный, фронтальный, комбинированный опрос);

4) введение нового материала осуществляется на основе сообщений учителя или путем самостоятельного разбора его учащимися;

5) задание на дом. Сюда входит объяснение сущности задания и, если необходимо, методики выполнения, запись его учителем на доске, а учениками — в тетради, дневнике;

6) закрепление нового материала, которое называют также первичным или сопутствующим закреплением;

7) окончание урока, который завершается лишь по указанию учителя.

Несколько иные структурные элементы урока выделяет П. И. Пидкасистый: изучение нового материала; закрепление пройденного; контроль и оценка знаний учащихся; домашнее задание; обобщение и систематизация знаний.

Число элементов и их последовательность — величина непостоянная. Одни уроки могут включать все элементы, другие — избранное количество, что обусловлено целями и задачами, которые решаются на уроке.

Структура применяемых в практике работы школы уроков состоит, как правило, из **трех** частей:

- 1) организации работы класса (1—3 мин);
- 2) главной части (формирование, усвоение, повторение, закрепление, контроль и т. д. (35—40 мин));
- 3) подведения итогов работы и домашнего задания (2—3 мин).

К современному уроку предъявляется ряд *требований*:

- использование новейших достижений науки, передовой педагогической практики, построение урока на основе закономерностей учебно-воспитательного процесса;
- оптимальное использование 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 и умениями, опора на достигнутый уровень развития учащихся;
- мотивация и активизация развития всех сфер личности;
- логичность 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.

Любой урок направлен на достижение триединой цели: обучать, воспитывать и развивать. Отсюда выдвигаются и специфические требования.

К *дидактическим требованиям* относятся:

- четкое определение образовательных задач каждого урока;
- оптимизация содержания с учетом социальных и личных потребностей;
- внедрение новейших технологий организации и осуществления познавательной деятельности;
- разумное сочетание разнообразных видов, форм и методов обучения;
- творческий подход к формированию структуры урока;
- сочетание различных форм коллективной деятельности и самостоятельной работы учеников;
- обеспечение оперативной обратной связи, действенного контроля управления;
- научный расчет и мастерство проведения урока.

Воспитательные требования к уроку включают:

- определение воспитательных возможностей учебного материала, деятельности на уроке, формирование и постановку реально достижимых воспитательных целей;
- постановку только тех воспитательных задач, которые органически вытекают из целей и содержания учебной работы;
- воспитание школьников на общечеловеческих ценностях, формирование жизненно необходимых качеств: ответственности, исполнительности, самостоятельности, работоспособности, внимательности, честности, аккуратности и др.

К ***развивающим требованиям*** относятся:

- формирование и развитие у школьников положительных мотивов учебно-познавательной деятельности, интересов, творческой инициативы и активности;
- изучение и учет уровня 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 происходящих изменений.

К уроку предъявляются и другие требования: санитарно-гигиенические, организационные, управленческие, эстетические и др.

В педагогике существуют различные *классификации уроков*, где за основу берут наиболее выраженные признаки урока, в соответствии с которыми определяют их типы, исходя из: методов обучения (И. Н. Борисов); содержания и способов проведения урока (И. Н. Казанцев); способа организации учебной деятельности (Д. М. Кирюшкин); основных этапов учебного процесса (С. В. Иванов); дидактической цели (И. Т. Огородников).

По дидактической цели и месту урока в общей системе можно выделить основные *типы* уроков:

- 1) изучения новых знаний (объяснения нового материала);
- 2) формирования новых умений;
- 3) обобщения и систематизации изученного;
- 4) контроля и коррекции знаний, умений;
- 5) практического применения знаний и умений;
- 6) комбинированные (смешанные) (Г. И. Щукина, В. А. Онищук, Н. А. Сорокин, М. И. Махмутов и др.).

Со времен Я. А. Коменского и И. Гербарта берет начало классическая *четырёхзвенная структура урока*:

- подготовка к усвоению новых знаний;
- усвоение новых знаний, умений;
- их закрепление и систематизация;
- применение на практике.

Соответствующий ей тип урока носит название *комбинированного (смешанного)*.

По мнению ряда ученых и практиков, комбинированные уроки составляют примерно **75—80%** от общего количества уроков.

Комбинированный урок позволяет достичь нескольких целей. Его этапы могут соединяться в любой последовательности, что делает урок гибким и применимым для решения очень широкого круга учебно-воспитательных задач.

К недостаткам такого урока относятся: дефицит времени, когда на изучение нового материала остается **15—20** мин, а остальное время уходит на другие виды работ.

Интегрированный урок (от лат. «полный», «целостный») — урок, в котором вокруг одной темы объединяется материал нескольких предметов. Он способствует информационному обогащению содержания обучения, активизации мышления и чувств учеников за счет включения интересного материала, который позволяет с различных сторон познавать явление или предмет изучения.

Следует отличать интегрированные уроки от *интегрированных курсов* (предметов), т. е. объединения нескольких учебных предметов вокруг определенной стержневой темы или главных понятий.

Интегрированные уроки отличаются от традиционного урока использованием межпредметных связей, которые предусматривают лишь эпизодическое включение материала других предметов. В них объединяются блоки знаний по разным предметам, подчиненные одной теме, поэтому чрезвычайно важно определить главную цель интегрированного урока. Если она определена, то из содержания предметов берутся только те сведения, которые необходимы для ее реализации.

Подготовка к уроку — разработка комплекса мер, выбор такой организации учебно-воспитательного процесса, которая в данных конкретных условиях обеспечивает наивысший конкретный результат.

В подготовке к уроку выделяют три этапа:

1) диагностику — прояснение всех обстоятельств проведения урока (возможностей учащихся, мотивов их деятельности и поведения, запросов и склонностей, интересов и способностей, требуемого уровня обученности, характера учебного материала, его особенностей и практической значимости);

2) прогнозирование — предположение о том, как будут развиваться события на уроке;

3) проектирование (планирование) — завершающая стадия подготовки урока.

П л а н и р о в а н и е у р о к а — конструирование взаимодействия преподавателя и учащихся в ходе реального учебного времени. Его основой служат цели, задачи, принципы, методы и содержание учебно-воспитательной деятельности преподавателя

и учебно-познавательной деятельности учащихся. В плане должны быть отражены следующие моменты:

- дата проведения урока и его номер по тематическому плану;
- название темы урока и класса, в котором он проводится;
- цели и задачи обучения, развития школьников;
- структура урока с указанием последовательности его этапов и примерное распределение времени по этапам;
- содержание учебного материала;
- методы и приемы работы в каждой части урока;
- учебное оборудование;
- задание на дом.

К планированию предъявляется ряд *требований*:

- определение системы уроков на целый год в каждом классе;
- тщательное планирование каждого урока, выделение главной и сопутствующей целей;
- моделирование (анализ, отбор, многократная перепроверка) содержания уроков, наполнение их только тем содержанием, которое поддерживает главную цель;
- тщательный выбор типа и структуры урока, методов и средств обучения;
- оптимальная нагрузка учащихся впечатлениями;
- привлечение к проведению уроков педагогов различных учебных предметов, специалистов.

Готовясь к уроку, учитель должен просмотреть учебную программу, материал учебника, изучить дополнительную литературу, отобрать материалы для дифференцированного и индивидуального обучения, подготовить и просмотреть средства обучения (таблицы, схемы, модели, раздаточный материал), определить методы и приемы обучения, тип и структуру урока и все это записать в поурочный план.

Начинающим педагогам следует писать план-конспект урока. Только тогда, когда большинство действий станет привычным, его можно сокращать.

Д о м а ш н я я с а м о с т о я т е л ь н а я р а б о т а
у ч е н и к о в — важная и неотъемлемая часть учебного

процесса, целью которой является расширение и углубление знаний, полученных на уроках, предупреждение забывания, развитие индивидуальных склонностей, дарований и способностей учеников.

Домашняя самостоятельная работа выполняет важные дидактические *функции*:

- закрепление знаний, умений, полученных на уроках;
- расширение и углубление учебного материала, проработанного в классе;
- формирование умений и навыков самостоятельного выполнения упражнений;
- развитие самостоятельности мышления.

Обычно домашняя самостоятельная работа школьников оформляется в виде учебных заданий.

Выделяют следующие *виды домашних заданий*:

- работа с текстом учебника;
- выполнение упражнений, решение задач;
- выполнение графических работ (рисование, заполнение контурных карт и т. д.);
- практические работы по наблюдению за животными, растениями, явлениями природы;
- проведение простых самостоятельных опытов;
- заучивание наизусть.

Домашнее задание необходимо, так как на уроке происходит концентрированное запоминание и знания переходят в кратковременную, оперативную память. Для того чтобы они перешли в долговременную, необходимо их последующее повторение, т. е. рассредоточенное усвоение.

Планируя домашнюю самостоятельную работу, учитель должен:

- настойчиво стимулировать ее самостоятельное и тщательное выполнение;
- задавать домашнее задание при полном внимании всего класса;
- проводить инструктаж выполнения домашних заданий;
- больше практиковать творческих работ, которые вызовут интерес школьников;

- индивидуализировать и дифференцировать задания;
- учитывать посильность заданий;
- систематически проверять выполнение домашних заданий в классе;
- поддерживать связь с родителями по этому вопросу.

Экскурсия обеспечивает учащимся непосредственное знакомство с явлениями окружающей жизни в их статике и динамике, взаимосвязях с другими явлениями. В зависимости от того, на каком этапе изучения темы проводится экскурсия (до начала, в момент или после изучения материала), различают *вводные, текущие, итоговые (заключительные)*. Объектом экскурсии бывают музеи, выставки, различные предприятия и т. д.

Экскурсия выполняет *функции*:

- 1) реализации принципа наглядности обучения;
- 2) научности обучения и укрепления связи с жизнью, практикой;
- 3) технического обучения, так как дает возможность знакомить учащихся с производством, применением научных знаний в промышленности и сельском хозяйстве;
- 4) профессиональной ориентации учащихся на производственную деятельность и ознакомления их с трудом работников промышленности и сельского хозяйства.

В учебных программах определен перечень экскурсий и их содержание. С этой точки зрения экскурсии разделяются на несколько видов:

- производственные (по физике, химии, математике, экономической географии), которые предполагают посещение промышленных предприятий, сельскохозяйственных объектов, новостроек и др.;
- естественнонаучные (проводятся по ботанике, зоологии, географии и др.), объектами для которых являются поле, лес, луг, река и др.;
- историко-литературные (по литературе и истории), которые предполагают посещение исторических мест, художественных выставок, картинных галерей, книгохранилищ, архивов и др.;

- краеведческие (изучение природы и истории родного края);
- комплексные, которые соответствуют одновременно нескольким предметам.

Методика проведения экскурсии включает: подготовку экскурсии; выход (выезд) учащихся к изучаемому объекту и усвоение (закрепление) учебного материала по теме занятий; обработку материалов экскурсии и подведение ее итогов.

Факультативные занятия проводятся по выбору самих учащихся параллельно с изучением обязательных предметов.

Факультативные занятия призваны:

- удовлетворять запросы в более глубоком изучении отдельных учебных предметов, которые интересуют школьников;
- развивать учебно-познавательные интересы, творческие способности и дарования учащихся.

Лабораторно-практические занятия направлены на соединение знаний с практическим самостоятельным выполнением различных упражнений, практикумов, опытов, решением задач. Они могут выполняться как индивидуально, так и в группах с обязательным выполнением каждым учащимся намеченного объема работы. Проведение таких уроков способствует развитию умений и навыков самостоятельного получения знаний, профессиональной ориентации, инициативы и творчества в поисках своих решений.

К другим формам занятий относятся консультации и индивидуальные занятия, ученические исследовательские группы, лаборатории, репетиторство.

2.2.5 Понятие педагогической диагностики. Формы контроля и проверки знаний

Диагностика обучения — обязательный компонент образовательного процесса, с помощью которого определяется достижение поставленных целей.

Диагностика охватывает различные сферы: психическую, педагогическую, дидактическую, управленческую и др.

Образовательная диагностика — процесс определения результатов образовательной деятельности учащихся и педагога с целью выявления, анализа, оценивания и корректировки обучения.

Диагностика образовательной деятельности ученика включает:

- контроль, проверку, учет, оценивание;
- накопление статистических данных и их анализ, рефлексию;
- выявление динамики образовательных изменений, личностных приращений знаний ученика;
- уточнение образовательных программ;
- корректировку хода обучения;
- прогнозирование дальнейшего развития событий.

Диагностика — прояснение всех обстоятельств протекания дидактического процесса, определение его результатов.

Целью дидактического диагностирования является своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса.

Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, прогнозирование дальнейшего развития.

Систематическое наблюдение учителя за своими учениками уже является диагностической деятельностью.

Важнейшими *принципами* диагностирования и контролирования обученности (успеваемости) учащихся являются *объективность, систематичность, наглядность* (гласность).

Способов диагностирования, используемых в педагогике, достаточно много:

- наблюдение за повседневной работой учащихся;
- проверка выполнения домашнего задания;
- наблюдение за выполнением заданий в классе;
- контрольные и самостоятельные работы, экскурсии в целях проверки знаний;
- творческие работы;
- тестирование обученности и воспитанности школьников;
- исследование потенциальных возможностей (обучаемости) учеников;

- проектирование индивидуального и личностно ориентированного учебно-воспитательного процесса и др.

Современная школьная диагностика — совокупность методов и методик, позволяющих всесторонне исследовать ученика в системе педагогических отношений.

Контроль — выявление, измерение, оценивание знаний, умений, навыков обучаемых; способ получения учителем информации о качественном состоянии учебного процесса. Контроль проводится в целях надзора, проверки и выявления отклонений от заданной цели и их причины. Он выполняет функцию управления, устанавливающую степень соответствия принятых решений фактическому состоянию дел.

Проверка — выявление и измерение знаний, умений, навыков учащихся. Она является составным компонентом контроля, и ее дидактическая функция состоит в обеспечении обратной связи между учителем и учеником, получении объективной информации о степени освоения учебного материала.

Оценивание выступает как процесс проверки, а оценка — как результат проверки и проявляется в *оценочных суждениях*.

Оценка — качественный показатель работы учащихся.

Отметка — условное обозначение, кодовые сигналы, баллы, памятные знаки (количественный показатель).

Контроль выполняет следующие *функции*:

1) *контролирующую* (установление обратной связи, учет результатов контроля);

2) *обучающую* (осуществляется с профилактико-предупредительной целью, для активизации работы учащихся по усвоению, корректировке, совершенствованию, систематизации знаний). Учащиеся слушают дополнительные объяснения, задают вопросы, отвечают, у них формируются навыки и умения);

3) *воспитывающую* (приучение учащихся к систематической работе, формирование нравственных качеств, самооценки);

4) *развивающую* (развитие памяти, внимания, интереса к предмету, творчества);

5) *мотивационную* (развитие мотива и потребности в учебе);

6) *диагностирующую и прогнозирующую* (по реализации целей контроля) и др.

В педагогической литературе выделяют следующие *виды контроля*:

1) *предварительный (исходный)* — выявление знаний, умений, навыков учащихся по теме, которая будет изучаться. Этот вид контроля решает диагностические задачи и осуществляется, как правило, в начале учебного года или перед изучением новых крупных разделов. Цель предварительного контроля — зафиксировать начальный уровень подготовки ученика, имеющиеся у него знания, умения и навыки, связанные с предстоящей деятельностью;

2) *текущий* — проверка усвоения и оценка результатов каждого урока. Это систематическая проверка и оценка образовательных результатов ученика по контрольным и конкретным темам на отдельных занятиях. Желательно, чтобы текущий контроль проводился на каждом уроке. Возможные формы такого контроля: опрос, выполнение тестов, решение задач, работа с компьютерной программой, взаимоконтроль учеников в парах или группах, самоконтроль учащихся и др.;

3) *тематический (периодический)*, который осуществляется периодически, по мере прохождения раздела или темы. Цель — диагностировать качество усвоения учеником структурных основ и взаимосвязей изученного раздела, его личностных образовательных приращений по выделенным ранее направлениям. Задача тематического контроля — обучающая, поскольку ученики обучаются систематизации, обобщению, целостному видению крупного блока учебной информации и связанной с ней деятельности;

4) *итоговый*, который проводится накануне перевода в следующий класс или в конце четверти, полугодия, учебного года. Его задача — зафиксировать минимум подготовки, который обеспечивает дальнейшее обучение. Он может иметь форму контрольной работы, зачета, экзамена, защиты творческой работы. Данный тип контроля предполагает комплексную проверку образовательных результатов по всем ключевым целям и направлениям.

Классик советской педагогики Ю. К. Бабанский контроль определяет как способ, с помощью которого выявляется состояние знаний, умений и навыков обучаемых в данный момент времени. Несмотря на некоторые расхождения дидактов в отношении методов и форм контроля, их можно свести в определенную *систему*:

1) *метод наблюдения* — систематическое получение данных о знаниях и развитии ученика, ежедневное изучение учащихся в процессе обучения;

2) *методы устного контроля* — опрос, беседа, рассказ ученика, объяснение, чтение текста, технологической карты, схемы, сообщение об опыте, зачет, устный экзамен и др. В их основе лежит вопросно-ответная форма (ответы учеников на вопросы учителя на уроках, экзаменах, зачетах) или монологический ответ школьника. Устный контроль, как текущий, проводится поурочно в индивидуальной, групповой, фронтальной или комбинированной формах;

3) *методы письменного контроля* — контрольные, проверочные работы, изложения, сочинения, диктанты, рефераты и др. Они характеризуются высокой экономичностью и эффективностью; позволяют глубоко и объективно проверить знания учащихся. Эти методы могут быть дополнены программированным контролем;

4) *методы практического контроля* — проведение лабораторных опытов, ситуационных деловых игр, составление таблиц, схем, карт, чертежей, изготовление приборов, создание изделий. Они имеют целью проверить практические умения и навыки учеников, способность применять знания при решении конкретных задач;

5) *дидактические тесты* — набор стандартизированных заданий по определенному материалу, устанавливающий степень его усвоения учениками. Это серия вопросов, к каждому из которых необходимо выбрать правильный вариант из предложенных 3—5 ответов; утверждения, в которые нужно вставить пропущенные слова; незаконченные предложения, которые надо закончить. Преимущества метода — объективность, быстрота обработки результатов, оперативность, экономия времени.

В педагогической литературе выделяют метод графического контроля (Г. И. Щукина), метод программированного и лабораторного контроля (Ю. К. Бабанский), метод пользования книгой, решения проблемной ситуации (В. Оконь) и др.

2.3 Воспитание личности в целостном педагогическом процессе

2.3.1 Процесс воспитания и самовоспитания: сущность, закономерности, принципы

Воспитательный процесс является частью целостного педагогического процесса.

Процесс воспитания — целенаправленный, сознательно организованный педагогический процесс социального становления личности по овладению общественным опытом.

Цель воспитания — то, к чему оно стремится. Целям подчиняются содержание, организация, формы и методы воспитания.

Выделяются общие и индивидуальные цели воспитания.

Общая цель воспитания — предвидение конечного результата воспитательного процесса; то, к чему стремится общество в области воспитания подрастающего поколения на данном этапе его развития.

Индивидуальная цель воспитания подчинена общей и вытекает из нее. Она предполагает воспитание учащихся конкретного коллектива, класса или отдельного человека.

Общую цель воспитания нельзя определить произвольно. Она порождается объективными условиями и требованиями жизни, носит объективный характер.

Общая цель воспитания определяется следующими факторами:

- экономическими потребностями страны;
- потребностями политического развития страны;
- потребностями культурного развития страны.

Таким образом, общая цель воспитания всегда выражает потребность общества в подготовке подрастающего поколения к выполнению общественных, производственных, семейных функций.

Цели воспитания подвижны, изменчивы, имеют конкретно-исторический характер. Наивысшая цель воспитания — совершенный, всесторонне и гармонически развитый человек.

Ц е л ь в о с п и т а н и я на современном этапе — формирование социально, духовно и морально зрелой личности, субъекта своей жизнедеятельности, человека с высоким уровнем культуры, обладающего творческим потенциалом, способного к саморазвитию и саморегуляции, с присущими ему качествами гражданина-патриота, труженика и семьянина.

Цель воспитания конкретизирована в *задачах воспитания*:

1) *нравственное развитие личности*, предполагающее осознание учащимися факта сосуществования и взаимодействия в мире множества культур, каждая из которых имеет свои идеалы, систему духовных и нравственных ценностей; освоение понятий о культуре, нравственности, духовности как о ценностях; воспитание моральных качеств (совестливости, милосердия, достоинства, любви, добра, порядочности) и опыта нравственного поведения;

2) *формирование патриотизма и гражданственности*, основанных на любви к своей земле, народу, языку, уважении к истории своего Отечества, национальной культуре, традициям, обычаям. Воспитание у учащейся молодежи гражданского долга, ответственности, мужества, основанных на знаниях гражданских прав и обязанностей;

3) *развитие самосознания личности* как способности выделять себя из окружающей действительности в качестве самостоятельного субъекта культуры, отношений, экономической, социальной и других видов деятельности; осознавать себя представителем человечества, своей страны, народа, семьи, профессиональных и других групп;

4) *формирование трудовых и жизненных навыков*, проявляющихся в творческом отношении к труду, целеустремленности,

трудолюбия, ответственности, честности, умения прогнозировать личные и коллективные трудовые успехи, способности к профессиональному самосовершенствованию, развитию навыков самообслуживания и безопасного поведения;

5) *формирование ответственного поведения*, проявляющегося в способности контролировать себя, свои естественные потребности и задатки, осознавать себя субъектом деятельности, коммуникации, культуры, проявлять самостоятельность и творческие возможности, соблюдать правила и нормы общежития. Формирование ответственного поведения означает развитие способности поставить свое поведение под контроль разума, вырабатывать и ставить перед собой цели, давать оценку, мотивировать и обдумывать свои действия, принимать обдуманные решения, утверждаться в них, планировать организацию своей деятельности, направлять выполнение решений;

6) *формирование здорового образа жизни*, проявляющегося в отношении к своему здоровью как ценности, умениях и навыках его сохранения и укрепления;

7) *развитие эмоциональной сферы личности ребенка*, осуществляемой, в первую очередь, в интимно-родственных отношениях в семье, основанных на любви, заботе, теплоте, ненасилии;

8) *развитие чувства прекрасного* средствами природы, окружающей предметной среды, повышающими активность, результативность, творческий характер деятельности воспитанников, формирующими умение видеть, любить и ценить прекрасное во всех сферах жизнедеятельности, отношениях, общении;

9) *развитие экологического сознания*, предусматривающего создание условий для приобретения учащимися соответствующих знаний и практического опыта решения проблемы в данной области; формирование ценностных ориентаций экологического характера; развитие способности к причинно-следственному анализу ситуаций и явлений в системе «человек — общество — природа» и выбору способов решения экологических задач.

Общие цели и задачи воспитания распространяются и на процесс обучения.

Процесс воспитания имеет свои *особенности* и представляется более сложным, чем обучение:

- это целенаправленный и комплексный процесс (необходимо обеспечить единство целей, задач, содержания, форм и методов воспитания; цели должны быть понятны учащимся);
- воспитательный процесс носит многофакторный характер: на становление личности влияет семья, школа, микросреда, общественные организации, средства массовой информации, искусство, социально-экономическая ситуация и др.;
- воспитание носит целостный характер, его трудно расчленить на составляющие, создать некий алгоритм действия воспитателя;
- ребенок в процессе воспитания — и объект воздействия педагога, и субъект многообразной деятельности;
- результаты воспитания носят отсроченный и неодинаковый для всех характер;
- воспитание является долговременным, непрерывным процессом, переходящим в самовоспитание;
- воспитание носит двусторонний характер: субъекты воспитания — воспитатель и воспитанник;
- воспитание — процесс противоречивый.

Согласно культурологическому подходу, *структуру воспитательного процесса* можно представить следующим образом:

- 1) диагностика воспитанников и определение целей и задач воспитания;
- 2) проектирование, планирование воспитательной деятельности (разработка содержания, методов, средств, форм и т. д.);
- 3) организация педагогического взаимодействия (реализация планов);
- 4) проверка, оценка, анализ результатов.

Логика воспитания в школе и жизни строится так, что процесс воспитания должен переходить в процесс самовоспитания.

С а м о в о с п и т а н и е — сознательная, самостоятельная деятельность, ведущая к возможно более полной реализации, развитию и совершенствованию личности.

Собственная деятельность ребенка по саморазвитию является необходимым условием воспитательного процесса. Самовоспитание

имеет следующую структуру: проявление потребности; стремление к самосовершенствованию; самоанализ; самооценка; составление плана действий; деятельность по осуществлению плана; применение методов, приемов, средств самоизменения: самоприказ, самонаказание и другая деятельность.

З а к о н о м е р н о с т и в о с п и т а н и я — устойчивые, повторяющиеся и существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых позволяет добиваться эффективных результатов в развитии и формировании личности. В процессе воспитания необходимо:

а) включать формируемую личность в разнообразные виды деятельности (учебную, творческую, общественно полезную и др.);

б) стимулировать активность формируемой личности в организуемой деятельности;

в) проявлять гуманность и уважение к личности в сочетании с высокой требовательностью;

г) открывать перед учащимися перспективы их роста, помогать добиваться успехов;

д) выявлять и опираться на положительные качества учащихся;

е) учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся;

ж) добиваться единства и согласованности педагогических усилий учителей, семьи и общественных организаций;

и) воспитание должно осуществляться в коллективе и через коллектив.

Теоретические закономерности становятся принципами практической деятельности.

П р и н ц и п ы в о с п и т а н и я — руководящие идеи, нормативные требования к организации и проведению воспитательного процесса.

Принципы, на которые опирается воспитательный процесс, составляют систему. Современная система воспитания руководствуется следующими принципами:

- гуманизма;
- личностного подхода;
- веры в ребенка;

- сотрудничества;
- включения личности в значимую деятельность;
- связи воспитания с жизнью, трудом;
- общественной направленности воспитания;
- сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников;
- сочетания уважения и требовательности к личности ребенка;
- опоры на положительное в воспитании;
- согласованности педагогических усилий школы, семьи и общественности;
- воспитания в коллективе и через коллектив (сочетание прямых и параллельных педагогических действий) и др.

Приоритетными принципами воспитания в Республике Беларусь являются:

1) *принцип научности, диктующий необходимость* опоры на психологические и половозрастные особенности детей и учащейся молодежи, а также важность использования воспитателем достижений педагогической, психологической и других наук о человеке;

2) *принцип природосообразности*, предполагающий опору не только на природные задатки индивида, но и на психофизические возможности человека и их обусловленность информационными и социальными явлениями;

3) *принцип культуросообразности*, проявляющийся как совокупность всех форм духовной жизни общества, которые обуславливают формирование личности, социализацию молодого поколения, основываясь на ценностях национальной и мировой культуры;

4) *принцип ненасилия и толерантности*, предполагающий терпимость воспитателя к воспитаннику, его индивидуальности, отказ от любых форм психологического и физического насилия;

5) *принцип связи воспитания с жизнью*, проявляющийся в учете воспитателем экономических, экологических, социальных, демографических и других условий жизнедеятельности воспитанников;

6) *принцип открытости воспитательных систем*, который предлагает оптимальное сочетание различных воспитательных моделей с жизненным опытом личности, ее реальной жизнедеятельностью, создание на этой основе детских дошкольных учреждений открытого типа, социально-педагогических, социально-культурных, образовательно-культурных комплексов;

7) *принцип эстетизации детской жизнедеятельности*, предполагающий, что процесс воспитания определяется не только культурой общества и микросреды, но и субъектами воспитания, их целями, мотивами, установками, уровнем культуры в целом.

Принципы воспитания и обучения тесно взаимосвязаны между собой, функционируют как целостная система. Только совокупное действие всех принципов обеспечивает успешное определение задач, отбор содержания, выбор форм, методов, средств деятельности педагога и педагогически целесообразную деятельность воспитанников.

2.3.2 Методы, средства и формы воспитания и самовоспитания

Методы воспитательного воздействия — конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение воспитанников для решения педагогических задач в совместной деятельности, общении воспитанников с педагогом-воспитателем.

Методы воспитания И. Ф. Харламов определяет как совокупность способов и приемов воспитательной работы для развития потребностно-мотивационной сферы и сознания учащихся, выработки привычек поведения, его корректировки и совершенствования.

Выбор методов определяют следующие *факторы*:

- цели и задачи воспитания;
- принципы воспитания;
- содержание воспитания, конкретная педагогическая задача;

- возрастные, индивидуальные и личностные особенности учащихся;
- уровень сформированности коллектива;
- материальные, санитарно-гигиенические условия воспитания и др.;
- отношения в группе;
- уровень педагогической квалификации и др.

Премы воспитания — частное проявление методов воспитания. Они подчиняются методам воспитания и входят в их структуру, тесно связаны между собой и в зависимости от ситуации могут выступать самостоятельно.

Классификация методов воспитания — построенная по определенному признаку система методов.

Так, И. Ф. Харламов выделяет общие методы воспитания, устанавливая их определенную связь с формированием соответствующих структурных компонентов личностных качеств: убеждение, положительный пример, упражнение, одобрение, осуждение, требование, переключение на другие виды деятельности, контроль за поведением.

В настоящее время наиболее объективной и удобной представляется *классификация* методов воспитания по их месту в педагогическом процессе воспитания (Г. И. Щукина, Ю. К. Бабанский):

- 1) методы формирования сознания (убеждение, внушение, метод проблемных ситуаций);
- 2) методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (инструктаж, упражнение, метод примера);
- 3) методы педагогического стимулирования поведения и деятельности (педагогическое требование, перспектива, поощрение, одобрение, наказание, критика, метод «взрыва»).

Ведущую роль среди них играют *методы формирования сознания* — способы воздействия на знание, поведение, волю учащихся с целью формирования у них системы взглядов и убеждений.

Они обеспечивают решение *главной задачи воспитания* школьников — формирования их мировоззрения, высоких

общественных и политических качеств, сознательной убежденности.

Выделяют следующие *функции* методов формирования сознания:

- формирование знаний о правилах и нормах поведения, знаний о морали, труде, общении;
- формирование представлений, понятий, отношений, ценностей, взглядов;
- обобщение, анализ собственного опыта школьников;
- трансформация общественных ценностей в индивидуальные установки.

Основными инструментами формирования сознания выступают: слово, сообщение и обсуждение информации.

Средствами убеждения являются: логические выводы, цифры, факты, эпизоды, практическая деятельность.

К методам формирования сознания относятся рассказ на этическую тему, этическая беседа, диспут, лекция, разъяснение, пример, внушение и др.

Р а с с к а з на э т и ч е с к у ю т е м у — яркое, эмоциональное изложение конкретных фактов и событий, имеющих нравственное содержание. Он служит источником знаний, обогащает нравственный опыт личности опытом других людей, является положительным примером в воспитании. К рассказу предъявляются следующие требования: краткость, эмоциональность, доступность, иллюстрированность, соответствующая обстановка, живая и образная речь и др.

Э т и ч е с к а я б е с е д а — метод систематического и последовательного обсуждения знаний в вопросно-ответной форме. Ее целью является формирование системы нравственных взглядов и убеждений. Она должна иметь интересное содержание, носить проблемный характер, давать возможность высказать свое мнение, поддержать живой разговор и др.

Л е к ц и я — систематизированное изложение проблемы в монологической форме, которая обычно проводится в старших классах. Она должна быть информативна, доступна, эмоциональна, логична и т. д.

Д и с п у т — спор с целью выработки правильных суждений и установок, обучения умению вести полемику, защищать свои взгляды, убеждать в них других людей. Результатом обсуждения должны стать получение и осмысление информации, самостоятельное размышление и выбор.

Р а з њ я с н е н и е — метод эмоционально-словесного воздействия на группу или отдельных воспитанников. Оно формирует или закрепляет новые качества или нормы поведения для выработки правильного отношения к уже совершенному поступку.

П р и м е р — рассказ, показ, обсуждение, анализ образца, литературного и жизненного факта, личности. Он необходим для иллюстрации, конкретизации общих проблем, активизации собственной душевной работы.

В процессе применения этой группы методов расширяется нравственное сознание, развивается нравственное мышление школьников, формируются смысловые нравственные ориентиры поведения.

М е т о д ы о р г а н и з а ц и и д е я т е л ь н о с т и и ф о р м и р о в а н и я о п ы т а п о в е д е н и я (методы приучения, методы упражнения) — пути выделения, закрепления и формирования в опыте детей положительных способов, форм поведения и нравственной мотивации.

Основная функция методов организации деятельности и формирования опыта поведения — выработка умений и привычек правильного поведения.

Группа методов организации деятельности и формирования поведения включает в себя: приучение, упражнение, поручение, создание воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, общественное мнение и др.

П р и у ч е н и е — организация регулярного выполнения детьми действий с целью их превращения в привычные формы поведения.

У п р а ж н е н и е — многократное повторение, совершенствование способов действий как устойчивой основы поведения. Условия его эффективности: система упражнений; доступность и посильность; частота повторений; контроль и коррекция; учет

личностных качеств; сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм упражнений и т. д.

Педагогическое требование — предъявление требований к выполнению определенных норм поведения, правил, законов, традиций, принятых в обществе. По форме требования бывают прямые и косвенные.

Поручение — метод, с помощью которого детей приучают к положительным поступкам, развивают у них положительные качества. Поручения могут быть временные и постоянные.

Общественное мнение — выражение группового требования, совокупное оценочное суждение, выражающее отношение коллектива, общественности к различным событиям и явлениям окружающей действительности.

Воспитывающие ситуации — обстоятельства затруднения, выбора толчка к действию. Они могут быть специально организованы педагогом. Их функция — создать условия для сознательной активной деятельности, в которой проверяются сложившиеся и формируются новые нормы поведения, ценности.

Все рассмотренные методы и средства воспитания должны применяться в совокупности. Только их комплексное использование приведет к ожидаемым результатам в процессе личностного развития учащихся и действенного формирования у них положительных свойств и качеств.

Сущность действия **методов стимулирования** — побуждение к социально одобряемому поведению. Побудителями выступают *поощрение* (одобрение) и *наказание* (осуждение) поступка. Психологическая основа этих методов — переживание, самооценка школьника, осмысление поступка, вызванные оценкой учителя или товарищей.

Цель применения методов стимулирования — активизация личности к деятельности, закрепление положительных действий, побуждение и поддержание интереса к деятельности.

В группу методов стимулирования входят: требование, доверие, перспектива, традиции, соревнование, общественное мнение, одобрение (поощрение), осуждение (наказание), метод

«взрыва» (одномоментный и специально организованный), переключение, обеспечение успеха в деятельности и т. д.

Поощрение — выражение положительной оценки, одобрения, признания качеств, поступков поведения школьника или группы. Поощрение может быть в форме похвалы, благодарности учителя, взрослых, награждения и др.

Наказание — выражение отрицательной оценки, осуждение действий и поступков, противоречащих нормам поведения. Формы наказания разнообразны: замечание учителя, предупреждение, беседа, вызов на педагогический совет, перевод в другую школу или исключение из нее.

Соревнование — естественное, природное стремление к соперничеству. Соревнуясь между собой, школьники быстро осваивают опыт общественного поведения, развиваются интеллектуально, физически, нравственно и эстетически.

Все эти методы активизируют детей на выполнение своих обязанностей, содействуют формированию нового и ценного жизненного опыта, исключают нежелательные формы поведения.

Все методы воспитания используются только комплексно.

Формы воспитания (воспитательной работы) как конкретные формы педагогического процесса осуществляются во внеурочной воспитательной работе классными руководителями и другими педагогами. Чаще всего они проводятся в рамках классных часов (часов классного руководителя). В теории воспитания **форму воспитательной работы** характеризуют как выражение содержания воспитательной работы через определенную структуру общения, отношений педагогов и учащихся. Форма воспитательной работы организационно обеспечивает реализацию целей, содержания, принципов и методов воспитания детей. Одна и та же форма может отражать разное содержание.

Существуют разные подходы к классификации форм воспитательной работы. Так, Е. В. Титова, выделяет *три основных типа* форм воспитательной работы:

1) *мероприятия* — события, занятия, ситуации в коллективе, организуемые педагогами или кем-нибудь другим для

воспитанников с целью непосредственного воспитательного воздействия на них;

2) *дела* — общая работа, важные события, осуществляемые и организуемые членами коллектива на пользу и радость окружающим людям и самим себе;

3) *игра* — воображаемая или реальная деятельность, целенаправленно организуемая в коллективе воспитанников с целью отдыха, развлечения, обучения.

По количеству участников формы воспитания подразделяются на:

- *индивидуальные (воспитатель — воспитанник)*: беседа, задушевный разговор, обмен мнениями, консультация, выполнение совместного поручения, оказание индивидуальной помощи в конкретной работе, совместный поиск решения проблемы и др.;

- *групповые (воспитатель — группа детей)*: советы дел, творческие группы, органы самоуправления, этические и эстетические занятия, беседы, диспуты, игры, викторины, конкурсы, разные формы трудовой деятельности и др.;

- *массовые (воспитатель — несколько групп, классов)*: дела, конкурсы, спектакли, концерты, агитационные бригады, походы, туристические слеты, спортивные соревнования, клубы и др.

Кроме того, различают (М. И. Рожков, Л. В. Байбородова) следующие формы воспитательной работы:

- *по видам деятельности*: учебные, трудовые, спортивные, художественные и др.;

- *по способу влияния педагога*: непосредственные и опосредованные;

- *по времени проведения*: кратковременные (от нескольких минут до нескольких часов); продолжительные (от нескольких дней до нескольких недель); традиционные (регулярно повторяющиеся);

- *по времени подготовки*: формы воспитания без включения учащихся в предварительную подготовку и формы, предусматривающие такую подготовку;

- *по субъекту организации*: организаторами деятельности детей выступают педагоги или другие взрослые; деятельность

организуется на основе сотрудничества; инициаторами деятельности и ее организаторами выступают сами воспитанники;

- *по результату*: формы, результатом которых является обмен информацией; формы, результат которых — выработка общего решения (мнения); формы, результат которых — общественно значимый продукт.

Все классификации взаимосвязаны. В зависимости от подхода одна и та же форма может быть отнесена к разным классификациям.

2.3.3 Характеристика основных направлений воспитания

При организации воспитательного процесса в школе необходимо выделить основные направления. Последние раскрывают содержание процесса воспитания, они взаимосвязаны, взаимодействуют, дополняют друг друга.

Направление воспитания в школе — стратегический путь, по которому развивается воспитательный процесс.

Нравственное воспитание — целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали (И. П. Харламов).

Результатом нравственного воспитания выступает нравственность человека.

Основные *задачи* нравственного воспитания:

1) формирование нравственного сознания (суждений, понятий, взглядов, убеждений). Это совместная деятельность учителя и учащихся по усвоению правил и норм поведения, которая проходит четыре стадии:

- представления (ребенок знает, что такое хорошо и что такое плохо);
- понятия (ребенок может объяснить, что такое хорошо и что такое плохо);

- убеждения (ребенок для себя определил, что такое хорошо и что такое плохо);
- поступок, действие (ребенок проявляет свои установки в поступках);

2) воспитание и развитие нравственных чувств. Это воздействие учителя на сознание и эмоциональную сферу учащихся с целью развития у них гордости за что-то, кого-то, чувство стыда, сочувствия и др.;

3) выработка умений и привычек нравственного поведения, которая заключается в формировании у учащихся посредством специальных упражнений культуры поведения.

Содержание нравственного воспитания определяется Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, общими целями воспитания, моралью общества и отражается в Программе воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь. Оно предполагает формирование нравственных отношений к общественному достоянию и материальным ценностям, идеологии и политике нашего государства, Родине, другим странам и народам, к труду, людям, себе.

Методы и формы нравственного воспитания:

- нравственное просвещение;
- вовлечение учащихся в трудовую, общественную, художественную, спортивную и другие виды деятельности;
- создание воспитывающих ситуаций;
- ролевые игры, их обсуждение, тренинги для выработки этических знаний, привычек, коммуникативных умений;
- поручение, требование, индивидуальная работа, наказание, поощрение;
- специальные уроки, беседы, лекции, дискуссии, тематические вечера, встречи, конференции этической тематики;
- нравственные упражнения — имитация ситуаций, в ходе которых усваиваются правила и нормы поведения.

Нравственное воспитание осуществляется путем применения системы разнообразных методов, приемов, средств, форм обучения и воспитания во внеклассной и внешкольной деятельности.

Ее результатом является нравственная воспитанность, выражающаяся в следующих показателях: знание нравственных норм, наличие в сознании ученика нравственных правил, потребность и умение их выполнять, способность испытывать нравственные чувства и др.

Т р у д о в о е в о с п и т а н и е — процесс организации и стимулирования разнообразной трудовой деятельности учащихся и формирования у них трудовых умений и навыков, добросовестного отношения к своей работе, стимулирования творчества, инициативы и стремления к достижению более высоких результатов (И. Ф. Харламов).

Оно начинается с формирования у ребенка в семье и школе элементарных представлений о трудовых обязанностях.

Можно выделить следующие *функции* трудового воспитания:

- *обучающую*, которая предполагает овладение учащимися практическими умениями и навыками в сфере труда;
- *развивающую*, которая обеспечивает интеллектуальное, физическое, эмоционально-волевое, социальное развитие;
- *воспитательную*, которая предполагает, что правильно организованный труд формирует трудолюбие, коллективизм, взаимодействие, дисциплинированность, инициативность.

Задачи трудового воспитания:

- 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;
- способствование жизненному самоопределению и правильному выбору профессии.

Особое место при осуществлении трудового воспитания отводится *профориентации* и *трудоу обучению*.

Профориентация — процесс ознакомления учащихся с различными профессиями и видами труда и оказания им помощи в выборе своей будущей профессии и специальности в соответствии с имеющимися склонностями и способностями.

Трудовое обучение — специально организованный педагогический процесс, направленный на овладение практическими трудовыми приемами, формирование и совершенствование трудовых умений и навыков.

Трудовое воспитание осуществляется через:

- трудовую деятельность, связанную с учебной деятельностью;
- ручной труд в начальных классах, занятия в учебных мастерских в средних классах и учебно-производственную практику в старших классах;
- труд по самообслуживанию (уход за вещами, уборка классов, ремонт наглядных пособий, книг и др.);
- общественно-полезную работу по благоустройству школьной территории, сбору вторичного сырья, озеленению улиц и т. д.

Критериями трудовой воспитанности являются следующие показатели: высокая личная заинтересованность; трудовая активность и творческое отношение к процессу труда; трудолюбие и т. д.

Валеология — наука о включении человека в процесс формирования своего здоровья. **Валеологическое воспитание** — направление воспитания, связанное с формированием у учащихся культуры здорового образа жизни.

Здоровье является залогом успешного развития всех сфер личности школьника, ее свойств и качеств.

Образ жизни, положительно влияющий на здоровье, определяется понятием «здоровый образ жизни».

Современные ученые считают, что слагаемыми здорового образа жизни являются: 1) оптимальный двигательный режим; 2) тренировка иммунитета и закаливание; 3) опти-

мальное питание; 4) психофизиологическая регуляция; 5) психо-сексуальная и половая культура; 6) рациональный режим жизни; 7) отсутствие вредных привычек; 8) высокая медицинская активность.

В педагогической литературе выделяют *причины* внедрения валеологического воспитания в учебно-воспитательный процесс: ухудшение среды обитания человечества; увеличение нервно-психических расстройств, острых респираторно-вирусных инфекций; непомерные нагрузки на позвоночник; малоподвижный образ жизни; увеличение числа заболеваний у детей сердечно-сосудистой системы, щитовидной железы, ухудшение зрения и др.; социальная неустроенность; переутомление школьников.

Формирование культуры здорового образа жизни в школе предполагает:

- усвоение учащимися сущности таких понятий, как «жизнь», «здоровье», восприятие их как общечеловеческих ценностей;
- воспитание бережного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих;
- формирование способности видеть взаимосвязь и взаимозависимость в триадах: жизнь — здоровье — окружающая среда; жизнь — здоровье — безопасность;
- осознание значимости физического и умственного труда, физкультуры и спорта, туризма, общения с природой.

Основные *пути* оздоровления учебного процесса:

- создание гибких учебных планов и программ, позволяющих дифференцировать обучение школьников в зависимости от их обучаемости и индивидуальных особенностей;
- организация компенсирующего обучения в виде дополнительных занятий, консультаций и другой помощи нуждающимся учащимся; совершенствование классно-урочной системы за счет использования групповых форм учебных занятий, создания временных ученических коллективов;
- использование модульного (блочного) изучения учебных предметов, позволяющего индивидуализировать продвижение учащихся в усвоении программного материала;

- активизация познавательной деятельности учащихся путем увеличения творческих работ, устранения шаблона, монотонности и однообразия в обучении, создание атмосферы самостоятельного поиска решения дидактических задач;

- создание нормального психологического климата во взаимоотношениях учителя с учащимися и учащихся между собой, организация взаимоконсультирования и взаимопомощи тем, кто в ней нуждается;

- развитие педагогического мастерства учителя по оказанию помощи учащимся в преодолении трудностей в учебном процессе.

Жизнерадостность, ощущение счастья, высокая продуктивность всех видов деятельности школьника неразрывно связаны с хорошим самочувствием и наилучшим функционированием всех систем организма.

Экологическое воспитание — систематическая педагогическая деятельность, направленная на развитие экологической образованности и воспитанности детей; накопление экологических знаний, формирование умений и навыков деятельности в природе, приобретение высоконравственных личных качеств и твердой воли в осуществлении природоохранной работы. Процесс экологического воспитания формирует экологическое сознание как важную составную часть мировоззрения школьников.

Экологическое сознание включает в себя экологические знания: факты, сведения, выводы, обобщения о взаимоотношениях и обмене, происходящих в мире животных и растений, а также в сфере их обитания и в окружающей среде. Его составной частью являются эстетические чувства и экологическая ответственность. Они побуждают человека соблюдать осторожность в отношении к природе, заранее стараться предвидеть возможные отрицательные последствия.

Экологическое сознание выполняет следующие *функции*:

- *просветительную*, помогающую школьникам осознать природу как среду обитания человека и как эстетическое совершенство;

- *развивающую*, направленную на формирование у детей умения осмысливать экологические явления, устанавливать связи и зависимости, существующие в мире животных; делать выводы, обобщения и заключения относительно состояния природы;

- *воспитательную*, обеспечивающую формирование у учащихся нравственного и эстетического отношения к природе;

- *прогностическую*, предполагающую развитие у детей умения предсказывать возможные последствия тех или иных действий человека в природе.

Цель экологического воспитания — развитие экологического сознания школьников как совокупности знаний, мышления, чувств и воли; формирование у них экологической культуры, готовности к активной природоохранной деятельности. Система экологического воспитания реализуется на уроках биологии, географии, физики, химии. Общественно полезный труд приучает школьников к природоохранной работе. Взаимосвязь и обусловленность разных видов деятельности определяют систему экологического воспитания.

Эстетическое воспитание — организация разнообразной художественно-эстетической деятельности учащихся, направленной на: формирование у них способности полноценно воспринимать и правильно понимать прекрасное в искусстве и в жизни; выработку эстетических представлений, понятий, вкусов и убеждений, а также развитие творческих задатков и дарований в области искусства.

Эстетическое воспитание (термин «*эстетика*» происходит от греч. слова *aisthe-tikos* — чувственный) — целенаправленное систематическое воздействие на личность с целью ее эстетического развития, т. е. формирование творчески активной личности, способной воспринимать и оценивать прекрасное в природе, труде, общественных отношениях с позиций эстетического идеала, а также испытывать потребности в эстетической деятельности.

Цель эстетического воспитания — формирование эстетической культуры личности, которая включает в себя ряд компонентов:

- *эстетическое восприятие* — способность выделять в искусстве и жизни эстетические свойства, образы и испытывать эстетические чувства;
- *эстетические чувства* — эмоциональные состояния, вызванные оценочным отношением человека к явлениям действительности и искусства;
- *эстетические потребности* — необходимость в общении с художественно-эстетическими ценностями, в эстетических переживаниях;
- *эстетические вкусы* — способность оценивать произведения искусства, эстетические явления с позиций эстетических знаний и идеалов;
- *эстетические идеалы* — социально и индивидуально обусловленные представления о совершенной красоте в природе, обществе, человеке, искусстве;
- *эстетическое сознание* — совокупность идей, теорий, взглядов, критериев художественных суждений, вкусов, благодаря которым человек получает возможность достоверно определять эстетическую ценность искусства, окружающих его предметов, явлений.

Эстетическое воспитание в процессе обучения и воспитания осуществляется на основе использования комплекса:

- *средств* (кино, телефильмов, природы, картин, музыкальных произведений, литературы, средств массовой информации, труд, семья, личность учителя, слово и др.);
- *приемов* (отработка культуры соблюдения тишины и порядка, бережного отношения к книгам и тетрадям, школьной мебели, доброжелательных отношений и вежливости между учащимися; бесед о нравственности, этикете, культуре речи и внешнем облике человека, его манерах; ознакомление с современной модой);
- *методов и форм* (бесед, лекций, встреч за круглым столом; «университетов» культуры; клубов друзей искусства; экскурсий, фестивалей, устных журналов, тематических вечеров, выставок, музыкальной фонотеки, певческой деятельности, утренников и вечеров — «капустников», «посиделок»; посещение кинотеатров и театров и многое др.).

Показателями эстетической воспитанности являются наличие эстетических потребностей, знаний, вкуса, эстетических умений, способностей, занятие искусством.

Задача школы — обеспечить необходимую эстетическую подготовку учащихся, ввести их в мир искусства и сделать его действенным средством познания окружающей действительности, развития мышления и нравственного совершенствования.

Глоссарий

Валеология — наука о включении человека в формирование своего здоровья.

Валеологическое воспитание — направление воспитания, связанное с формированием у учащихся культуры здорового образа жизни.

Воспитание — целенаправленный и сознательно осуществляемый процесс организации и стимулирования деятельности личности по овладению общественным опытом и определяющий формирование у нее необходимых качеств.

Воспитатель — должностное лицо, выполняющее воспитательные функции в образовательном или ином детском учреждении.

Воспитательный процесс — целесообразно организованный процесс взаимодействия, направленный на удовлетворение потребностей его участников.

Государственный образовательный стандарт — документ, служащий основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования.

Закономерности воспитания — устойчивые, повторяющиеся и существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых позволяет добиваться эффективных результатов в развитии и формировании личности.

Закономерность педагогического процесса (обучения и воспитания) — совокупность объективных, общих, существенных, необходимых, устойчиво повторяющихся связей между педагогическими явлениями, компонентами педагогического процесса, характеризующих их развитие и функционирование.

Классификация методов воспитания — построенная по определенному признаку система методов.

Личность — человек как субъект отношений и сознательной деятельности, способный к самопознанию и саморазвитию.

Метод (от греч. *metodos* — исследование, путь продвижения к истине) — способ работы учителя и ученика, при помощи которого достигается овладение

знаниями, умениями, навыками, формируется мировоззрение учащихся, личностные качества, развиваются их способности.

Методы воспитания — совокупность наиболее общих способов решения воспитательных задач и осуществления воспитательных взаимодействий.

Методы педагогического исследования — способы изучения педагогических явлений, получения новой информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий.

Мировоззрение — целостное представление о природе, обществе, человеке, находящее выражение в системе ценностей и идеалов личности.

Мораль (от фр. **morale**) — совокупность норм, принципов, правил поведения людей, а также само человеческое поведение (мотивы поступков, результаты деятельности), чувства, суждения, в которых выражается нормативная регуляция отношений людей друг с другом и общественным целым (коллективом, классом, народом, обществом).

Нравственное воспитание — систематическое воспитательное воздействие на личность, направленное на формирование у человека общественно одобряемых нравственных качеств.

Обучение — целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого происходит усвоение знаний, умений и навыков, способов мышления и деятельности.

Педагогика — наука о сущности развития и формирования личности и разработка на этой основе теории и методики воспитания и обучения как специально организованного процесса.

Педагогическое исследование — процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях педагогического процесса, его структуре, принципах, содержании и технологиях.

Педагогическое наблюдение — метод познания педагогического процесса и явлений воспитания путем целенаправленного, планомерного, непосредственного их восприятия, прослеживания за изменением и развитием условий и результатов воспитательной практики.

Педагогический процесс — специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач.

Педагогическая система — совокупность взаимосвязанных компонентов, характеризующих сущность педагогической деятельности, объединенных общей целью функционирования и единством управления, выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление.

Педагогический эксперимент — постановка «педагогического опыта» для проверки степени эффективности методов обучения и воспитания.

Перевоспитание — перестройка установок, взглядов и способов поведения, противоречащих этическим нормам и другим требованиям общества.

Приемы воспитания — частное проявление методов воспитания; они подчиняются методам воспитания и входят в их структуру, тесно связаны между собой и в зависимости от ситуации могут выступать самостоятельно.

Принципы воспитания — руководящие идеи, нормативные требования к организации и проведению воспитательного процесса.

Профориентация — процесс ознакомления учащихся с различными профессиями и видами труда и оказания им помощи в выборе своей будущей профессии и специальности в соответствии с имеющимися склонностями и способностями.

Развитие — процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека.

Содержание образования — педагогическая адаптация системы знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционального отношения к миру, усвоение которых обеспечивает развитие личности.

Трудовое воспитание — процесс организации и стимулирования разнообразной трудовой деятельности учащихся и формирования у них трудовых умений и навыков, добросовестного отношения к своей работе, стимулирования творчества, инициативы и стремления к достижению более высоких результатов.

Учебный план — документ, определяющий состав учебных предметов, последовательность их изучения и общий объем отводимого на это времени.

Учебная программа — нормативный документ, который составляется на основе учебного плана и определяет содержание образования по каждому учебному предмету и объем времени, выделяемого как на изучение предмета в целом, так и на каждый раздел и тему.

Физическое воспитание — многогранный процесс организации и стимулирования физкультурно-оздоровительной деятельности учащихся, направленной на укрепление потребности к занятиям физической культурой и спортом, развитие физических сил и здоровья, а также выработку санитарно-гигиенических навыков, привычек и здорового образа жизни.

Форма организации педагогического процесса — внешнее выражение акта воспитательного взаимодействия учителя и учащихся.

Формирование — этап относительной завершенности процесса развития; процесс становления личности человека в результате объективного влияния наследственности, среды, целенаправленного воспитания и собственной активности личности.

Цель педагогического процесса — предвосхищаемый в сознании субъектов педагогического процесса результат их взаимодействия.

Цель педагогической деятельности — предвосхищение в сознании педагога ее результатов.

Экология (от греч. **oikos** — жилище, место пребывания) — наука, изучающая закономерности существования, формирования и функционирования систем всех уровней — от организмов до биосфер, и их взаимодействие с внешними условиями.

Список рекомендуемых источников

1. *Кабуш, У. Т.* Выхаванне ў сучаснай школе / У. Т. Кабуш. — Мн. : [б. и.], 1995. — 58 с.
2. *Кашлев, С. С.* Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С. С. Кашлев. — Минск : [б.и.], 2001. — 112 с.
3. Класному руководителю: учеб.-метод. пособие / [под ред. М. И. Рожкова]. — М. : [б.и.], 2001. — 170 с.
4. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Зб. нармат. дак. М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь.— 2007.— № 2.— С. 9—40.
5. *Коротов, В. М.* Методика воспитательной работы / В. М. Коротов. — М. : Просвещение, 1990. — 126 с.
6. *Лихачев, Б. Т.* Педагогика : курс лекций / Б. Т. Лихачев. — М.: [б.и.], 2001. — 607 с.
7. *Маленкова, Л. И.* Теория и методика воспитания / Л. И. Маленкова. — М. : [б.и.], 2002. — 362 с.
8. *Морозова, О. П.* Педагогический практикум / О. П. Морозова. — М.: [б.и.], 2000. — 165 с.
9. *Подласый, И. П.* Педагогика: новый курс : в 2 кн. / И. П. Подласый. — М. : [б. и.], 2001. — Кн. 2. — 256 с.
10. Программа воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь. — Минск : [б. и.], 2001.
11. *Прокопьев, И. И.* Педагогика. Основы общей педагогики / И. И. Прокопьев, Н. В. Михалкович. — Минск : [б. и.], 2002. — 544 с.
12. *Сластенин, В. А.* Общая педагогика : учеб. пособие: в 2 ч. / В. А. Сластенин; под ред. В. А. Сластенина. — М. : [б. и.], 2003.— Ч. 2. — 256 с.
13. *Смирнов, В. И.* Общая педагогика : учеб. пособие / В. И. Смирнов. — М. : [б. и.], 2002. — 232 с.
14. *Степаненков, Н. К.* Педагогика : учеб. пособие / Н. К. Степаненков. — Минск : [б. и.], 2001. — 447 с.
15. *Харламов, И. Ф.* Педагогика: учебник / И. Ф. Харламов. — 6-е изд — Минск : [б. и.], 2000. — 560 с.

3 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

3.1 Теоретические основы развития систем и технологий обучения

Применение системного подхода в педагогике привело к возникновению понятия «педагогическая система», которое включает множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление.

Обычно выделяют следующие компоненты педагогической системы: педагогов (учителей, преподавателей и т. п.) и обучающихся (учащихся, студентов); цели образования; содержание образования; методы, средства, организационные формы обучения и воспитания; результаты образования.

Под педагогической системой понимают концепцию образования личности, обоснованную тем или иным ученым-педагогом. Например, известны педагогические системы Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского (существуют также педагогические системы первобытно-общинного, рабовладельческого, феодального и других обществ). Таким образом, в педагогической науке понятие «система» употребляется в разных контекстах.

Педагогическая система имеет следующие *сущностные характеристики*: социальную; сложно-организованную; стремящуюся к совершенствованию; открытую (часть, элемент более широкой социальной системы); централизованную (имеет органы управления); самоуправляющуюся; искусственную (подчиняется законам, принципам, правилам, установленным человеком); динамическую, развивающуюся (изменяет свойства во времени под воздействием внешних и внутренних факторов).

Педагогическая система, будучи открытой, изменяется под влиянием прогресса общества, науки, культуры, техники.

Наиболее общая педагогическая система — система образования как совокупность учебно-воспитательных заведений, учреждений повышения квалификации и переподготовки кадров, а также органов управления образованием, государственных образовательных стандартов и образовательных программ. Социальные институты, выполняющие образовательные функции и объединяющиеся в систему образования, являются подсистемами системы образования.

Виды педагогических систем отличаются их назначением, особенностями организации и функционирования: учреждение дошкольного образования; средняя общеобразовательная школа, учреждения внешкольного образования. Так, *педагогическая система общеобразовательной школы* (учреждения образования) рассматривается как целенаправленная, самоорганизующаяся система, подсистемами которой выступают дидактическая и воспитательная системы, а также сфера профессионального и свободного общения всех участников педагогического процесса.

Педагогическая система образовательного учреждения, в основе деятельности которого лежат нетрадиционные подходы, идеи, принципы, концепции, технологии, проектируемые автором (ученым, директором учреждения, педагогическим коллективом) характеризуется как *авторская педагогическая система*. Например, педагогические системы Я. А. Коменского, Л. Н. Толстого, М. Монтессори, С. Френе, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, В. А. Караковского, А. Н. Тубельского можно отнести к авторским.

Сфера образования находится в постоянной динамике, реагируя на изменения в обществе, его запросы. Все большее количество выпускников школ и вузов понимают, какие им нужны знания, практические и интеллектуальные умения, квалификация, чтобы быть конкурентоспособными в условиях информационного общества.

В педагогической литературе обозначены *проблемы*, с которыми сталкиваются педагоги и учащиеся, реализуя предметно-ориентированную (знаниевую) модель образования:

- отчуждение содержания образования от учащихся (они не осознают актуальности для себя изучаемых дисциплин;

мотивационный кризис, нежелание учиться; объем материала превышает возможности большинства учащихся и т. п.);

- школа не обеспечивает необходимого уровня социализации выпускников, так как ориентируется главным образом на усвоение учащимися требований учебных программ, «готовых» знаний и не создает условия для овладения мыслительно-исследовательскими умениями;

- «недополучение» многими учениками тех знаний, которые определяются государственными стандартами и учебными программами. Многие школьники учатся хуже своих возможностей, не оправдывая ожиданий родителей и педагогов;

- здоровье детей (многие болезни учащихся имеют, по мнению врачей, дидактогенный характер);

- неудовлетворенность значительной части педагогов учебно-воспитательным процессом и его результатами.

Налицо противоречие между потребностями, социальным заказом общества и возможностями школы их обеспечить. Как показывает инновационная образовательная практика в разных странах, разрешить эту проблему можно путем освоения и внедрения в учебно-воспитательный процесс разнообразных педагогических технологий.

Технологизация педагогического процесса является в настоящее время объективным явлением в образовании, которое позволяет решать проблемы обучения и воспитания на качественно новом уровне.

В педагогической литературе встречаются понятия «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология обучения», «технология воспитания». Первые два термина употребляются обычно как синонимы, третий и четвертый подчеркивают специфику процессов обучения и воспитания. Используется также понятие «технологический подход к обучению и воспитанию», обозначающее процесс конструирования педагогического процесса в самом общем виде, представление его в форме алгоритма без учета специфики отдельных шагов.

Технология (в пер. с греч. — искусство, мастерство, умение и учение, наука) — учение об умении, мастерстве что-то делать. Понятие «технология» широко используется в производстве,

строительстве, различных видах научно-производственной деятельности. Стремление людей достичь запланированных результатов с наименьшими затратами интеллектуальных, сырьевых, энергетических и временных ресурсов ведет к технологизации производственных процессов.

Названные выше преимущества технологий привели к тому, что они стали активно проникать в гуманитарные сферы деятельности людей: политику, культуру, медицину и образование. Впервые понятие «технология» появляется в педагогике в середине XX в. в связи с попытками «технологизировать» педагогический процесс с помощью технических средств, а затем реализовать идеи программированного обучения. Широкому применению термина «технология» в педагогике способствовало развитие информационных технологий обработки и хранения данных (информации), которые начали широко использоваться в сфере образования.

Для иллюстрации *разнообразия подходов к определению понятия «технология»* в педагогике необходимо привести его трактовки некоторыми исследователями данной проблемы.

В. П. Беспалько: *Проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике; содержательная техника реализации учебного процесса.*

М. В. Кларин: *Системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей.*

В. А. Сластенин: *Строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий.*

В. М. Монахов: *Продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителей; система процедур, неукоснительное выполнение которых приведет к достижению определенного планируемого результата.*

Опираясь на данные определения, И. И. Прокопьев выделяет *характерные черты (признаки)* педагогических технологий:

- диагностично поставленная цель или система задач;
- строгая последовательность педагогических операций (действий, методов, приемов);
- гарантия достижения цели (задач);
- управляемость педагогического процесса;
- циклический характер (повторяемость) отдельных операций.

Один полный цикл педагогической технологии (педагогического взаимодействия) включает: педагогическое диагностирование; постановку диагностируемых целей и задач; проектирование, конструирование педагогического взаимодействия субъектов между собой и со средствами обучения и воспитания; реализацию спроектированного педагогического взаимодействия; управление (анализ, оценку, сравнение результата с целью, коррекцию методов и приемов).

В целом структура педагогической технологии может быть представлена как единство содержательного и процессуального компонентов.

В содержательный компонент входят следующие составляющие:

- *концептуальная* — система знаний об инструментарию достижения целей и т. д.;
- *диагностическая* — профессиональная компетентность педагога, уровень обученности и воспитанности учащихся, их индивидуальные особенности и т. д.;
- *дидактическая* — содержание, методы, формы, средства педагогического процесса.

Процессуальный компонент предполагает воплощение на практике проекта педагогического процесса.

Педагогический процесс осуществляется как технология в том случае, если его цель и результат описываются точно, конкретно, диагностично. Вот почему некоторые исследователи указывают, что в строгом смысле технологиями являются именно технологии обучения, при этом в большей степени

предметно-ориентированные (знаниевые) и в меньшей степени — личностно-ориентированные (образовательные) технологии.

Определяя понятие «педагогическая технология», чаще всего используются термины «метод», «прием», «средство». Они же применяются, когда характеризуются методики преподавания какого-либо учебного предмета или воспитательной работы. Вместе с тем данные понятия различаются.

Под методикой обычно понимают совокупность методов и средств осуществления педагогической деятельности в процессе обучения и воспитания. В то же время методика — педагогическая наука, изучающая:

- 1) закономерности, содержание, методы и средства обучения определенному учебному предмету (частная методика);
- 2) особенности организации воспитательного процесса в различных образовательных институтах (методика воспитательной работы).

Однако методика рассматривает разнообразные методы (приемы) и средства педагогического процесса, не выстраивая их в определенной логике, по определенному алгоритму.

Технология отличается от методики алгоритмичностью и нацеленностью на определенный диагностируемый результат. Однако педагогическая технология не сводится к алгоритму как точной репродукции действий, так как учитывает и допускает в определенных пределах творчество педагога и воспитанников.

Существуют и другие подходы к различению рассматриваемых понятий. Методика в большей степени раскрывает систему деятельности педагога на уроке или во внеклассной воспитательной работе. Технология наряду с деятельностью педагога описывает деятельность самих учащихся. Кроме того, методики имеют мягкий, рекомендательный характер, а технологии более жестко предписывают определенную последовательность действий учащихся и педагога, отступление от которой может препятствовать достижению запланированных результатов. Технологии предоставляют возможность их воспроизводить. Методики же реализовать на практике намного

труднее, так как они в большей степени основаны на интуиции, традиции, личностных качествах педагога. Технология всегда научно обоснована, базируется на определенных философских, психологических или педагогических теориях, которые не зависят от личности педагога.

Вопрос о том, какое из этих понятий шире — педагогическая технология или методика — дискуссионный. В рамках технологии учитель может использовать локальные авторские методики и, наоборот, в пределах авторской методики — элементы известных технологий.

3.2 Гуманистические воспитательные системы и технологии

Современная школа рассматривается в педагогике как сложная педагогическая система, важнейшими составляющими которой являются процессы воспитания и обучения.

Воспитательная система — сложное социальное психолого-педагогическое образование, саморегулирующееся и управляемое. Оно охватывает весь педагогический процесс, интегрирует учебные занятия, внеурочную жизнь школьников, разнообразную деятельность и общение.

Воспитательная система школы — такой способ организации ее жизнедеятельности, который предполагает упорядоченность дидактического и воспитательного процессов, их взаимопроникновение в соответствии с принятой педагогической идеей, совершенствование и изменение характера сложных связей между компонентами системы (И. А. Карпюк).

В структуре воспитательной системы школы (другого образовательного учреждения, детского объединения или организации) выделяются следующие *компоненты*:

- теоретическая концепция (совокупность педагогических идей), для реализации которой создается воспитательная система;
- содержание системы (научные знания, информация, ценности, достижения культуры и т. п.), в том числе системо-

образующая творческая, коллективная и лично значимая деятельность в сфере учения, труда, досуга и т. д., способствующая реализации целей и теоретических идей системы;

- субъекты деятельности как ее участники и организаторы;
- развитые формы общения и гуманистические отношения;
- управление, обеспечивающее интеграцию всех компонентов в целостную систему, а также ее развитие;
- внутренняя и внешняя среда системы, освоенная ее субъектами.

Известно, что воспитательная система школы может быть авторитарной и гуманистической. Ведущая педагогическая **идея гуманистической воспитательной системы** — ориентация на личность человека, развитие его способностей, создание условий для саморазвития, самореализации в атмосфере защищенности и педагогической поддержки.

В теории воспитательных систем выделены следующие *признаки* гуманистических воспитательных систем:

- наличие разделяемого и принимаемого как взрослыми, так и детьми целого образа собственной школы, представление о ее прошлом, настоящем и будущем, месте в окружающем мире, специфических особенностях;
- событийный характер в организации жизнедеятельности школьников взрослыми, интеграция воспитательных воздействий через включение их в коллективные творческие дела;
- формирование здорового образа жизни учебного заведения, в котором преобладают порядок, позитивные ценности, мажорный тон, динамизм чередования различных жизненных фаз (событийность и повседневность, праздники и будни);
- педагогически целесообразная организация внутренней среды учебного заведения (предметно-эстетической, пространственной, духовной), использование воспитательных возможностей внешней (природной, социальной, архитектурной) среды и участие в ее педагогизации;
- реализация защитной функции школы по отношению к личности каждого школьника и педагога, превращение школы в своеобразную общину, жизнедеятельность которой строится на основе гуманистических ценностей.

Понятие «технология» в теории воспитания применяется в нестрогом смысле, с учетом таких специфических особенностей процесса воспитания, как сложность, неоднозначность, многофакторность, трудность установления обратной связи, невозможность гарантировать достижение определенного результата, возникновение явлений «сопротивления воспитанию», эмоциональный, интуитивный характер педагогических взаимодействий, разные подходы педагогов к воспитанию ребенка и др. В связи с этим ученые говорят о *технологическом подходе* к организации воспитания как составной части целостного педагогического процесса.

В настоящее время однозначной трактовки понятия «технология воспитания» не существует. Большинство исследователей сходятся во мнении, что *воспитательные технологии* представляют собой детально продуманную модель совместной деятельности, содержащую систему научно обоснованных методов и приемов, способствующих установлению таких отношений между воспитателями и воспитанниками, при которых оптимально достигаются конкретные воспитательные цели.

Сущностные *характеристики* технологий воспитания те же, что и у технологий обучения: постановка диагностических целей и задач, возможность воспроизведения воспитательного цикла, обратная связь и своевременная коррекция того или иного этапа педагогического процесса. Вместе с тем технологии воспитания сложнее структурировать и реализовывать.

Целевые установки в рамках воспитательных технологий имеют форму ожидаемого результата в том случае, если они отражают закономерности воспитательного процесса, ориентированы на конкретную личность. Технологично поставить цели воспитания педагогу помогают знания и умения в области психолого-педагогической диагностики. После определения цели отбираются содержание, методы, приемы, формы, средства воспитания и создается собственно технологическая цепочка. Характерной особенностью воспитательной технологии является пошаговое ее воспроизведение в процессе обсуждения осуществленного педагогического взаимодействия, в ходе самоанализа, рефлексии педагога. Сложность и неоднозначность

воспитательных взаимодействий, многообразие фактов, вариативно влияющих на личность воспитанника, не позволяют осуществлять полный контроль и на его основе обратную связь так, как это происходит в процессе реализации технологий обучения.

По мнению Г. К. Селевко, существуют следующие *уровни «воспитательных технологий»*:

1) *общепедагогические*, которые характеризуют процесс воспитания в данном регионе, учебном заведении и т. д. Они представлены совокупностью целей, содержания, средств, методов, форм деятельности субъектов воспитательного процесса. Примерами общепедагогических воспитательных технологий являются педагогические системы авторских школ В. А. Сухомлинского, В. А. Караковского, А. А. Католикова, А. А. Захаренко;

2) *частнометодические*, которые рассматриваются как совокупность методов, средств для реализации определенного содержания воспитания в рамках того или иного направления воспитательной работы, той или иной школы, отдельного педагога. К ним относятся технология социального творчества И. П. Иванова, технология педагогической поддержки О. С. Газмана, технология саморазвития (самовоспитания) личности школьника Г. К. Селевко и др.;

3) *локальные (модульные)* — технологии осуществления отдельных частей воспитательного процесса, решения конкретных воспитательных задач. Например, технология педагогического требования (Н. Е. Щуркова), создания воспитывающей среды, организации групповой деятельности, целеполагания, создания ситуаций успеха, этической защиты и др.

Характер воспитательной технологии определяется отношением педагога к ребенку. В зависимости от этого выделяют следующие типы технологий: авторитарную, гуманистическую, лично ориентированную.

Основными *признаками* гуманистических воспитательных технологий являются:

- учет актуальных потребностей детей разного возраста;
- позитивное восприятие ребенка (учащегося);
- этика ненасилия;

- психолого-педагогическая поддержка растущей личности. Основной поддержкой является уверенность воспитанников в понимании и доброжелательности, искренности педагога;

- доверие к воспитаннику;
- свобода и творчество;
- воспитывающие ситуации и др.

Важнейшими условиями эффективного применения воспитательных технологий являются: организация воспитательного процесса на диагностической и прогностической основе; учет личного опыта воспитанников; организация разнообразных видов деятельности, которые удовлетворяют и обогащают разнообразные потребности учащихся (в общении, творческом самовыражении, уважении окружающих); взаимосвязь воспитания и самовоспитания; профессионализм, общая культура, интересы, увлечения, неординарность личности и другие индивидуальные особенности педагога.

Глоссарий

Педагогическая система — множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление.

Педагогическая система общеобразовательной школы (учреждения образования) — целенаправленная, самоорганизующаяся система, подсистемами которой выступают дидактическая и воспитательная системы, а также сфера профессионального и свободного общения всех участников педагогического процесса.

Авторская педагогическая система (школа) — педагогическая система (образовательное учреждение), в основе которой лежат нетрадиционные подходы, идеи, принципы, концепции, технологии, проектируемые автором (ученым, директором школы, педагогическим коллективом и др.).

Технологический подход к обучению и воспитанию — конструирование педагогического процесса в общем виде, представление его в форме алгоритма без учета специфики отдельных шагов.

Педагогическая технология — научное проектирование и точное воспроизведение определенной последовательности способов педагогического взаимодействия, гарантирующего достижение запланированного результата.

Методика учебно-воспитательной работы — совокупность методов и средств осуществления педагогической деятельности в процессе обучения и воспитания.

Воспитательная система — сложная саморегулирующаяся, управляемая социальная психолого-педагогическая организация, функционирующая при условии взаимодействия основных компонентов воспитания между собой и с внешней средой, интегрирующая учебный процесс, внеклассную воспитательную работу, разнообразную деятельность и общенные субъектов системы.

Гуманистическая воспитательная система — воспитательная система, ориентированная на личность воспитанника, развитие его способностей, создание условий для саморазвития, самореализации в атмосфере защищенности и педагогической поддержки.

Воспитательная технология — детально продуманная модель (проект) совместной деятельности, содержащая систему научно обоснованных методов и приемов, средств, форм воспитания, способствующих установлению таких отношений между воспитателями и воспитанниками, при которых оптимально достигаются конкретные воспитательные цели.

Список рекомендуемых источников

1. *Беспалько В. П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. — М. : Просвещение, 1995. — 225 с.
2. *Запрудский, Н. И.* Современные школьные технологии : пособие для учителя. / Н. И. Запрудский. — 2-е изд. — Минск : [б. и.], 2004. — 288 с.
3. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству : пособие / И. И. Цыркун, Е. И. Карпович. — Минск : БГПУ, 2006. — 311 с.
4. *Кашлев С. С.* Современные технологии педагогического процесса / С. С. Кашлев. — Минск : Университетское, 2001. — 91 с.
5. *Левитес Д. Г.* Современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. — Новосибирск : [б. и.], 1999. — 288 с.
6. Научно-методические основы разработки и внедрения современных образовательных технологий в системе профессиональной подготовки педагогических кадров / П. Д. Кухарчик [и др.]. — Минск : [б. и.], 2006. — 206 с.
7. *Селевко, Г. К.* Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. — М. : [б. и.], 1998. — 256 с.
8. *Снопкова Е. И.* Педагогические системы и технологии: практический аспект / Е. И. Снопкова. — Могилев : [б. и.], 2004. — 203 с.
9. Школьные технологии обучения и воспитания : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Л. В. Пенкрат [и др.]. — Минск : [б. и.], 2008. — 235 с.

4 ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

4.1 Воспитание и школа в первобытном и рабовладельческом обществах

Согласно исторической периодизации, первобытное общество делится на два этапа: стадную общину — дородовое общество и родовую общину, подразделяемую на матриархальную и патриархальную.

Цель воспитания в первобытном обществе — выработка умений переносить лишения, боль, проявлять храбрость и выносливость.

Воспитание в *дородовом обществе* носило крайне ограниченный и примитивный характер. В этот период все было общим, даже дети принадлежали всем, поэтому их воспитывали коллективно. Выделялись три возрастные группы: старики, взрослые, дети. Каждая группа имела свои права и обязанности. Детям прививали необходимые жизненные навыки и трудовые умения, их знакомили с обычаями своего племени, учили выполнять обряды, которые сопровождали жизнь первобытных людей. Мальчики участвовали вместе со взрослыми мужчинами в изготовлении оружия, охоте, рыбной ловле, а девочки вместе с женщинами готовили пищу, делали посуду, шили одежду. В связи с тем, что процесс добывания средств в целом был несложным, дети прямо включались в доступную для них трудовую деятельность.

Воспитание в *родовой общине* приобретает более многосторонний и планомерный характер. Родовая община поручает воспитание подрастающего поколения наиболее опытным людям. Наряду с приобретением трудовых умений и навыков детей знакомят с правилами зародившегося культа, сказаниями, преданиями о героях, которые являются источником воспитания нравов, характера.

На данной стадии появились зачатки научных познаний в географии, ботанике, зоологии, медицине. Первоначальные научные познания люди приобретали в процессе охоты, приучения животных, собирательства съедобных растений, плодов. К концу родового строя появилась пиктография — самая ранняя форма письменности, из которой впоследствии развилось иероглифическое письмо.

Включение юношей и девушек в число полноправных членов рода, т. е. переход в группу взрослых, сопровождалось особыми торжественными испытаниями, посвящениями (инициациями), во время которых проверялась способность переносить боль, лишения, проявлять ловкость, храбрость. Прошедшие инициацию, считались подготовленными к жизни, им разрешалось вступать в брачно-сексуальные отношения.

Первые рабовладельческие государства возникли на севере Африки, юге Азии, а также на территории современной Индии и Китая.

Впервые в истории человечества здесь зародились не только антагонизм и государственная власть, но и были заложены основы мировой культуры и современных знаний. С появлением частной собственности, рабства и моногамии семья становится одним из важнейших общественных явлений. Она ведет самостоятельное хозяйство, занимается воспитанием детей. Появляются господствующие группы населения. Умственное воспитание отделяется от обучения занятиям, требующим физической силы, и становится привилегией жрецов. Оно осуществляется в создаваемых школах и служит для укрепления власти имущих. Воспитание в труде является уделом эксплуатируемых и происходит только в семье, где родители передают свой опыт детям.

Традиции и прогрессивные тенденции Древнего Востока (Вавилон, Китай) были восприняты и углублены в античном мире, где сложились во многом схожие и, вместе с тем, своеобразные системы элитарного образования и воспитания: спартанская, афинская (Древняя Греция) и римская (Древний Рим).

Характерные черты **спартанской системы** обуславливались особенностями социально-экономической и полити-

ческой жизни страны. В условиях сурового военного строя воспитание в Спарте носило ярко выраженный *военно-физический характер*. Умственному воспитанию отводили незначительное место.

В Афинском государстве система образования была направлена на формирование гармонически развитого в физическом и умственном отношении человека, восприимчивого к прекрасному, обладающего красноречием. В Афинах впервые в качестве цели воспитания был провозглашен общечеловеческий идеал — формирование всесторонне развитой личности.

В Древней Греции педагогика зарождалась как особая отрасль философии, занимавшаяся проблемами воспитания. Наиболее видными философами, в речах и трудах которых поднимались вопросы образования, были Сократ, Платон, Аристотель и Демокрит.

Сократ (469 или 470—399 до н. э.) родился в Афинах, в молодости занимался ваянием, участвовал в военных походах против Спарты, позже посвятил свою жизнь философскому творчеству и педагогической деятельности. Будучи идеалистом, он утверждал, что природа создана богами в интересах человека, чтобы удовлетворять все его потребности. Изучение природы он считал богопротивным и недопустимым, единственным объектом познания должен быть сам человек, что и составляет цель воспитания по Сократу — «Познай самого себя!».

Назначение педагогической деятельности, по мнению Сократа, состоит в освобождении интеллекта учащегося от всех дурных внешних влияний, в создании гармонии жизненных потребностей и способностей человека. Он впервые поставил вопрос о роли общих понятий в познании окружающего мира.

В преподавании Сократ пользовался исключительно устным методом. Он собирал большую аудиторию из аристократической молодежи на афинских улицах и площадях и вел беседы. Его диалоги проходили живо и непринужденно.

Педагогическими принципами Сократа были отказ от принуждения и насилия, признание убеждения наиболее действенным средством. Впервые он применил *метод собеседования (сократова индукция)*, состоящий из наводящих вопросов.

Для бесед философа характерна *сократова ирония* — шуточно искаженная позиция учителя, подчеркивающая мнимое незнание обсуждаемого вопроса в противоположность хвастливой самоуверенности ученика. Беседа всегда начиналась с провозглашения достоинств собеседника.

Сократ никогда не давал готовых выводов и положений. Его критический метод требовал нахождения истины в поиске, в процессе развития, уточнения, совершенствования понятий.

Платон (427 или 428—347 или 348 до н. э.) — ученик Сократа, создатель теории объективного идеализма. Происхождение по отцу ведет от афинского царского рода. Считал первичным мир идей, вторичным — мир чувственных вещей. Согласно Платону, идеи вечны, неизменны, вещи — тени мира идей; душа человека живет до своего вселения в тело в мире идей, вселившись в него, она определяет возможности развития и место человека в обществе; имеющие душу с преобладанием разумной ее части станут правителями, философами, с преобладанием волевой части — воинами, чувственной — ремесленниками, земледельцами. Философию он тесно связывал с политикой и педагогикой.

В сочинениях «Государство» и «Законы» Платон представил проект идеального общественного строя и воспитания в нем. По его убеждению, воспитание должно быть организовано государством и соответствовать интересам философов и воинов. Дети богатых раньше всех начинают образование и позже всех его заканчивают. Новорожденные с первых дней жизни отдаются в специальные воспитательные заведения. Большое значение в формировании человека Платон придавал эмоциям, подчеркивая, что именно они окрашивают детские представления о добродетели и благе. Особое внимание он уделял играм, песням, танцам, чтению и пересказу. Предлагал установить законом, какие именно книги следует читать детям дошкольного возраста. Несмотря на авторитарные позиции, Платон подчеркивал, что все науки нужно преподавать не насильно, а играючи, так как свободный человек никакой науке не должен учиться рабски. Платон был не только теоретиком, но и практиком педагогики: в Афинах основал авторскую

школу под названием «Академия». Его система воспитания соединяла в себе наиболее приемлемые для него черты афинской и спартанской систем воспитания.

Демокрит (460 или 470—370 до н. э.) — крупнейший материалист античного мира, атеист. Он родился во Фракии, много путешествовал по Древнему Востоку, был всесторонне и широко образован. Демокрит впервые высказал мысль о природосообразности воспитания. Сопоставляя важность сообщения детям разнообразных знаний и развития у них мышления, он отдает предпочтение последнему.

Демокрит считал, что мудрого человека можно распознать не по его представлению о себе самом, а по характеру его деятельности: умению правильно принимать решения, говорить безошибочно и действовать правильно. Он высоко ценил роль упражнения в воспитании и обучении. Исключительно большое значение в воспитании отводил труду, требовал их соединения. Демокрит стоял за воспитание в семье, отводя высокую роль при этом непосредственно родителям.

Аристотель (384—322 до н. э.) — ученик Платона, его диалектика считается вершиной развития древнегреческой философии. Он обобщил научные достижения своих предшественников, взяв у них все, что казалось ему положительным, и беспощадно раскритиковал то, что считал ошибочным. В противоположность Платону он признал, что мир един и идеи вещей неотделимы от самих вещей («Платон мне друг, но истина дороже»).

В Афинах действовала авторская школа Аристотеля под названием «Лицей».

Он разработал теорию воспитания «свободнорожденных граждан», создал первую в мире возрастную периодизацию: три периода по семь лет. Каждому виду души соответствует своя сторона воспитания: растительной — физическое воспитание, животной (волевой) — нравственное, разумной — умственное. Аристотель отметил особенности каждого возраста, обозначил цели и содержание работы в определенный период.

Цель воспитания Аристотель видел в развитии высших сторон души (разумной и животной). Основные факторы воспитания:

природные задатки, привычки, развитие способности к рассуждению. Исходя из идеи развития, он считал, что от природы у человека имеются лишь зародыши способностей, которые развиваются в процессе воспитания.

Аристотель рассматривал воспитание как средство укрепления государственного строя, поэтому школы, по его убеждению, должны быть исключительно государственными. Однако семья обязана заботиться о нравственном воспитании, которое основывается на моральных поступках, развитии активности, дееспособности, волевого начала.

Древний Рим создал свою цивилизацию, построенную на особой системе ценностей, иерархию которой в первую очередь определял патриотизм — представление об особой богоизбранности римского народа, о Риме как высшей ценности, долге гражданина служить ему всеми силами, не щадя жизни. Для этого гражданин Рима должен обладать мужеством, стойкостью, честностью, верностью, достоинством, умеренностью в образе жизни, способностью подчиняться железной дисциплине на войне, чтить богов.

Педагогическая мысль Рима нашла отражение, прежде всего, в сочинениях *Цицерона*, *Сенеки*. Одним из наиболее ранних педагогических сочинений является произведение древнеримского автора *Марка Фабия Квинтилиана* (ок. 35 — ок. 96) «О воспитании оратора», в котором дается характеристика способностей свободнорожденных граждан, раскрываются условия их становления, определяются средства развития мышления и речи, подчеркивается роль семьи в подготовке детей к поступлению в школу.

Именно в античности сложились педагогические идеалы, послужившие образцом для последующих эпох.

4.2 Образовательные системы в Средние века и эпоху Возрождения

К началу Средних веков большинство старых центров культуры с их музеями, библиотеками оказались разрушенными. Монастыри, как правило, оставались в неприкосновенности.

Именно в них сохранились рукописи римских и греческих авторов. Таким образом, несмотря на отрицательное отношение к античному миру, церковь сосредоточила в своих руках богатое культурное наследие прошлого.

Эпоха феодализма в Европе унаследовала от Римской империи христианскую религию в ее западной разновидности, известной с 1054 г. под названием католицизм. Церковь стала главной идеологической силой, и все развитие культуры и просвещения начало протекать в религиозном русле. Церковь призывала к покорности своим господам, используя учение о врожденной греховности человека, проповедовала воздержание, аскетизм, умерщвление плоти ради спасения души, воспитывала у людей долготерпение, смирение, покорность, обещала вознаграждение за все лишения на земле в загробном мире.

Все богословские книги были написаны на латинском языке. Необходимость ими пользоваться заставляла церковь заботиться об обучении будущего духовенства элементарной грамотности.

Школы открывались при монастырях, епископских резиденциях и в ряде случаев — приходских церквях. Они были двух категорий: внутренние — для мальчиков, готовившихся к пострижению в монахи, и внешние — для мирян. В школах, особенно соборных, как правило, учились дети дворян и реже — именитых горожан. Приходские школы первоначально предназначались для детей священников, но когда в XI в. был принят целибат — обет безбрачия (запрет для католического духовенства вступать в брак), эти школы становятся демократичными.

Приходские школы помещались в каком-либо церковном помещении или на квартире того служителя культа, который брал на себя обучение детей чтению молитв на латинском языке и церковному пению, реже — письму. Довольно часто смысла читаемого на не родном языке ученики не понимали. В приходской школе наряду с детьми учились юноши и даже взрослые люди, решившие постигнуть «книжную мудрость». В начальной стадии обучения учитель читал материал на латинском языке, а они повторяли его вслух; там, где ученики владели письмом, они записывали урок на навощенной

дощечке. Материалом для чтения служили религиозные книги. До возникновения книгопечатания они были рукописными, что крайне затрудняло овладение техникой чтения. Техника письма была также очень сложной. Учитель не щадил своих учеников за ошибки; жестокие телесные наказания были очень распространены, они одобрялись церковью, которая учила, что «природа человека греховна» и телесные наказания способствуют спасению души, изгоняют «дьявольское начало».

Монастырские и соборные школы, как правило, имели особые помещения, предназначенные для учения. Сроки обучения не устанавливались. Учителями были духовные лица.

Основная масса народа не получала образования в школах, дети воспитывались родителями в повседневном труде. В семьях и мастерских сложилась система ремесленного ученичества: обучение труду и сам труд осуществлялись одновременно.

В связи с ростом городов и расширением торговли (X—XI вв.) для удовлетворения потребностей в образовании торговых-ремесленных кругов появляется новый тип учебных заведений — городские школы (магистратские, цеховые, гильдейские). В цеховых и гильдейских школах обучались чтению и письму на родном языке, счету и религии. Обучение носило прикладной характер.

Курс обучения в монастырях и соборных школах постепенно стал расширяться, в него были включены грамматика, риторика и диалектика, а в некоторых — и арифметика, геометрия, астрономия, музыка. Таким образом, в части монастырских и соборных школ давалось повышенное образование. Его содержание составляли «семь свободных искусств», состоявших из тривиума (грамматики, риторики, диалектики) и квадриума (арифметики, географии, астрономии, музыки). Венцом наук считалось богословие, поэтому все названные предметы носили религиозно-мистический характер.

Первые университеты в Европе. Влияние церкви на средневековое мировоззрение не везде было одинаково сильным. Культура Европы в XI—XIII вв. развивалась и помимо

церкви и даже частично в ином направлении. Во второй половине эпохи средневековья в результате расширения торговых связей, развития мануфактур, проникновения в духовную жизнь арабской культуры, чему в немалой степени способствовали крестовые походы, значительно возросла потребность в повышении образования. Складываются внецерковные союзы ученых. Начало истории светского университетского образования было положено открытием юридической школы в Болонье в 1088 г., а затем и в Падуе. Одним из наиболее древних университетов в Европе считается Сорбонна в Париже (1200). Его устав лег в основу других университетов: Оксфордского (1206) и Кембриджского (1231) в Англии, Лиссабонского в Португалии. В XIV в. возникают университеты в Центральной Европе: в Праге (Чехия), Кракове (Польша), Кельне (Германия). На протяжении XV в. количество университетов быстро растет: к 1500 г. по всей Европе их было уже 65.

Средневековые университеты имели четыре факультета: *подготовительный* или артистический, где давались и закреплялись знания по семи свободным искусствам в течение шести-семи лет, *юридический*, *медицинский* и *богословский* со сроком обучения *пять-шесть лет*. Принимали в университет лиц в возрасте от 14 лет на протяжении всего года. Проучившись день в день два года, студент (в пер. с лат. — усердно заниматься) имел право сдавать экзамен на бакалавра искусств.

Длительность каждого занятия равнялась астрономическому часу. Основная нагрузка ложилась на память. Часто выбор факультета зависел от наличия у поступающего определенной книги. Для того чтобы наилучшим способом организовать запоминание, на протяжении определенного времени изучали только один предмет или родственные ему. Для лучшего запоминания правил их часто рифмовали. После каждой лекции (чтения книги лектором с пояснением) усвоение ее проверялось в процессе собеседований (коллоквиумов). Повторения были ежедневные, недельные, месячные, годовые.

Каждую субботу устраивались диспуты. В большом зале собирались студенты и преподаватели всего факультета. Участники не только узнавали во время диспутов много нового, но

и учились, как нужно оспаривать, а не просто отбрасывать ту или иную идею, которая казалась ошибочной, хотя иногда споры были ради споров.

Латынь была не только языком науки и литературы, но и средством межнационального общения. В любом университете могли учиться юноши из разных стран. Студенты одной национальности, как правило, объединялись в землячества и жили в бурсах (интернатах). Церковь часто смотрела на университет как на своего рода монастырь, стараясь держать в поле зрения каждый шаг студента, поэтому жить на частных квартирах не разрешалось, только самые богатые могли снять квартиру для себя и своего надзирателя. Университеты имели относительно демократичную организацию: в выборе ректора участвовали не только профессора, но и студенты, он публично периодически отчитывался о работе, учитывались отзывы студентов при выдаче лицензий на преподавательскую деятельность.

Система рыцарского воспитания. Непрерывающиеся военные столкновения феодалов вызвали к жизни тип сугубо сословного рыцарского воспитания, которое носило военно-физический характер. Система рыцарского воспитания складывалась из *семи рыцарских добродетелей*, которые включали умение ездить верхом, владеть копьём, щитом и мечом, фехтовать, плавать, охотиться, играть в шахматы, слагать стихи даме сердца и петь их под аккомпанемент. Долгое время даже элементарная грамотность не считалась обязательной для рыцарей, они с презрением относились ко всем видам труда, включая и умственный. К концу Средних веков для знатных особ необходимым стало знание французского языка, который постепенно превращался в язык придворных кругов. Всему этому старший сын феодала учился при дворе сюзерена (вышестоящего феодала): с 7 до 14 лет он был в роли пажа хозяйки, с 14 до 21 года — в роли оруженосца хозяина. В 21 год путем торжественной церемонии молодой человек посвящался в рыцари.

Воспитание и образование девушек в эпоху феодализма также имело строго сословный характер. Дочери феодалов воспитывались в семье под надзором матери и специальных воспитательниц. Нередко их обучали чтению и письму монахи и капелланы. Широко была распространена практика воспитания девочек из знатных семей в женских монастырях. Здесь они не только знакомились с религиозными догматами, но и учились танцевать, изящно приседать в реверансе, играть на лютне и клавесине, поддерживать с двумя или тремя подругами беседу на заданную тему и даже постигали искусство обмахиваться веером и накладывать румяна. Их знакомили с домоводством. В монастыре девушки получали элементарные знания по истории, географии, мифологии, арифметике, теологии и латыни. Благодаря богатым библиотекам многие воспитанницы хорошо знали античную культуру. Большое внимание уделялось стилистике, поскольку эпистолярным искусством в основном увлекались девушки. Переписка с подругами и родственниками считалась одним из главных занятий светской женщины.

Таким образом, в средневековую эпоху уровень образованности женщин-дворянок был выше, чем у мужчин. В известной мере это объяснялось тем, что католическое духовенство стремилось оказывать влияние на светских феодалов через жен, воспитанных в монастырях в духе набожности, поэтому в числе приданого девушки всегда были книги религиозного содержания.

Школа и педагогическая мысль эпохи Возрождения. Позднее средневековье было ознаменовано развитием прогрессивной культуры и получило название эпохи Возрождения, которая зародилась в Италии и затем распространилась по всей Европе. В XVI в. оно окончательно превратилось в общеевропейское культурное движение, нанесшее сокрушительный удар по средневековой схоластике, которая пыталась примирить веру и разум. В результате сближения с Востоком (в частности, с Византией) итальянцы ознакомились с древнегреческими рукописями, произведениями изобразительного

искусства и архитектуры. Часть из них была перевезена в Италию для коллекционирования и изучения. Однако и в самой Италии сохранилось немало памятников античных римских авторов, которые также стали тщательно изучаться представителями городской интеллигенции. В обществе пробудился глубокий интерес к классическим древним языкам и философии, истории и литературе.

Другое название новой итальянской культуры — *гуманизм* — свидетельствует о том, что в центре мировоззрения стоит человек, а не нечто божественное, потустороннее как в средневековой идеологии. В противоположность пессимистическим мотивам прошлого в мировоззрении и настроениях людей эпохи Возрождения преобладали оптимизм, вера в человека, светлое будущее, торжество человеческого разума и просвещения. Аскетизму не оставалось места: человеческое тело, его страсти и потребности рассматривались не как греховные проявления, которые необходимо подавлять и истязать, а как самое главное в жизни («Я — человек, и ничто человеческое мне не чуждо»). Земное существование признавалось единственно реальным. Познание природы и человека объявлялось сущностью науки.

Эпоха Возрождения особенно ярко запечатлела себя в литературе, живописи, скульптуре, музыке. Педагогические взгляды того времени были коренным образом преобразованы. Многие деятели просвещения в Италии выдвинули *идею гражданского воспитания*, смысл которого заключался в формировании члена общества, чуждого христианскому аскетизму, развитого телесно и духовно, воспитанного в процессе трудовой деятельности. Так, **В. да Фельтре** (Флоренция, 1378—1446) открыл школу под названием «**Дом радости**», которая располагалась в красивейшем дворце, окруженном великолепной природой. В отличие от средневековых школ здесь было много воздуха и света. Учащиеся занимались физкультурой, изучали классические языки и литературу, математику, астрономию, совершали экскурсии в природу. Приоритет отдавался игровому методу.

Среди итальянских гуманистов Возрождения выделялся **Т. Кампанелла (1568—1639)**, бунтарь и еретик, 27 лет жизни проведший в тюрьме. В своем знаменитом трактате «**Город солнца**» он нарисовал образец общества экономического и политического равенства, где заботятся об улучшении «породы людей», поощряя занятия наукой, искусством, изучение истории, традиций и обычаев. Горожане свободны от таких пороков, как лень, хвастовство, хитрость, плутовство и воровство. Благодаря правильному воспитанию жители отличаются отменным здоровьем и внешней привлекательностью. В «городе солнца» много внимания уделяется «наглядной агитации»: стены зданий являются своеобразными иллюстрированными страницами учебных книг. Во главе государства стоит самый образованный, просвещенный гражданин.

Во Франции ярким представителем гуманистических идей в педагогике был писатель **Ф. Рабле (1494—1553)**. В романе «**Гаргантюа и Пантагрюэль**» он показывает преимущества нового и недостатки старого подходов к образованию на примере воспитания Гаргантюа. Вначале отец пригласил ученых-схоластов, которые заставляли ребенка зазубривать весь материал наизусть. Мальчик выучил книги так, что мог пересказать их с начала до конца, в результате чего лишь отупел. Увидев это, король выгнал всех учителей-схоластов и пригласил одного учителя-гуманиста, который сформировал из мальчика сильного, разносторонне воспитанного и образованного человека, умеющего плавать, охотиться, играть на музыкальных инструментах, подражать голосам зверей и птиц.

Другим представителем французского гуманизма является **М. де Монтень (1533—1592)**, автор известной книги «Опыт». Он советует молодым людям вдумчиво и без предвзятости изучать образ жизни, своеобразие духовности и мышления различных народов, природу их стран. М. де Монтень верит в неисчерпаемые возможности человека, относясь с большой долей скепсиса к божественному провидению. По его убеждению, ребенок превращается в личность не столько благодаря полученным знаниям, сколько развив способность к критическим суждениям. Размышляя, какими должны быть

воспитание и обучение, он рекомендует, чтобы ученик больше говорил, а учитель больше слушал.

Большой вклад в развитие педагогической мысли внес английский философ и гуманист **Т. Мор (1478—1535)**, автор «**Золотой книжки, столь же полезной, как и забавной, о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопия**». Рисуя идеальный строй на фантастическом острове, он декларирует новые принципы в образовании: равный характер общественного воспитания, широкое общее образование, преподавание на родном языке, связь теоретического обучения с трудом (ведущий вид — земледелие), самообразование. Опираясь на тезис, что природа одинаково благоволит ко всем, Т. Мор особое внимание уделил проблеме женского образования. Он ценил в женщине ученость в сочетании с присущими ей добродетелями. За свои религиозно-политические убеждения лорд-канцлер Т. Мор был заключен в Тауэр, а затем казнен.

Один из «властителей дум» эпохи Возрождения **Э. Роттердамский (1469—1536)** в сатирическом сочинении «**Похвала Глупости**» высмеивал нравы и пороки тогдашнего общества: невежество, тщеславие, лицемерие. Он отстаивал идею раннего обучения и воспитания.

Гуманисты резко выступали против религиозного гнета, мрачного аскетизма. Они высоко оценивали роль человеческой личности, воспевали свободомыслие, жизнерадостность, активную деятельность, любовь и красоту природы. Педагогическую триаду эпохи Возрождения составляли классическое образование, интенсивное физическое развитие, гражданское воспитание.

4.3 Педагогическая система Я. А. Коменского

Чешский мыслитель-гуманист, педагог, писатель, общественный деятель **Я. А. Коменский (1592—1670)** жил в переходную эпоху от средневековья к Новому времени, когда

совершались великие открытия в науке и углублялись острые социальные противоречия.

Он родился в семье, принадлежавшей к общине «Чешские братья», которая составляла десятую часть населения и представляла собой наиболее радикальное направление движения гусизма в Чехии в XVI в. Гусизм возник как протест против сожжения в 1415 г. Я. Гуса, ректора Пражского университета, за то, что он требовал реформы церкви и государства. Вскоре это движение переросло в национально-освободительную борьбу чехов против немецкого господства. В период Тридцатилетней войны в Европе (1618—1648) чешские протестанты были изгнаны со своей территории. Убежище было найдено в Польше. Перейдя в 1628 г. чешскую границу, Я. А. Коменский уже никогда не смог вернуться на родину, хотя его с радостью принимали во многих странах.

Педагогическое творчество Я. А. Коменского можно условно разделить на три периода. **Первый** — рассмотрение обучения и воспитания как средства национального сохранения своего народа.

В Польше, в местечке Лешно, начинается **второй период** педагогического творчества Я. А. Коменского — реализация педагогических идей. Огромный успех и славу во всем образованном мире принесла его книга «Открытая дверь языков и всех наук» — пособие нового типа, где вместо традиционного догматического пути изучения грамматики и синтаксиса предлагался новый метод усвоения языка на основе познания элементов реального мира. Автор собрал восемь тысяч наиболее употребительных латинских слов и выражений и соединил их в предложения, посвященные различным областям человеческой деятельности. При этом объяснения давались на родном языке. Латинский язык сохранял свой мировой статус, поэтому книга, показывающая путь эффективного его освоения, имела необыкновенно высокий спрос.

В 1632 г. выходит первое издание главного педагогического труда Я. А. Коменского «Великая дидактика», с которого начинается научная педагогика. В учении он отводил большую роль книге, считая, что хороший учебник должен быть

кратким, доступным, не перегруженным лишними деталями, знания о мире должны систематизироваться. Педагог подготовил ряд учебников по физике, геометрии, географии, астрономии. Издается книга для родителей «Материнская школа». Значительным периодом в педагогической деятельности Я. А. Коменского было преподавание в Венгрии. Здесь он создает «Мир чувственных вещей в картинках», своего рода иллюстрированную детскую энциклопедию видимого мира и сферы морали, где графически раскрываются такие понятия, как Бог, мир, человек, философия, христианство и др. В течение 150 лет эта книга служила настольным учебником для начального обучения во всех странах мира.

После того как во время войны местечко Лешно было превращено в руины и дом Я. А. Коменского сгорел до основания вместе с драгоценной библиотекой и многими рукописями, над которыми он работал на протяжении более трех десятилетий, великий педагог перебирается в Голландию. Именно тут начинается **третий период** — обобщение идей. Основным произведением данного времени стал семитомный труд «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих». Это своеобразный итог философских и педагогических взглядов Я. А. Коменского. Одна из частей этого труда называется «Всеобщее воспитание» («Панпедия») и содержит теорию универсального образования и воспитания людей в течение жизни.

В педагогической системе Я. А. Коменского нашла свое выражение пантеистическая точка зрения на мир, согласно которой Бог отождествляется с природой. Методологическую основу его педагогики составляет *принцип природосообразности* воспитания. По его убеждению, правильное воспитание во всем должно соотноситься с природой человека. *Цель* воспитания — подготовка к земной жизни и трудовой деятельности, к встрече с Богом и загробной вечной жизни.

Он выделял *три ступени (задачи) воспитания*:

- познание себя и окружающего мира (знание языков и наук — умственное воспитание);
- управление собой (добрые нравы — нравственное воспитание);

- стремление к Богу (вера и благочестие — религиозное воспитание).

Уверенность в большой силе воспитания была новой идеей, внесенной Я. А. Коменским в педагогику, что вытекало из его гуманизма, оптимистического взгляда на человека как на совершеннейшее создание. Автор считал, что преодолеть животное начало в себе можно тогда, когда с молоком матери впитаешь систему моральных категорий. Содержание воспитания у него составляют *семь добродетелей*: мудрость, умеренность, мужество, выносливость в труде, справедливость, гуманизм, богопочитание.

Великий педагог сформулировал основные правила воспитания детей:

- развитие добродетелей следует начинать с самых юных лет;
- воспитывать добродетель не столько посредством слов, сколько посредством дел;
- широко пользоваться примерами из жизни и истории;
- самым тщательным образом оберегать детей от общества испорченных людей.

Исходя из природы человека, Я. А. Коменский предложил *возрастную периодизацию*, выделив *четыре периода по шесть лет*. Для каждого возрастного периода были определены типы учебных заведений и разработано содержание образования в них.

От рождения до 6 лет дети воспитываются в семье (материнская школа). Мать — первая воспитательница ребенка. Желательно, чтобы в этом возрасте ребенка обучали небольшим стихотворениям, преимущественно морального характера, знакомили с окружающими явлениями, давали первоначальные сведения из географии. В раннем возрасте детей необходимо приучать к труду, воспитывать трудолюбие, опрятность, послушание, почитание старших, правдивость.

Вторая ступень обучения (элементарная школа) охватывает период *с 6 до 12 лет*. Педагог считал, что все дети должны посещать начальную школу, где в основе обучения лежит родной язык. В те времена начальная школа имела двух-

трехлетний срок обучения. Ее программа ограничивалась заучиванием молитв, обучением счету, чтению и письму. Мыслитель–гуманист предложил увеличить срок обучения до шести лет, расширив программу обучения за счет сведений из географии, геометрии, естествознания. Начальная школа в его работах носит название «школа родного языка».

Третья ступень обучения (гимназия или латинская школа) охватывает возраст с **12 до 18 лет**. Наряду с традиционными семью свободными искусствами изучаются физика, география, история. Кроме того вводятся шесть классов: грамматический, физический, математический, моральный, диалектический, риторический.

Четвертая ступень обучения (**18—24 года**) предполагает обучение в академии, состоящей из трех факультетов: богословского, медицинского и юридического.

Также Я. А. Коменский внес крупный вклад в развитие дидактики, теоретически обосновал и подробно раскрыл принципы обучения. Им сформулировано «золотое правило дидактики»: ***Все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, подлежащее вкусу — вкусом, доступное осязанию — путем осязания... Если какие-либо предметы можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами.*** Характерно, что наглядность в обучении применялась и до Я. А. Коменского, однако он дал ей более широкую трактовку, подразумевая привлечение органов чувств к ясному восприятию явлений. Великий педагог дает ясные толкования принципов обучения: сознательности, последовательности, систематичности, посильности и др.

Заслугой Я. А. Коменского является теоретическое обоснование классно-урочной системы, элементы которой уже существовали раньше на белорусских землях в братских школах в период Речи Посполитой. При классно-урочной системе учащиеся группируются в отдельные классы в соответствии с возрастом и уровнем знаний. Учитель ведет занятия со

всем классом одновременно. Великий педагог предложил производить прием в школу один раз в году, учебный год разделить на четверти и ввести каникулы, определил продолжительность учебного дня: четыре часа в начальной школе и шесть — в средней. Основная форма обучения — урок, который проводится по твердому расписанию. Планировать и вести урок необходимо определенным образом: часть посвятить опросу, другую — объяснению нового. Каждое занятие должно иметь цель и определенную тему. Учитель ведет уроки и следит за порядком и дисциплиной.

Таким образом, Я. А. Коменский не только обогатил педагогическую мысль новыми идеями, но и заложил фундамент развития педагогики на века вперед.

4.4 Развитие просвещения и образования в Беларуси и России (IX—XVI вв.)

Развитие просвещения и образования в Беларуси и России (IX—XVI вв.) связано с Полоцким периодом и периодом Великого княжества Литовского.

Полоцкий период (Киевская Русь; вторая половина IX — первая половина XIII в.). Киевское древнерусское государство — важный этап в истории народов Восточной Европы. Полоцкий период часто отождествляется с ним как часть целого.

Полоцк был центром княжения кривичей, которое распространялось почти на половину современной Республики Беларусь. Об авторитете руководителей этого государства говорит тот факт, что полоцкий князь Всеслав избирался великим князем Киева. Полоцк стоял на великих международных торговых путях: рядом проходил знаменитый путь «из варяг в греки».

Официальное принятие христианства в **988 г.** в Киеве при Владимире Святославовиче, а в **992 г.** в Полоцке и Турове способствовало распространению азбуки, разработанной

болгарскими монахами Кириллом и Мефодием. Вместе с новой религией на Русь проникли книги священного писания и полусветского содержания, некоторые элементы более высокой материальной византийской культуры. Иконопись была одним из самых сильных по своему воздействию средств воспитания народа.

Эффективным средством, которое использовала церковь для воспитания населения в нужном ей духе, была исповедь. В чинах покаяния особое внимание обращалось на индивидуальный подход к человеку. Ценные практические наблюдения по воспитанию и самовоспитанию можно найти в поучениях монахов о том, как надлежит молиться.

Создание школ и переписывание книг начинается в X—XI вв. Распространению грамотности способствовало то, что направляемые из Византии духовные лица часто были славянами или греками, знавшими славянский язык. В Киевской Руси языком письменности стал не греческий, а славянский, что значительно облегчало распространение грамотности. В связи с этим уровень культуры древнерусского государства в XI—XIII вв. был выше, чем в других крупных государствах Западной Европы. Об образованности жителей этой земли свидетельствует, к примеру, следующий факт: дочь Ярослава Анна (внучка Рогнеды), вышедшая замуж за французского короля и правившая страной некоторое время после его смерти, читала и писала на русском и латинском, тогда как муж ее был неграмотен.

Берестяные грамоты, обнаруженные при раскопках Новгорода, оказались характерными не только для этого места. Аналогичные находки были сделаны и в других местах, в том числе и в белорусских городах Витебске и Мстиславле. Грамотными были не только лица духовного звания и феодальной администрации, но и представители широких слоев посадского населения.

Школы грамоты в Древней Руси были платными и содержались за счет имущих горожан, посылавших своих детей на учебу. При церквях и монастырях учреждались училища для

подготовки духовенства и грамотных людей, необходимых для управления государством.

В целом педагогическая мысль Древней Руси была направлена не на проблему обучения, а на проблему воспитания человека.

Одновременно с появлением письменности на Руси стали распространяться первые учебные пособия для овладения грамотой — азбуки. Обучение начиналось с заучивания наизусть всего алфавита, затем переходили к чтению (складыванию) слогов и только потом к чтению текста. Первым связным текстом, прочитанным учеником, обычно была Псалтырь (часть Библии).

Обучение чтению и письму не составляло в Древней Руси единого процесса: письму учили не только позже, чем чтению, но и не всех. Функцию прописей могла выполнять азбука, предназначенная для обучения чтению. О культурном уровне государства говорит то глубокое почтение, с которым люди того времени относились к книге. Книжный фонд Киевской Руси составлял **130—140** тыс. экземпляров.

На белорусских землях пользовались популярностью сборники **«Измарагд» (изумруд), «Изборник», «Златоуст», «Поучение Владимира Мономаха детям»**. Сочинение киевского князя **В. Мономаха (1053—1125)** носит в первую очередь политический характер. Его поучение обращено к воинскому сословию, а педагогика — для отроков-дружинников. Параллельно с наставлениями христианского характера через все сочинение проходит мысль о необходимости активной деятельности в жизни человека. Все автобиографические примеры должны были внушить главное — не ленитесь, трудитесь неустанно, честно и достойно, защищайте родную землю, не жалея сил и жизни. Он призывает быть защитниками вдов и сирот, угождать Богу не отшельничеством, не постом, а добрыми делами. Необходимый вид труда для правителя — «книжное учение». Он приводит в пример своего отца Всеволода, который изучил пять языков. И сам Владимир Мономах был человеком, хорошо знавшим книжность, о чем говорят многочисленные цитаты в его

«Поучении». Для воспитательных целей использовались также рукописные «Жития святых» — патерики.

Огромное влияние на развитие просвещения XII в. оказала **Евфросиния Полоцкая (1110—1173)**, одна из самых образованных женщин Европы того времени. В 12 лет княжна Предслава, внучка легендарного полоцкого князя Всеслава Чародея, отреклась от светской жизни, тайно уйдя от родителей в монастырь и приняв там постриг. Ей надоели войны, которые часто вели между собой Полоцк, Киев, Новгород. Дело просвещения и науки она считала для себя более значимым, чем замужество, а в «миру» для этого возможности были крайне ограничены. В монастыре девушка взяла себе имя Евфросиния и занялась переписыванием книг. В основном это были святые книги, фрагменты византийских хроник и отечественных летописей, естествоведческих трактатов и популярных сборников афоризмов. Она сложила полоцкую летопись, писала стихи, переводила литературу с греческого и латинского языков, была автором двух монастырских уставов, собрала богатую библиотеку. Принимала активное участие в культурной и политической жизни полоцкой земли. В организованной ею школе при монастыре юные полочане кроме чтения, письма, цифири (счета) и пения изучали греческий и латинский языки, приобретали сведения о природе, медицине, риторике и из других областей знаний.

Во время паломничества в Иерусалим Евфросиния заболела и умерла. Первоначально ее похоронили в монастыре Святого Феодосия, затем останки были переданы в Киево-Печерскую лавру, а сейчас находятся на родной полоцкой земле — в Спасо-Евфросиниевском монастыре, который она основала. Православная церковь приравняла первую просветительницу белорусской земли Евфросинию Полоцкую к лику святых.

Весьма притягательной личностью в истории культуры того времени является **К. Туровский (1130—1182)**, автор многих речей («слов»), проповедей, поучений и молитв, выдающийся поэт, философ и проповедник. Родом он был из Турова

(Полесье), который являлся одним из крупнейших древних центров письменности.

Известные проповеди (обращения) К. Туровского принадлежат к разряду торжественного красноречия. Появление в XII в. цикла таких обращений было великим событием в истории ораторской прозы Древней Руси. В каждом слове последовательно развивается одна и та же тема: воспевание праздника, объяснение его религиозного содержания, воспоминание о событии, в честь которого этот праздник установлен. Кроме блестящих проповедей, в литературное наследие К. Туровского входят и поучения (например, «Повесть о душе и теле» (слепом и хромом)).

Со времен Киевской Руси из рукописи в рукопись переписывалось «Слово о том, яко не забывати учителей своих» Кирилла Туровского. Великого проповедника начали чтить сразу после смерти, а вскоре он был канонизирован, и уже в XIII в. поклонение Святому Кириллу распространилось далеко за пределы княжества. Многие его слова, молитвы и притчи переписывались в народе вплоть до XIX в.

В первой половине XIII в. в юго-восточную Русь ворвались монголо-татары. Их нашествие нанесло непоправимый урон зарождавшейся школе. Книги домонгольского периода были написаны красивым почерком на пергаменте отличной выделки, богато орнаментированы, а со второй половины XIII в. — на грубых листах, без декора, корявым почерком. Следствием монголо-татарского ига стало прекращение связей с другими странами. Оно поставило Древнюю Русь на продолжительное время в культурную изоляцию. Регулярная школа стала необязательной. Несмотря на это, множество профессий требовали знаний грамоты и счета.

Земли Беларуси не были завоеваны монголо-татарами и никогда не подчинялись Золотой Орде. Исторический процесс здесь не нарушался (примером может служить существование веча — института средневековой демократии в противовес азиатской деспотии), также как и культурное развитие.

Период Великого княжества Литовского (середина XIII — вторая половина XVI вв.). С момента установления на Руси монголо-татарского ига земли, на которых развивалась белорусская народность, вошли в состав Великого княжества Литовского. Оно стало одним из крупнейших государств Европы. Основная военная угроза княжеству исходила не от монголо-татар, а от крестоносцев, рыцарей Ливонского и Тевтонского орденов.

Государственным языком служил белорусский вплоть до **1697 г.**, но до конца **XVIII в.** он продолжал быть языком книжной культуры. На белорусском языке увидели свет все своды законов, а также огромное количество документов (несколько сотен томов архивных материалов).

Известным просветителем этого времени является **Ф. Скорина (1490—1541, по другим сведениям — 1486—1551)**, который стал первым среди всех восточнославянских народов «в лекарских науках доктором и доктором свободных искусств». Он владел русским, греческим, латинским, польским, итальянским, древнееврейским и другими языками. Первую ученую степень получил в Краковском университете. Защита докторской диссертации по медицине в Падуанском (Италия) университете была первой бесплатной защитой в его истории. Исключение было сделано из-за особых ученых достижений претендента.

Просветитель видел, что Европа в то время была более образованной, чем его родина, и хотел, изменить ситуацию в восточных землях. В Праге **6 августа 1517 г.** впервые на русском языке он издает **23** книги Библии с комментариями и Псалтырь на славянском языке. Псалтырь он сравнивает с народным инструментом — гуслиями. Три года спустя в Вильно он продолжает работу по изданию книг на белорусском языке (выходят Апостол и Малая подорожная книжица).

В предисловии и комментариях к Библии **Ф. Скорина** показывает пути и средства изучения семи свободных искусств. Для каждого из предметов он указывает соответствующие книги и разделы Библии. К семи свободным искусствам просветитель предлагает добавить изучение истории и добродетельности, материала по которым в святых книгах вполне достаточно.

Реальные земные потребности человека занимают самое важное место в размышлениях Ф Скорины. Самопознание, изучение внутреннего мира человека он считает главным как в интеллектуальной деятельности, так и в моральном совершенствовании.

Среди гуманистов эпохи Возрождения видное место принадлежит **Н. Гусовскому (1480—1540)**. По решению ЮНЕСКО, в международном масштабе отмечалось **500-летие** поэта белорусской народности. Его сравнили со звездой, которая блуждала по чужим орбитам. Именно Н. Гусовский, выступая в эпоху расширения идей гуманизма в Европе со своими художественными произведениями, стал носителем новолатинской поэтической традиции. Известным дошедшим до нас произведением Н. Гусовского является поэма «Песня про зубра», написанная на латинском языке не случайно, потому что это был язык международного культурного общения, и произведение, созданное на нем, могло иметь более широкий круг читателей. «Песня про зубра» была написана в Риме по просьбе папы Римского, (Н. Гусовский находился в составе посольской миссии от Великого княжества Литовского) под впечатлением боя быков, на котором он присутствовал.

Таким образом, культура и образование в этот период носили в целом прогрессивный, ярко выраженный белорусский характер.

4.5 Развитие просвещения и образования в Беларуси и России (XVII — начало XX вв.)

Развитие просвещения и образования в Беларуси и России (XVII — начало XX вв.) связано с периодами Речи Посполитой и Российской империи.

Период Речи Посполитой (1569—1795). Согласно Люблинской унии, в **1569** г. Польша и Великое княжество Литовское объединились в одно государство — Речь Посполитую (военно-политический союз). Уния была объективной

необходимостью, но она означала переход от прежней конфедерации с Польским королевством к федерации с политическим и культурным преобладанием Польши.

Новый период государственности связан не только со значительными переменами в социально-политической сфере, но и изменением мировоззрения. Образование и педагогическая мысль активно развивались во всех направлениях христианства, которые были достаточно широко представлены в Беларуси: православие, католицизм, униатство, протестантство. Наиболее бурно развивались *католические школы*, представленные иезуитскими коллегиумами и другими учебными заведениями. Они имели добротные здания, хорошо оборудованные помещения, в которых работали высококвалифицированные педагогические кадры. Виленский иезуитский коллегиум, открытый в 1570 г., через восемь лет был реорганизован в академию, а на следующий год стал университетом, первым в Восточной Европе.

С целью привлечения к католицизму местной молодежи обучение в этих учебных заведениях велось на латинском, польском, белорусском языках (Несвиж, Орша, Берестье, Витебск, Пинск и др.). В некоторых из них преподавался французский и немецкий языки. Одновременно учащиеся получали исторические, географические, математические и природоведческие знания. Со второй половины XVI в. стали появляться арианские школы (Клецк, Несвиж, Новогрудок и другие города). Женские монашеские ордены начали активно действовать со второй половины XVII в.

Протестантские школы были представлены кальвинистскими, лютерантскими и социниантскими учебными заведениями по имени основателей протестантских течений.

Кальвинизм получил наиболее широкое распространение в восточных землях Беларуси. В связи с тем, что этому направлению стали придерживаться богатые князья и магнаты (Радзивиллы, Сапеги, Валовичи, Кишки и др.), у протестантского духовенства было достаточно средств для открытия школ практически в каждом городе и крупном местечке. В протестантских школах не все учебные дисциплины преподавались на белорусском

языке, однако его изучение считалось обязательным. Выпускники хорошо знали исторические и духовные традиции родного края. В начале XVII в., когда в Беларуси широко развернулась контрреформация, количество протестантских школ сократилось. Тем не менее, в 1617 г. Я. Радзивилл основал в Слуцке кальвинистскую школу-лицей — одно из старейших учебных заведений Беларуси, которое готовило духовных лиц и учителей. Обучение в нем длилось десять лет, современники называли его «Слуцкими Афинами».

Власти Польши хотели, чтобы православные, сохранив свои обряды, подчинялись не московскому митрополиту, а папе римскому. Часть белорусских магнатских и шляхетских родов пришла в католичество непосредственно из язычества еще во времена первых миссий в XI—XII вв. За два крещения (1252, 1387) значительная часть знати повернулась к католицизму. Усиление его притягательности было связано с опустением торгового пути «из варяг в греки», падением Константинополя, переориентацией политики на более тесные связи и отношения с западными странами.

Борьбу против окатоличивания и ополячивания местного населения вели братства, которые создавались при православных церквях и назывались по их имени. Они имели свой устав, состояли из ремесленников, мелкого купечества, крестьян, мещан, интеллигенции. Все вопросы решались на собраниях коллегиально, большинством голосов (хотя руководящую роль играли зажиточные братчики), избираемое руководство отчитывалось перед собранием. При братствах создавались православные школы.

Польские короли вынуждены были считаться с авторитетом братств, удовлетворять их требования о выдаче грамот на устройство школ, превращение некоторых монастырей в училища. История братских школ началась в 1584 г., когда по просьбе виленских мещан король дал им разрешение на строительство школ и воспитание грамотных людей. Так была создана первая белорусская братская школа в Вильно (украинская братская школа открылась в 1586 г. во Львове), которая даже после заключения Брестской унии (союза православных

и католиков) в **1596** г., когда иезуиты и униаты повели наступление на православные школы, росла и укреплялась. В **1675** г. король Владислав IV дал ей «привилеи», по которому она выделялась из всех братских школ: только ей и Киевской коллегии (академии) дано было право учить по-гречески и по-латыни.

В **1589** г. в Могилеве было создано православное братство скорняков. В Минске было семь братств, при каждом имелась школа. Братские школы и типографии существовали также в Могилеве, Бресте, Пинске, Орше, Ивье, Несвиже и других городах. По организации учебно-воспитательной работы братские школы не только не уступали, но и во многом превосходили западноевропейскую школу. В то время они были самыми демократичными и передовыми, бессловными, осуществляли тесную связь с родителями и общественностью.

В школу принимали только мальчиков. Посещение учащихся проверялось, за пропуски наказывали вплоть до исключения, хотя физические меры воздействия использовали крайне редко. От учителей требовалось, чтобы они учили детей одинаково, как «сыновей богатых, так и сирот убогих» (сироты были на полном иждивении братства). В учениках ценились, в первую очередь, живой ум, любознательность, твердые знания. В братских школах Беларуси и Украины впервые применили классно-урочную систему. Их опыт, который был позднее обобщен Я. А. Коменским, стал мировым достоянием.

Униатские школы были представлены учебными заведениями, называемыми новициантами. Расширением и укреплением униатской идеологии занимался орден базилиан. Первые базилианские школы появились в **1637** г. в Жировичах, Минске, Новогрудке и других населенных пунктах.

В Беларуси в период Речи Посполитой был весьма широкий выбор образовательных форм и средств. Об отсутствии религиозного фанатизма, равенстве в правах людей, принадлежащих к разным конфессиям, говорят памятники архитектуры. Нередко церковь, костел, молебный дом, синагога, мечеть в белорусских городах строились на одной площади.

Православные могли учиться в католических учебных заведениях, католики — в протестантских и т. д.

Среди культурных деятелей этого времени, внесших большой вклад в национальное наследие, одно из первых мест принадлежит **С. Будному (1530—1593)**, крупнейшему деятелю реформационного движения второй половины XVI в., первопечатнику, поэту, гуманисту, просветителю и основоположнику рационалистической критики христианства.

Высшее образование С. Будный получил в Краковском университете. По возвращении на родину он служил учителем в Вильно, проповедником в Клецке. В 1562 г. им была основана типография в Несвиже, при которой была построена паперня (мануфактура по производству бумаги). В этом же году выходит и первая печатная книга — «Катехизис». Известно, что многие церковные книги кроме непосредственно религиозно-культурного применения использовались как буквари, по которым в приходских школах учили читать и писать. Написанный на белорусском языке «Катехизис» не только в доступной форме излагал отдельные положения вероучения, но и содержал значительную критику богословских догм. В нем поднимались такие актуальные для того времени проблемы, как гражданские обязанности человека, отношение к государственным должностям, право владения земельной собственностью и др.

В «Катехизисе» С. Будный выдвинул требование всеобщего народного образования и необходимости всестороннего обучения и воспитания. Большая заслуга его как педагога-мыслителя состоит в утверждении престижа белорусского языка, пробуждении национального самосознания. Он внес заметный вклад в формирование концепции творческой свободы.

Особо важную роль в истории российского государства сыграл **С. Полоцкий (1629—1680)**, ученый, поэт, педагог. Его настоящее имя — Самуил Емельянович Петровский-Ситнианович. Родился он в Полоцке, здесь окончил Богоявленскую братскую школу, позже учился в Киево-Могилянской академии (основана в 1632 г.), которая на то время была единственной высшей

школой гуманитарного и богословского (православного) образования, а затем для продолжения образования уехал за границу. Вернувшись на родину, С. Полоцкий решил посвятить себя делу просвещения народа. С этой целью в 27-летнем возрасте он принимает монашество, имя Симеон и получает должность учителя братской школы.

Централизованное московское государство было образовано в XV в. С целью повышения политического значения Москву объявили «третьим Римом» (второй Рим — Константинополь в 1453 г. был взят турками), защитницей и покровительницей православия во всех странах и наследницей византийской культуры. В связи с этим появилась острая потребность в образованных людях.

Слава об образованности православного С. Полоцкого дошла до Москвы. Царь Алексей Михайлович пригласил его к себе для того, чтобы наладить дело образования в России. В Москве он возглавил греко-латинскую Заиконоспасскую школу, в которой учились будущие дипломаты. При этом С. Полоцкий активно занимался дипломатической работой, вел переговоры с иностранными послами. Став одним из самых влиятельных людей в государстве, он не раз выступал в качестве советника царя. Под его общим руководством и присмотром воспитывался будущий царь Петр I. В 1664 г. С. Полоцкий принял участие в подготовке к изданию букваря, снабдив его новыми материалами для детского чтения. Им была основана типография, где он мог печатать книги, минуя жесткую и придирчивую цензуру патриарха. За 16 лет жизни в Москве им были изданы и подготовлены к печати 14 работ, половину которых составляли учебно-педагогические и детские книги.

В 1687 г. (во время правления царевны Софьи) на базе школы С. Полоцкого, ее устава и программы в Москве была открыта Славяно-греко-латинская академия — первое собственное русское высшее учебное заведение.

Славяно-греко-латинская академия готовила не только духовенство нового типа, но и учащихся для медико-хирургических школ, многие из которых затем стали студентами университета, открытого в 1725 г. при Академии наук

в Петербурге. С открытием в 1755 г. Московского университета славяно-греко-латинская академия потеряла свое значение как высшее учебное заведение филологического и философского характера и постепенно превратилась в духовную академию, переведенную в Троице-Сергиеву лавру.

Выдающийся ученый С. Полоцкий был первым человеком в истории, который выдвинул целостную и оригинальную систему педагогических взглядов. Она включала широкий круг проблем: роль и значение воспитания, в том числе в раннем возрасте; семейное воспитание; воспитание примером; воспитывающая роль обучения; роль учителя в воспитании и требования к нему; значение просвещения и роль книги. Придавая решающее значение воспитанию, он отрицал наличие врожденных пороков. Душу ребенка уподобил «скрижали ненаписанной», на ней же учитель «что хочет написать может».

Весь период воспитания С. Полоцкий делил на три семилетия. В первом нужно учить ребенка родному языку, говорить правду, формировать у него доброту, справедливость. Во втором — овладеть грамотой, обучаться наукам и ремеслам, чтобы в будущем иметь средства к существованию. Третье семилетие — это гражданское воспитание.

Родители ответственны за воспитание своих чад, а дети должны беспрекословно подчиняться им, любить и почитать. Большинство детей поддается воспитанию через пример или словесное внушение, хотя встречаются и упрямые. Непокорных следует укрощать розгой, которая, по его представлению, никак не вредит здоровью. Она исправляет детские души, освобождает их от пороков: вместе со слезами вымывается вся душевная грязь из ребенка.

Главное место в воспитательной системе С. Полоцкого занимает труд, который он рассматривал как источник богатства и материального существования, орудие духовного и умственного развития человека, предохраняющее от пороков, способ исправления людей.

Основным педагогическим руководством в России был «Домострой» (XVI в.). Ряд глав целиком были посвящены вопросам воспитания детей. «Домострой» требовал: воспитывать

ребенка в «страхе божем», выполнении религиозных обрядов, безусловном повиновении старшим; соблюдать суровую дисциплину, советовал применять телесные наказания. Наряду с требованиями строгости и суровости по отношению к детям, в «Домострое» неоднократно говорится о любви к ним и заботе о них, о воспитании в детях мужества, настойчивости, трудолюбия, бережливости, хозяйственности.

Белорусским Джордано Бруно называют **К. Лыщинского (1634—1689)**, сожженного на костре в Варшаве за пропаганду антирелигиозных взглядов. В XVII в. им был создан трактат «О несуществовании бога». Он известен не только как атеист, но и как сторонник идей утопического социализма.

Таким образом, несмотря на все социально-экономические и мировоззренческие сложности, развитие культуры, образования и педагогической мысли в период Речи Посполитой было весьма продуктивным.

Период Российской империи (конец XVIII в. — 1917 г.).

В результате трех разделов Речи Посполитой между Россией, Пруссией и Австрией (1772, 1793, 1795) белорусские земли были присоединены к Российской империи, где при Екатерине II началась работа по созданию государственной системы образования.

В 1786 г. комиссия, во главе которой стоял серб *Ф. Янкович*, приглашенный из Австро-Венгрии по рекомендации австрийского императора, подготовила *Устав народных училищ Российской империи*. В городах разрешалось открывать малые училища (с двухлетним курсом) и главные (с пятилетним сроком обучения в составе четырех классов, последний класс был двухгодичным). В учебный план главных училищ включались следующие предметы: чтение, письмо, счет, краткий катехизис, священная история, арифметика, физика, архитектура и другие, вводилась классно-урочная система вместо индивидуального обучения; в качестве методов обучения использовались совокупное (коллективное) чтение, составление планов, конспектов текстов и т. д.

В 1789 г. в Могилеве и Полоцке, а в 1793 г. — в Минске были открыты главные народные училища.

В первой половине XVIII в. в России начала осуществляться политика возвышения дворянства, что выразилось в создании учебных заведений закрытого типа. Подобные учреждения в виде кадетских корпусов (военные учебные заведения) появились и на территории Беларуси: в Несвиже, Пинске, Полоцке, Гродно.

Реформа 1804 г. (*Устав учебных заведений, подведомственных университетам*), организованная по инициативе Александра I, устанавливала четыре типа учебных заведений: приходское училище (годичный курс обучения), уездное училище (двухгодичный курс), гимназия (четырёхгодичный) и университет. Устав 1804 г. предусматривал преемственность всех ступеней образования, бесплатность, формальную доступность школ для детей, принадлежащих к свободным сословиям. Учебный план гимназии был энциклопедическим (в него входил ряд наук), в нем отсутствовал закон Божий. Каждый учитель вел цикл предметов, имея нагрузку от 16 до 20 часов в неделю. Широко внедрялись наглядно-практические методы обучения. Государство полностью брало на себя расходы по содержанию гимназий.

Россия была разделена на шесть учебных округов (по количеству университетов): Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Дерптский (сейчас г. Тарту, Эстония) и Виленский.

Виленский округ действовал до 1918 г., а в 1829—1850 гг. он назывался Белорусским учебным округом и объединял учебные заведения Виленской, Витебской, Гродненской, Могилевской и Минской губерний. Виленский университет имел четыре факультета: моральных и политических наук, физико-математический, медицинский, литературы и свободных искусств. При нем работали медицинский, ветеринарный и агрономический институты, три клиники, астрономическая обсерватория, ботанический сад, зоологический музей, одна из самых богатых библиотек в Европе, Виленская художественная школа (кафедра рисунка, живописи, скульптуры, гравюры).

В конце 20-х гг. XIX в. из 46 профессоров Виленского университета 36 были уроженцами Литвы и Беларуси.

В университете сформировалось первое поколение белорусской интеллигенции. Каждый третий студент принял участие в польском восстании 1830—1831 гг. В связи с этим в 1832 г. университет был закрыт.

Во всех школах округа основным языком обучения первоначально был польский. Русский изучался по желанию родителей учащихся. Продолжалась деятельность школ при католических и униатских монастырях. Требовалось некоторое время, чтобы православная вера при полной государственной поддержке стала доминирующей.

Первая гимназия на территории Беларуси была открыта в 1804 г. в Свислочи на средства графа Тышкевича. До 1812 г. гимназии были открыты в Витебске, Могилеве, Гродно, Минске и Жировичах. Среднее образование давали также иезуитские коллегииумы, которые до 1820 г. существовали в Полоцке, Витебске, Орше, Могилеве и Мстиславле. Среди иезуитских учебных заведений наиболее значимым был Полоцкий коллегиум, основанный еще в 1581 г. В январе 1812 г. по императорскому указу Александра I он был преобразован в академию, которая славилась своей богатой библиотекой, картинной галереей, музеем, театром.

К началу войны с Наполеоном (1812) и особенно после заграничных походов русской армии правительство все больше стало отходить от либеральных положений Устава учебных заведений, подведомственных университетам. С 1811 г. был введен закон Божий во всех учебных заведениях, а в 1819 г. — установлена плата за обучение.

В 1828 г. при Николае I был введен реакционный *Устав гимназий и училищ, состоящих в ведении университетов*. Проведение новой реформы было вызвано восстанием декабристов в Петербурге (1825). Распространение просвещения считали одной из основных причин восстания против крепостного самодержавия. Согласно уставу, каждый тип школы приобретал законченный характер и был предназначен для определенного сословия: гимназия — для дворян и чиновников; трехлетние уездные училища — для купцов и мещан, а одноклассные приходские училища — для детей «самых

низших состояний». Преемственность между учебными заведениями прерывалась: из приходских училищ нельзя было поступить в уездные, из уездных — в гимназию. Только последние сохранили связь с университетами. Они должны были выпускать молодежь в жизнь со знаниями, «приличными их состоянию». Гимназии стали классическими, где древние языки (латинский и греческий) занимали более 40% учебного времени. Устав основывался на принципах самодержавия, национализма, православия, строгой регламентации, надзора, суровой дисциплины.

Реакционный характер устава еще больше проявился в Беларуси. После подавления восстания 1830—1831 гг. из школ были уволены многие учителя, преподавание всех учебных предметов переведено на русский язык. Обучение и воспитание стало осуществляться в духе преданности российскому самодержавию и православию.

Во второй половине XIX в. в связи с отменой крепостного права начинается мощное общественно-педагогическое движение.

В общественно-педагогическом движении 60-х гг. выделились *три направления*, противостоящих официальной, казенной педагогике: буржуазно-либеральное, буржуазно-демократическое и революционно-демократическое. Представители этих направлений отличались по своим общественно-политическим взглядам, с позиции которых они рассматривали цели и задачи школы и педагогики.

Буржуазно-либеральное направление представляли Н. И. Пирогов и др. Они, рассуждая о необходимости проведения реформы школы и воспитания высококультурного человека, считали, что высоты культуры доступны только отдельным выходцам из народа.

Буржуазно-демократическое направление отразило настроения широких демократических кругов интеллигенции. Его представителями особенно много было сделано для развития народной школы. Так, К. Д. Ушинский и его последователи развили дидактику начального обучения, обосновали

содержание и методику работы, создали целый ряд школьных учебников.

Представителями революционно демократического направления были Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев. Революционеры-демократы подвергли уничтожающей критике официальную педагогику, казенную школу и политику самодержавия в области просвещения. Они боролись за демократическую систему образования, отвергая утверждение о том, что положение и место человека в обществе, как и возможности развития его способностей, предопределяются происхождением, наследственностью.

В школьной системе, законодательно оформленной еще в начале XIX в., отсутствовал фундамент — начальная народная школа. В целом школьные реформы в период царствования Александра II имели прогрессивное значение, несмотря на свою двойственность, которая проявлялась в их буржуазном характере. Сословно-крепостническая школа была заменена бессословной, буржуазно-классовой. Однако на первый план при определении цели народных училищ выдвигалось распространение религиозно-нравственных знаний. Церковники допускались к преподаванию без каких-либо удостоверений, тогда как светские лица — только по получении удостоверения об их подготовленности, нравственности и благонадежности.

Устав университетов 1863 г. был принят после пятикратной переработки. Он предоставлял ученому совету университета право выбора ректора и проректора на четыре года; советы факультетов могли избрать по конкурсу деканов и профессоров. Увеличивалось количество кафедр, которым разрешалось вести научную работу.

Устав гимназий и прогимназий 1864 г. устанавливал два типа таких заведений: классический и реальный (прогимназии). Последние были неполными средними школами, имели четыре класса, соответствующие первым четырем классам гимназии, открывались чаще всего в небольших городах. Выпускники реальных гимназий могли поступать в технические и сельскохозяйственные институты. Право поступления

в университеты было только у выпускников классических гимназий. Средние женские школы появились во второй половине XIX в. после принятия *Положения о женских училищах (1860)* и *Положения о женских гимназиях (1870)*.

В 70—80-х гг. XIX в. усилилась политическая реакция в России. В области образования она началась после террористических актов революционеров-народников. Согласно новой реформе 1871 г. (*Устав гимназий и прогимназий*), все гимназии были превращены в классические с восьмилетним сроком обучения. Из учебного плана были исключены естествознание, химия, математика.

Реальные гимназии были преобразованы в реальные училища, в которых резко сократилось изучение общеобразовательных дисциплин. В 1872 г. был издан *Устав реальных училищ*, который закрепил их как неполноправные средние школы с шести-семилетним курсом обучения и профессиональным уклоном в старших классах. Этот тип учебных заведений осуществлял подготовку обслуживающего персонала торговых и промышленных предприятий. В 80-х гг. XIX в. была повышена плата за обучение, издан *«Циркуляр о кухаркиных детях» (1887)*, который предписывал ограничить прием в средние учебные заведения детей низших сословий.

Либеральный университетский устав 1863 г. был заменен в 1884 г. реакционным: запрещены автономия высших учебных заведений, студенческие организации; ряд прогрессивных педагогов подверглись репрессиям. В отличие от центральных губерний России в Беларуси не было земских школ и общество не допускалось к управлению образованием (создание частных школ также было затруднено). Системой народного образования полностью руководили чиновники. Все школы работали только на русском языке.

Реализация реформ 60-х гг. XIX в. совпала в Беларуси с подавлением восстания 1863—1864 гг. и массовыми репрессиями, которые охватили систему образования. Были закрыты Горецкий земледельческий институт (первое в России высшее учебное заведение, в котором готовили агрономов и зоотехников, открытое в 1848 г. в Горы-Горках Могилевской губернии),

восемь средних учебных заведений Виленского округа; из средних школ исключено почти две тысячи человек. Жестокие репрессии были направлены не только против участников восстания **1863** г., но и белорусского слова.

В **1864** г. начала работать учительская семинария в Молодечно, а затем в Полоцке, Несвиже, Свислочи, Гомеле и др. В Борисове была открыта женская учительская семинария.

Революционное движение в начале **XX** в. подняло народы России на борьбу за социальное и национальное освобождение. Оно оказало влияние и на белорусскую школу. Началась борьба за всеобщее начальное образование, обучение на родном языке, развитие национальной культуры.

Большую роль в подъеме национально-культурного движения в начале **XX** в. сыграла газета «Наша нива». В ходе революции **1905—1907** гг. пробудилось широкое общественное движение за демократизацию и реформирование школы.

В июле **1906** г. в с. Николаевщина Минской губернии по инициативе Я. Коласа был проведен нелегальный съезд народных учителей. В **1907** г. был основан Белорусский учительский союз, который выступил за введение обучения на родном языке и самоуправление.

Накануне первой мировой войны в Беларуси во всех типах школ обучалась только пятая часть детей школьного возраста. Начальная школа «влачила жалкое существование». Посещение школ затруднялось из-за отдаленности места жительства, отсутствия одежды, обуви, необходимости с ранних лет зарабатывать на хлеб.

4.6 Педагогическая система К. Д. Ушинского

Основоположником научной педагогики и народной школы в России является К. Д. Ушинский (**1824—1870**). Он родился в Туле, детство провел в Черниговской губернии в небольшом имении родителей. Первоначальное образование он получил в семье в таком объеме, что в **11** лет смог поступить сразу в третий класс гимназии, что примерно соответствует

шестому классу современной школы. Новгород-Северская гимназия, в которой учился Ушинский, отличалась от большинства школ духом демократизма и товарищества, уважения к науке. В **16** лет он стал студентом юридического факультета Московского университета, который блестяще закончил. Под характеристикой его как «отличнейшего для определения на службу прямо в Министерство и другие высшие присутственные места» стояли подписи **28** профессоров.

Однако назначения на должность исполняющего обязанности профессора камеральных наук в Ярославском лицее пришлось ждать долго. Камеральные науки преподавались по немецкому образцу и охватывали целый ряд предметов: историю и политэкономия, этнографию и правоведение, естествознание и философию, психологию и филологию. Он противопоставил немецкой камералистике свою систему, в основу которой было положено изучение народной жизни: экономической, семейной, бытовой, общественной. «Человек и общество» — тема, развиваемая в лекциях молодого педагога, в них — призыв к слушателям посвятить себя деятельности на благо отечества, работать для потомства. Это был и его собственный девиз жизни.

Одновременно с мая **1848** г. К. Д. Ушинский ведет журналистскую и литературную деятельность. После отставки новое место удалось найти не сразу. Педагогическая работа продолжилась в Гатчинском сиротском институте, а затем — на должности инспектора классов Смольного института благородных девиц в Петербурге (открыт в **1764** г. И. И. Бецким, который стремился к «созданию новой породы людей через воспитание девочек»). По воспоминаниям одной из девушек, его появление произвело такое впечатление, будто в темном и душном помещении вдруг открыли окна и впустили туда широкую струю света и воздуха. В то время существовало два направления в женском воспитании: немецко-хозяйственное и французско-галантерейное. В обоих случаях существенно принижалось социальное положение женщин.

В Смольном институте К. Д. Ушинский пытался внести значительные изменения как в содержании образования,

так и в организации обучения и воспитания. Его деятельность привела к новой отставке под благовидным предлогом: заграничная командировка сроком на пять лет для изучения постановки женского образования в Швейцарии, Германии и других странах. Даже составление программы для образования и воспитания наследника престола Российской империи не помогло предотвратить эту своеобразную ссылку в страны Европы.

В качестве одного из важнейших условий оптимального развития ребенка в процессе обучения, как считал К. Д. Ушинский, является посильность содержания обучения и его последовательность. Исходя из психологических особенностей детского возраста, он большое значение придавал соблюдению принципа наглядности. Педагог указывал, что важнейшим источником получения новых знаний для детей является опыт, приобретаемый с помощью внешних чувств. В связи с этим большое значение в обучении имеют игры.

Его дидактические идеи опирались на такие принципы, как основательность и прочность усвоения знаний. Им были разработаны методика повторения учебного материала, методика формирования у детей общих представлений и понятий на основе наглядных представлений, методика одновременного развития мышления и речи у детей. Педагог протестовал против разделения функций воспитания и обучения, справедливо указывая на единство двух этих начал в воспитании гармонично развитой личности.

Главной формой организации обучения для обеспечения единства воспитания, образования и развития К. Д. Ушинский считал урок. Он разработал классическое учение об уроке, определив его организационное строение, установив его отдельные виды.

Проблемам начального обучения детей посвящены его статьи «О средствах распространения образования посредством грамотности», «О первоначальном преподавании русского языка», учебные книги «Родное слово», «Детский мир», «Советы родителям и наставникам о преподавании родного языка по учебнику “Родное слово”» и др.

Однако главное место в теоретическом наследии великого педагога занимает его теория воспитания. Не отделяя обучение от воспитания, К. Д. Ушинский отдавал приоритет воспитанию, в основу которого должен быть положен принцип народности, понимаемый как соответствие духовно-нравственной традиции православия. Исходя из этого принципа, он считал патриотическое чувство самым высоким, наиболее сильным нравственным чувством в человеке.

Главную цель воспитания К. Д. Ушинский видел в духовном развитии человека, которое возможно только при опоре на культуру народа, исторические традиции. Им написана серия работ, посвященных этой проблеме («О необходимости сделать русские школы русскими», «Общий взгляд на возникновение наших народных школ»).

Начало другой серии работ положила статья «О народности в общественном воспитании», в которой К. Д. Ушинский на основе подробного анализа воспитательных традиций европейских стран сделал вывод о том, что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет силу, которой нет в самых лучших педагогических системах, построенных на абстрактных идеях. Он отвергал всякую попытку представить единую систему для всех стран и народов как вредную и несостоятельную. Педагогика может брать из опыта других стран лишь то, что является общим, а не специфическим.

Применительно к России К. Д. Ушинский выделил три основных принципа воспитания: народность, христианскую духовность и науку. В статье «О нравственном элементе в русском воспитании» он высказал мысль об органической связи педагогики и религии, полагая, что современная русская педагогическая мысль выросла полностью на христианской почве. Сближение религиозного и светского образования является одной из главных задач русской народной школы.

Великий педагог протестовал против негуманного отношения к детям, унижающих личность ребенка телесных наказаний. Из всех мер наказаний наиболее приемлемыми, по мнению К. Д. Ушинского, являются предупреждение,

замечание, низкая оценка по поведению. При этом он подчеркивал, что особенно важно соблюдать педагогический такт и такое отношение к ребенку, которое не унижало бы его в глазах сверстников.

Большое значение в нравственном воспитании К. Д. Ушинский придавал выработке у ребенка любви к труду. Сила труда служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем нравственности и счастья (статья «Труд в его психическом и воспитательном значении»). Здесь К. Д. Ушинский сделал попытку дать обоснование значимости труда как фактора правильного психического развития ребенка и его общественного воспитания.

По мнению педагога, предметом воспитания является человек как таковой, если педагогика хочет воспитывать всесторонне развитого человека, она должна узнать его во всех отношениях. Организуя процесс целенаправленного воспитания, педагогика использует данные других наук о человеке, которые К. Д. Ушинский назвал «антропологическими» (философия, политэкономия, история, психология, анатомия, физиология и др.). Связи педагогики с науками, в которых изучается природа человека, раскрыты в его фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». В этой работе он подводит итоги всем своим предшествующим исканиям. По мнению педагога, антропологические науки дают возможность правильно строить обучение на основе учета возрастных, индивидуальных и физиологических особенностей детей, специфики развития их психики.

Согласно К. Д. Ушинскому, необходимо тщательно учитывать особенности развития внимания детей, памяти, воображения, чувственно-эмоциональной сферы, воли, факторы формирования характера.

Размышляя о том, чем является педагогика (наукой или искусством), он указывает, что наука изучает то, что есть, а искусство стремится творить то, чего еще нет, и приходит к выводу: педагогика — это высшее из искусств.

4.7 Становление и развитие советской школы и педагогики

Первые декреты советской власти в области образования были нацелены на организационно-структурные преобразования и утверждение светского (нерелигиозного) характера обучения. В декабре 1917 г. все начальные, средние и высшие школы из духовного ведомства были переданы в ведение Народного комиссариата просвещения (Наркомпроса), а в январе 1918 г. специальным декретом церковь была отделена от государства и школа от церкви. Были ликвидированы учебные округа, упразднены должности директоров и инспекторов народных училищ. С июня 1918 г. общее руководство народным образованием было возложено на Государственную комиссию по просвещению, а на местах — на губернские, уездные и волостные отделы народного образования.

В октябре 1918 г. был принят декрет ВЦИК *«Положение о единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Республики»*. Одновременно Наркомпрос опубликовал декларацию *«Основные принципы единой трудовой школы»*, в которой нашли выражение новые установки: связь школы с политикой Коммунистической партии, демократизм, светскость, доступность, всеобщность и обязательность, бесплатность обучения, связь обучения с трудом. Узаконивалась единая трудовая девятилетняя школа в составе первой (пять классов) и второй ступени (четыре класса) с совместным обучением для мальчиков и девочек. Между ступенями школы устанавливалась преемственность.

Средняя общеобразовательная школа ликвидировала разнотипность школ. При этом указывалось, что цель трудовой школы — политехническое образование, дающее детям на практике знакомство с методами всех важнейших форм труда частью в учебной мастерской или на школьной ферме, частью на фабрике или заводе. В этих документах нашли отражение вопросы организации школьной жизни: учебного года, структуры учебной недели (пятидневки), отмены экзаменов и наказаний, порядка перевода из класса в класс. Тем не менее,

была допущена переоценка роли и значения общественно-производительного труда учащихся, что отразилось на состоянии теоретических знаний.

Много внимания уделялось принципу воспитания учащихся в духе коллективизма и интернационализма. В 20-х гг. XX в. стали возникать первые пионерские отряды (постановление «*О детском движении II Всероссийской конференции РКСМ*» от 19 мая 1922 г.).

В декабре 1919 г. вышел исторический декрет за подписью В. И. Ленина «*О ликвидации безграмотности*», который обязывал все население от 8 до 50 лет обучаться грамоте на родном или русском языке. По всей стране возникли десятки тысяч ликбезов и изб-читален, школ и вечерних курсов для малограмотных. В этом же году появился новый тип средней школы — *рабфак* (рабочий факультет), где за четыре года необходимо было дать среднее образование, достаточное для поступления в высшее учебное заведение.

В начале января 1921 г. по решению партийного совещания по народному образованию была введена школа-семилетка: первая ступень — четыре года, вторая — три. Указывалось, что снижение возраста общего образования с 17 до 15 лет и переход от политехнического образования к профессиональному следует рассматривать как меру временную, вызванную нищетой и разрухой. Отступление от Положения о единой трудовой школе проявилось и в создании в 1921 г. школ фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) с четырехлетним сроком обучения и в 1923 г. школы крестьянской молодежи (ШКМ) с трехлетним сроком обучения.

Первый учебный план советской школы был опубликован в 1920 г. В нем получили яркое выражение новые идейные основы. Окончательно устранялись из учебных предметов религиозность, монархизм, включались идея классовой борьбы, история революционных движений, социалистических учений, теория Дарвина и др.

В отношении учебников было решено на первое время переиздать старые, написанные прогрессивными педагогами XIX в., и одновременно разрабатывать новые. Однако вскоре вместо

стабильных учебников с систематическим расположением материала стали использоваться рабочие книги, журналы-учебники, газеты-учебники и другие руководства, содержащие материал, отражающий современность.

К середине 20-х гг. XX в. появились программы *государственного ученого совета* (ГУС). Учебный материал всех предметов располагался по трем блокам: «Природа», «Труд», «Общество». В центре внимания было изучение конкретных явлений окружающей жизни. Включались также темы к знаменательным датам и новым революционным праздникам.

Новые программы ставили своей целью формирование диалектико-материалистического мировоззрения школьников, развитие их общественно-политической активности. Однако работа по этим программам не могла обеспечить учащихся прочными знаниями основ наук. Язык, литература, математика, по существу, не были представлены в данной схеме. Однако, повышался уровень политического развития учащихся, формировалась самостоятельность, активность. Широко использовались экскурсии, практические занятия и т. п.

В программах для школ второй ступени сохранялось предметное преподавание, но изучение учебных дисциплин также концентрировалось вокруг определенных общих тем. Программы ГУС впервые не только в советской, но и западной педагогике подняли актуальную проблему межпредметных связей и предложили новаторский для своего времени вариант ее решения.

В 1929/1930 учебном году были утверждены новые программы на основе американского *метода проектов*. Согласно автору данного метода У. Килпатрик, последовательницы Дж. Дьюи, учащиеся должны были сами проектировать то, чем им предстояло заниматься. Теоретические знания давались постольку, поскольку они были нужны для выполнения данного задания (проекта). Комплексно-проектные программы не получили широкого распространения.

В 20-е гг. XX в. классно-урочную систему вытеснили новые формы организации учебного процесса, в частности, Дальтон-план. Ведущая роль учителя отменялась, в учебном процессе

он становился консультантом, обучение фактически превращалось в самообучение. Лабораторно-бригадный метод шире применялся в школах второй ступени и на рабфаках.

Применение активных методов обучения как альтернативных господствовавшим до революции «зубрежке и муштре» тормозилось бедным оборудованием школ и недостаточной педагогической подготовкой учителей.

В 1925 г. состоялся I Всероссийский учительский съезд. В 30-е гг. в ряде постановлений ЦК ВКП(б) намечаются пути перестройки содержания, методов и организационных форм обучения, берется курс на введение всеобщего обязательного начального обучения в объеме четырехгодичной школы для детей 8 лет и для переростков 11—15 лет, не прошедших курса начальной школы.

В постановлении *«О начальной и средней школе» (1930)* даны указания о коренном изменении учебно-воспитательной работы школ с осуждением метода проектов. В постановлении *«Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932)* одобрены новые предметные программы, даны указания о системе учета знаний, осуждены коллективные способы сдачи экзаменов и зачетов, урок объявлен основной формой учебного процесса. В постановлении *«Об учебниках для начальной и средней школы» (1933)* выдвигается требование создания и использования стабильных учебников.

С 1932/1933 учебного года упраздняется разделение школ на ФЗУ и ШКМ, семилетняя школа становится единой общеобразовательной для города и деревни. В учебно-воспитательной работе меньше внимания уделяется трудовому воспитанию, тесной связи общего образования с политехническим. В конце 30-х гг. труд вовсе изымается из учебного плана и программ, школьные мастерские ликвидируются, накопленный опыт оказывается невостребованным. Накануне войны в школах была введена начальная допризывная подготовка.

Значительную роль в становлении и развитии советской педагогики сыграли первый нарком просвещения А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий и др.

Первым наркомом просвещения был назначен **А. В. Луначарский (1875—1933)**, широко образованный человек, писатель, искусствовед, литературный критик. Он получил высшее образование в Цюрихском университете (Швейцария), где изучал философию. Здесь он сблизился с русскими социал-демократами и стал членом РСДРП с момента ее оформления (1898), позже примкнул к большевикам. До 1917 г. жил в эмиграции, где заинтересовался, в частности, вопросами школы и педагогики.

Все его публикации по вопросам просвещения и школы были посвящены пропаганде коммунистических идей в области воспитания и обоснованию с позиций большевизма проводимых школьных реформ. Наиболее ярко это проявилось в статье А. В. Луначарского «О социальном воспитании» (1918), в которой он поставил вопрос о цели воспитания: для кого воспитывается человек — для себя или для общества (ответ: человек воспитывается в интересах социалистического общества). Этим должны определяться формы, содержание, методы работы школы.

Главным идеологом Наркомпроса была **Н. К. Крупская (1869—1939)**. Она утверждала, что в советской школе воспитание коллективиста должно быть соединено с воспитанием всесторонне развитого, внутренне дисциплинированного человека и тесно связывала вопросы трудового воспитания с политехническим обучением. В своих работах Н. К. Крупская отмечала особую роль сельского учителя как проводника политики партии в деревне. Много внимания она уделяла методике работы пионерских отрядов, пропагандировала идею тесной связи школы и семьи. Первая ее работа — «Женщина-работница» (1899) — освещает тяжкий труд матерей, не позволявший заниматься воспитанием детей.

Яркая фигура российской педагогики — **С. Т. Шацкий (1878—1934)**, известный как создатель экспериментальных учебно-воспитательных учреждений «Сеттльмент» (1906), «Бодрая жизнь» (1911), где он вел поиск новых форм и методов воспитательной работы с детьми. После революции С. Т. Шацкий развернул теоретическую и опытно-экспериментальную работу

по созданию школы нового типа. На базе педагогического коллектива Первой опытной станции (1919—1932) он организовал научную школу. Станция была комплексом научно-исследовательских педагогических учреждений, детских садов, школ, внешкольных учреждений, просветительских организаций для взрослых, где на основе единой программы разрабатывались и апробировались на практике формы и методы воспитания. Эксперимент позволил С. Т. Шацкому прийти к выводу о необходимости системной организации содержания учебного и воспитательного процесса школы в масштабе государства. Организующим ядром школьной жизни педагог считал эстетическое воспитание, которое в единстве с трудовым выступает в качестве катализатора творческого потенциала личности и коллектива.

Особое место в отечественной педагогике первой трети XX в. принадлежит **А. С. Макаренко (1888—1939)**, который известен как блестящий практик и писатель («Педагогическая поэма» (1933), «Книга для родителей» (1937), «Флаги на башнях» (1938)). Обладая глубокими познаниями в области педагогической теории и талантом экспериментатора, он связал свою научную деятельность с воспитательной практикой. Знание отечественного опыта и собственный педагогический опыт позволили ему подойти к разработке системы воспитания, отвечающей задачам строительства нового общества. Ядро учения А. С. Макаренко — теория коллективного воспитания. Он разработал вопросы организации коллектива, методов воспитания в нем, методику организации трудового и эстетического воспитания, формирования сознательной дисциплины, создания воспитывающих традиций.

Им выделены три стадии развития коллектива: создание, становление и сплочение в единую организацию с системой самоуправления и сложившимися традициями. Его педагогические находки (разновозрастные отряды, совет командиров, общее собрание и др.) наполнили теорию коллектива новыми элементами.

В чрезвычайно сложном положении оказалась школа в годы Великой Отечественной войны (1941—1945), когда основная

масса детей на захваченных немцами территориях была лишена возможности учиться. В первые военные годы школы, детские сады, детские дома из центра России перебрасывались в тыл (Среднюю Азию, Казахстан, Сибирь). В районах боевых действий школьные здания были разрушены, заняты под казармы, госпитали. В военные годы был принят ряд постановлений партии и правительства, касавшихся школы: «*Об установлении выпускных экзаменов по окончании начальной, семилетней и средней школы*» (1944), «*О награждении золотыми и серебряными медалями отличившихся учащихся*» (1944). Учебные планы и программы сократились, были введены военно-оборонные темы и военно-физическая подготовка молодежи. Созданы новые учебные заведения: с 1943 г. — школы рабочей молодежи, с 1944 г. — вечерние школы сельской молодежи. Возобновлена деятельность заочных школ с V по IX классы. Особое внимание в организации работы в школе уделялось воспитательной работе: идейно-политическому и патриотическому воспитанию.

В послевоенные годы приоритетом школьной политики в СССР стало всеобщее начальное и семилетнее обучение. Осуществление этой задачи было сопряжено с большими трудностями: не хватало зданий, школьного оборудования, учебников и письменных принадлежностей. Положение было исправлено в 1950-е гг. Страна приступила к реализации семилетнего всеобщего обучения, повсеместному расширению школ-семилеток, организации подвоза учащихся, созданию пришкольных интернатов.

В конце 50-х гг. XX в. число лиц, оканчивающих среднюю школу, стало значительно превышать количество принимаемых в высшие учебные заведения. Многие из выпускников должны были включаться в работу в промышленном и сельскохозяйственном производстве. Однако школа недостаточно готовила молодежь к практической деятельности, слабо проводила профориентацию учащихся.

Для того чтобы обеспечить специальную подготовку окончивших средние школы, в техникумах были открыты отделения, принимающие лиц с полным средним образованием, срок

обучения на этих отделениях был определен в два—три года. На базе средней школы стали открываться технические училища (с курсом на два—три года) для подготовки рабочих высокой квалификации.

Большое развитие получили в послевоенное время школы рабочей и сельской молодежи (вечерние и сменные). Многие юноши и девушки в них получали законченное среднее образование, а затем продолжали учебу в высших учебных заведениях. Для улучшения воспитания детей был создан новый тип школы — школа-интернат.

После окончания войны в стране ощущался большой недостаток учителей. В августе 1945 г. было принято постановление «Об улучшении дела подготовки учителей». С этого времени ликвидировалась прежняя практика краткосрочной подготовки недостающего числа учителей из лиц, не получивших полного среднего образования. *Педагогические училища* стали создаваться с 1953 г. на базе средней школы и переводиться на двухлетний срок обучения. В связи с возрастающими требованиями к научной и специальной подготовке преподавателей учительские институты реорганизовывались в *педагогические институты*.

В 1958 г. был принят закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», который установил в стране всеобщее обязательное восьмилетнее образование. Процесс введения всеобщего среднего образования проходил в несколько этапов. На первоначальном были определены меры по улучшению материально-технической базы школ. На последующем этапе уделялось внимание пересмотру содержания образования в средней школе, перестройке учебно-воспитательного процесса (введение факультативных курсов с VII класса, а также дифференцированного обучения в старших классах некоторых школ и др.). Было усилено внимание к воспитывающей функции общеобразовательной школы и в штаты школьных работников введена должность педагога-организатора внеклассной и внешкольной работы.

В связи с этими изменениями в 1970 г. был принят *Устав средней общеобразовательной школы*, который определил

следующие типы учебных заведений, дающих полное среднее образование: общеобразовательные полные средние школы (IX-X классы); средние специальные учебные заведения (техникумы); средние профессионально-технические училища (ПТУ), школы рабочей и сельской молодежи (IX—XI классы).

В 60-70-е гг. XX в. в системе народного образования произошли существенные изменения. С целью обеспечения учащихся системой политехнических знаний, трудовых умений и навыков с 1966 г. в школах было введено трудовое обучение как самостоятельный предмет. В школьной сети повысился удельный вес полных средних школ. В 1975 г. в СССР 96% выпускников восьмилетки обучались в различных учебных заведениях, где давалось полное среднее образование.

Основные идеи построения нового содержания образования, которые получили отражение в *Типовом учебном плане* и программах конца 60-х гг., следующие: отражение в них соответствующих периоду научных знаний, повышение идейно-патриотического уровня учебных курсов; сокращение справочно-информационного материала, который требовал заучивания; замена запоминания формул, правил, числовых показателей творческо-познавательной деятельностью учащихся; повышение жизненно-практической направленности содержания образования, его политехнического потенциала.

В постановлении от 22 декабря 1977 г. *«О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду»* подчеркивается необходимость воспитания патриотизма, овладения глубокими знаниями основ наук и трудовыми навыками.

Получили развитие новые типы воспитательно-образовательных учреждений: специализированные школы, школы с углубленным изучением предметов, школы-комплексы, объединявшие все местные учреждения общественного воспитания, включая общеобразовательные школы, детские клубы и общества, кружки детской художественной самодеятельности, технического творчества. Получили широкое распространение группы продленного дня, в которых в 1976 г. занималось 20,8% учащихся. Появились межшкольные

учебно-производственные комбинаты (УПК), в которых старшеклассники получали трудовое и политехническое образование предпрофессионального характера. В центр школьной политики была поставлена задача перехода ко всеобщему среднему образованию, которую планировалось решить к середине 1970-х гг.

Укрепление и дальнейшее развитие сети учреждений дошкольного воспитания, заметное проявление законов акселерации обусловили возможность завершения перехода с четырехлетнего на трехлетнее начальное обучение без снижения объема получаемых знаний. В основу начального образования с трехлетним периодом обучения была положена идея развивающего обучения. В целом проведенная в 60-х — начале 70-х гг. работа по усовершенствованию содержания школьного образования имела продуктивный характер.

В связи с переходом на новое содержание обучения в учебном плане изменилось соотношение между гуманитарным и естественнонаучным циклами наук в пользу последнего.

После принятия в 1977 г. постановления о школе были предприняты меры по разгрузке программ и учебников от сложного материала, малопонятного или недоступного учащимся. По некоторым учебным предметам созданы новые учебники (физика, геометрия, история). Переход на бесплатное пользование учебниками в школе (1977) содействовал лучшему обеспечению ими всех категорий учащихся.

Большое внимание в 70-е гг. уделялось выпуску учебно-методической литературы для преподавателей, а также помощи им со стороны средств массовой информации. Союзное издательство «Просвещение» с 1971 г. стало выпускать следующие серии: *«Библиотека для преподавателя младших классов»*, *«Методическая библиотека школы»*, *«Библиотека директора школы»*.

В 70-е гг. благодаря вниманию государства, промышленных предприятий, совхозов и колхозов возросло материальное обеспечение школы. Массовый характер приняло создание в школах специально оборудованных предметных кабинетов с различными техническими средствами обучения. Были

созданы и применялись на практике организованные в государственном масштабе учебные телевизионные передачи. Переход на новое содержание обучения и введение новых форм организации учебных занятий стимулировали методическое творчество учителей.

Развитие педагогической науки в СССР в 1960—1970-е гг. шло под жестким идеологическим контролем. Центром развития народного образования, разработки вопросов педагогической теории и практики, популяризации педагогических идей в эти годы была Академия педагогических наук СССР, созданная в 1943 г.

В этот период советские педагоги разрабатывают вопросы дидактики (Ю. К. Бабанский, Л. В. Занков, И. Я. Лернер и др.), истории педагогики (А. И. Пискунов, М. Ф. Шабаева и др.), методологии педагогики (В. И. Загвязинский, М. Н. Скаткин и др.), воспитания, всестороннего развития личности (Б. Т. Лихачев, Л. И. Новикова и др.).

Одним из самых известных педагогов этого времени был **В. А. Сухомлинский (1918—1970)**, проработавший 33 года директором Павлышской средней школы. Опыт работы сельской школы, обобщенный им в многочисленных статьях и книгах («Сердце отдаю детям» (1969), «Павлышская средняя школа» (1969), «Рождение гражданина» (1971) и др.), вызвал большой интерес у педагогов СССР и за рубежом. Он создал оригинальную целостную систему воспитания и образования, основанную на признании личности ребенка высшей ценностью. В 1950-е гг. великий педагог разрабатывал пути соединения физического и умственного труда школьников. Сельскохозяйственный труд он трактовал как основное средство развития личности, а не только как путь подготовки к овладению профессией.

В начале 1960-х гг. центральной для В. А. Сухомлинского стала проблема коммунистического воспитания, в котором он видел средство формирования «мыслящей личности». Такая трактовка коммунистического воспитания предусматривала отказ от абсолютизации подчинения и контроля со стороны коллектива. В противовес авторитарному воспитанию

В. А. Сухомлинский утверждал гуманистическую педагогику, возвышающую человека над коллективом. В воспитание он включил категории этики. В Павлышской школе педагог стремился к созданию высоконравственного школьного коллектива, в котором не возникает вопроса о наказаниях, царит атмосфера взаимопонимания. Регуляторами поведения являются нравственные нормы, традиции коллектива. В школе была разработана комплексная программа «воспитания красотой», в эпицентр которой было поставлено эстетическое воспитание школьников.

Взгляды В. А. Сухомлинского на воспитание не соответствовали линии, проводимой официальной педагогикой, поэтому его работа *«Этюды о коммунистическом воспитании»* (1974) была подвергнута критике, а сам автор обвинен в проповеди «абстрактного гуманизма». Последние годы его жизни были омрачены нападками со страниц печати, обвинениями в недостаточной партийности.

К началу 80-х гг. XX в. потенциал советской школьной системы был практически исчерпан. Попытка выхода из кризиса, предпринятая в ходе реформы школы в апреле 1984 г., оказалась неудачной и еще больше обострила проблемы. Реформа не была подготовлена, у нее не было четкой концепции, стратегии, механизмов реализации. Фактически школе был предложен набор косметических мер, чтобы как-то скрыть изъяны. Реформа предусматривала слияние общего и профессионального образования, профессионализацию средней школы, создание нового звена в системе образования — среднего профессионального технического училища (СПТУ). Как показало время, многие положения реформы были ошибочны.

Список рекомендуемых источников

1. *Варенова Т. В.* Краткая история педагогики / Т. В. Варенова. — Минск : Асар, 2004. — 256 с.
2. *Джуруинский, А. Н.* История зарубежной педагогики : учеб. пособие / А. Н. Джуруинский. — М. : [б. и.], 1998. — 327 с.
3. *История педагогики: учеб. пособие для пед. ун-тов: в 2 ч. / под ред. А. И. Пискунова.* — М. : [б. и.], 1997. — Ч. 2. — 325 с.

4. *Капранова, В. А.* История педагогики : учеб пособие/ В. А. Капранова. — 3-изд. испр. и доп. — Минск : [б. и.], 2007. — 160 с.
5. *Константинов, Н. А.* История педагогики : учебник для студентов пед. ин-тов / Н. А. Константинов. — М. : [б. и.], 1982. — 273 с.
6. *Сегенюк, Г. В.* Гісторыя педагогікі: курс лекцый: вучэб. дапаможнік / Г. В. Сегенюк. — Брэст : [б. в.], 1997. — 432 с.
7. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. — М. : [б. и.], 1981. — 528 с.

Репозиторий БарГУ

5 ВВЕДЕНИЕ В КОРРЕКЦИОННУЮ ПЕДАГОГИКУ

5.1 Основные категории детей с особенностями психофизического развития

В соответствии с законом Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» к категории таких лиц относят людей, имеющих физические и (или) психические нарушения, препятствующие получению образования без создания для этого специальных условий. Это дети с интеллектуальной недостаточностью; психическими нарушениями (трудностями в обучении); нарушениями зрения, слуха, речи, функций опорно-двигательного аппарата; тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями.

Дети с интеллектуальной недостаточностью. В педагогической терминологии для обозначения медицинского диагноза «умственная отсталость» используется термин «интеллектуальная недостаточность». Под *умственной отсталостью* понимают стойкое нарушение познавательной деятельности в результате органического поражения коры головного мозга. Степень выраженности нарушения существенно зависит от тяжести постигшей ребенка вредности, ее преимущественной локализации, времени начала воздействия. Чем в более ранние сроки возникло нарушение, тем тяжелее оказываются последствия.

Выделяют следующие формы интеллектуальной недостаточности: *олигофрению* (возникает до трех лет) и *деменцию* (распад психики, наступающий после трех лет).

Степени умственной отсталости обозначены в «Методических рекомендациях по использованию Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных

со здоровьем, десятого пересмотра» (МКБ-10, 2002): легкая, умеренная, тяжелая, глубокая.

Специфика психического развития детей с любой степенью интеллектуальной недостаточности определяется глубиной нарушения и проявляется с первых дней жизни не только в отставании от нормы, но и в глубоком своеобразии личностных проявлений, а также в познавательной сфере. **Основная черта** — неспособность к самостоятельному понятийному мышлению.

Все дошкольники с интеллектуальной недостаточностью в форме умственной отсталости демонстрируют отсутствие или значительное снижение интереса к окружающему, общую патологическую инертность (не интересуются игрушками, подвешенными над кроваткой, не пытаются их схватить). У них замедляется формирование предметного восприятия; до конца дошкольного возраста фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач; наблюдается незрелость мотивационно-потребностной сферы, слабая выраженность и кратковременность побуждений к деятельности, недостаточность социальных потребностей; действия с предметами стереотипны, формальны, остаются на уровне манипуляций; отсутствует замысел, нет элементов сюжета.

Систематическое переживание неуспеха ведет к формированию патологических черт личности — к отказу от всякой деятельности, пассивности, замкнутости, агрессивности или, наоборот, заискиванию перед взрослым или более сильным. Появляются угодливость, негативизм, озлобленность.

Только специально организованное обучение и воспитание создает условия для продвижения такого ребенка в общем развитии, усвоения им знаний, умений и навыков, их систематизации и практического применения. На уровне дошкольного образования работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью должна быть направлена на обогащение эмоциональных и личностных контактов со взрослыми и сверстниками, удовлетворение потребности в доброжелательном внимании со стороны взрослого и сотрудничестве

с ним, потребности в исследовании предметного мира, а также на стимулирование психомоторного развития.

Основная задача коррекционно-педагогической работы с такими детьми — максимальная адаптация их к жизни в окружающей социальной среде. Специфической формой организации учебных занятий являются индивидуальные и групповые логопедические занятия, лечебная физическая культура, занятия по развитию психомоторики и сенсорных процессов.

Дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Все дети с особенностями психофизического развития (ОПФР) испытывают те или иные трудности в обучении, что диктует необходимость создания специальных педагогических условий. Дети с трудностями в обучении выделены в отдельную категорию лиц с особенностями психофизического развития. Это лица, испытывающие в силу различных биологических и социальных причин стойкие затруднения в усвоении образовательных программ при отсутствии выраженных нарушений интеллекта, отклонений в развитии слуха, зрения, речи, двигательной сферы (С. Г. Шевченко).

Трудности обучения этой группы детей вызваны задержкой психического развития. Клиническая картина нарушений при задержке психического развития проявляется более выражено с началом обучения ребенка в школе. **З а д е р ж к а п с и - х и ч е с к о г о р а з в и т и я (З П Р)** — нарушение нормального темпа психического развития, в результате чего ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов.

Задержка психического развития встречается значительно чаще, чем интеллектуальные нарушения. Специфика таких детей проявляется в сочетании незрелости эмоциональной и интеллектуальной сфер. Замедление темпа психического развития выражается в недостаточности общего запаса знаний, слабой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности.

Существует несколько вариантов задержки психического развития: ЗПР конституционного происхождения, ЗПР соматогенного происхождения, ЗПР психогенного происхождения, ЗПР церебрально-ограниченного генеза (К. С. Лебединская).

Выделяют *типичные особенности* детей с трудностями в обучении:

- повышенная истощаемость, низкий уровень работоспособности, быстрая утомляемость, сниженный объем и темп работы;
- незрелость эмоций, воли, поведения; наивность, несамостоятельность, непосредственность; частые конфликты со сверстниками; дети не воспринимают и не выполняют школьных требований;
- ограниченный запас общих сведений и представлений;
- бедный словарь, высказывания односложны, имеют место негрубые нарушения произношения, грамматического строя, нарушения логики высказывания, специфические ошибки в письменной речи;
- несформированность навыков интеллектуальной деятельности; сниженный уровень познавательной активности (недостаточная любознательность), отсутствует готовность к решению познавательных задач, интеллектуальному усилию; недостаточность сформированности словесно-логического мышления не позволяет ребенку на должном уровне освоить мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение);
- несформированность учебной мотивации: интерес к учебной деятельности не выражен, познавательная направленность слаба и нестойка, преобладают игровые интересы; затруднения в организации собственной целенаправленной деятельности как результат недостаточного осознания себя учеником и не понимания мотивов учебной деятельности; низкий навык самоконтроля, что особенно проявляется в учебной деятельности;
- замедленное восприятие и переработка информации, необходимость в наглядно-практической опоре и предельной развернутости инструкций;
- неустойчивость, большая отвлекаемость внимания; недостаточная концентрированность на объекте;

- нарушение всех видов памяти при преобладании наглядной памяти над словесной.

Основные трудности обучения детей с ЗПР связаны с:

- 1) осуществлением учения как деятельности;
- 2) формированием отдельных школьных навыков (чтения, письма, счета, решения задач и др.);
- 3) осмыслением учебной информации (В. В. Гладкая).

Основное отличие от детей с более грубыми интеллектуальными нарушениями — полноценная возможность дальнейшего развития при создании необходимых педагогических условий: дети с трудностями в обучении лучше используют помощь взрослого и способны осуществлять перенос способа действия на аналогичное задание. Дети с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, при правильной организации коррекционной работы имеют хороший прогноз в развитии (выравнивание развития к окончанию начальной школы).

Дети с нарушением слуха. Нарушения слуха у детей могут быть разной степени выраженности. Глубокие нарушения слуха и связанной с ним речи могут привести к социальной изоляции ребенка, так как их участие в различных видах совместной деятельности с нормально слышащими сверстниками ограничено.

Существует педагогическая классификация детей с нарушением слуха (Р. М. Боскис): 1) глухие (неслышащие) дети — без речи (ранооглохшие) и сохранившие речь (позднооглохшие); 2) слабослышащие дети с развитой речью и глубоким речевым недоразвитием.

Глухие (неслышащие) дети характеризуются полным выпадением слуха или остаточным слухом, который не может быть самостоятельно использован для накопления речевого запаса. Глухота вызывает более медленное и протекающее с большим своеобразием развитие речи и влечет за собой изменения в развитии всех познавательных процессов ребенка, формировании волевого поведения, эмоций, чувств, характера и других сторон личности.

Специальное обучение позволяет неслышащим детям овладеть словесной речью, расширить возможности общения со слышащими и способствует развитию личности.

Слабослышащие (тугоухие) дети — дети с частичной слуховой недостаточностью, затрудняющей речевое развитие, но сохраняющей возможность самостоятельного накопления речевого запаса при помощи слухового анализатора.

Возможности развития речи у слабослышащих детей зависят от индивидуальных психофизических особенностей ребенка и от социально-педагогических условий, в которых он находится, воспитывается и обучается.

У слабослышащих детей наиболее частыми нарушениями речи являются: недостатки произношения; бедность лексического запаса; недостаточное усвоение звукового состава слова; неточное понимание и неправильное употребление слов, ограниченное понимание как устной речи, так и читаемого текста; аграмматизмы.

Если слабослышащий ребенок идет в массовую школу, он непременно испытывает сложности, основными из которых являются:

- затрудненное усвоение первоначальной грамоты (чтения и письма);
- специфические ошибки в диктанте и самостоятельном письме;
- трудности понимания объяснений учителя;
- затруднения при пользовании учебником вследствие недостаточного понимания читаемого текста.

Неслышащие (глухие) и слабослышащие различаются по способам восприятия речи, условиям ее формирования, а также по способам организации общения. Первые овладевают зрительным и слухозрительным (с помощью специальных технических средств) восприятием словесной речи только в процессе обучения. Вторые — могут самостоятельно овладевать восприятием речи разговорной громкости на слух.

Даже незначительная степень понижения слуха может служить препятствием к усвоению чтения и письма в обычных условиях обучения.

Уровень и характер речевого развития при нарушении слуха обусловлены степенью нарушения слуха, временем возникновения

слухового нарушения, а также педагогическими условиями развития ребенка после наступления нарушения слуха и его индивидуальными особенностями. Чем раньше предпринимаются медицинские, педагогические, психологические меры по профилактике и устранению последствий нарушения слуха, тем более успешно будет развиваться ребенок.

Дети с нарушениями зрения. Зрение занимает в жизни ребенка особое место, обеспечивая восприятие более 80% информации о внешнем мире, являясь определяющим фактором формирования представлений о реально существующих предметах и явлениях, а также лежит в основе выполнения большинства видов человеческой деятельности. Нарушения зрения вызывают большие затруднения в познании окружающего, сужают социальные контакты, ограничивают возможности для занятий многими видами деятельности.

Существуют следующие группы детей с нарушениями зрения: слепые (незрячие) и слабовидящие. В последнее время также выделяют подкатегорию детей с пониженным зрением (пограничное зрение между слабовидением и нормой).

Слепые (незрячие) — подкатегория лиц с нарушениями зрения, у которых полностью отсутствуют зрительные ощущения, имеется светоощущение или остаточное зрение.

Для психического и физического развития ребенка существенное значение имеет время наступления зрительного нарушения: чем раньше наступила слепота, тем более заметны вторичные нарушения, своеобразие психофизического развития. Если ребенок незрячий от рождения, то наблюдаются затруднения в формировании вертикального положения тела. Боязнь пространства и новых предметов ведут к задержке в приобретении нового предметно-пространственного опыта. Недоразвитие пространственной ориентации обуславливает недоразвитие походки. Ранняя сенсорная депривация вызывает дефицит мотивационного компонента внимания, что может привести к вторичной задержке психического развития. Речь незрячего ребенка развивается теми же темпами, как у видящего, однако по своему содержанию она более формальна и бедна конкретными

связями с предметным окружающим миром. Игровая деятельность протекает в виде стереотипных движений, но сопровождается значительно более высоким уровнем развития речи, что позволяет впоследствии использовать речь в качестве коррекционного средства развития моторики.

Личностными особенностями детей с нарушениями зрения являются нарушение социальных контактов и изменения в динамике потребностей, сужение круга интересов.

К слабовидящим относится подкатегория лиц с нарушениями зрения, имеющих остроту зрения от **0,05** до **0,2** на лучше видящем глазу с коррекцией обычными очками.

Дети с нарушением зрения имеют *определенные психологические особенности*:

- своеобразие эмоционально-волевой сферы, характера, чувственного опыта;
- снижение скорости, точности, дифференцированности зрительного восприятия;
- трудности в овладении сенсорными эталонами (цветом, формой, величиной, пространственным расположением и др.);
- трудности в игре, учении, овладении профессиональной деятельностью;
- бытовые проблемы вызывают сложные переживания и негативные реакции;
- своеобразие характера и поведения сказывается на развитии отрицательных черт: в одних случаях — неуверенности, пассивности, склонности к самоизоляции; в других — повышенной возбудимости, раздражительности, переходящей в агрессивность;
- своеобразие мыслительной деятельности с преобладанием развития абстрактного мышления.

Выделяют следующие компенсаторные механизмы при нарушениях зрения: осязание, слуховое восприятие, речь. Обучение и воспитание детей с нарушениями зрения является средством их включения в социальную жизнь общества.

Дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. У детей с нарушениями функций опорно-

двигательного аппарата ведущим является двигательный дефект (недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций). Степень его выраженности определяет уровень независимости ребенка от окружения.

Существует несколько *степеней тяжести* двигательного нарушения (Л. И. Аксенова):

- *легкая* — физическое нарушение дает возможность свободно передвигаться, не вызывает трудностей в социальной адаптации, позволяет интегрироваться в общество с наименьшими ограничениями;
- *средняя* — потребность в частичной помощи со стороны ближайшего окружения в передвижении и самообслуживании;
- *тяжелая* — полная зависимость от помощи окружающих.

Все дети с нарушением функций опорно-двигательного аппарата нуждаются в особых условиях жизни, обучения, последующей трудовой деятельности, интеграции в социум. В их социальной адаптации определяются два направления:

1) приспособление к ребенку окружающей среды (специальные технические средства передвижения (коляски, костыли, трости, велосипеды), предметы обихода (тарелки, ложки, особые выключатели электроприборов), пандусы, съезды на тротуарах);

2) адаптация его самого к обычным условиям социальной среды.

Самым распространенным нарушением функций опорно-двигательного аппарата является *детский церебральный паралич (ДЦП)*, при котором в той или иной степени страдают самые важные для человека функции: движение, психика и речь. Ведущим является двигательное нарушение, которое может быть: едва заметным и проявляться только при физических нагрузках (беге, прыжках и т. д.), и тяжелым, приводящим к инвалидности.

Почти все дети с ДЦП характеризуются повышенной утомляемостью. Они могут отказаться выполнять задание, если им не удастся с ним справиться. Дети тонко чувствуют отношение к ним окружающих и реагируют на любое изменение в их поведении. Часто отмечается неравномерный темп

психического развития с диспропорциональностью в формировании отдельных психических функций.

Мышление детей с ДЦП характеризуется трудностью переработки информации; нарушением динамики (инертность) мыслительных процессов; недостаточной последовательностью мышления (склонностью к резонерству, побочным ассоциациям и т. д.); недостаточной сформированностью операций планирования и самоконтроля и др.

Особенности нарушений речи при ДЦП и степень их выраженности связаны с ограничением объема знаний и представлений об окружающем мире, недостаточностью предметно-практической деятельности, допускаемыми родителями ошибками воспитания, двигательными расстройствами.

Существуют правила эффективного общения с ребенком с ДЦП:

- 1) речь взрослого должна быть внятной, разборчивой;
- 2) взрослому следует терпеливо выслушивать ребенка;
- 3) необходимо обеспечить полноценное питание ребенка (оптимальный рацион, удовлетворяющий энергетические потребности; наличие специальной посуды и мебели и др.);
- 4) важно развивать самостоятельность ребенка.

Среди вариантов нарушенного развития личности при ДЦП наиболее часто встречается задержанное развитие с преобладанием незрелости эмоционально-волевой сферы.

Дети с нарушениями речи. Группу детей с нарушениями речи составляют дети с особенностями психофизического развития различной выраженности, вызывающими расстройства коммуникативной и обобщающей (познавательной) функции речи.

Речь представляет собой специфически человеческую форму деятельности, служащую общением между людьми посредством языка (В. Гудонис, Б. П. Пузанов). Она не является врожденной способностью человека, а формируется в процессе общего психофизического развития ребенка. В процессе ее становления в онтогенезе важную роль играют как биологические (в том числе и наследственные), так и средовые (соци-

альные) факторы, позволяющие реализоваться генетическим предпосылкам развития речи.

Условиями формирования нормальной речи являются:

- сохранная центральная нервная система (ЦНС);
- наличие нормального слуха и зрения (сохранность слухового и зрительного анализаторов);
- активное речевое общение (взрослый — ребенок, ребенок — взрослый).

Речь в своем формировании проходит ряд этапов, каждый из которых имеет качественные характеристики и ознаменовывается критическим периодом: в один-два года — начало формирования речи, появление повышенной потребности в общении; в три года — интенсивное развитие речи, переход от ситуативной к контекстной речи; в шесть-семь лет — овладение письменной речью, что является дополнительной психической нагрузкой.

Н а р у ш е н и я р е ч и — собирательный термин, используемый для обозначения *отклонений от речевой нормы*, принятой в данной языковой среде, полностью или частично препятствующих речевому общению и ограничивающих возможности социальной адаптации человека. Нарушения речи широко распространены в детском возрасте.

Изучение нарушений речи в современной логопедии ведется в рамках *клинико-педагогического* и *психолого-педагогического* подходов, составляющих основу систематики. **В клинико-педагогической классификации** (Г. В. Чиркина) объединены *психолого-лингвистические* и *клинические критерии* и выделяются такие группы речевых отклонений, как нарушения: 1) устной речи (голоса, темпа, плавности, произношения, а также отсутствие, недоразвитие или распад речевой функции); 2) письменной речи (чтения и письма).

В психолого-педагогической классификации (Р. Е. Левина) выделяют группу нарушений средств общения (фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) и общее недоразвитие речи (ОНР)) и группу нарушений в применении средств общения (заикание, заикание в сочетании с ОНР). К особой категории

относятся тяжелые нарушения речи (ТНР): дизартрия, ринолалия, общее недоразвитие речи, алалия, заикание.

Дети с тяжелыми нарушениями речи обладают следующими особенностями: недостаточной устойчивостью и распределением внимания, снижением вербальной памяти, продуктивности запоминания, отставанием в развитии словесно-логического мышления, трудностями в овладении анализом и синтезом, сравнением и обобщением; недостаточной координацией движений, снижением скорости и ловкости их выполнения; нестойкостью интересов, пониженной наблюдательностью, сниженной мотивацией, негативизмом, неуверенностью в себе, повышенной раздражительностью, агрессивностью, обидчивостью, трудностями в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками. У детей с тяжелыми нарушениями речи отмечаются трудности формирования саморегуляции и самоконтроля.

Эти особенности в развитии детей с тяжелыми нарушениями речи самостоятельно не преодолеваются и определяют содержание и направления целенаправленной коррекционной работы.

5.2 Понятие «нормального» и «нарушенного» развития. Эволюция отношения общества к лицам с нарушениями развития

Н о р м а (от лат. *norma*) — установленная мера, средняя величина чего-либо.

С педагогической точки зрения, «нормальным» считается развитие, которое дает возможность ребенку усваивать содержание образования в обычных педагогических условиях.

Понятие нормы относительно: его содержание зависит от социума, культурных, этнических, религиозных, этических традиций и существенно меняется со временем. С позиций психолого-педагогического подхода в качестве критериев нормы могут выступать понятия:

- *предметной нормы* — знания, умения и действия, необходимые ребенку для овладения данным предметным содержанием программы;

- *социально-возрастной нормы* — показатели интеллектуального и личностного развития ребенка, которые должны сложиться к концу определенного возрастного этапа;

- *индивидуальной нормы* — индивидуальные особенности развития и саморазвития ребенка (А. К. Маркова).

Основными *условиями* нормального развития ребенка является (Г. М. Дульнев, А. Р. Лурия):

- 1) нормальная работа головного мозга и его коры;

- 2) нормальное физическое развитие ребенка и связанное с ним сохранение нормальной работоспособности, нормального тонуса нервных процессов;

- 3) сохранение органов чувств, которые обеспечивают нормальную связь ребенка с внешним миром;

- 4) систематичность и последовательность обучения ребенка в семье, детском саду и общеобразовательной школе.

Показателями нормального развития ребенка являются соответствие (Л. Пожар):

- уровня развития ребенка уровню большинства детей его возраста или старшего возраста с учетом развития общества, членом которого он является;

- развития ребенка его собственному общему пути, определяющим формирование индивидуальных свойств, способностей и возможностей;

- развития ребенка требованиям общества, определяющим как актуальные формы его поведения, так и дальнейшие перспективы его адекватного творческого социального функционирования в период зрелости.

Для определения психического развития, отличающегося в своем формировании и проявлении от нормы, используют понятия «отклоняющееся развитие» и «нарушения развития».

Под отклоняющимся развитием понимают отклонение формирования психического развития от социально-психологического норматива, определяемого для конкретной образовательной, социокультурной, этнической

ситуации, вне зависимости от знака этого изменения (опережение или запаздывание) (М. М. Семаго, Н. Я. Семаго). При этом следует помнить об уникальности и неповторимости личности каждого ребенка, а также учитывать, насколько отклонение от нормы нарушает развитие.

Под нарушением развития принято понимать любое нарушение в развитии, возникающее в младенческом или детском возрасте, которое характеризуется задержкой биологически необходимых психических функций. Законом Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» физическое и (или) психическое нарушения определяются как отклонения от нормы, ограничивающие социальную деятельность ребенка. *Характеристиками* нарушения развития являются время возникновения, глубина (степень) нарушения, характер и локализация.

Нарушения психофизического развития можно классифицировать по:

- 1) времени возникновения (врожденные и приобретенные);
- 2) характеру нарушения (органические и функциональные);
- 3) степени распространенности патологического процесса (локальные и диффузные);
- 4) типу нарушения (физические и психические).

Основные *группы причин*, которые приводят к нарушениям психического и (или) физического развития: эндогенные (генетические и наследственные заболевания); экзогенные (факторы среды).

Эндогенными причинами являются: наследственные заболевания плода — генные аберрации; заболевания, связанные с изменениями в численности или структуре хромосом — хромосомные аберрации.

Экзогенные причины могут вызывать нарушения в развитии в различные периоды онтогенеза:

- в перинатальный (внутриутробный): хронические заболевания родителей, особенно матери; инфекционные болезни (сифилис, токсоплазмоз и др.); вирусные (краснуха, свинка, грипп, ветряная оспа); интоксикация матери (в том числе

алкогольная и никотиновая); недостаток питания матери во время беременности; резус-конфликт; травмы; влияние лучевой энергии и т. п.;

- в натальный (родовой): родовые травмы; инфицирование плода; асфиксия;

- в постнатальный (после рождения): остаточные явления перенесенных заболеваний, травмы, интоксикации, несоблюдение санитарно-гигиенических норм и т. п.

Велика роль социального фактора, проявляющегося в ранней депривации, специфике детско-родительских взаимодействий, неадекватном возможностям и потребностям ребенка обучении с проявлениями педагогического отвержения.

Нарушения психического развития могут носить как общий, так и частный характер. Вероятность проявления недоразвития психики зависит от времени наступления поражения. При повреждениях на более поздних этапах следует говорить о распаде ранее сформированных функций.

Психический дизонтогенез (Й. Швальбе, 1927) — различные формы нарушений хода индивидуального развития.

Общие закономерности психического дизонтогенеза выделил В. И. Лубовский:

- снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации;
- трудность словесного опосредствования;
- замедление процесса формирования представлений и понятий об окружающей действительности;
- риск возникновения состояний социально-психологической дезадаптированности.

Принято выделять следующие клинические формы и варианты дизонтогенеза (В. В. Лебединский):

- *ретардацию* — отставание в развитии (стойкое недоразвитие: интеллектуальная недостаточность в форме олигофрении или задержанное развитие (дети с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития));

- *асинхронию* — диспропорциональное или искаженное психическое развитие (дети с аутизмом, психопатиями);

- «*поломку*» или «*выпадение*» функций или функциональных систем (поврежденное и дефицитарное развитие: деменция, нарушение анализаторных систем).

Психическое развитие ребенка с ОПФР, подчиняясь тем же законам и закономерностям, что и развитие его нормально развивающихся сверстников, имеет качественное своеобразие в каждом возрастном периоде. Для педагога это означает, что следует учитывать не только особенности продолжительности каждого периода, но и качественную специфику каждого из них.

Эволюция отношения общества к лицам с особенностями психофизического развития прошла путь от нетерпимости к проявлению недостатка, жестокости по отношению к его носителю до сострадания, милосердия, защиты и непосредственной материальной и моральной помощи людям, имеющим физическое или психическое нарушение. Детерминантами отношения выступали различные условия и факторы: экономическое развитие общества (уровень развития его производительных сил), каноны господствующей религии, состояние образования, культуры, науки и здравоохранения, общественного сознания и др.

В исследовании Н. Н. Малофеева охарактеризованы пять периодов эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии, в рамках которых выделены этапы становления национальных систем специального образования:

1. «От агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости заботиться о людях с отклонениями в развитии» (IX—VIII вв. до н. э. — XII вв., Россия — 996—1715 гг.).
Основные положения и события:

- на ранних этапах развития общества — нетерпимое отношение к людям с психофизическими нарушениями (дети, рожденные с выраженными нарушениями, не считались полноценными гражданами и приравнивались к рабам или животным);

- в эпоху античности в ряде государств (Спарте, Древнем Риме) такие дети умерщвлялись в соответствии с господствовавшим правилом об отделении негодного от здорового;

- **1198 г.** (Бавария) — первый прецедент государственной заботы об инвалидах — открытие приюта для слепых;

- **XI в.** — Киево-Печерская лавра стала прибежищем для калек и слабоумных, то же самое можно сказать о деятельности монастырей и церквей по всей Киевской Руси;

- **1551 г.** — в «Стоглавый судебник» при Иване Грозном была внесена статья о необходимости попечения больных и нищих, «кои одержимы бесом и лишены разума»;

- **1706—1715 гг.** — открытие первых монастырских приютов для лиц с нарушениями развития на основании реформы Петра I.

2. «От осознания необходимости призрения лиц с отклонениями в развитии к осознанию возможности обучения хотя бы части из них» (начало XII в.— конец XVIII в., Россия — 1716—1806 гг.). Основные положения и события:

- эпоха Возрождения (XV—XVII вв.) в Западной Европе ознаменовалась гуманистическими идеями возвеличивания человеческого разума, сострадания и милосердия к человеческим недостаткам, психическим и физическим нарушениям;

- начало XVII в. — профессор медицины Ф. Платтер осуществил классификацию душевнобольных, в основу которой положил характеристику различных нарушений интеллекта, эмоций, физического состояния;

- впервые с педагогической точки зрения Я. А. Коменский рассмотрел взаимосвязь интеллектуального развития ребенка и его поведения и выделил шесть типов детей, отличающихся друг от друга степенью умственного развития и особенностями характера;

- XV—XVI вв. — предпринимались попытки индивидуального обучения детей представителей знати, имеющих нарушения слуха и зрения (Испания, **1578 г.**; Англия, **1648 г.** — опыт индивидуального обучения глухих детей, а в **1670 г.** во Франции — слепых);

- **1770 г.** (Париж) — открытие специальных школ для глухонемых, а в **1784 г.** — для слепых;

- **1793 г.** — французским Конвентом была принята «Декларация прав человека», которая определяла более демокра-

тический взгляд на гражданские права лиц с психическими и физическими нарушениями;

- организованы и проведены различные медицинские исследования врачами-психиатрами: Ф. Пинель выделил две клинические формы слабоумия: врожденную и приобретенную; Ж. Э. Доминик Эскироль ввел термин «умственная отсталость» и обозначил три ее степени: дебильность, имбецильность, идиотию;

- 1774 г. (Нейгоф) — швейцарский педагог И. Г. Песталоцци организовал приют для детей «Учреждение для бедных» — первая попытка обучения детей с легкими нарушениями в специальных учебных заведениях;

- французский психиатр Ж. Итар (1775—1838) с помощью методов, основанных на развитии чувств, попытался из одичавшего мальчика (авейронского дикаря по имени Виктор) воспитать человека. Он определил путь развития детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью — развитие органов чувств и моторики с помощью тренировочных упражнений;

- на территории России во второй половине XVIII в. в связи с изданием Екатериной II «Указа об учреждении Приказов общественного призрения» (1775) создавались лечебные учреждения, благотворительные заведения и школы, а в 1806 г. и 1807 г. в Петербурге были открыты первые специальные учебные заведения для глухих и слепых детей.

3. «От осознания возможности к осознанию целесообразности обучения трех категорий детей: с нарушением слуха, зрения, умственно отсталых» (конец XVIII—начало XX вв., Россия — 1806—1927 гг.). Основные положения и события:

- принятие в западноевропейских странах законов об обязательном всеобщем начальном образовании и созданных на их основе законов об обучении глухих, слепых и умственно отсталых детей;

- провозглашение гуманистической концепции, в соответствии с которой дети, получившие специальное образование,

перестанут быть обузой для общества и станут его полезными членами;

- утверждение социальной позиции, при которой лица с психическими и физическими нарушениями получают право на специальную педагогическую помощь;

- **1804 г.** — принятие во Франции «Кодекса Наполеона», в котором нашли отражение положения римского права, касавшиеся прав глухонемых, слепых и других категорий лиц с нарушениями физического и (или) психического развития;

- психиатр Э. Крепелин объединил все формы слабоумия в одну группу под общим названием «задержка психического развития», ввел термин «олигофрения» (от греч. «малоумие») для обозначения группы врожденных болезненных состояний;

- французский педагог Ж. Филипп и врач П. Гонкур сформулировали критерии нарушения развития — неспособность обучаться обычным образом в обычных педагогических условиях;

- итальянский педагог М. Монтессори создала ортофеническую школу для детей с нарушениями в развитии, где применила систему сенсомоторного воспитания как основу лечебной педагогики;

- французский психолог А. Бине и врач-психиатр Т. Симон разработали тестовый метод (**1905—1907 гг.**), в основу которого положили состояние коммуникативной функции речи;

- **1892 г.** — открытие в Англии первых специальных школ для умственно отсталых детей, а в **1899 г.** принятие закона об обучении умственно отсталых детей;

- **1903 г.** — создание в Англии Национальной ассоциации в помощь детям с нарушениями в развитии;

- начало первого этапа становления национальных систем специального образования — период зарождения, развертывания и оформления параллельных систем специального образования;

- конец XIX—начало XX вв. — в России созданы общества и общественные организации по обучению и воспитанию детей с ОПФР: Е. К. Грачева (**1866—1934**) стояла у истоков

создания учреждений для детей с интеллектуальной недостаточностью; В. П. Кащенко (1870—1943) создал школу-санаторий, которая переросла в Научно-исследовательский институт дефектологии Академии педагогических наук (1943), а с 1992 г. — в Институт коррекционной педагогики Российской академии образования и др.

4. «От осознания необходимости обучения части аномальных детей к пониманию необходимости обучения всех детей» (начало XX—70-е гг. XX вв., Россия — 1927—1991 гг.). Основные положения и события:

- второй этап совершенствования и дифференциации структур национальных систем специального образования как «горизонтально», так и «вертикально»: развитие законодательной базы специального образования; структурное совершенствование национальных систем специального образования; расширение охвата специальным обучением нуждающихся; смена старой парадигмы «полноценное большинство — неполноценное меньшинство» новой — «единое сообщество, включающее людей с различными проблемами»; формирование новой культурной нормы — уважение к различиям между людьми; признание специальных школ и интернатов сегрегационными учреждениями, а изолированной от массовой школы системы специального образования — дискриминационной;

- 1950 г. — в США введено обязательное специальное обучение для умственно отсталых детей;

- 1960 г. — Международная конференция по народному образованию (г. Женева) приняла Конвенцию о борьбе с дискриминацией в области образования, в которой определялись права детей с особенностями психофизического развития на образование в специальных учебных заведениях и в обычных школах среди нормально развивающихся сверстников в зависимости от их возможностей;

- психолог-экспериментатор Л. С. Выготский (1896—1934) выделил самое важное и существенное в «природе дефективности» и определил социальную значимость помощи детям с ОПФР;

- 60—70-е гг. психоневролог Г. Е. Сухарева разработала систематику олигофрении, которая учитывала время и причины повреждения нервной системы, а М. С. Певзнер предложила классификацию олигофрении по показателям недоразвития познавательной деятельности;

5. «От изоляции к интеграции» (1971—1975 гг., Россия 1991 г. и далее) — интеграция инвалидов становится ведущей тенденцией этого периода, базирующейся на их полном гражданском равноправии и новой философии общества; перестройка организационных основ специального образования, сокращение числа специальных школ, резкое увеличение количества специальных классов в общеобразовательных школах.

5.3 Интегрированное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития

Императивом современных тенденций развития национальных систем образования является широкое внедрение идей интегрированного обучения и воспитания — переход на путь совместного получения образования обычными детьми и детьми с особенностями психофизического развития.

Выделяют следующие *аспекты понятия «интеграция»*:

- социальный — «вхождение» ребенка с ОПФР в систему социальных отношений определенного общества на основе усвоения социального опыта с учетом особенностей ребенка. Важнейшим условием социальной интеграции является подготовка общества к принятию лиц с ОПФР, предполагающая формирование необходимой нормативно-правовой и законодательной базы, формирование позитивного отношения здоровых граждан к лицам с ОПФР, развитие и преобразование среды для комфортного самочувствия последних;

- педагогический (образовательный) — различные модели совместного обучения детей с ОПФР и их нормально развивающихся сверстников.

Важной дидактической позицией учителя в условиях образовательной интеграции является признание того, что «все дети разные»: ученик не сравнивается с другим учащимся или взрослыми, а при признании его уникальной индивидуальности определяются его субъективные личностные и учебные продвижения и успехи.

Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» и интегрированное обучение и воспитание определяет как организацию специального образования, при котором обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития осуществляются в учреждениях образования общего типа, создавших специальные условия для пребывания и получения образования такими лицами.

Одним из первых идею максимальной ориентации в обучении на нормально развивающихся детей обосновал в своих трудах Л. С. Выготский.

Образовательная интеграция имеет свои *положительные стороны*:

- стимулирующее воздействие более способных одноклассников;
- дети с ОПФР воспринимаются как равные;
- наличие широкого диапазона общения и ознакомления с жизнью;
- развитие навыков общения и нестандартного мышления (у обеих сторон);
- приобретение навыков адекватного социального поведения, возможность более полной реализации потенциальных возможностей развития и обучения;
- возможность проявления гуманности, сочувствия, милосердия, терпимости в реальных жизненных ситуациях; развитие чувства взаимопомощи и стремления к сотрудничеству; совершенствование коммуникативных навыков, что является эффективным средством нравственного воспитания;
- снижение опасности возникновения снобизма у преуспевающих детей в условиях подчеркивания их исключительности;

- формирование основ интеграции в социум;
- исчезновение страха у здоровых, нормально развивающихся школьников перед возможной инвалидностью.

Однако существуют и *негативные стороны образовательной интеграции*:

- неоднородность состава класса наносит ущерб хорошо успевающим учащимся, лишая их возможности продвигаться в обучении более быстрыми темпами, замедляя рост способных учеников;
- дети с ОПФР в условиях образовательной интеграции могут ощущать себя «тупыми» по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками;
- дети с ОПФР находятся в невыгодных и несправедливых условиях конкуренции, они не получают необходимого внимания;
- детям с ОПФР не всегда обеспечивается необходимая коррекционная помощь;
- учителя стоят перед неразрешимой нравственной проблемой: кого обделить вниманием, заботой и временем;
- возникают проблемы распределения финансовых ресурсов.

Выделяют следующие *основные задачи образовательной интеграции*:

- упреждение и преодоление трудностей, возникающих в процессе совместной учебной деятельности и общения;
- смягчение отрицательных проявлений когнитивного кризиса, эмоционального неблагополучия детей с ограниченными возможностями посредством осознания остальными учащимися их трудностей и проблем;
- смягчение кризиса взаимоотношений посредством обучения учащихся конструктивным формам взаимодействия;
- создание атмосферы терпимости друг к другу, развитие стремления к сотрудничеству.

Основной принцип интегративной педагогики: как можно меньше внешней и как можно больше внутренней дифференциации. Кроме того, исследователи выделяют и другие принципы:

- равных прав и возможностей в получении образования;

- коррекции отношений (необходимости создания специальных условий в налаживании связей с социумом), включающей аспект толерантной диалогичности отношений;
- ранней диагностики и коррекции нарушений;
- обоснованного отбора детей с ОПФР для интегрированного обучения и воспитания;
- обязательной коррекционной помощи каждому ребенку с ОПФР, интегрированному в общеобразовательное пространство;
- сопровождения (помощи и поддержки всех участников педагогического процесса);
- коррекционной направленности обучения;
- аксиологический (ценностный) (ценность человека в его инаковости, самобытности, неповторимости).

Интегрированное обучение и воспитание предполагают определение для каждого ребенка индивидуальной траектории образования при признании его прав на личное достоинство и принадлежность к общности людей. В рамках функционирования групп (классов) интегрированного обучения для каждого ребенка с особенностями психофизического развития разрабатывается индивидуальная программа, учитывающая результаты педагогической диагностики моторной сферы, сенсорной деятельности, познавательной, социальной и коммуникативной компетентности, а также пожеланий родителей. Вся коррекционно-педагогическая работа строится в зоне ближайшего развития ребенка.

Совместное обучение детей с ОПФР и их нормально развивающихся сверстников в классах (группах) интегрированного обучения и воспитания наиболее эффективно для детей с незначительными нарушениями развития, а также хорошо налаженной деятельности службы сопровождения. Успешность интеграции для детей с интеллектуальной недостаточностью зависит не только от степени нарушения, но и от системы отношения к ним со стороны социального окружения.

Основная идея интегративной педагогики: от интеграции в школе — к интеграции в обществе.

Интеграционные процессы могут протекать внутри системы специального образования — *интернальная форма интеграции*

(совместное обучение детей с нарушением слуха и детей с интеллектуальной недостаточностью, детей с нарушениями зрения и детей с трудностями в обучении, детей с задержкой психического развития и детей с тяжелыми речевыми нарушениями), а также в ходе взаимодействия специального и массового образования — *экстернальная*.

Существуют следующие *варианты (модели)* интегрированного обучения и воспитания:

- *комбинированная* (дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, находятся в массовых группах или классах, получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога);

- *частичная* (дети с проблемами развития вливаются в массовые группы (классы) на часть дня);

- *временная* (все воспитанники специальных групп, вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития, объединяются со здоровыми детьми не реже одного–двух раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера);

- *полная* (ребенок с ОПФР постоянно воспитывается среди здоровых сверстников; коррекционную помощь оказывают родители под контролем специалистов).

Выбор той или иной модели интеграции определяется типом учебного заведения (специального или массового), поскольку они обладают различным потенциалом в организации интегрированного обучения и воспитания.

Условиями успешной реализации интегрированного обучения и воспитания являются:

- демократическое общественное устройство с гарантированным соблюдением прав личности;

- финансовая обеспеченность, создание адекватного ассортимента специальных образовательных услуг и особых условий жизнедеятельности для детей с особенностями психофизического развития в структуре массовой общеобразовательной школы;

- ненасильственный характер протекания интеграционных процессов, возможность выбора при наличии гарантированного перечня образовательных и коррекционных услуг, предоставляемых системой массового и специального образования;

- готовность общества в целом, его слоев и социальных групп, отдельных людей к интеграционным процессам, сосуществованию и взаимодействию с лицами с особенностями психофизического развития.

В Республике Беларусь модели интегрированного обучения и воспитания используются с **1995/1996** учебного года. Сегодня **65%** детей с ОПФР охвачено интегрированным обучением и воспитанием. Основным нормативно-правовым документом образовательной интеграции в Республике Беларусь является Инструкция о порядке открытия и функционирования специальных классов (групп), классов (групп) интегрированного (совместного) обучения и воспитания (**2006**).

В организации интегрированного обучения и воспитания первостепенной задачей является обеспечение взаимодействия всех детей в классе (группе). Основой положительных взаимоотношений должны стать: безусловное позитивное принятие каждого ребенка; обеспечение успеха в совместной деятельности; выстраивание гуманистических отношений в социуме на основе уважения личности ребенка и его достоинства.

Важной проблемой интегрированного обучения является обеспечение специализированных условий жизнедеятельности для детей с особенностями психофизического развития в структуре массовых учреждений образования (адаптированная коррекционно-развивающая среда обучения, наличие специального оборудования и приспособлений и др.).

В Республике Беларусь моделями интегрированного обучения и воспитания являются: **1)** классы интегрированного обучения; **2)** специальные классы в общеобразовательной школе; **3)** коррекционно-педагогическое консультирование для неуспевающих и нуждающихся во временной помощи учащихся, а также для детей с ОПФР, обучающихся в разных школах в сельской местности.

Успешность обучения ребенка с особенностями психофизического развития в интегрированном классе во многом определяется его *готовностью* к интеграции, которая включает:

- психологическую готовность к обучению в среде «других» (принятие «другого», сформированность «встречной активности», готовность к преодолению трудностей и, прежде всего, коммуникативных);

- гностическую готовность (овладение необходимым фондом знаний об окружающем мире, сформированность умений продуцирования и восприятия речи, владение моторными и интеллектуальными умениями, соответствующими возрасту);

- социальную готовность (овладение элементами социально одобряемого поведения).

Обязательными *условиями* организации педагогического процесса в интегрированных группах (классах) являются следующие: создание благоприятной коррекционно-развивающей среды, психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка и процесса его обучения, воспитания, коррекции.

Ученые называют два *направления* психолого-педагогического сопровождения интегрированного обучения и воспитания:

- актуальное (конкретная помощь ребенку в условиях интегрированного обучения: преодоление трудностей в обучении, формирование межличностных отношений, социализация и др.);

- перспективное (развитие личности и индивидуальности каждого ребенка, коррекция психофизических нарушений и др.).

Модель психолого-педагогического сопровождения в условиях интегрированного обучения включает в себя:

- 1) принципы сопровождения (системность, комплексность, интегративность, приоритет особых потребностей ребенка, непрерывность);

- 2) формы сопровождения (индивидуальную, групповую, фронтальную);

- 3) этапы сопровождения:

- мотивационный (благоприятные внешние условия, положительный эмоциональный контакт с ребенком, коллективное обсуждение стратегии сопровождения, мотивация сопровождения);

- ориентировочный (психолого-педагогическая диагностика, концепция процесса сопровождения);
- содержательно-операционный (составление программы сопровождения, выработка плана деятельности, реализация программы);
- оценочный (итоговая психолого-педагогическая диагностика, анализ и интерпретация результатов).

Реализация модели психолого-педагогического сопровождения интегрированного обучения и воспитания возможна при согласованной работе педагогов, психолога, учителя-дефектолога и родителей ребенка, т. е. необходим командный подход. Важным в организации психолого-педагогического сопровождения является специально организованная работа как с педагогами, так и с родителями детей с ОПФР.

Основные *задачи* педагогического коллектива учреждений образования интегрированного типа:

- научить детей воспринимать и оценивать себя как личность, т. е. осознавать собственные способности, качества характера, чувства, слабости, потребности, границы своих возможностей, а также половую принадлежность;
 - развивать положительную Я-концепцию;
 - научить детей осознавать и выражать собственные чувства и желания;
 - формировать у детей умение воспринимать другого человека, сочувствовать и помогать ему;
 - научить ребенка видеть свое место в группе, считать себя ее членом и испытывать чувство общности;
 - формировать умение конструктивно реагировать на разочарования и неудачи;
 - научить принимать решения, предполагающие возможность заключения компромисса;
 - формировать умение ориентироваться и соблюдать правила совместной жизни, иногда за счет ущемления собственных интересов;
 - различать негативные и положительные пути решения конфликта, уметь использовать последние;

- формировать умение и потребность видеть других детей и уметь сотрудничать с ними;
- формировать понимание, что такое предрассудки и подвергать их сомнению.

Инклюзивное образование предполагает создание равных возможностей для получения образования всеми без исключения, включение в образовательный процесс всех детей вне зависимости от происхождения, культуры, пола, нарушений развития. Его отличительной чертой является то, что школа адаптируется к ребенку, а не наоборот. Важным условием инклюзивного обучения является создание безбарьерной среды, предполагающей техническое оснащение учреждений образования, дополнительную подготовку педагогов, разработку специальных программ, направленных на облегчение процесса адаптации детей с ОПФР и т. д.

5.4 Система специального образования в Республике Беларусь

Формирование системы специального образования в любой стране детерминировано осознанием отношения общества и государства к детям с особенностями психофизического развития.

Главными ценностями специального образования применительно к каждому возрастному этапу признаются: продвижение ребенка по пути нормального психического развития, предупреждение и коррекция вторичных по своей природе нарушений, уровень личностного развития, образования, жизненной компетенции, интеграции в социум.

Основными *принципами* построения системы специального образования в Республике Беларусь являются:

- государственный характер;
- общедоступность образования;
- приоритет общечеловеческих ценностей;
- опора на наследие национальной культуры;
- адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки учащихся;

- коррекционно-компенсаторная направленность учебно-воспитательного процесса;

- личностно-ценностная ориентация в обучении и воспитании;
- преемственность в работе всех звеньев образования и др.

Открываются специальные учреждения образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью, нарушениями речи, слуха, зрения, психического развития (трудностями в обучении), функций опорно-двигательного аппарата, тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями.

В учреждениях образования общего типа, создавших условия для получения образования лицами с особенностями психофизического развития, открываются:

- специальные классы (группы);
- классы (группы) интегрированного (совместного) обучения и воспитания;
- пункты коррекционно-педагогической помощи;
- центры профессиональной и социальной реабилитации в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического образования (рис. 5.1).

Содержание образования во всех типах специальных учебных заведений строится в соответствии с требованиями образовательных стандартов специального образования, соответствующих учебных планов и программ с использованием различных форм организации специального образования, средств и методов обучения с учетом специфики физических и (или) психических нарушений и обеспечивает дополнительную коррекционно-образовательную помощь (рис. 5.2).

Возрастная характеристика ребенка не является определяющей при рекомендации ему того или иного типа (группы, класса) учебного заведения. Основным показателем признается уровень развития его познавательной, эмоционально-волевой сфер, сформированности речи и личности в целом.

Дети в возрасте от трех лет до совершеннолетия могут получать образование и воспитываться в дошкольных и школьных учреждениях образования специального и общего типа, а также в учреждениях социальной защиты.



Рисунок 5.1 — Система специального образования в Республике Беларусь

Организация специального образования:

- в учреждениях, обеспечивающих получение специального образования;
- на дому;
- в условиях организаций здравоохранения;
- в условиях учреждений социального обслуживания.

Специальные учреждения образования:

- специальные дошкольные учреждения;
- специальные общеобразовательные школы (школы-интернаты);
- вспомогательные школы;
- центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации;
- иные специальные учреждения образования.

Создаются для лиц с:

- интеллектуальной недостаточностью;
- нарушениями речи;
- нарушением слуха;
- нарушениями зрения;
- нарушениями психического развития (трудностями в обучении);
- нарушениями функций опорно-двигательного аппарата;
- тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями.

Учреждения образования общего типа, создавшие условия для получения образования лицами с особенностями психофизического развития:

- специальные классы (группы);
- классы (группы) интегрированного обучения и воспитания;
- пункты коррекционно-педагогической помощи;
- центры профессиональной и социальной реабилитации в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического образования.

Число лиц с особенностями психофизического развития не должно составлять более 20% от общего числа обучающихся.

Рисунок 5.2 — Формы получения специального образования и учреждения образования

Срок обучения лиц с особенностями психофизического развития определяется характером, степенью выраженности физических и (или) психических нарушений, возможностью освоения учебной программы.

Все специальные общеобразовательные школы (классы), кроме вспомогательных, дают цензовое образование, которое обеспечивает формирование базового объема знаний и оказание коррекционной помощи и поддержки.

Право выбора формы получения образования принадлежит родителям или законным представителям детей, при этом учителя-дефектологи выполняют роль консультантов, руководствуясь интересами ребенка.

Устойчивыми тенденциями в развитии специального образования в нашей стране (А. Н. Коноплева) являются:

- всеобщий характер специального образования, позволяющий реализовывать позицию «все дети обучаемы»;
- диверсификация учебных заведений специального образования (оказание широкого спектра коррекционно-образовательных услуг);
- преодоление отчужденности и закрытости специального образования, выбор типа учебного заведения и форм получения специального образования;
- обязательное включение родителей в процесс обучения ребенка; их особая целенаправленная подготовка силами специалистов;
- ранняя (с первых месяцев жизни) коррекционно-педагогическая помощь ребенку с особенностями развития и его семье;
- просоциальный характер обучения с ориентацией на личность ученика и его социально-эмоциональное развитие;
- развитие интегрированных моделей обучения;
- разработка и внедрение специального образовательного стандарта, предполагающего формирование жизненной компетенции ребенка.

Основными векторами развития сети специальных учреждений являются:

1) дифференциация и дальнейшее совершенствование существующей сети специальных учреждений, создание новых служб реабилитации и помощи детям с ОПФР;

2) развитие моделей интегрированного обучения.

С 1992 г. широкое распространение в Республике Беларусь получили центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР), основным назначением которых является создание комплексной системы социально-педагогической, психологической, медицинской реабилитации детей с особенностями психофизического развития с целью интеграции их в общество. Они проводят раннюю диагностику и глубокое изучение нарушения развития, формирование банка данных детей с особенностями психофизического развития; тесно сотрудничают с органами исполнительной власти по вопросам создания рациональной сети учреждений специального образования; организуют координацию и методическое руководство деятельностью учителей-дефектологов, учителей, ведущих обучение на дому, педагогов-психологов и других специалистов системы образования; проводят консультативную работу среди родителей (лиц, которые их заменяют) по вопросам развития, обучения и воспитания ребенка.

Разновидностью учреждений для детей с особенностями психофизического развития являются пункты коррекционно-педагогической помощи (ПКПП), которые могут создаваться в структуре массовых школьных и дошкольных учреждений.

Глоссарий

А у т и з м — состояние психики, характеризующееся замкнутостью, отсутствием потребности в общении, отрывом от реальности, уходом в себя, отсутствием или парадоксальностью реакций на внешние воздействия, пассивностью и сверххранимостью в контактах со средой.

Д е т и с т р у д н о с т я м и в о б у ч е н и и — дети с нарушениями психического развития, обусловленного задержкой или расстройством психического развития.

Д е т с к и й ц е р е б р а л ь н ы й п а р а л и ч (Д Ц П) — поражение двигательных центров мозга, при котором наблюдаются различные психомоторные нарушения.

Задержка психического развития (ЗПР) — вариант дизонтогенеза, проявляющийся в нарушении нормального темпа психического развития ребенка.

Интегрированное обучение и воспитание — организация специального образования, при которой обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития осуществляются в учреждениях образования общего типа, создавших специальные условия для пребывания и получения образования такими лицами.

Компенсация — возмещение недоразвитых, нарушенных или утраченных функций за счет перестройки или усиленного использования сохранных функций.

Коррекция — система психолого-педагогических и медико-социальных мер, направленных на исправление или ослабление физических и (или) психических нарушений.

Лицо с особенностями психофизического развития — лицо, имеющее физическое и (или) психическое нарушение, препятствующее получению образования без создания для этого специальных условий.

Логопедия — наука о нарушениях речи, а также методах их выявления, устранения и предупреждения средствами специального обучения и воспитания.

Нормальное развитие — относительно гармоничное равновесие между многими возможными разнообразными отклонениями и неправильным формированием.

Олигофренопедагогика — отрасль коррекционной педагогики, разрабатывающая проблемы воспитания, обучения и пути коррекции развития детей с интеллектуальной недостаточностью.

Педагогическая интеграция — комплекс педагогических мер, направленных на формирование способности к усвоению учебного материала и овладению способами учебных действий детьми с особенностями психофизического развития.

Педагогическая поддержка — система средств в деятельности педагога, которая обеспечивает оказание профессиональной (коррекционно-педагогической) помощи в индивидуальном развитии и саморазвитии, обучении и воспитании, самоактуализации и самореализации ребенка.

Психодиагностика — область психологии, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности.

Психолого-медико-педагогическая комиссия — коллегиальный орган, осуществляющий выявление индивидуальных характеристик психического развития при различных вариантах дизонтогенеза с целью определения образовательного маршрута (программы развития), соответствующего психофизическим возможностям ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение — комплексный способ поддержки ребенка, предполагающий взаимодействие с ним в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Ранняя комплексная помощь — система мер, включающая выявление, обследование, коррекцию физических и (или) психических нарушений, индивидуализированное обучение ребенка с особенностями психофизического развития в возрасте до трех лет с психолого-медико-педагогическим сопровождением в условиях семьи, учреждений образования и организаций здравоохранения.

Реабилитация — восстановление нарушенных функций организма и трудоспособности, достигаемое применением комплекса медицинских, педагогических и социальных мероприятий.

Синдром раннего детского аутизма (РДА) — клиническая модель особого искаженного варианта нарушения психического развития, при котором отдельные психические функции развиваются замедленно, тогда как другие — патологически ускоренно.

Слепые (незрячие) — подкатегория лиц с нарушениями зрения, у которых полностью отсутствуют зрительные ощущения, имеется светоощущение или остаточное зрение.

Слабовидящие — подкатегория лиц с нарушениями зрения, имеющих остроту зрения от **0,05** до **0,2** на лучше видящем глазу с коррекцией обычными очками.

Специальное учреждение образования — учреждение образования, созданное для обучения и воспитания лиц с особенностями психофизического развития.

Специальные условия для получения образования — условия обучения и воспитания, в том числе специальные учебные программы и методики обучения, индивидуальные технические средства обучения, специальные учебники и учебные пособия, адаптированная среда жизнедеятельности, а также педагогические, медицинские, социальные и иные виды помощи, без которых невозможно или затруднено освоение соответствующих учебных программ лицами с особенностями психофизического развития.

Сурдопедагогика (от лат. **surdus** — глухой) — предметная область дефектологии (коррекционной педагогики), представляющая собой систему научных знаний об образовании лиц с нарушениями слуха.

Тифлопедагогика (от греч. **typhlos** — слепой) — предметная область дефектологии (коррекционной педагогики), представляющая собой систему научных знаний о воспитании и обучении лиц с нарушением зрения.

Физические и (или) психические нарушения — отклонения от нормы, ограничивающие социальную деятельность и подтвержденные в порядке, установленном законодательством.

Шрифт Брайля — специальный объемный, рельефно-точечный шрифт, созданный Л. Брайлем (**1829**) для чтения и письма незрячими.

Список рекомендуемых источников

1. *Варенова, Т. В.* Теория и практика коррекционной педагогики : учеб. пособие / Т. В. Варенова. — 2-е изд., доп. — Минск : Асар, 2007. — 320 с.
2. *Екжанова, Е. А.* Основы интегрированного обучения / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. — М. : Дрофа, 2008. — 208 с.
3. Инструкция о порядке открытия и функционирования специальных классов (групп), классов (групп) интегрированного (совместного) обучения и воспитания // Зборнік нарматыўных актаў, 2007.
4. *Коноплева, А. Н.* Интегрированное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития : монография / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская. — Минск : НИО, 2003. — 232 с.
5. *Морозова, С. С.* Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных случаях / С. С. Морозова. — М. : ВЛАДОС, 2007. — 176 с.
6. Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании) : Закон Респ. Беларусь.
7. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями / А. Н. Коноплева [и др.] — Минск : НИО, 2005. — 257 с.
8. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.] ; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. — Минск : БГПУ, 2006. — 98 с.
9. Специальная педагогика : учеб. пособие / Л. И. Аксенова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. — М : Академия, 2008. — 400 с.
10. Специальная психология : учеб. пособие / В. И. Лубовский [и др.] : под ред. В. И. Лубовского. — М. : Академия, 2003. — 464 с.
11. *Хитрюк, В. В.* Основы дефектологии : учеб. пособие / В. В. Хитрюк. — Минск : Изд-во Гревцова, 2009. — 280 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Введение</i>	3
1 ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ	4
1.1 Система образования Республики Беларусь: структура, уровни, функционирование, тенденции развития. Закон Республики Беларусь «Об образовании»: основные положения, демократичность, основные принципы государственной политики в области образования	4
1.2 Педагогическая профессия и ее особенности: сущность, содержание, педагогические способности, личностная готовность к педагогической работе, типологии личности педагогов	13
1.3 Педагогическая деятельность: сущность, структура, функции. Педагогический профессионализм и педагогическая карьера . . .	21
1.4 Самообразование и самовоспитание в системе непрерывного образования педагогов: понятие, виды, аспекты, источники	29
1.5 Личность ребенка как самоценность и субъект педагогического процесса	35
Глоссарий	40
Список рекомендуемых источников	41
2 ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	43
2.1 Методологические основы педагогики	43
2.2 Обучение в целостном педагогическом процессе	64
2.3 Воспитание личности в целостном педагогическом процессе . . .	104
Глоссарий	125
Список рекомендуемых источников	128
3 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	129
3.1 Теоретические основы развития систем и технологий обучения . . .	129
3.2 Гуманистические воспитательные системы и технологии	135
Глоссарий	139
Список рекомендуемых источников	140
4 ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ	141
4.1 Воспитание и школа в первобытном и рабовладельческом обществах	141

4.2	Образовательные системы в Средние века и эпоху Возрождения. . . .	146
4.3	Педагогическая система Я. А. Коменского.	154
4.4	Развитие просвещения и образования в Беларуси и России (IX—XVI вв.).	159
4.5	Развитие просвещения и образования в Беларуси и России (XVII — начало XX вв.)	165
4.6	Педагогическая система К. Д. Ушинского	178
4.7	Становление и развитие советской школы и педагогики.	183
	Список рекомендуемых источников.	194
5	ВВЕДЕНИЕ В КОРРЕКЦИОННУЮ ПЕДАГОГИКУ	196
5.1	Основные категории детей с особенностями психофизического развития.	196
5.2	Понятие «нормального» и «нарушенного» развития. Эволюция отношения общества к лицам с нарушениями развития	207
5.3	Интегрированное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития.	216
5.4	Система специального образования в Республике Беларусь	224
	Глоссарий.	229
	Список рекомендуемых источников.	232

Учебное издание

**ПЕДАГОГИКА:
ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КУРСА**

**Учебно-методическое пособие
для студентов педагогических
специальностей**

Авторы-составители:

И. Д. Высотенко, Т. Н. Иванченко (раздел 2);
В. И. Козел (раздел 3, 4);
А. Р. Коршун (раздел 1, 2); *В. В. Хитрюк* (раздел 5)

Технический редактор *М. Л. Потапчик*

Корректор *А. М. Войнова*

Компьютерная верстка *Н. В. Ивановой*

Ответственный за выпуск *Е. Г. Хохол*

Подписано в печать **15.12.2010**.

Формат **60x84 1/16**. Бумага офсетная.

Гарнитура Таймс. Отпечатано на ризографе.

Усл. печ. л. **13,71**. Уч.-изд. л. **10,41**.

Заказ **233** Тираж **200** экз.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования

«Барановичский государственный университет»

225404 г. Барановичи, ул. Войкова, **21**.

Репозиторий Баргу