

К. Н. Апушкина

ВОЗРАСТНАЯ ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие

для студентов направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование».

Челябинск
2024

УДК 371 (021); 151.8 (021)
ББК 74.041 я73 : 88.834 я73
А 78

Апушкина, К.Н. Возрастная педагогика. Часть 1 [Текст]: учебное пособие / К.Н. Апушкина. – Челябинск: Изд-во «Активист», 2024. – 96 с.
ISBN 978-5-93856-842-6

Учебное пособие «Возрастная педагогика» разработано в соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Данное пособие содержит материал для получения студентами базовых знаний в области возрастной педагогики. В пособии определены цель и задачи возрастной педагогики, представлены возрастные периодизации разных авторов, описаны закономерности и принципы возрастной педагогики и др.

Учебное пособие предназначено бакалаврам, обучающимся по психолого-педагогическому направлению подготовки, педагогам и психологам, которые занимаются проблемами педагогики.

Рецензенты: канд. пед. наук, доцент Е.Е. Попова, г. Челябинск
канд. пед. наук, доцент Я.В. Кириллова, г. Челябинск

ISBN 978-5-93856-842-6

© К.Н. Апушкина, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ТЕМА 1 ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ, ОБЪЕКТ И ПРЕДМЕТ ВОЗРАСТНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	5
ТЕМА 2 ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ В ПЕДАГОГИКЕ.....	...7
ТЕМА 3 ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ВОЗРАСТНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	23
ТЕМА 4 ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ	37
ТЕМА 5 ОБЩИЕ МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ	60
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ МИНИМУМ	81
ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ	91
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	93

ВВЕДЕНИЕ

Детство является предметом пристального внимания и изучения в теории и практике образования. Оно представляет собой субкультуру жизни человека, имеет свой язык, свои представления, свой способ выражения увиденного.

В педагогической науке прошлого детство рассматривалось как уникальный, самобытный феномен, самостоятельный, неповторимый мир.

Мир ребенка и мир взрослых не совпадают в едином пространстве, но между ними возникает особое взаимодействие, дополняющее эти миры. При нарушении этого взаимодействия разрушается самобытность образа Я ребенка и взрослого.

Жизненная задача взрослых – научиться гармонизировать свои отношения с ребенком, научить его способам познания красоты и добра, природы и искусства, людей и предметов, собственного мира. Гармоничные отношения ребенка с миром являются залогом его физического, психического и социального здоровья. Мир взрослых должен стать комфортным окружением мира ребенка и его детства.

Данное учебное пособие посвящено одному из интересных разделов педагогики – возрастной педагогике.

Курс позволяет сформировать общепрофессиональные и профессиональные компетенции, необходимые в осуществлении профессиональной деятельности психолого-педагогического направления. Данный курс является одним из необходимых в профессиональной подготовке бакалавров по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» и представлен в содержании базовой части образовательной программы.

Цель учебного пособия – изложить основные положения возрастной педагогики как отдельной отрасли, изучающей учебно-воспитательную деятельность и ее особенности внутри разных возрастных групп.

Вопросы и задания для самоконтроля, приведенные после параграфа, позволят осуществить обучающимся самоконтроль над усвоением содержания изучаемой дисциплины и качеством своей профессиональной подготовки.

ТЕМА 1 ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ, ОБЪЕКТ И ПРЕДМЕТ ВОЗРАСТНОЙ ПЕДАГОГИКИ

ПЛАН:

- 1 Цель и задачи возрастной педагогики.
- 2 Объект и предмет возрастной педагогики.

1 Цель и задачи возрастной педагогики.

Возрастная педагогика – наука, изучающая закономерности воспитательно-образовательной работы с детьми дошкольного, дошкольного и школьного возраста и разрабатывающая программу осуществления этой работы прежде всего в условиях учебно-воспитательных учреждений.

Цель возрастной педагогики состоит в открытии объективных связей и закономерностей в обучении и воспитании детей дошкольного, дошкольного и школьного возраста, а также в объяснении, как данные законы познания осуществляются на практике.

Основными задачами являются:

- нахождение закономерностей образования, обучения, воспитания детей на различных возвратных этапах;
- изучение и обобщение практического опыта педагогической деятельности;
- разработка новых методов, средств, форм, систем обучения и воспитания детей на различных возвратных этапах;
- внедрение результатов педагогических исследований в практику, расширение связей теории и практики и т.д.

2 Объект и предмет возрастной педагогики.

С точки зрения А.С. Белкина, объектом общей педагогики выступает человек в самых различных видах деятельности, общения, развития и т.д., то объектом возрастной педагогики – ребёнок с момента рождения до перехода к состоянию взрослости. Иными словами, возрастная педагогика – это педагогика детства.

Если предметом общей педагогики (как учебной дисциплины) выступают закономерности, формы, методы, средства организации учебно-воспитательного процесса, то предметом возрастной педагогики являются закономерности, методы, средства и технология организации учебно-воспитательного процесса на различных стадиях детства.

Понятие «детство» в педагогике тесно связано с психологическим понятием «детство», так как в основе характеристики лежит прежде всего возраст ребенка.

Детство определяется степенью участия взрослых в обеспечении главных жизненных потребностей ребенка (биологических, духовных,

материальных); уровнем возможностей ребенка (самостоятельно или с поддержкой взрослых) противодействовать неблагоприятным влияниям среды.

Понятие «детство» носит ценностный характер, т.е. ребенок рассматривается не только как член общества, но и как непреходящая, самостоятельная ценность. Ценностное отношение предусматривает не только индивидуальный, но и личностный подход, включает в себя критерии оценки деятельности взрослых по обеспечению этих подходов.

Таким образом, детство – это целостная управляемая система, предполагающая взаимодействие социально-психологических и педагогических факторов развития, воспитания ребенка на основе ценностно-личностного подхода.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Назовите основные задачи возрастной педагогики.
2. Что является предметом возрастной педагогики?

ТЕМА 2 ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

ПЛАН:

- 1 Возрастной подход в педагогике.
- 2 Подходы к возрастной периодизации в истории педагогики (Аристотель, Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, А. Дистервег, М. Монтессори, К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, Д. Эльконин).

1 Возрастной подход в педагогике.

Возрастной подход в воспитании предполагает учет и использование закономерностей формирования и развития конкретного человека (физиологических, психических, психологических, социальных и др.), а также социально-психологических особенностей групп воспитуемых, обусловленных их возрастным составом. В педагогической практике он конкретизирует содержание принципа природосообразности воспитания.

Принцип природосообразности воспитания – предполагает, что воспитание должно основываться на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, воспитывать его сообразно полу и возрасту, а также формировать у него ответственность за развитие самого себя, за состояние и дальнейшую эволюцию ноосферы как сферы разума. В соответствии с принципом природосообразности воспитания у человека необходимо культивировать определенные этические установки по отношению к природе, к планете и биосфере в целом, а также природоохранное и ресурсосберегающее мышление и поведение.

Развитие и жизнь человека на каждом возрастном этапе имеют самостоятельное значение с субъективной и педагогической точек зрения. Однако некоторые специалисты рассматривают возрастные этапы до наступления физиологической и особенно личностной зрелости только как подготовку к следующему возрастному периоду. Это приводит к неоправданной трактовке содержания воспитания только как подготовки человека к жизни (социализации), к объектному отношению к человеку, игнорированию самооценности личности в каждый момент ее существования, а субъективно – к преднамеренному искажению временной перспективы, возникновению социальной безответственности и личностному инфантилизму.

Возрастные особенности образуют комплекс физических, познавательных, интеллектуальных, мотивационных и эмоциональных свойств человека, которые присущи большинству людей одного возраста. Характеристики той или иной возрастной группы определяются историческими, социальными, культурными изменениями, которые свойственны группе людей, переживающей в один период времени одни и те же события. В различных регионах, этносах также существует возрастная специфика воспитания, обусловленная особенностями социализации и возрастной субкультурой. Это требует от воспитательной деятельности

педагогов и других специалистов, решающих воспитательные задачи в системах образовательных, производственных, научно-исследовательских и других учреждений, творчества и гибкости в работе. При этом ее эффективность во многом будет зависеть от знания и учета следующих возрастных особенностей воспитуемых:

- неравномерности развития отдельных физиологических, психических, психологических и социальных процессов;
- изменений в познавательной, двигательной, эмоциональной и других сферах, а также в содержании, формах и способах взаимодействия с людьми;
- динамики отношений в семье, социальной группе, коллективе;
- появления новых потребностей и интересов и способов их реализации;
- процессов самопознания, самоопределения, самоактуализации и самоутверждения;
- специфики проявления кризисных явлений в развитии человека и т.п.

Педагогическая практика показывает, что особую сложность представляет решение последней из перечисленных задач. Возрастные кризисы в педагогической литературе рассматриваются как условное наименование переходов людей от одного возрастного этапа к другому. В возрастной психологии эмпирически отмечается неравномерность, например, детского развития и связанных с этим особых, сложных моментов становления личности. При этом многие исследователи (например, З. Фрейд, А. Гезелл и др.) рассматривали эту ситуацию как «болезнь развития», негативный результат столкновения развивающейся личности с окружающей ее социальной действительностью (Мудрик).

Л.С. Выготский, исследуя проблему возрастных кризисов, разработал оригинальную концепцию, в которой рассматривал их как диалектический процесс личностного совершенствования. Этапы постепенных изменений в нем чередуются с теми или иными кризисами личностной сферы человека. Например, психическое развитие осуществляется посредством смены т. н. стабильных и критических возрастов. В рамках стабильного возраста вызревают психические новообразования, которые вступают в конфликт с существующей системой личностных ценностей человека того или иного возраста, что и порождает возрастной кризис.

На различных этапах возрастных кризисов происходит коренная смена всей «социальной ситуации развития» человека – возникновение нового типа отношений с окружающими, смена одного вида ведущей деятельности другим и т.д. Вместе с тем негативные проявления того или иного возрастного кризиса не являются неизбежными. Гибкая смена направленности и характера воспитательного взаимодействия, учет происходящих перемен могут значительно смягчить его протекание.

Педагогика учитывает не только достигнутый уровень развития человека определенного возраста, но и возможности влияния на этот процесс (в т.ч. и исходя из понятия зоны ближайшего развития). Особое

интегрирующее значение имеет положение о том, что на каждом возрастном этапе перед человеком встает ряд задач, от решения которых зависит его личностное развитие. Возрастной подход призван создавать условия для их эффективного решения. В связи с этим в педагогической литературе выделяется три группы воспитательных задач для каждого возраста: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические.

Естественно-культурные задачи предполагают достижение определенного уровня биологического созревания, физического развития, имеющих некоторые регионально-культурные объективные, субъективные и нормативные различия. Возрастной подход разрабатывает оптимальные условия питания, ухода за ребенком, систему физического и сенсорно-моторного развития, мер коррекции отклонений в развитии, способы стимулирования осознания ценности здоровья, здорового образа жизни; формирует позитивное отношение к человеческому телу, реалистичные каноны женственности и мужественности.

Социально-культурные задачи (познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые), с одной стороны, предъявляются к личности различными институтами воспитания, с другой – существуют в виде определенных норм и ценностей в общественной практике. Возрастной подход в воспитании в этом случае определяет знания, умения, навыки, ценности и нормы, необходимые для решения этих задач, фактически выполняя социальный заказ формирования гражданина, семьянина, труженика и т.д.

Социально-психологические задачи относятся к проблеме становления самосознания личности, ее самоопределения в различных сферах государственной, общественной и семейной жизни. Помощь личности в решении этих задач может быть оказана через воспитательное развитие у нее рефлексии и саморегуляции, а также создание условий для адекватного самопознания, личностно-значимой и социально-приемлемой самореализации и самоутверждения. В этом случае необходимо учить человека ставить перед собой цели, адекватные возрастным возможностям и его личностным ресурсам, вносить в них коррективы в связи с изменением объективных обстоятельств, способов сотрудничества, решения проблем, предупреждения и преодоления конфликтов.

Воспитательная задача, не решенная в определенном возрасте, может проявиться через длительный период и вызвать нежелательные изменения в направленности развития личностной сферы человека. Это существенно повлияет на конечный результат воспитания – личностное самоопределение, самоосознание и самооценку личности.

Возрастной подход предполагает понимание возраста как особого сочетания внутренних и внешних факторов развития, определяющих закономерности психического развития в конкретный возрастной период.

Такое понимание возраста заложено в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского.

Понятие возраста, предложенное Л.С. Выготским, основывается на следующих представлениях:

- о социальной ситуации развития;
- о кризисных и литических возрастах ребенка;
- о психологических новообразованиях, возникающих к концу каждого возрастного периода и определяющих психическое развитие ребенка.

Под социальной ситуацией развития Л.С. Выготский понимает «особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу».

Это понятие важно не только для понимания индивидуальных особенностей развития детей, но и для раскрытия их возрастных особенностей. Л.И. Божович указывает, что понять влияние среды на формирование возрастных особенностей ребенка можно только в том случае, если учитывать как изменения в среде (например при переходе из детского сада в школу), так и изменения в самом ребенке, обуславливающие характер влияния среды на его дальнейшее психическое развитие.

Л.С. Выготский считал, что понять роль среды в развитии ребенка можно только в том случае, если подходить к ней с относительной, а не с абсолютной меркой. Это означает, что одно и то же средовое воздействие по-разному сказывается на детях разного возраста в силу их различных возрастных особенностей. Таким образом, по мысли Л.С. Выготского, одной то же воздействие среды может различаться в зависимости от того, на какие психологические особенности ребенка оно накладывается. Эти особенности (индивидуальные и возрастные), являясь внутренними факторами, выступают как реальные факторы развития. Соотношение внешних требований среды (внешние факторы) с возможностями и потребностями самого ребенка (внутренние факторы) составляет основное звено, определяющее дальнейшее развитие ребенка.

Внутренние факторы развития, с точки зрения Л.И. Божович, представляют собой систему, которую она обозначает понятием «внутренняя позиция ребенка». Внутренняя позиция характеризуется отношением ребенка к тому объективному положению, которое он реально занимает в жизни, и к тому положению, которое он хочет занимать. Она складывается на основе опыта ребенка, его возможностей, потребностей и стремлений и обуславливает структуру отношения ребенка к действительности, к окружающим и к самому себе. С точки зрения Л.И. Божович, через внутреннюю позицию преломляются идущие от окружающей среды воздействия.

Важно иметь в виду, что воздействия, которые среда оказывает на ребенка, а также требования, идущие от среды, только тогда становятся факторами его развития, когда эти требования входят в структуру его собственных потребностей. Ребенок стремится выполнить требование среды, «если его выполнение не только обеспечивает соответствующее объективное положение ребенка среди окружающих, но и дает возможность занять то положение, к которому он сам стремится, то есть удовлетворяет его внутреннюю позицию».

Изменения, происходящие в ребенке к концу возрастного периода, обозначаются как психологические новообразования и могут быть зафиксированы как изменения в развитии психических процессов, личности и самосознания.

Последователи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин, добавили в характеристику возраста представление о ведущей деятельности ребенка, внутри которой осуществляется развитие детской психики.

В каждом возрасте выделяется своя ведущая деятельность:

во младенчестве – непосредственное эмоциональное общение;

в раннем возрасте – предметная деятельность;

в дошкольном возрасте – игра;

в младшем школьном возрасте – учение;

в подростковом возрасте – общение;

в юношеском возрасте – профессиональное учение.

А.Н. Леонтьев выделяет три признака ведущей деятельности:

- внутри ведущей деятельности возникают и дифференцируются другие, новые виды деятельности;

- в процессе ведущей деятельности формируются или перестраиваются отдельные психические процессы;

- от ведущей деятельности зависят основные личностные новообразования ребенка.

Д.Б. Эльконин добавляет еще два признака ведущей деятельности, в которых дано отношение ведущей деятельности к внешнему миру (миру людей и предметному):

- в ведущей деятельности наиболее полно представлены типичные для данного периода развития отношения ребенка со взрослым;

- ведущая деятельность связывает ребенка с теми элементами окружающей действительности, которые в данный период являются источником его психического развития.

Таким образом, ведущая деятельность обуславливает главнейшие изменения в развитии психических процессов и личностных особенностей ребенка на конкретной возрастной стадии.

Л.С. Выготский считает, что с 7 лет ребенок в состоянии регулировать свое поведение с помощью речи, а психические процессы с этого времени начинают управляться с помощью интеллекта, то есть становятся опосредствованными или произвольными. Именно к 7 годам он относит

кризис, основным проявлением которого является симптом потери непосредственности. Теперь ребенок думает, прежде чем что-то сделать, как бы оценивая, что принесет ему этот поступок.

В работах Ж. Пиаже показано, что до 8 лет дети не владеют интеллектуальными операциями, с помощью которых осуществляется учебная познавательная деятельность. И с такой глобальной характеристикой детской психики, как эгоцентризм, ребенок расстается не ранее 7-8 лет. А как справедливо замечает Л.Ф. Обухова, «никакое обучение невозможно до тех пор, пока мысль учителя не станет предметом рассуждения ребенка».

Исследования З.В. Мануйленко (1948) показывают, что, только, начиная с 6-7 лет, дети могут довольно длительное время сохранять требуемую позу и не отвлекаться. А исследования Н.И. Красногорского (1946) объясняют эти данные с точки зрения физиологии, показывая, что тормозной контроль коры головного мозга над инстинктивными и эмоциональными реакциями приобретает все большую силу начиная с 7 лет.

Таким образом, возрастной подход предполагает учет закономерностей психического развития ребенка, которыми нельзя пренебрегать ради тех или иных социальных интересов общества. Отсюда следует, что границы возраста не могут произвольно меняться в результате того, что ребенка включают в новую (например, присущую следующему возрасту) социальную ситуацию. Так, шестилетние ребята, начиная учиться в школе, все равно остаются детьми дошкольного возраста с присущими им особенностями и закономерностями психического развития. Поэтому, исходя из приведенных выше рассуждений, в предлагаемой концепции психологической готовности к школе считается, что последняя возникает не ранее 7 лет, то есть на границе дошкольного и младшего школьного возраста по периодизации отечественных психологов.

2 Подходы к возрастной периодизации в истории педагогики.

Периодизация психического развития – это принцип рассмотрения развития психики в онтогенезе, основанный на выделении качественно отличающихся ступеней (стадий, периодов). Периодизация основывается на выделении возрастных особенностей.

Возрастные особенности – это характерные для определенного периода жизни анатомо-физиологические и психические качества. Сущность возрастных особенностей раскрывается на примере физического развития человека: рост, прибавление веса, появление молочных зубов, а затем их смена, половое созревание и др. биологические процессы совершаются в определенные возрастные периоды с небольшими отклонениями. Соответствующие возрасту изменения наступают и в психической сфере: происходит социальное созревание, проявляется возрастная динамика духовного развития личности.

Попытки классифицировать периоды человеческой жизни для правильного управления процессами развития были предприняты Аристотелем, Я. А. Коменским, Ж.-Ж. Руссо и др.

АРИСТОТЕЛЬ (384-322 гг. до н. э.) создал первую возрастную периодизацию, указав на особенности каждого возраста, определив цели, содержание и методы воспитания в каждый возрастной период.

До 7 лет ребенок воспитывается в семье, где главное внимание следует уделять его физическому развитию через закаливание, здоровое питание, гигиену. Дети должны заниматься подходящими их возрасту играми, им полезно слушать рассказы и сказки, детей следует обучать речи. Аристотель настаивал, чтобы семейное воспитание находилось под присмотром государственных чиновников – педономов, отвергал самоустранение родителей от воспитания детей. С 5 до 7 лет «дети должны уже присутствовать на уроках по тем предметам, которые им потом придется изучать самим».

С 7 до 14 лет основным занятием становится учение (письмо, грамматика, рисование, музыка), в этот же период следует формировать опыт нравственного поведения путем упражнения в нравственных поступках.

С 14 до 21 года юноши должны изучать математику, литературу, астрономию, историю и физику.

Я. А. КОМЕНСКИЙ (1592-1670) создал единую систему образования (рис.1):

Возраст	Тип школы	Содержание образования
От рождения до 6 лет (детство)	Материнская школа	Первоначальные представления, живые впечатления об окружающей природе и общественной жизни; воспитание умеренности, опрятности, трудолюбия, послушания, правдивости, справедливости, любви к людям; приобщение к религии.
С 6 до 12 лет (отрочество)	Элементарная школа (школа родного языка)	Родной язык, арифметика, элементы геометрии, географии, природоведения, священное писание, пение, ознакомление с ремеслами, нравственное воспитание.
С 12 до 18 лет (юность)	Латинская школа или гимназия	Семь свободных искусств, естествознание, история, география.
С 18 до 24 лет (возмужалость)	Академия (высшее образование)	Богословие, медицина, юриспруденция.

Рис. 1. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ Я.А. КОМЕНСКОГО

Возрастная периодизация развития личности ЖАН-ЖАКА РУССО (1712-1778).

В «Эмиле» автором сделана попытка выделить основные периоды в развитии человека до совершеннолетия и наметить задачи воспитания для каждого из них.

Первый период – от рождения до появления речи. В это время воспитание сводится преимущественно к заботе о здоровом физическом развитии ребенка. В противовес традициям аристократического воспитания Руссо настаивал на том, чтобы грудного ребенка кормила не наемная кормилица, а сама мать. Подробные рекомендации по уходу за детьми имели целью закаливание младенца. Руссо предостерегает от попыток форсировать развитие детской речи, считая, что они могут привести к дефектам в произношении. Словарный запас ребенка должен совпадать с накапливаемыми им идеями и конкретными представлениями.

Второй период – от появления речи до 12 лет. Главные задачи воспитания в это время - создание условий для приобретения ребенком возможно более широкого круга жизненных представлений, помощь в правильном восприятии окружающих предметов и явлений. Руссо предлагал комплекс упражнений для развития зрения, слуха, осязания. Считая, что до 12 лет ребенок не выходит из «сна разума», т.е. не созревает для того, чтобы приобретать сколько-нибудь систематическое образование, Руссо рекомендовал обучать без использования книг. Ребенок должен на практике усвоить элементы различных естественных и точных знаний. Нравственное воспитание в эти годы предписывалось осуществлять преимущественно на примерах, избегая морализаторских бесед. Главную задачу нравственного воспитания ребенка до 12 лет Руссо видел в том, чтобы не допускать ситуаций, провоцирующих детскую ложь. Он говорил, что вредно учить грамоте и нравственным правилам, пока они не стали потребностью человека. Преждевременные попытки к нравственному наставлению вынуждают ребенка механически подражать старшим, лицемерить.

Третий период охватывает возраст от 12 до 15 лет, когда дети полны сил и энергии, подготовлены к некоему систематическому умственному воспитанию. При отборе образовательных предметов Руссо настаивал на обучении полезным знаниям, в первую очередь природоведению и математике. Учение должно строиться на основе личного опыта и самостоятельности. Руссо отвергал чтение детьми книг в этом возрасте. Единственное исключение составлял «Робинзон Крузо» английского писателя Д. Дефо. Подобное предпочтение объясняется тем, что герой романа являлся для Руссо идеал человека, создавшего свое благополучие собственным трудом. А это было созвучно убеждениям философа.

Четвертый период с 15 лет до совершеннолетия (25 лет) заканчивается формированием нравственного облика молодого человека. В эти годы он знакомится с установлениями и нравами окружающего общества. Нравственное воспитание приобретает практический характер, развивая в юноше добрые чувства, волю, суждения и целомудрие. Наступает пора чтения исторических сочинений (главным образом, биографий великих

людей эпохи Античности), поскольку это – одно из важных средств нравственного воспитания. У юноши должно вырабатываться религиозное чувство в духе деизма, никак не связанное с той или иной конфессией. Лишь позже, став вполне взрослым, человек волен выбирать вероисповедание, считал Руссо.

А. ДИСТЕРВЕГ (1790-1866) делит детей на следующие три возрастные периода: (6 – 9 лет) повышенная физическая активность, склонность к игре, любовь к сказкам, сенсорное восприятие; (9 – 14 лет) отличаются развитием памяти и накоплением представлений об окружающем мире; (14 - 16 лет) важно продолжать развивать мышление учащихся и твердые нравственные принципы, которые со временем превратятся в убеждения.

К.Д. УШИНСКИЙ (1824-1870) также отмечал три периода: 3-6 (7) лет – детство и дошкольный период, 6 (7)-14 (15) лет – отрочество или годы учебы. 22-23 года – юность.

Возрастная периодизация, которой придерживалась М. МОНТЕССОРИ (1870–1952), базируется на результатах многолетних наблюдений за развитием детей в условиях свободного выражения их активности, интересов, познавательных импульсов, свободы передвижения.

В процессе развития ребенка М. Монтессори отмечала 3 периода: от рождения до 6, от 6 до 12 и от 12 до 18 лет.

Первая фаза (0–6) характеризуется глобальной ориентацией познавательной активности ребенка на формирование чувственного образа окружающего мира. В соответствии с «Космическим планом» ребенок «решает» внутреннюю задачу своего развития, которая на данном этапе состоит в создании эмоционально окрашенной картины окружающего мира, себя самого и своего места в мире.

Ребенок в возрасте от 0 до 3 лет является, образно говоря, «эмоциональным камертоном», сверхчувствительным резонатором эмоций родителей, главным образом матери. Его впитывающее мышление вбирает в себя способы эмоционального реагирования взрослых по отношению к событиям, происходящим в мире. По этой причине наиболее подходящей окружающей средой, способствующей оптимальному детскому развитию, являются родительские дом и забота.

Ребенок в возрасте от 3 до 6 лет является «строителем самого себя». На это время приходятся фазы максимальной интенсивности ряда сенситивных периодов его развития – сенсорного, двигательного, речевого, социального. Наиболее подходящими условиями для развития ребенка в этом возрасте является специально организованная «педагогизированная» среда детского сада, в которой есть все необходимые составляющие: сенсорные, речевые, математические материалы, материалы для овладения навыками практической жизни, для ознакомления с природой и, наконец, дети. Дети имеют возможность свободно передвигаться по помещению, реализуют право выбора деятельности, а в процессе их общения и взаимодействия

возникает множество ситуаций, которые могут стать материалом для упражнений в навыках социального поведения.

Во второй фазе (6–12) глобальная ориентация развития ребенка связана с поиском им места и роли человека в природе и культуре: как роли человечества вообще, так и своей собственной индивидуальной роли.

В сознании ребенка формируется более или менее адекватный, структурированный и осмысленный образ мира, образ самого себя и своего места в мире. Ребенок в возрасте от 6 до 9 лет в условиях свободной реализации познавательной деятельности является «исследователем», который с целью познания мира стремится выйти за пределы возможностей органов чувств человека путем освоения новых приборов, проведения экспериментов и т.д. Постепенно он приходит к мысли, что нет необходимости каждый раз начинать свое исследование какого-либо явления «с нуля», а можно воспользоваться готовым знанием по данной проблеме, достижениями предшествующих поколений. Этот возраст можно назвать, таким образом, возрастом «ребенка-ученого».

Наконец, третья фаза развития (12–18) характеризуется глобальной направленностью человека на общество и поиск в нем своего места. В возрасте от 12 до 15 лет молодой человек находит еще одну возможность усилить свои познавательные способности, привлекая для этого людей, объединенных общей целью – другими словами, организацию людей. Он становится «участником организации». Человек в возрасте от 15 до 18 лет является активным «социальным участником», который может трудиться неполный рабочий день, а в свободное время занят профессиональной подготовкой в колледжах, университетах. Это возраст начала профессиональной карьеры.

Рассматривая в процесс развития ребенка, Монтессори ссылалась на работы психологов В. Штерна, Ш. Бюлер, Е. Джонса и биолога А. Гезелла, которым, по ее словам, принадлежит идея возрастной периодизации и ее разработка. Возрастная периодизация означает, что «в различные периоды жизни существуют различные формы психики и разума». Кратко описывая эти периоды, она снова отсылает читателя к работам указанных авторов 1910–1930 гг., а также к книге Дж. С. Росса (1931).

В период от рождения до 3 лет взрослый не имеет прямого доступа к разуму ребенка и не может оказывать на него прямого влияния. В возрасте от 3 до 6 лет ребенок более подвержен влиянию взрослого, в нем происходят колоссальные изменения, так что с 6 лет он способен посещать школу. В период с 6 до 12 лет ребенок достаточно спокойно растет и развивается без кардинальных внутренних перемен. Внешне происходят плавные изменения, например, молочные зубы ребенка меняются на постоянные. Период 12–18 лет напоминает дошкольное детство по интенсивности перемен, происходящих с подростком. После 18 лет человек уже вполне сформировался, далее он только стареет, полагала Монтессори.

Периоды детского развития по Л.С. ВЫГОТСКОМУ (1896-1934). Кризисные и стабильные периоды развития чередуются. Поэтому возрастная периодизация Л.С. Выготского имеет следующий вид: кризис новорожденности — младенческий возраст (2 месяца–1 год) — кризис 1 года — раннее детство (1–3 года) — кризис 3 лет — дошкольный возраст (3–7 лет) — кризис 7 лет — школьный возраст (8–12 лет) — кризис 13 лет — пубертатный возраст (14–17 лет) — кризис 17 лет.

В качестве критериев психического развития выделял формирование ВПФ (высшие психические функции), изменение смыслового строения сознания, изменение социальной ситуации развития и формирование новообразований. Критериями периодизации являются новообразования периода и динамика развития (чередование стабильных и критических периодов).

Кризис новорожденности (до 2 мес) — связанный с переходом из пренатального в постнатальный период. Происходит перестройка физиологических механизмов, воздействие большого количества новых раздражителей. Может сопровождаться потерей веса, при этом последующий набор веса говорит о завершении кризиса, при этом происходит комплекс оживления (эмоционально двигательная реакция, обращенная ко взрослому) и формирования первой потребности общения.

Младенческий возраст (до 1 года) — формируется потребность в человеке; появляются осязательные движения; появляется ориентировочная реакция на новые раздражители; вся деятельность направлена на эмоциональное общение со взрослым;

Кризис 1 года (длительность до полугода) — кризис, связанный с противоречиями между новообразованиями возраста и социальной ситуацией развития. Симптомы кризиса выражаются в повышенной чувствительности — обидчивость, недовольство, агрессия, повышенная капризность, упрямство. Трудновоспитуем и требует повышенного внимания, выполняет попытки самостоятельных действий. Возрастные новообразования — ходьба (или ползание), автономная речь (Выготский), мотивирующие представления (аффективно заряженные образы в памяти, Божович), представление о себе (показатель — узнавание себя в зеркале). Ребенок вступает в новую ситуацию развития, когда взрослый выступает не в качестве посредника, а как помощник в решении задач.

Раннее детство (1-3 года) — с помощью взрослого постигает свойства вещей, которые не очевидны для ребенка; активность по отношению к предметному миру; возникновение языка как необходимого средства взаимодействия со взрослым; к концу периода формируется образование «Я-сам»;

Кризис 3-х лет — переход к новому типу общения с окружающими, ребенок начинает осознавать себя как самостоятельную личность и проявлять собственную волю. Обострение кризиса может быть связано с авторитарной моделью воспитания или гиперопекой — ограничение

самостоятельности и личной инициативы ребенка. Симптомы кризиса – негативизм (ребенок не делает что то, только потому что это предложил определенный человек), упрямство (настаивает на чем то не потому что хочется, а потому что потребовал), строптивость (направлено против норм воспитания в принципе), своеволие (стремление делать все самому, проявление инициативы), протест-бунт (происходит когда ребенок не чувствует что с ним считаются и уважают его мнение), обесценивание (начинает ругаться, дразнить, обзывать родителей, ломать игрушки) , деспотизм (ребенок заставляет делать все что он требует).

Дошкольное детство (3-7 лет) – стремление к самостоятельности; реализация ролевых функций взрослых в ролевых играх; игра – ведущий вид деятельности; развивается произвольность; развивается психический процесс представление; логика эгоцентрична – не понимает противоречий, не умеет рассуждать; к концу периода появляются элементы самооценки и оценки;

Кризис 7 лет – в этот кризис возникает желание ребенка быть похожим на взрослых, подражание. В этот кризис ребенок начинает формировать свое Я и самооценку, происходит понимание добра и зла и своего места в обществе. Переживания приобретают смысл, ребенок понимает, что находится в определенном эмоциональном состоянии. Симптомы кризиса – непослушание, желание казаться взрослее, упрямство, капризы, не переносит критику, копирование взрослых.

Младший школьный возраст (7-13 лет) – ведущая деятельность – учебная; развивается произвольность в связи с предъявлением новых требований учебной деятельности; мышление становится абстрактно-логическим, появляется способность рассуждать;

Кризис 13 лет – новообразованием кризиса является чувство взрослости, проявляется в ощущении себя взрослым и желание (или стремление) обладать теми же правами, подражать внешним признакам, участия в делах взрослых. Появляется мотивация на саморазвитие и познавательную деятельность за пределами школьной программы. Симптомы – снижение учебной мотивации, настаивание на своих правах, конфликт с родителями и учителями, протестное поведение.

Пубертатный возраст (13-17) – стремление к взрослости, самостоятельность, развитие самосознания; изменение системы взглядов и интересов; происходит образование понятий;

Кризис 17 лет – связан с глобальным изменением круга интересов, общения и деятельности. Одна из причин кризиса – потребность в самоопределении (с кем общаться, куда пойти учиться, кем стать). Проявляется в возникновении страхов из-за неопределенности будущего, юношеском максимализме (категоричность суждений, упрямство, самоуверенность, завышенные требования к себе и другим). Новообразованиями являются: профессиональное самоопределение, формирование индивидуального мышления, регуляция собственного

поведения на основе ценностей и смыслов, осознание собственной ценности, самоопределение.

Периодизация ДАНИИЛА ЭЛЬКОНИНА (1904-1984).

Периодизация ребенка до 17 лет, является общепринятой в российской возрастной психологии. Является интеграцией теории деятельности Леонтьева, развития личности Божович и положения о структуре и динамике психологического возраста Выготского. В периодизации Эльконина выделяется операционно-техническая и мотивационно-потребностная линия развития. Детство делится на 3 эпохи, каждая из которой включает в себя первый период мотивационно-потребностной сферы и второй период операционно-технический. Кризис перехода между периодами внутри эпохи связан с несоответствием мотивационной сферы с возможностями реализации.

Учёный предложил рассматривать каждый период развития на основе четырёх критериев: социальная ситуация развития, основной (ведущий) тип деятельности, основные новообразования развития и кризис.

Эпоха раннего детства (0-3 года). Начинается с кризиса новорожденности, когда возникает противоречие между беспомощностью и отсутствием готовых форм общения. Заканчивается к 2 месяцам с появлением комплекса оживления.

Период младенчества (2 мес. – 1 год). Социальная ситуация развития: ситуация «пара-мы», связанность ребенка с матерью; Ведущая деятельность: эмоциональное общение со взрослым (мотивационная сфера); Новообразования: ходьба, эмоциональные представления, открытие своего Я (узнавание в зеркале). В раннем детстве развивается восприятие, в позднем – моторные функции. Кризис 1 года обусловлен тем, что ребенок не владеет средствами, чтобы удовлетворять свои мотивы. Мотивы становятся автономными;

Период раннего детства (1-3 года). В первой половине ребенок усваивает название предметов, во второй пытается складывать предложения. Период заканчивается кризисом 3-х лет «Я сам». Симптомы кризиса - негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, обесценивание взрослых, стремление к деспотизму. Ситуация развития: распад «пара-мы», относительная самостоятельность и автономность передвижения, проявление интереса к предметам, взрослый выступает как помощник; Ведущая деятельность: предметно-орудийная, взаимодействие с предметами как с социальными орудиями (операционно-техническая сфера); Новообразования: речь, стремление к самостоятельности, открытие себя как субъекта деятельности, стремление выполнять деятельность которую выполняет взрослый, чувство гордости за достижения, появление местоимения «Я»;

Эпоха детства (3-11 лет).

Период дошкольного детства (3-11 лет). Период заканчивается кризисом 7 лет, связанных с формированием внутренних переживаний опосредующих отношение ребенка к миру. Дополнительное обдумывание

своих действий, у ребенка появляются секреты, переживания и желания не всегда соответствуют поведению. В некоторых ситуациях ребенок играет какую-то роль, что-то изображая (манерничает). Мотив соблюдения правил становится сильнее мотива получить желаемое. Ситуация развития: распад совместной деятельности со взрослым, взрослый становится образцом, который моделируется ребенком в совместной деятельности со сверстниками; Ведущая деятельность: ролевая игра (мотивационно-потребностная сфера); Новообразования: развитие произвольности поведения, формирование наглядно-образного мышления, первичная иерархия мотивов, преодоление эгоцентризма, открытие наличия внутреннего мира, знаково-символическая функция сознания (возможность использовать один предмет в качестве заместителя другого);

Младший школьный возраст (7-11 лет). С кризисом 12 лет появляется возможность рефлексии своих и чужих действий, изменяется представление о себе, в связи с половым созреванием. Ситуация развития: изменение формы жизни ребенка – «ребенок-близкий взрослый», «ребенок-социальный взрослый»; Ведущая деятельность: учебная (операционно-техническая сфера); Новообразования: произвольность психических процессов, формирование воли, рефлексия, планирование, теоретическое мышление;

Эпоха подростничества (12-17 лет). Заканчивается кризисом 17 лет, со вступлением в новую жизнь, сменой стиля жизни, деятельности и круга общения.

Младший подростковый возраст (12-15 лет). Кризис 15 лет характеризуется желанием ребенка видеть в роли взрослого, чтобы к нему относились как ко взрослому. Ситуация развития: расширение сферы социальной активности, изменение отношений с окружением, общение со сверстниками выходят за рамки учебы и оформляются в подростковые сообщества, в которых осваиваются нормы социальной жизни; Ведущая деятельность: интимно-личностное общение, познание себя и другого человека, усвоение норм социального поведения (мотивационно-потребностная сфера); Новообразования: личная рефлексия, самосознание, открытие своего Я, чувство взрослости.

Старший подростковый возраст (15-17 лет). Ситуация развития: учебная деятельность постепенно приобретает характер самообразования, подросток оказывается среди курсов, секций и стоит перед профессиональным выбором; Ведущая деятельность: приобретение профессиональных знаний и умений (операционно-техническая сфера). Новообразования: профессиональное и личностное самоопределение, система ценностных ориентаций.

В виду сложности определения закономерностей развития за пределами 17-ти лет Д.Б. Эльконин не выделял дальнейшие этапы из-за большого многообразия путей, которые может выбрать человек.

Педагогическая характеристика возрастных периодов.

Период новорожденности (От рождения до года).

Новорожденный ребенок – от рождения до 1 – 2 месяцев. Воспитание в этот период преимущественно сводится к заботе о физическом развитии ребенка, о его здоровье.

Младенческий возраст – с 2-3 месяцев до года. В этом периоде ребенок научается держать голову, садиться, ползать, принимать вертикальное положение, совершает первые шаги. Активно формируются психологические процессы и свойства личности. Ребенок тянется к предмету, пытается схватить игрушку. Движения его становятся более координированными, что приводит к простейшим манипуляциям с предметами. Он стремится познать этот мир. Возникает предметность и константность восприятия.

В младенческом возрасте формируются предпосылки для всестороннего развития личности. Смысл воспитания сводится к тому, чтобы обеспечить возможности такого развития и создать условия для реализации этих возможностей.

Раннее детство (от года до 3 лет).

Второй период – раннее детство – от года до трех. В этом возрасте маленький человек начинает активно познавать мир, формируются зачатки социального ядра, прогрессирует коммуникативная функция. Речь становится ведущим фактором духовного становления личности, расширяя границы познания и общения. Все физические навыки уже присутствуют, хотя до совершенства им еще далеко. Первые признаки самостоятельности в поведении, в действиях, выражающиеся в желании действовать по своей инициативе, являются основой формирования воли, работоспособности, трудолюбия.

Дошкольный возраст (до 6 лет).

Третий период – дошкольный, от трех лет до 6 (или до 7). В этом возрасте у ребенка формируется личностное «Я», он становится частью общины, активно общается с другими детьми и взрослыми. Ребенок становится маленьким членом общества и впитывает основные нормы его поведения. Конечно, пытливый ум ребенка в таком возрасте еще абсолютно чист, он не приемлет и не понимает никакие сложные материи. В таком возрасте ребенок уже способен активно учиться, правда, в игровой форме.

Одна из задач в работе с дошкольниками, особенно 5–7 лет, – разрешение противоречий между желаниями ребенка и его реальными возможностями. Здесь и играет важную роль сюжетно-ролевая игра. Здесь для воспитателя важно поддерживать и направлять самостоятельную игру детей. Именно в таких играх развивается умение планировать игру, разрабатывать ее замысел, устанавливать правила игры. Все это впоследствии благоприятно скажется в становлении ребенка как ученика.

Младший школьный возраст (6-10 лет).

Четвертый период – младший школьный, от 7 до 11 лет. Физические навыки сформированы полностью, но продолжают развиваться. Маленький

человек становится на стезю взрослой жизни, принимая такие понятия, как график, обязанность, «должен» и «надо». В этот трудный период учителя помогают детям встать на ноги.

Средний школьный возраст.

Пятый период – средний школьный возраст. От 11 до 14 лет. Это учащиеся 5-8 классов. Всем педагогическим составом любой школы единолично приятно считать, что это – самый трудный, проблемный период; в этом возрасте у ребенка происходит взрыв гормонов, что часто делает его не просто психически неуравновешенным, нервным, но и неуправляемым. К тому же, ум начинает взрослеть, мир перестает быть настолько по-детски прост, и то, что раньше казалось очевидным и не нуждалось в разъяснении, теперь кажется сомнительным. Дети начинают придирчиво относиться к любой входящей информации, становятся недоверчивыми. Максимализм – вот такая черта зарождается в детском уме в это возрасте. Чтобы не навредить ребенку и не дать ему свернуть с правильного пути, педагогу в этот период требуется все умение и тонкость подхода, чтобы совладать с крепнущим и бунтующим умом подопечного.

До 17 лет.

Шестой период – старший школьный возраст – от 14 до 17 лет. Частично, это возраст захватывает и более поздний период, 17-19 лет, который именуется юношеством. Черты данных возрастных групп схожи. В этом возрасте учащиеся 9-11 классов начинают по-настоящему взрослеть, становятся личностью. Личностное становление – это болезненный период, и он длится с самых ранних лет и продолжается после окончания школы. Старшеклассники – это уже ответственные взрослые люди, которые могут адекватно воспринимать мир. Однако, вся эта «взрослость» несколько напускная, чтобы ей утвердился и дать ребенку прочно встать на ноги, требуется время.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. В чем сходство и отличие возрастной периодизации Руссо и Л.С. Выготского?
2. Какие возрастные периоды детства выделяют согласно отечественной классификации Л.С. Выготского?
3. Как Д.Б. Эльконин предложил рассматривать каждый период развития?

ТЕМА 3 ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ВОЗРАСТНОЙ ПЕДАГОГИКИ

ПЛАН:

1 Закономерности и принципы возрастной педагогики.

Проблема педагогических законов, закономерностей и принципов обучения является одной из наиболее актуальных в науке. Она многократно подвергалась обсуждению, но и сегодня нет четкого разграничения этих понятий, иногда закономерности подменяются принципами, отождествляются законы и закономерности.

Понятия «закон» и «закономерность» употребляются в педагогике как философские категории. Закон – это необходимое, существенное, устойчивое, повторяющееся отношение между явлениями. Закон выражает связь между предметами, составными элементами данного предмета, между свойствами вещей, а также между свойствами внутри вещи.

Познание законов дает возможность вскрыть не любые связи и отношения, а те, которые отражают явление в его целостности.

Образование как целостное явление представляет собой одну из наиболее значимых подсистем общества. Поэтому его законы, как и законы общества, являются продуктом его внутренней самоорганизации, а не есть результат проявления какой-то внешней силы. Отсюда педагогический закон – это категория, обозначающая объективные, существенные, необходимые, общие и устойчиво повторяющиеся связи между явлениями образования, компонентами педагогической системы, отражающие механизмы ее самоорганизации, развития и функционирования.

Итак, закон отражает объективные, существенные, повторяющиеся, устойчивые связи внутри явления, которые выражают порядок, самоорганизацию, изменения и развитие. Если же такой характер связи наблюдается при определенных условиях (т. е. не всегда), то эти связи выражают закономерности.

В современной дидактике больше сформулировано закономерностей, так как в процессе обучения почти всегда требуется создание определенных условий для реализации закона в обучении.

В философии закономерность – более широкое понятие, чем закон. Закономерность – результат совокупного действия множества законов. Поэтому закономерность выражает многие связи и отношения, тогда как закон отражает определенную связь, определенное отношение.

Закономерности обучения – это устойчиво повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения.

Объективные законы и закономерности, отражающие существенные и необходимые связи между явлениями и факторами обучения, позволяют понять общую картину развития дидактических процессов. Однако они не содержат непосредственных указаний для практической деятельности, а являются лишь теоретической основой для разработки и совершенствования

ее технологии. Практические рекомендации и требования к осуществлению обучения находят выражение и закрепление в принципах и правилах обучения.

Принципы обучения (дидактические принципы) - это основные (общие, руководящие) положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его целями и закономерностями.

Принципы обучения характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями.

Принципы обучения по своему происхождению являются теоретическим обобщением педагогической практики. Они носят объективный характер, возникают из опыта практической деятельности. Поэтому принципы являются руководящими положениями, которые регулируют деятельность в процессе обучения людей. Они охватывают все стороны процесса обучения.

В то же время принципы носят субъективный характер, так как отражаются в сознании педагога по-разному, с различной степенью полноты и точности. Неправильное понимание принципов обучения или их незнание, неимение следовать их требованиям не отменяют их существования, но делают процесс обучения ненаучным, малоэффективным, противоречивым.

Соблюдение принципов обучения – важнейшее условие эффективности процесса обучения, показатель педагогической культуры преподавателя. Отдельные стороны применения того или иного принципа обучения раскрывают дидактические правила. Правила вытекают из принципов обучения. Правила обучения – конкретные указания учителю, психологу как надо поступать в типичной педагогической ситуации процесса обучения. Практический опыт обучения чаще всего закрепляется в правилах. Поэтому надо следовать правилам, но подходить к ним творчески.

В истории дидактики многие ученые предпринимали попытки выделить и сформулировать педагогические законы. Например, И.Г. Песталоцци сформулировал следующий закон обучения: от смутного созерцания к ясным представлениям и от них к ясным понятиям.

Немецкий педагог Э. Мейман сформулировал три закона:

- развитие индивидуума с самого начала определяется в преобладающей степени природными задатками;
- ранее всего всегда развиваются те функции, которые являются наиболее важными для жизни и удовлетворения элементарных потребностей ребенка;
- душевное и физическое развитие ребенка происходят неравномерно.

Хуторской А. В. выделяет следующие законы обучения: социальной обусловленности целей, содержания, форм и методов обучения; взаимосвязи творческой самореализации ученика и образовательной среды; взаимосвязи обучения, воспитания и развития; обусловленности результатов обучения

характером образовательной деятельности учащихся; целостности и единства образовательного процесса.

Автор дает трактовку этим законам.

Закон социальной обусловленности целей, содержания, форм и методов обучения. Социальный строй и общественно-экономические отношения оказывают определяющее влияние на основные компоненты процесса обучения: его цели, содержание, методы, формы организации. Например, демократические преобразования конца XX в. обусловили появление в стране негосударственных образовательных организаций, авторских школ и обучающих систем.

Закон взаимосвязи творческой самореализации ученика и образовательной среды. По своей духовной и природной сущности человек есть творец. Степень реализации творческого потенциала ученика зависит от условий, средств и технологий образовательного процесса. Творческую самореализацию ученика повышают следующие условия: выбор им целей обучения, открытое содержание образования, природосообразные технологии обучения, возможность индивидуальной траектории, темпа и форм обучения и др.

Закон взаимосвязи обучения, воспитания и развития. Любая деятельность, направленная на обучение, сопряжена с развитием в ученике его личностных качеств, с его воспитанием как члена общества. Даже если учитель не ставит явных воспитательных или развивающих целей, он все равно своей деятельностью не только обучает, но и воспитывает, оказывает влияние на формирование соответствующих качеств учеников, на развитие их как личности.

Закон обусловленности результатов обучения характером образовательной деятельности учащихся. Результаты обучения зависят, прежде всего, от активности самой личности, от того, насколько продуктивна их деятельность.

На результаты обучения оказывают влияние также применяемые технологии, формы и методы обучения.

Закон целостности и единства образовательного процесса. Данный закон устанавливает необходимость внутреннего согласования между собой всех компонентов образовательного процесса (целей, содержания, средств, методов, форм, технологий и т.д.)

Выделены и другие законы обучения.

Законами становятся лишь те закономерности, в которых:

- четко определены и зафиксированы объекты, между которыми устанавливается связь;
- исследованы особенности этой связи (вид, содержание, форма, характер и т. д.);
- установлены границы проявления связи.

Как отмечено выше, закономерности обучения отражают объективные существенные, общие, устойчивые взаимосвязи, повторяющиеся при

определенных условиях. Теоретиками и практиками выделено большое количество дидактических закономерностей. Так, в учебнике И.П. Подласого приводится более 70 различных закономерностей обучения.

С целью упорядочивания различных закономерностей обучения их классифицируют.

Различают общие и частные (конкретные) закономерности.

Общие закономерности свойственны любому образовательному процессу, они охватывают своим действием всю систему обучения. К общим закономерностям относятся:

- закономерности цели обучения.

Цель обучения зависит от: а) уровня и темпов развития общества; б) потребностей и возможностей общества; в) уровня развития и возможностей педагогической науки и практики;

- закономерности содержания обучения.

Содержание обучения зависит от: а) общественных потребностей и целей обучения; б) темпов социального и научно-технического прогресса в) возрастных возможностей учащихся; г) уровня развития теории и практики обучения; д) материально-технических и экономических возможностей учебных заведений;

- закономерности качества обучения.

Эффективность каждого нового этапа обучения зависит от: а) продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нем результатов; б) характера и объема изучаемого материала; в) организационно-педагогического воздействия обучающихся; г) обучаемости учащихся; д) времени обучения;

- закономерности методов обучения.

Эффективность дидактических методов зависит от: а) знаний и навыков в применении методов; б) цели обучения; в) содержания обучения; г) возраста учащихся; д) учебных возможностей (обучаемости) учащихся; е) материально-технического обеспечения; ж) организации учебного процесса;

- закономерности управления обучением.

Продуктивность обучения зависит от: а) интенсивности обратных связей в системе обучения; б) обоснованности корректирующих воздействий;

- закономерности стимулирования обучения.

Продуктивность обучения зависит от: а) внутренних стимулов (мотивов) обучения; б) внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов.

Действие частных закономерностей распространяется на отдельные стороны системы обучения. Современной науке известно большое количество частных закономерностей процесса обучения.

К частным закономерностям процесса обучения относятся закономерности:

- собственно дидактические (результаты обучения зависят от применяемых методов, средств обучения, профессионализма преподавателя и т.д.);
- гносеологические (результаты обучения зависят от познавательной активности учащихся, умения и потребности учиться и т.д.);
- психологические (результаты обучения зависят от учебных возможностей учащихся, уровня и стойкости внимания, особенностей мышления и т. д.);
- социологические (развитие индивида зависит от развития всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении, от уровня интеллектуальной среды, от стиля общения учителя с учащимися и т. д.);
- организационные (эффективность процесса обучения зависит от организации, от того, насколько он развивает у учащихся потребность учиться, формирует познавательные интересы, приносит удовлетворение, стимулирует познавательную активность и т. д.).

Закономерности обучения находят свое конкретное выражение в принципах и вытекающих из них правилах обучения.

Принципы обучения.

Как отмечено выше, в современной дидактике под принципами обучения понимают исходные, руководящие идеи, нормативные требования. К организации и осуществлению образовательного процесса. Принципы обучения определяют деятельность обучающего и характер познавательной деятельности обучаемого.

История развития школы и педагогики показывает, как под влиянием изменения требований жизни меняются принципы обучения, т. е. принципы обучения носят исторический характер. Одни принципы исчезают, другие появляются. Это говорит о том, что дидактика должна чутко улавливать изменения требований общества к образованию и своевременно реагировать на них, т.е. строить такую систему принципов обучения, которая верно указывала бы путь к достижению цели обучения.

Ученые издавна уделяли большое внимание обоснованию принципов обучения. Первые попытки в этом направлении были предприняты Я.А. Коменским, И.Г. Песталотци.

Например, Я.А. Коменский сформулировал и обосновал такие принципы обучения, как принцип природосообразности, прочности, доступности, систематичности и др.

Большое значение принципам придавал К. Д. Ушинский. Им наиболее полно раскрыты дидактические принципы:

- обучение должно быть посильным для учащихся, не чрезмерно трудным и не слишком легким;
- обучение должно всячески развивать у детей самостоятельность, активность, инициативу;

- порядок и систематичность – одно из главных условий успеха в обучении, школа должна давать достаточно глубокие и основательные знания;
- обучение должно начинаться своевременно и быть постепенным;
- обучение должно вестись природосообразно, в соответствии с психологическими особенностями учащихся;
- преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть молодые силы.

Формулировки и количество принципов изменялись и в последующие десятилетия (Ю. К. Бабанский, М.А. Данилов, Б. П. Есипов, Т. А. Ильина, М. Н. Скаткин, Г. И. Щукина и др.). Это результат того, что еще до конца не открыты объективные законы педагогического процесса.

В классической дидактике наиболее общепризнанными считаются следующие дидактические принципы: научности, наглядности, доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, прочности, связи теории с практикой.

Рассмотрим их и отметим некоторые правила, обеспечивающие реализацию этих принципов.

Принцип научности.

Принцип научности обучения предполагает соответствие содержания образования уровню развития современной науки и техники, опыту, накопленному мировой цивилизацией. Данный принцип требует, чтобы для усвоения обучаемым предлагались подлинные, прочно установленные наукой знания (объективные научные факты, концепции, теории, учения, законы, закономерности, новейшие открытия в разных областях человека и знания) и при этом использовались методы обучения, по своему характеру приближающиеся к методам изучаемой науки.

В основе принципа научности лежит ряд закономерностей: мир познаваем, и объективно верную картину развития мира дают знания, проверенные практикой; наука в жизни человека играет все более значимую роль; научность обучения обеспечивается прежде всего через содержание образования.

Правила реализации требований принципа научности:

- использование логики и языка изучаемой науки;
- изложение основных понятий и теорий должно быть максимально приближенным к уровню современного понимания данных вопросов наукой;
- использование методов конкретной науки;
- изучение объектов в развитии, раскрытие диалектики общественных и природных явлений и формирование диалектического склада мышления;
- обеспечение правильного восприятия изучаемых объектов на основе выделения их существенных сторон;
- использование в обучении научных методов познания природных и общественных явлений.

Принцип доступности.

Принцип доступности требует, чтобы содержание, объем изучаемого и методы его изучения соответствовали уровню интеллектуального, нравственного, эстетического развития учащихся, их возможностям усвоить предлагаемый материал.

При слишком усложненном содержании изучаемого материала у учащихся понижается мотивационный настрой на учение, быстро ослабевают волевые усилия, резко падает работоспособность, появляется чрезмерное утомление.

Вместе с тем принцип доступности не означает, что содержание обучения должно быть упрощенным, предельно элементарным. Исследования и практика показывают, что при упрощенном содержании снижается интерес к учению, не формируются необходимые волевые усилия, не происходит желаемого развития учебной работоспособности. В процессе обучения слабо реализуется его развивающая функция.

В связи с этим Л.В. Занков в качестве одного из принципов развивающего обучения выдвинул принцип обучения на высоком уровне трудности. Но при этом важно умело использовать его на практике, чтобы обучение, оставаясь доступным, в то же время требовало определенных усилий и вело к развитию личности. Для этого содержание заданий для учащихся должно не просто соответствовать реальным учебным возможностям обучаемых, находиться в зоне их ближайшего развития, т. е. требовать от них размышлений, раздумий, но таких, которые они реально могут осуществить под руководством обучающего.

Чтобы реализовать на практике принцип доступности, надо соблюдать ряд правил:

- в обучении идти от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному, от близкого к далекому;
- объяснять простым, доступным языком;
- управлять познавательной деятельностью учащихся: плохой учитель сообщает истину, оставляя ее недоступной для понимания, хороший - учит ее находить, делая доступным процесс нахождения;
- учитывать различия в скорости восприятия, темпе работы, доминирующих видах деятельности, интересах, жизненном опыте, особенностях развития разных учеников;
- использовать аналогию, сравнение, сопоставление, противопоставление и другие приемы;
- введение каждого нового понятия должно не только логически вытекать из поставленной познавательной задачи, но быть подготовлено всем предшествующим ходом обучения;
- доступность связана с работоспособностью: развивая и тренируя работоспособность, необходимо приучать учащихся осуществлять все более длительную и интенсивную мыслительную деятельность.

Принцип сознательности и активности.

Принцип сознательности и активности в обучении требует осознанного усвоения знаний в процессе активной познавательной и творческой деятельности. Сознательность в обучении – это позитивное отношение обучаемых к обучению, понимание ими сущности изучаемых проблем, убежденность в значимости получаемых знаний. Сознательное усвоение знаний обучаемыми зависит от ряда условий и факторов: мотивов обучения, уровня и характера познавательной активности, организации учебного процесса, применяемых методов и средств обучения и т.д. Активность обучаемых – это их интенсивная умственная и практическая деятельность в процессе обучения. Активность выступает как предпосылка, условие и результат сознательного усвоения знаний, умений и навыков.

В основе данного принципа лежат закономерности: ценность человеческого образования составляют глубоко и самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путем интенсивного напряжения собственной умственной деятельности; собственная познавательная активность обучаемых оказывает определяющее влияние на прочность, глубину и темп овладения учебным материалом, является важным фактором обучаемости.

Для реализации на практике принципа сознательности и активности надо соблюдать ряд правил:

- добиваться четкого понимания обучаемыми целей и задач предстоящей работы;
- использовать увлекательные факты, сведения, примеры;
- применять наглядные пособия, использовать технические средства,
- вовлекать учащихся в практическую деятельность по применению теоретических знаний;
- использовать активные и интенсивные методы обучения;
- логически увязывать неизвестное с известным;
- учить учащихся находить причинно-следственные связи;
- поддерживать оптимизм учащихся и уверенность в успехе.

Принцип наглядности.

Одним из первых в истории педагогики стал оформляться принцип наглядности. Установлено, что эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается. Эта закономерность давно нашла свое выражение в дидактическом принципе наглядности. Наглядность в дидактике понимается более широко, чем непосредственное зрительное восприятие. Она включает в себя и восприятие через моторные, тактильные, слуховые, вкусовые ощущения.

В обоснование этого принципа существенный вклад внесли Я. А. Коменский, И. Г. Песталотти, К. Д. Ушинский, Л. В. Занков и др. Пути реализации этого принципа сформулированы Я. А. Коменским в «Золотом правиле дидактики»: «Все, что возможно, предоставлять для восприятия

чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением; слышимое – слухом; запахи – обонянием; подлежащее вкусу – вкусом; доступное осязанию – путем осязания. Если же какие-либо предметы и явления можно сразу воспринимать несколькими чувствами – предоставить нескольким чувствам».

И.Г. Песталоцци показал, что необходимо сочетать применение наглядности со специальным мысленным формированием понятий. К.Д. Ушинский раскрыл значение наглядных ощущений для развития речи обучаемых. Л.В. Занков вскрыл возможные варианты сочетания слова и наглядности. Если эффективность слухового восприятия информации составляет 15%, а зрительного – 25%, то их одновременное включение в процесс обучения повышает эффективность восприятия до 65%.

Принцип наглядности в обучении реализуется путем демонстрации изучаемых объектов, иллюстрации процессов и явлений, наблюдений за происходящими явлениями и процессами в кабинетах и лабораториях, в естественных условиях, в трудовой и производственной деятельности.

Средствами наглядности служат:

- натуральные объекты: растения, животные, природные и производственные объекты, труд людей и самих учащихся;
- объемные наглядные пособия: модели, макеты, муляжи, гербарии и др.;
- изобразительные средства обучения: картины, фотографии, диафильмы, рисунки;
- символические наглядные пособия: карты, схемы, таблицы, чертежи и др.;
- аудиовизуальные средства: кинофильмы, аудиозаписи, мультимедиа;
- самостоятельно изготовленные «опорные сигналы» в виде конспектов, схем, чертежей, таблиц, зарисовок и др.

Благодаря использованию средств наглядности у обучаемых появляется интерес к учебе, развивается наблюдательность, внимание, мышление, знания приобретают личностный смысл.

Практика обучения выработала большое количество правил, раскрывающих применение принципа наглядности:

- наглядность должна отражать сущность изучаемых предметов и явлений, ярко и образно показывать то, что необходимо усвоить;
- лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать;
- то, что дети видят, будит мысль и лучше запоминается;
- наглядность использовать не как цель, а как средство обучения;
- не перегружать учащихся конкретно-образным восприятием изучаемых закономерностей, чтобы не задерживать абстрактно-логическое мышление;
- наглядность использовать не только для подтверждения достоверности изучаемых предметов и явлений, но и как источник знаний;

- по мере взросления детей необходимо больше использовать символической наглядности взамен предметной;
- использовать различные виды наглядности в меру, так как чрезмерное их количество рассеивает внимание и мешает восприятию главного;
- наглядность должна эстетически воспитывать;
- учитывать возраст учащихся в процессе использования разнообразных средств наглядности.

Принцип систематичности и последовательности.

Принцип систематичности и последовательности в обучении предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, системе. Он требует логического построения как содержания, так и процесса обучения. В основе принципа систематичности и последовательности лежит ряд закономерностей: человек только тогда обладает действенным знанием, когда в его сознании отражается четкая картина существующего мира; процесс развития обучаемых замедляется, если нет системы и последовательности в обучении; только определенным образом организованное обучение является универсальным средством формирования системы научных знаний.

Принцип систематичности и последовательности в обучении требует соблюдения ряда дидактических правил:

- формирование системы знаний на основе понимания их взаимосвязи,
- деление изучаемого материала на логически связанные разделы и блоки;
- использование схем, планов, таблиц, опорных конспектов, модулей и иных форм логического представления учебного материала;
- осуществление межпредметных связей;
- проведение уроков обобщения и систематизации;
- координация деятельности всех субъектов педагогического процесса на основе единства требований, обеспечения преемственности в их деятельности.

Принцип прочности.

Принцип прочности усвоения знаний предполагает их стойкое закрепление в памяти учащихся. В основе данного принципа лежат установленные наукой закономерные положения: прочность усвоения учебного материала зависит от объективных факторов (содержания материала, его структуры, методов преподавания и др.) и субъективного отношения обучаемых к данным знаниям, обучению, преподавателю; память носит избирательный характер, поэтому прочнее закрепляется и дольше сохраняется важный и интересный для обучаемых учебный материал.

Прочность усвоения знаний достигается при соблюдении следующий правил:

- обучающийся проявляет интеллектуальную познавательную активность;

- подлежащий усвоению учебный материал структурируется с учетом индивидуальных различий обучающихся;
- новый учебный материал связывается с прежними знаниями, опирается на сложившиеся представления (в структуре старых знаний новые воспринимаются яснее, становятся более понятными, а прежние знания за счет новых обогащаются и углубляются);
- используются разнообразные подходы, методы, формы, средства обучения. Однообразие гасит интерес обучающихся к учению, снижает эффективность усвоения;
- активизируется мысль учащихся, ставятся вопросы на сравнение, сопоставление, обобщение, анализ материала, установление причинно-следственных и ассоциативных связей, выделение главного, существенного и т. п.;
- процесс усвоения сопровождается систематическим контролем за его качеством.

Принцип воспитывающего обучения.

Принцип воспитывающего обучения отражает объективную закономерность процесса обучения. Не может быть обучения вне воспитания. Даже если учитель и не ставит специальной цели оказать воспитательное воздействие на учащихся, он их воспитывает через содержание учебного материала, своим отношением к сообщаемым знаниям, применяемыми методами организации познавательной деятельности учащихся, своими личностными качествами. Это воспитательное воздействие значительно усиливается, если учитель ставит соответствующую задачу, стремится эффективно использовать в этих целях все имеющиеся в его распоряжении средства, соблюдает следующие правила:

- целенаправленно, сознательно и систематически осуществляет воспитание при изучении любой дисциплины;
- добивается, чтобы за понятиями, определениями, законами, формулировками, символами учащиеся понимали явления природы и общественного прогресса, реальное существование объективного мира; за формой – содержание, за явлениями – сущность, за внешними признаками – внутреннее состояние материального мира и его закономерностей;
- использует воспитательные возможности каждой темы, каждого урока;
- учебный процесс строит таким образом, чтобы он позитивно влиял на культуру поведения ученика, гуманизм и демократизм во взаимоотношениях;
- уважительно относится к личности обучаемого и одновременно проявляет разумную требовательность к нему. Требовательность, не основанная на уважении, вызывает недовольство и агрессивность; доброжелательность без требовательности приводит к нарушению дисциплины, к неорганизованности, непослушанию обучаемых;

- всем своим обликом, поведением, общественной активностью, гражданственностью привносит в учебный процесс жизнеутверждающие идеалы общечеловеческих ценностей;

- не унижает, а возвышает личность ученика, проявляя чуткость и внимательность к слабым сторонам знаний или умений, тактично поправляет ошибки, стимулирует учеников на преодоление трудностей.

Принцип связи теории с практикой.

Принцип связи теории с практикой предполагает, что изучение научных проблем осуществляется в тесной связи с раскрытием важнейших путей их использования в жизни. В этом случае у обучаемых вырабатывается подлинно научный взгляд на жизненные явления, формируется научное мировоззрение.

В основе этого принципа лежат закономерности: практика – критерий истины, источник познания и область приложения теоретических результатов; практикой проверяется, подтверждается и направляется качество обучения, чем больше приобретаемые учащимися знания взаимодействуют с жизнью, применяются в практике, используются для преобразования окружающих процессов и явлений, тем выше сознательность обучения и интерес к нему.

Реализации данного принципа способствуют правила:

- опора в обучении на имеющийся практический опыт учащихся;
- показ области применения теоретических знаний;
- изучение современных технологий, прогрессивных методов труда, новых производственных отношений;
- использование проблемно-поисковых и исследовательских заданий;
- применение знаний на практике;
- показ значимости ведущих научных идей, концепций, теорий, положений;
- решение задач и упражнений на основе производственных достижений.

Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых.

Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям (принцип личностного подхода в обучении) требует, чтобы содержание, формы и методы обучения соответствовали возрастным этапам и индивидуальному развитию обучаемых. Уровень познавательных возможностей и личностного развития определяет организацию учебной деятельности. Важно учитывать особенности мышления, памяти, устойчивость внимания, темперамент, характер, интересы учащихся.

Существуют два основных пути учета индивидуальных особенностей:

- индивидуальный подход (учебная работа проводится по единой программе со всеми при индивидуализации форм и методов работы с каждым);

- дифференциация (разделение учащихся на однородные группы по способностям, возможностям, интересам и др. и работа с ними по разным программам).

До 90-х гг. XX в. основным направлением в работе школы был индивидуальный подход. В настоящее время приоритет отдается дифференциации обучения.

Перечисленные выше дидактические принципы являются общепринятыми, они составляют основу традиционной системы обучения. Некоторые авторы выделяют и другие принципы, выходящие за рамки дидактической традиции и соответствующие тенденциям развития современного образования.

Авторы учебника «Общая педагогика» (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов) утверждают, что все принципы обучения связаны друг с другом и проникают один в другой, поэтому они могут быть представлены как система, состоящая из содержательных и организационно-методических принципов.

Содержательные принципы обучения отражают закономерности, которые связаны с отбором содержания образования. К ним относятся принципы гражданственности, научности, воспитывающего обучения, фундаментальности и прикладной направленности (связи обучения с жизнью, теории – с практикой)

Организационно-методические принципы вытекают из того, что организация и методика обучения, как и формирование содержания образования, не могут избираться произвольно. Они регламентированы действием закономерностей психологического и педагогического характера. К этой группе относятся принципы: преемственности, последовательности и систематичности; единства группового и индивидуального обучения; соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых; сознательности и творческой активности; доступности при достаточном уровне трудности; наглядности; продуктивности и надежности.

В реальном процессе обучения принципы выступают во взаимосвязи друг с другом. Нельзя как переоценивать, так и недооценивать тот или иной принцип, так как это ведет к снижению эффективности обучения. Только в комплексе они обеспечивают успешное определение задач, выбор содержания, методов, средств, форм обучения.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Какова взаимосвязь между закономерностями и принципами?
2. Что понимается под «закономерностью» в обучении?
3. Дайте характеристику основных принципов и правил обучения.
4. Сформулируйте закономерности/принципы педагогики раннего развития.

5. Сформулируйте закономерности/принципы дошкольной педагогики.
6. Сформулируйте закономерности/принципы педагогики начального образования.
7. Сформулируйте закономерности/принципы юногогики.

ТЕМА 4 ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

ПЛАН:

- 1 Организационные формы и системы обучения.
- 2 Виды организационных форм обучения
- 3 Методы обучения.
- 4 Дидактические средства.

1 Организационные формы и системы обучения.

Деятельность учащихся по усвоению содержания образования осуществляется в разнообразных формах обучения, характер которых обусловлен различными факторами: целями и задачами обучения; количеством учащихся, охваченных обучением; особенностями отдельных учебных процессов; местом и временем учебной работы учащихся; обеспеченностью учебниками и учебными пособиями и др.

В дидактике предпринимаются попытки дать определение организационной формы обучения. Наиболее обоснованным представляется подход И.М. Чередова к определению организационных форм обучения. Исходя из философского понимания формы как внутренней организации содержания, охватывающей систему устойчивых связей предмета, он определяет организационную форму обучения как специальную конструкцию процесса обучения, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся. Такая конструкция представляет собой внутреннюю организацию содержания, которым является процесс взаимодействия учителя с учениками при работе над определенным учебным материалом. Следовательно, формы обучения нужно понимать как конструкции отрезков процесса обучения, реализующихся в сочетании управляющей деятельности учителя и управляемой учебной деятельности учащихся по усвоению определенного содержания учебного материала и освоению способов деятельности.

Процесс обучения реализуется только через организационные формы, которые выполняют интегративную роль, обеспечивая объединение и взаимодействие всех его компонентов. Совокупность форм, объединенных по признаку связи учащихся и учителя посредством учебного материала и дополняющих друг друга, составляет организационную систему обучения.

Организационные формы и системы обучения историчны: рождаются, развиваются, заменяются одна другой в зависимости от уровня развития общества, производства, науки и образовательной теории и практики. Их возникновение связывают с древним миром.

Так, в Древней Греции, в Афинах, дети учились у грамматиста и кифариста, потом в палестре, были также школы повышенного типа – гимнасии и эфебии. В школах индивидуальные занятия сочетались с коллективными. Сначала учитель раскрывал свиток и ученики, подходя по

очереди, вслух читали текст, потом хором повторяли прочитанное. Упражнения писали стило на дощечках, покрытых воском. Использовалась драматизация, когда ученики выступали в роли букв, из которых складывались слоги и слова. Умственная тренировка шла в непринужденных беседах учителя с учениками и в дискуссиях. Физическое воспитание и музыкальное образование проходило в форме индивидуальных и коллективных занятий. Образовательный процесс осуществлялся от восхода до заката солнца. Домашние задания не давались.

В истории педагогики и образования наибольшую известность получили три основные организационные системы обучения, отличающиеся одна от другой количественным охватом обучающихся, соотношением коллективных и индивидуальных форм организации деятельности учащихся, степенью их самостоятельности и спецификой руководства учебным процессом со стороны учителя: индивидуальная, классно-урочная и лекционно-семинарская системы.

Система индивидуального обучения сложилась еще в первобытном обществе как передача опыта от одного человека к другому, от старшего к младшему. С появлением письменности старейшина рода или жрец передавал опыт посредством говорящих знаков своему потенциальному преемнику, занимаясь с ним индивидуально.

По мере развития научного знания и расширения доступа к образованию большего круга людей система индивидуального обучения своеобразно трансформировалась в индивидуально-групповую. Учитель по-прежнему обучал индивидуально 10-15 человек. Изложив материал одному, он давал ему задание для самостоятельной работы и переходил к другому, третьему и т.д. Закончив работу с последним, учитель возвращался к первому, проверял выполнение задания, излагал новую порцию материала, давал задание, и так до тех пор, пока ученик, по оценке учителя, не освоит науку, ремесло или искусство. Содержание образования было строго индивидуализировано, поэтому в группе могли быть ученики разного возраста, разной степени подготовленности. Начало и окончание занятий для каждого ученика, а также сроки обучения тоже были индивидуализированы. Учитель редко собирал всех учеников группы для совместных бесед, наставлений или заучивания священных писаний и стихотворений.

В средние века в связи с увеличением количества обучающихся появилась возможность подбирать в группы детей примерно одного возраста. Это обусловило необходимость создания более совершенной организационной системы обучения. Ею стала классно-урочная система, разработанная в XVII в. Я. А. Коменским и описанная им в книге «Великая дидактика». Он ввел в школах учебный год, разделил учащихся на группы (классы), поделил учебный день на равные отрезки и назвал их уроками. Уроки чередовались с переменами. С методической стороны все уроки выстраивались довольно четко, представляли собой относительно законченное целое. Структурными частями урока были: начало, в течение

которого учитель с помощью вопросов побуждал учащихся восстановить в памяти и устно изложить пройденное ранее, продолжение, когда учитель разъяснял новый материал, и окончание, когда учащиеся закрепляли только что услышанный материал и выполняли упражнения. Я.А. Коменский был против домашних заданий. По его мнению, школа – учебная мастерская, следовательно, в ней, а не дома, надо обеспечить успех в учении.

Дальнейшее развитие классно-урочная система обучения получила у К. Д. Ушинского. Он научно обосновал все ее преимущества и разработал стройную теорию урока, в особенности его организационное строение и типологию. В каждом уроке К.Д. Ушинский выделял три последовательно связанные друг с другом части. Первая часть урока направлена на осуществление сознательного перехода от пройденного к новому и создание у учащихся целевой установки на интенсивное восприятие материала. Эта часть урока, по мнению К.Д. Ушинского, является необходимым ключом, как бы «дверью» урока. Вторая часть урока направлена на решение основной задачи и является определяющей, центральной частью урока. Третья часть направлена на подведение итогов проделанной работы и на закрепление знаний и навыков.

Большой вклад в разработку научных основ организации урока внес А. Дистервег. Он разработал систему принципов и правил обучения, касающихся деятельности учителя и ученика, обосновал необходимость учета возрастных возможностей учащихся. Классно-урочная система получила распространение во всех странах и в своих основных чертах остается неизменной на протяжении более трехсот лет. Однако уже в конце XIX в. она стала подвергаться критике в связи с распространением догматизма и схоластики в преподавании, низким качеством обучения. Поиски организационных форм обучения, которые заменили бы классно-урочную систему, были связаны преимущественно с проблемами количественного охвата обучающихся и управления учебным процессом.

Так, в конце XIX в. в Англии оформилась система обучения, охватывающая одновременно шестьсот и более обучающихся. Учитель, находясь с учащимися разных возрастов и уровня подготовленности в одном зале, учил старших и более успевающих, а те, в свою очередь, младших. В ходе занятия он также наблюдал за работой групп, возглавляемых его помощниками-мониторами. Эта система обучения получила название белльланкастерской от фамилии ее создателей – священника А. Белля и учителя Д. Ланкастера. Ее изобретение было вызвано стремлением разрешить противоречие между потребностью в более широком распространении элементарных знаний среди рабочих и сохранением минимальных затрат на обучение и подготовку учителей.

Другие ученые и практики направляли свои усилия на поиск таких организационных форм обучения, которые сняли бы недостатки урока, в частности его ориентированность на среднего ученика, единообразие содержания и усредненность темпов учебного продвижения, неизменность

структуры. Недостатком традиционного урока являлось и то, что он сдерживал развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся.

Идею К.Д. Ушинского о том, чтобы дети на уроке, по возможности, трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал, в начале XX в. попыталась реализовать в США Е. Паркхерст при поддержке влиятельных в то время педагогов Джона и Эвелины Дьюи. В соответствии с предложенным ею дальтонистским лабораторным планом (дальтон-планом) традиционные занятия в форме уроков отменялись. Учащиеся получали письменные задания и после консультации учителя работали над ними самостоятельно по индивидуальному плану. Однако опыт работы показал, что большинству учащихся было не по силам без помощи учителя самостоятельно учиться. Широкого распространения дальтон-план не получил.

В 20-е гг. дальтон-план подвергался резкой критике со стороны отечественных педагогов прежде всего за его ярко выраженную индивидуальную направленность. В то же время он послужил основанием для разработки бригадно-лабораторной организационной системы обучения, которая практически вытеснила урок с его жесткой структурой. Такая система обучения в отличие от дальтон-плана предполагала сочетание коллективной работы всего класса с бригадной (звеньевой) и индивидуальной работой каждого ученика. На общих занятиях планировалась работа, обсуждались задания, учащиеся готовились к экскурсиям, учитель объяснял трудные вопросы темы и подводил итоги общей деятельности. Определяя задание бригаде, учитель устанавливал сроки выполнения задания и обязательный минимум работы для каждого ученика, при необходимости индивидуализируя задания. На итоговых конференциях бригадир от имени бригады отчитывался за выполнение задания, которое, как правило, выполняла группа активистов, а остальные только присутствовали при этом. Отметки же выставлялись одинаковые всем членам бригады.

Для бригадно-лабораторной системы организации занятий, претендовавшей на универсальность, было характерно умаление роли учителя, низведение его функций к периодическим консультациям учащихся. Переоценка учебных возможностей учащихся и метода самостоятельного добывания знаний привели к значительному снижению успеваемости, отсутствию системы в знаниях и несформированности важнейших общеучебных умений.

В ответ на критику бригадно-лабораторной системы обучения НИИ методов школьной работы, которым руководил В.Н. Шульгин, стал пропагандировать ее преобразование в проектную систему (метод проектов). Она была позаимствована из американской школы, где ее разработал У. Кильпатрик. Суть этой системы обучения сводится к тому, что учащиеся сами выбирают тему разработки проекта. Она должна быть связана с

реальной жизнью и в зависимости от специализации (уклона) учебной группы отражать общественно-политическую, хозяйственно-производственную или культурно-бытовую ее стороны. Однако в проектной системе обучения, как и в бригадно-лабораторной, учитель оставался в той же роли: читал вводную лекцию, консультировал, подводил итоги.

С появлением первых университетов зарождается лекционно-семинарская система обучения. Она практически не претерпела существенных изменений с момента ее создания. Лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, консультации и практика по избранной специальности по-прежнему остаются ведущими формами обучения в рамках лекционно-семинарской системы. Неизменными ее атрибутами являются коллоквиумы, зачеты и экзамены.

Лекционно-семинарская система в ее чистом варианте используется в практике высшего и послевузовского образования, т.е. в условиях, когда у обучающихся уже имеется определенный опыт учебно-познавательной деятельности, когда сформированы основные общеучебные умения и прежде всего умение самостоятельного приобретения знаний. Она позволяет органично соединять массовые, групповые и индивидуальные формы обучения, хотя доминирование первых естественно предопределено особенностями возраста обучающихся: студентов, слушателей системы повышения квалификации и др.

В последние годы элементы лекционно-семинарской системы обучения стали использоваться в общеобразовательной школе, сочетаясь с формами обучения классно-урочной системы. Опыт прямого перенесения лекционно-семинарской системы в школу себя не оправдал.

Так, в 60-е годы большую известность получил план Трампа, названного так по имени его разработчика американского профессора педагогики Л. Трампа. Эта форма организации обучения предполагала сочетание занятий в больших аудиториях (100 – 150 человек) с занятиями в группах по 10-15 человек и индивидуальную работу учащихся. На общие лекции с применением разнообразных технических средств отводилось 40 % времени, на обсуждение лекционного материала, углубленное изучение отдельных разделов и отработку умений и навыков (семинары) – 20%, а остальное время учащиеся работали самостоятельно под руководством педагога или его помощников из сильных учащихся.

В настоящее время по плану Трампа работают лишь некоторые частные школы, а в массовых школах закрепились лишь отдельные элементы: преподавание бригадой педагогов одного предмета (один читает лекции, другие проводят семинары); привлечение помощников, не имеющих специального образования, к проведению занятий с большой группой учащихся; организация самостоятельной работы в малых группах. Кроме механического переноса вузовской системы обучения в общеобразовательную школу план Трампа утверждал принцип индивидуализации, выражающийся в предоставлении ученику полной

свободы в выборе содержания образования и методов его освоения, что было связано с отказом от руководящей роли учителя и игнорированием стандартов образования.

В современный период модернизацию классно-урочной системы обучения осуществил учитель из Одесской области Н.П. Гузик. Он назвал ее лекционно-семинарской, хотя вернее было бы назвать лекционно-лабораторной.

Прообразом разработанной им системы обучения была бригадно-лабораторная. Учитель подает учащимся материал большими блоками, в каждый из которых входит одна крупная или несколько мелких тем. Например, на тему «Спирты и фенолы» отводится семь уроков. На первом уроке учитель читает лекцию, целью которой является анализ основополагающей теории. Это позволяет учащимся познать причинно-следственные связи во всем комплексе явлений по данной теме. На втором уроке учитель ведет вторичный разбор все той же темы, включая в лекцию элементы беседы, демонстрирует учебный эксперимент и учебный кинофильм. Учащиеся постигают логику раскрытия темы и записывают в тетради основные мысли, формулы и расчеты. Следующие четыре урока отводятся на лабораторные занятия, на которых они самостоятельно прорабатывают тему.

Задания даются учащимся дифференцированно по трем вариантам. Они различаются по степени сложности: в варианте *А* 5-6 заданий, в каждом из которых от ученика требуется предложить гипотезу, объясняющую данное явление, и проверить в эксперименте; в варианте *Б* уже 8-9 заданий, которые несколько проще, а от ученика требуется воспроизвести имеющиеся знания и применить их в разработке заданий; в варианте *В* содержится 10-12 простых заданий. Учащиеся знакомятся со всеми тремя вариантами и сами выбирают тот, с которым, по их мнению, они справятся в отведенное время. Учитель оказывает помощь учащимся во время работы. Последний по теме урок является зачетным.

Итак, организационные формы обучения представляют собой внешнее выражение согласованной деятельности педагогов и воспитанников, осуществляемой в установленном порядке и определенном режиме. Они имеют социальную обусловленность, регламентируют совместную деятельность педагога и воспитанников, определяют соотношение индивидуального и коллективного в образовательном процессе, степень активности учащихся в учебной деятельности и способы руководства ею со стороны учителя.

2 Виды современных организационных форм обучения

В современной дидактике организационные формы обучения, включая обязательные и факультативные, классные и домашние занятия, подразделяют на фронтальные, групповые и индивидуальные (И.М. Чередов).

При фронтальном обучении учитель управляет учебно-познавательной деятельностью всего класса, работающего над единой задачей. Он организует сотрудничество учащихся и определяет единый для всех темп работы. Педагогическая эффективность фронтальной работы во многом зависит от умения учителя держать в поле зрения весь класс и при этом не упускать из виду работу каждого ученика. Ее результативность повышается, если учителю удастся создать атмосферу творческой совместной работы, поддерживать внимание и активность школьников. Однако фронтальная работа не рассчитана на учет их индивидуальных различий. Она ориентирована на среднего ученика, поэтому отдельные учащиеся отстают от заданного темпа работы, а другие – изнывают от скуки.

При групповых формах обучения учитель управляет учебно-познавательной деятельностью групп учащихся класса. Их можно подразделить на звеньевые, бригадные, кооперированно-групповые и дифференцированно-групповые. Звеньевые формы обучения предполагают организацию учебной деятельности постоянных групп учащихся. При бригадной форме организуется деятельность специально сформированных для выполнения определенных заданий временных групп учащихся. Кооперированно-групповая форма предполагает деление класса на группы, каждая из которых выполняет лишь часть общего, как правило, объемного задания. Дифференцированно-групповая форма обучения имеет ту особенность, что как постоянные, так и временные группы объединяют учащихся с одинаковыми учебными возможностями и уровнем сформированности учебных умений и навыков. К групповым относят также парную работу учащихся. Деятельностью учебных групп учитель руководит как непосредственно, так и опосредованно через своих помощников – звеньевых и бригадиров, которых он назначает с учетом мнения учащихся.

Индивидуальное обучение учащихся не предполагает их непосредственного контакта с другими учениками. По своей сущности оно есть не что иное, как самостоятельное выполнение одинаковых для всего класса или группы заданий. Однако если ученик выполняет самостоятельное задание, данное учителем с учетом учебных возможностей, то такую организационную форму обучения называют индивидуализированной. С этой целью могут применяться специально разработанные карточки. В том случае, если учитель уделяет внимание нескольким ученикам на уроке в то время, когда другие работают самостоятельно, то такую форму обучения называют индивидуализированно-групповой. Рассмотренные организационные формы обучения являются общими. Они применяются как самостоятельные и как элемент урока, семинара и других занятий.

В современной общеобразовательной практике чаще всего используются две общие организационные формы: фронтальная и индивидуальная. Гораздо реже на практике применяются групповая и парная формы обучения. Однако ни фронтальная, ни групповая формы обучения не

являются на самом деле коллективными, хотя их и пытаются представить таковыми.

На этот факт обращают внимание М.Д. Виноградова и И.Б. Первин. Они отмечают, что не всякая работа, которая формально протекает в коллективе, является по сути коллективной. По своему характеру она может быть сугубо индивидуальной.

Коллективная работа, по утверждению Х.Й. Лийметса, возникает только на базе дифференцированной групповой работы. При этом она приобретает следующие признаки:

- класс осознает коллективную ответственность за данное учителем задание и получает за его выполнение соответствующую социальную оценку;
- организация выполнения задания осуществляется самим классом и отдельными группами под руководством учителя;
- действует такое разделение труда, которое учитывает интересы и способности каждого ученика и позволяет каждому лучше проявить себя в общей деятельности;
- есть взаимный контроль и ответственность каждого перед классом и группой.

В.К. Дьяченко, активный сторонник коллективного обучения, подчеркивает, что при общеклассной (фронтальной) работе почти исключается сотрудничество и товарищеская взаимопомощь, распределение обязанностей и функций. Все ученики делают одно и то же, они не привлекаются к управлению, так как руководит учебным процессом только один учитель. Коллективное обучение, по его мнению, это такое обучение, при котором коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена и каждый член активно участвует в обучении и воспитании своих товарищей по совместной учебной работе.

Коллективная форма организации учебной работы – это также общение обучающихся и обучаемых в динамических парах или парах сменного состава. Коллективный способ обучения (КСО) не нов, он применялся в 20 -30-е гг. в ходе ликвидации неграмотности. Его преимущества бесспорны, но широкое распространение КСО сдерживается сложностями организационно-методического характера.

Все многообразие организационных форм обучения с точки зрения решения ими целей образования и систематичности их использования делят на основные, дополнительные и вспомогательные.

Урок как основная форма обучения. С позиций целостности образовательного процесса основной организационной формой обучения является урок. В нем отражаются преимущества классно-урочной системы обучения, которая при массовости охвата учащихся обеспечивает организационную четкость и непрерывность учебной работы. Она экономически выгодна, особенно по сравнению с индивидуальным обучением. Знание учителем индивидуальных особенностей учащихся и учащимися друг друга позволяет с большим эффектом использовать

стимулирующее влияние класса на учебную деятельность каждого ученика. Классно-урочная система обучения, как ни одна другая, предполагает тесную связь обязательной учебной и внеучебной (внеурочной) работы. Наконец, неоспоримым ее преимуществом является возможность в рамках урока органично соединить фронтальные, групповые и индивидуальные формы обучения.

Урок – это такая организационная форма обучения, при которой учитель в течение точно установленного времени руководит совместной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в ходе занятия, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников (А.А. Бударный).

В данном определении можно выделить специфические признаки, отличающие урок от других организационных форм обучения: постоянная группа учащихся, руководство деятельностью школьников с учетом особенностей каждого из них, овладение основами изучаемого непосредственно на уроке. Эти признаки отражают не только специфику, но и сущность урока.

Каждый урок складывается из определенных элементов (звеньев, этапов), которые характеризуются различными видами деятельности учителя и учащихся в соответствии со структурой процесса усвоения знаний, умений и навыков. Эти элементы могут выступать в различных сочетаниях, определяя таким образом структуру урока, под которой следует понимать состав элементов, их определенную последовательность и взаимосвязи между ними. Она может быть простой и довольно сложной, что зависит от содержания учебного материала, от дидактической цели (или целей) урока, возрастных особенностей учащихся и особенностей класса. Многообразие структур уроков предполагает разнообразие и их типов.

Общепринятой классификации уроков в современной дидактике нет. Это объясняется целым рядом обстоятельств, но прежде всего сложностью и многосторонностью процесса взаимодействия учителя и учащихся, протекающего на уроке. Наиболее разработанной и используемой на практике является классификация, предложенная Б.П. Есиповым. Ее основание составляет ведущая дидактическая цель и место урока в системе уроков и других форм организации обучения. Он выделяет:

- комбинированные, или смешанные, уроки;
- уроки по ознакомлению учащихся с новым материалом, имеющие целью ознакомление учащихся с фактами, конкретными явлениями или осмысление и усвоение обобщений;
- уроки закрепления и повторения знаний;
- уроки, имеющие основной целью обобщение и систематизацию изученного;

- уроки выработки и закрепления умений и навыков;
- уроки проверки знаний и разбора проверочных работ.

Типы уроков, простые по своему строению, т.е. имеющие одну доминирующую дидактическую цель, более всего применимы в средних и старших классах. В начальных классах, учитывая возраст учащихся, приходится комбинировать различные виды учебной работы, сочетать сообщение новых знаний с первичным закреплением, повторением ранее изученного. Даже контрольные уроки здесь довольно часто включают в себя другие виды работы: устное сообщение материала, чтение интересного рассказа и др. Именно этот тип урока называется комбинированным (смешанным), или структурно сложным, уроком. Примерная структура комбинированного урока: проверка домашней работы и опрос учащихся; изучение нового материала; первичная проверка усвоения; закрепление новых знаний в ходе тренировочных упражнений; повторение ранее изученного в виде беседы; проверка и оценка знаний учащихся; задание на дом.

Под уроком ознакомления учащихся с новым материалом, или сообщения (изучения) новых знаний, понимается такой урок, содержанием которого является новый, неизвестный учащимся материал, включающий в себя относительно широкий круг вопросов и требующий значительного времени на его изучение. На таких уроках в зависимости от их содержания, конкретной дидактической цели и подготовленности учащихся к самостоятельной работе в одних случаях учитель сам излагает новый материал, в других проводится самостоятельная работа учащихся под руководством учителя, в третьих практикуется и то и другое. Структура урока ознакомления с новым материалом: повторение предыдущего материала, являющегося основой для изучения нового; объяснение учителем нового материала и работа с учебником; проверка понимания и первичное закрепление знаний; задание на дом.

На уроках закрепления знаний основным содержанием учебной работы является вторичное осмысление ранее усвоенных знаний с целью их прочного усвоения. Учащиеся в одних случаях осмысливают и углубляют свои знания по новым источникам, в других – решают новые задачи на известные им правила, в третьих – устно и письменно воспроизводят ранее приобретенные знания, в четвертых – делают сообщения по отдельным вопросам из пройденного с целью более глубокого и прочного их усвоения и т.п. Структурно такие уроки предполагают прохождение следующих этапов: проверка домашнего задания; выполнение устных и письменных упражнений; проверка выполнения заданий; задание на дом. С уроками закрепления знаний тесно связаны уроки выработки и закрепления умений и навыков. Этот процесс осуществляется на нескольких специальных уроках, а затем продолжается в виде упражнений и на других уроках при изучении новых тем. От урока к уроку материал усложняется. При этом если в начале работы упражнения выполняются детьми с большой помощью учителя и с

предварительной проверкой того, как они поняли задание, то в дальнейшем учащиеся сами устанавливают, где и какое правило требуется применить. Они должны научиться применять умения и навыки в самых разнообразных ситуациях, в том числе и в жизненной практике. Структура уроков выработки и закрепления умений и навыков: воспроизведение теоретических знаний; выполнение практических заданий и упражнений; проверка выполнения самостоятельных работ; задание на дом.

Обобщающими уроками (обобщения и систематизации знаний) являются такие, на которых систематизируются и воспроизводятся наиболее существенные вопросы из ранее пройденного материала, восполняются имеющиеся пробелы в знаниях учащихся и раскрываются важнейшие идеи изучаемого курса. Обобщающие уроки проводятся в конце изучения отдельных тем, разделов и учебных курсов в целом. Их обязательными элементами являются вступление и заключение учителя. Само повторение и обобщение может проводиться в форме рассказа, кратких сообщений, чтения отдельных мест из учебника или беседы учителя с учащимися.

Уроки проверки (контрольные) позволяют учителю выявить уровень сформированности знаний, умений и навыков учащихся в определенной области, установить недостатки в овладении учебным материалом, помогают наметить пути дальнейшей работы. Контрольные уроки требуют от учащегося применения всех его знаний, умений и навыков по данной теме. Проверка может осуществляться как в устной, так и в письменной форме.

Обязательными элементами всех охарактеризованных выше уроков являются организационный этап и подведение итогов урока.

Организационный этап предполагает постановку целей и обеспечение условий для их принятия учащимися, создание рабочей обстановки, актуализацию мотивов учебной деятельности и формирование установок на восприятие, осмысление, запоминание материала. На этапе подведения итогов урока фиксируется достижение целей, определяется мера участия в их достижении всех учащихся и каждого в отдельности, делается оценка их работы и определяются ее перспективы.

Урок как организационная форма обучения - явление динамическое. Он постоянно развивается, отражая основные тенденции развития педагогического процесса в направлении его целостности. Прежде всего это выражается в оптимальной реализации триединой функции обучения - образовательно-воспитательно-развивающей, а следовательно, и в его направленности на творческое развитие сущностных сил и природных задатков учащихся.

Другая тенденция развития урока проявляется в наполнении урока жизненно важным содержанием, в организации обучения как естественного компонента жизнедеятельности учащихся. В связи с этим урок все более становится не только специально организованной формой познания, но и полноценным в социальном и нравственном отношении общением. Он выступает средством обеспечения своеобразного коммуникативного фона

учебной деятельности, направленного на формирование активно-положительного отношения к учению и развитие познавательного интереса. Проявлением этой тенденции является широкое использование диалогических форм обучения (бесед, обсуждений, дискуссий и т.п.), элементов проблемности, сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм учебной работы, увеличение доли кооперированно-групповых и особенно коллективных форм обучения.

Тенденции, касающиеся общего организационного построения уроков, проявляются в видоизменении их структуры, варьировании типов и сочетании с другими организационными формами обучения; в максимальном сокращении времени на проверку домашнего задания и устный опрос, использование этих этапов урока для решения основных дидактических задач посредством совмещения их с самостоятельной работой учащихся. Тенденция усиления творческих начал урока обнаруживает себя как раз в особом внимании к организации самостоятельной работы, в том числе в плане увеличения выделяемого на нее времени.

Так, нетрадиционную структуру урока предложила М.В. Нечкина. Она отмечает, что учителя учебный материал излагают преимущественно устно, подают его как готовую истину. От ученика затем требуется прочесть параграф учебника и на следующем уроке пересказать. Ожидание вызова подавляет у него интерес к самой теме. В предлагаемой ею структуре урока учитель задает учащимся на дом тему, которую еще не объяснял. На следующем уроке эта тема разбирается всем классом. Учитель предлагает учащимся вопросы. Отвечающий отмечает места в тексте учебника, которые не понял, он может задавать вопросы учителю. Другие ученики исправляют и дополняют ответ. Учитель следит за тем, чтобы они не повторялись, а только добавляли или возражали. В заключение он сам делает обобщение по теме, отвечая на все заданные ему вопросы. По мнению автора, такое построение урока становится своеобразной лабораторией приобретения знаний.

Основные тенденции развития урока находят свое конкретное проявление в организационных и сугубо дидактических требованиях.

К первой группе требований относятся целевая установка урока и его общая организационная четкость (своевременность начала и создание установок на конкретный вид деятельности, максимальное использование возможностей каждого этапа и каждой минуты, оптимальный темп обучения, логическая стройность и законченность, сознательная дисциплина учащихся на протяжении всего урока); разнообразие способов организационного построения и проведения уроков; рациональное использование учебно-наглядных пособий и технических средств обучения.

Дидактические требования к уроку сводятся к соблюдению принципов обучения. На конкретном уроке их единство обеспечивает четкую постановку учебных задач и их последовательное решение; оптимальный отбор содержания, выбор форм учебной работы, методов, приемов и средств,

направленных на развитие познавательной активности и самостоятельное приобретение знаний под руководством учителя.

Урок как основная организационная форма обучения органично дополняется другими формами, иные из которых развивались параллельно с ним в рамках классно-урочной системы (экскурсии, консультации, домашняя работа, учебные конференции, дополнительные занятия), а другие были заимствованы из лекционно-семинарской системы и адаптированы с учетом возраста учащихся (лекции, семинары, практикумы, зачеты, экзамены). Дополнительные формы организации обучения.

Дополнительные занятия проводятся с отдельными учащимися или группой с целью восполнения пробелов в знаниях, выработки умений и навыков, удовлетворения повышенного интереса к учебному предмету.

При отставании в учебе прежде всего необходимо вскрыть его причины, что и будет определять конкретные формы, методы и приемы работы с учащимися. Это могут быть несформированность умений и навыков учебной работы, утрата интереса к учебному предмету или общее замедленное развитие. На дополнительных занятиях опытные учителя практикуют различные виды помощи: разъяснение отдельных вопросов, прикрепление слабых учеников к сильным, повторное объяснение темы. При этом в одних случаях требуется большее использование наглядности, а в других – словесной конкретизации.

Для удовлетворения познавательного интереса и более глубокого изучения определенных предметов с отдельными учащимися проводятся занятия, на которых решаются задачи повышенной трудности, обсуждаются научные проблемы, которые выходят за рамки обязательных программ, даются рекомендации по самостоятельному освоению интересующих проблем.

С дополнительными занятиями тесно связаны консультации. В отличие от первых они, как правило, эпизодические, поскольку организуются по мере необходимости. Различают текущие, тематические и обобщающие (например, при подготовке к экзаменам или зачетам) консультации. Консультации в школе обычно групповые, что не исключает, конечно, и индивидуальных консультаций. Нередко практикуется выделение специального дня консультаций, хотя часто в этом нет особой необходимости, поскольку педагоги и учащиеся находятся в постоянном общении и имеют возможность оговорить время проведения консультаций по мере надобности.

Необходимость домашней работы учащихся обусловлена не столько решением чисто дидактических задач (закрепления знаний, совершенствования умений и навыков и т.п.), сколько задачами формирования навыков самостоятельной работы и подготовки школьников к самообразованию. Поэтому утверждения, что в домашних заданиях нет необходимости, поскольку основное должно быть изучено на уроке, несостоятельны.

Домашняя работа имеет не только образовательное, но и большое воспитательное значение, формируя чувство ответственности за порученное дело, вырабатывая аккуратность, усидчивость и другие социально ценные качества. Домашняя учебная работа учащихся принципиально отличается от классной прежде всего тем, что протекает без непосредственного руководства учителя, хотя и по его указаниям. Ученик сам определяет время выполнения задания, выбирает наиболее приемлемый для него ритм и темп работы. Работая самостоятельно в домашних условиях, которые значительно отличаются от классных, ученик лишен тех средств, которые может использовать учитель, чтобы сделать работу более увлекательной; дома нет одноклассников, которые могут влиять на создание рабочего настроения, стимулирует здоровое соперничество.

Исходя из дидактических целей, можно выделить три вида домашних заданий:

- подготавливающие к восприятию нового материала, изучению новой темы;
- направленные на закрепление знаний, выработку умений и навыков;
- требующие применения полученных знаний на практике.

Особым видом являются задания творческого характера (написание изложений, сочинений, выполнение рисунков, изготовление поделок, наглядных пособий и т.п.).

Могут быть индивидуальные домашние задания и задания отдельным группам учащихся.

Методика организации домашней работы – одно из слабых мест в деятельности школы и семьи. Часто задавание уроков на дом вообще не выделяется как самостоятельный этап урока. Между тем задавание уроков на дом должно прежде всего помочь учащимся самостоятельно учиться. Домашние задания даются с учетом возможностей их выполнения школьником в следующих пределах: I класс – до 1 часа; II – до 1,5 часа; III – IV классы – до 2 часов; V-VI – до 2,5 часа; VII – до 3 часов; VIII-XI – до 4 часов. Чтобы не перегружать учащихся домашними заданиями, их целесообразно строить по принципу «минимум-максимум». Задания-минимум обязательны для всех. Задания-максимум необязательны, рассчитаны на учеников, интересующихся предметом, имеющих к нему склонность.

В практике работы школы сложились следующие виды инструктажа при задавании уроков на дом: предложение выполнить таким же способом, каким выполнялись аналогичные работы в классе; объяснение способа выполнения задания на двух-трех примерах; разбор наиболее трудных элементов домашнего задания.

Редко практикуемой в школах, но довольно действенной формой организации обучения, имеющей своей целью обобщение материала по какому-либо разделу программы, является учебная конференция. Она требует большой (прежде всего длительной) подготовительной работы

(проведение наблюдений, обобщение материалов экскурсий, постановка опытов, изучение литературных источников и т.п.).

Конференции могут проводиться по всем учебным предметам и в то же время далеко выходить за рамки учебных программ. В них могут принимать участие учащиеся других (параллельных прежде всего) классов, учителя, представители науки, искусства и производства, участники войны, ветераны труда.

В старших классах и особенно в вечерних и сменных школах используется лекция, адаптированная к условиям школы. Школьные лекции успешно применяются при изучении как гуманитарных, так и естественнонаучных дисциплин. Как правило, это вводные и обобщающие лекции, реже они представляют собой модификацию урока сообщения новых знаний.

В условиях школы лекция во многом приближается к рассказу, но значительно продолжительнее по времени. Она может занимать урочное время целиком. Обычно лекция используется, когда учащимся необходимо дать дополнительный материал или обобщить его (например, по истории, географии, химии, физике), поэтому она требует записи.

В начале лекции учитель сообщает тему и записывает план. На этапе слушания и фиксирования лекции на первых порах учащимся необходимо указывать, что записывать, но не превращать лекцию в диктовку. В дальнейшем они должны самостоятельно по интонации и темпу изложения выделять подлежащее записи. Учащихся необходимо учить записывать лекции, а именно: показывать приемы конспектирования, использования общеупотребительных сокращений и обозначений, учить дополнять материал лекций, применять необходимые схемы, чертежи, таблицы.

Школьной лекции должна предшествовать подготовка учащихся к восприятию. Это может быть повторение необходимых разделов программы, выполнение наблюдений и упражнений и т.п.

Семинарские занятия проводятся в старших классах при изучении гуманитарных предметов. При этом используются два вида семинаров: в форме докладов и сообщений; в вопросно-ответной форме. Сущность семинаров заключается в совместном обсуждении предложенных вопросов, сообщений, рефератов, докладов, подготовленных учащимися под руководством учителя.

Семинарскому занятию предшествует длительная заблаговременная подготовка. Сообщается план занятия, основная и дополнительная литература, намечается работа каждого ученика и класса в целом. Структурно семинары довольно просты. Они начинаются с краткого вступления учителя (введение в тему), затем последовательно обсуждаются объявленные вопросы. В конце занятия учитель подводит итог, делает обобщение. Если готовились сообщения или доклады, то обсуждение строится на их основе при активном участии оппонентов, которые тоже

готовятся заранее и предварительно ознакомились с содержанием сообщений.

Особой формой семинара является семинар-диспут. Его отличие от внеучебных диспутов в том, что сохраняется постоянный состав класса, диспутом всегда руководит учитель и сохраняются традиции совместной работы учащихся на уроке. Семинар-диспут имеет и особую цель - формирование оценочных суждений, утверждение мировоззренческих позиций.

Практикумы, или практические занятия, применяются при изучении дисциплин естественнонаучного цикла, а также в процессе трудовой и профессиональной подготовки. Они проводятся в лабораториях и мастерских, в учебных кабинетах и на учебно-опытных участках, в ученических производственных комбинатах и ученических производственных бригадах учащихся. Обычно работа строится в парах или индивидуально по инструкции или алгоритму, предложенному учителем. Это могут быть измерения на местности, сборка схем, ознакомление с приборами и механизмами, проведение опытов и наблюдений и т.п.

Практикумы во многом способствуют решению задач политехнического образования и трудовой подготовки школьников.

Вспомогательные формы организации обучения. К ним относятся те из них, которые направлены на удовлетворение многосторонних интересов и потребностей детей в соответствии с их склонностями. Это прежде всего факультативы и разнообразные формы кружковой и клубной работы.

Эффективной формой дифференцированного обучения и воспитания являются факультативы. Их основная задача – углубление и расширение знаний, развитие способностей и интересов учащихся, проведение планомерной профориентационной работы. Распределение учащихся по факультативам добровольное, но состав остается стабильным в течение года (или двух лет).

Факультатив работает по определенной программе, которая не дублирует учебную. Эффективным на занятиях факультатива является сочетание лекций его руководителя с различными видами самостоятельной работы учащихся (практические, реферативные работы, проведение небольших исследований, обзоры книжных новинок, дискуссии в группах, выполнение индивидуальных заданий, обсуждение докладов учащихся и др.).

Проверка и оценка знаний на факультативных занятиях больше является обучающей, чем контролирующей. Отметка выставляется только в том случае, когда она является результатом большой работы, проведенной учащимися, и выставляется чаще всего в виде зачета.

Занятия в кружках и клубах по интересам, так же как и факультативные занятия, предполагают определенную программу деятельности. Однако эта программа менее строгая и допускает внесение существенных коррективов в зависимости от пожеланий детей, изменяющихся обстоятельств деятельности и других факторов. Кружковая и клубная работа строится на принципах

добровольности, развития инициативы и самостоятельности детей, романтики и игры, учета возрастных и индивидуальных особенностей.

Наряду с постоянно действующими формами организации внеучебной деятельности большое значение в структуре целостного педагогического процесса имеют и такие эпизодические мероприятия, как олимпиады, викторины, конкурсы, смотры, соревнования, выставки, экспедиции и т.п.

3 Методы обучения

Метод деятельности – это способ ее осуществления, который ведет к достижению поставленной цели. Выбирая верный метод, мы уверенно и кратчайшим путем получаем желаемый результат.

Человечеством накоплено множество методов деятельности. Но непрерывное усложнение задач и появление новых возможностей требуют постоянного обновления методов их решения. Сказанное имеет прямое отношение и к обучению.

При стихийном обучении, которое исторически опережает обучение институциональное, организуемое в школе, преобладали методы, основывающиеся на подражании. Наблюдая и повторяя за взрослыми определенные действия (например, трудовые), ученики овладевали ими в ходе непосредственного участия в жизни социальной группы, членами которой они были. С момента организации школ появились методы словесные, которые особенно заметно доминировали в средние века. Слово, сначала устное, затем письменное и, наконец, печатное, становится главным носителем информации, а обучение по книгам - одним из основных методов.

Американский педагог К. Керр выделяет четыре «революции в области методов обучения». Первая состояла в том, что учителя-родители уступили место профессиональным учителям. Сущность второй заключалась в замене устного слова письменным. Третья революция привела к введению в обучение печатного слова, а четвертая, свидетелями которой мы являемся, направлена на частичную автоматизацию и компьютеризацию обучения.

Односторонняя передача учащимся готовых вербальных знаний с помощью так называемого акроаматического (лекционного) метода вызвала протест лучших умов уже в XVI столетии, когда Х.Л. Вивес и М.Монтень потребовали учить детей наблюдать явления природы. Они утверждали, что дети должны становиться «мудрыми из самих себя, а не из книг». Острой критике был подвергнут и так называемый эротематический (вопрошающий) метод обучения, который при одностороннем использовании также не давал ученикам инструментальных знаний, приобретаемых путем «познания вещей, а не чужих наблюдений и свидетельств о них» (И. Песталоцци).

На рубеже XIX-XX вв. большие надежды возлагались на очередной вариант словесного метода, каким явилась эвристика (по-гречески *heurisko* - нахожу). Однако, и эти надежды оказались зыбкими. Было установлено, что эвристика действительно обеспечивает самостоятельность движения к знаниям, а также получение прочных, оперативных знаний и умений, но

вместе с тем она требует больших усилий и много времени для получения этих результатов.

В XX в. в связи с разработкой деятельностных концепций обучения признание получил метод организации практической деятельности, который также не выдержал испытания временем.

В педагогике нет более важной категории для развития педагогической теории и образовательной практики, какой является категория «метод обучения».

Метод характеризует деятельность с позиции процесса, поэтому метод - процессуальная характеристика деятельности. Но не любой процесс есть метод. Метод выступает нормативной моделью процесса деятельности, определяя, как нужно действовать наиболее рациональным и оптимальным образом в процессе решения соответствующих задач.

Метод отражает внутренние закономерности развития той деятельности, в которой он применяется, обнаруживает присущие данному процессу существенные особенности (Ф.Ф. Королев, В.Е. Гмурман). Деятельность, осуществляемая на основе метода, всегда более эффективна и более оптимальна, так как учитываются закономерности и принципы, которые далее трансформируются в соответствующие приемы, выступающие надежными регулятивами личности в соответствующем виде деятельности.

Философы также обращают внимание на то, что метод – это правила действия, которые стандартны и однозначны. Нет стандарта и однозначности – нет правила, а значит, и нет метода (П.В. Копнин). Однако правила могут быть различного рода. Для решения типовых задач разрабатываются алгоритмические правила. Для решения творческих задач наиболее эффективны эвристические предписания. Возможны также правила промежуточного типа.

Различные виды деятельности имеют свои внутренние закономерности, принципы, правила и, соответственно, свои методы. Обучение предполагает осуществление двух основных видов деятельности: преподавания и учения, проявляющихся в их диалектическом единстве. В этой связи более правомерным является бинарный подход к разработке методов обучения (методов преподавания и учения), который в отечественной дидактике представлен в работах М.М. Левиной, М.И. Махмутова, Т.И. Шамовой и др. Такой подход более прогрессивен и потому, что он позволяет реализовать один из важнейших методологических принципов педагогики - принцип личностно-деятельностного подхода к изучению педагогических явлений.

Итак, методы обучения – это, с одной стороны, методы преподавания, а с другой – учения (В.И. Андреев). Методы преподавания – это разработанная с учетом дидактических закономерностей и принципов система приемов и соответствующих им правил педагогической деятельности, целенаправленное применение которых учителем позволяет существенно повысить эффективность управления деятельностью обучаемых в процессе решения определенного типа педагогических (дидактических) задач.

Методы учения – это разработанная с учетом дидактических принципов и закономерностей система приемов и соответствующих им правил учения, целенаправленное применение которых существенно повышает эффективность самоуправления личности ученика в различных видах деятельности и общения в процессе решения определенного типа учебных задач.

Данные определения требуют разведения понятий «метод» и «прием», «прием» и «правило». Ф.Ф. Королев и В.Е. Гмурман отмечают, что границы между понятиями «метод» и «прием» очень подвижны и изменчивы. Каждый метод обучения складывается из отдельных элементов (частей, деталей), которые и называются методическими приемами. В свою очередь, прием как элемент метода и, соответственно, фрагмент деятельности состоит из системы наиболее рациональных действий. Например, совокупность рациональных действий, связанных с составлением плана изучаемого материала, применяемого при сообщении новых знаний, при работе с книгой и т.п.

По отношению к методу приемы носят частный подчиненный характер. Прием и метод соотносятся как часть и целое. С помощью приема не решается полностью педагогическая или учебная задача, а лишь только ее этап, какая-то ее часть. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных учителей может включать различные приемы.

Методы обучения и методические приемы тесно связаны между собой, могут совершать взаимопереходы, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях. В одних обстоятельствах метод выступает как самостоятельный путь решения педагогической задачи, в других – как прием, имеющий частное назначение. Беседа, например, является одним из основных методов убеждения, и в то же время она может быть методическим приемом, используемым на различных этапах реализации метода приучения.

Таким образом, метод включает в себя ряд приемов, но сам он не является их простой суммой. Приемы определяют своеобразие методов работы учителя и учащихся, придают индивидуальный характер их деятельности. Кроме того, используя разнообразные приемы, можно обойти или сгладить сложности динамичного процесса обучения.

Соотнесение понятий «прием» и «правило» приводит к следующему выводу. Правило – это нормативное предписание или указание на то, как следует действовать наиболее оптимальным образом, чтобы осуществить соответствующий методу прием деятельности. Правило поэтому выступает описательной, нормативной моделью приема, а система правил для решения определенного типа задач – это уже нормативно-описательная модель метода.

К настоящему времени накоплен обширный научный фонд, раскрывающий многообразие методов обучения. Их насчитывается более пятидесяти. Учитель сталкивается поэтому со значительными затруднениями при их отборе. В этой связи возникает потребность в их классификации. Она

помогает выявить в методах обучения общее и особенное, существенное и случайное, теоретическое и практическое и тем самым способствует целесообразному и более эффективному их использованию. Становится более понятным и очевидным назначение и характерные признаки, присущие отдельным методам и их сочетаниям. Они являются условием педагогического творчества учителя.

Взаимосвязанные деятельности обучения – преподавание и учение – сложны и противоречивы, поэтому трудно найти единое логическое основание для классификации многочисленных их методов. Этим объясняется тот факт, что в существующих классификациях за основу берутся отдельные стороны процесса обучения.

Различные подходы к классификации методов обучения связаны с выбором разных оснований, отражающих аспекты их изучения.

Перцептивный подход, при котором за основание берется источник передачи информации и характер ее восприятия, предполагает выделение словесных, наглядных и практических методов обучения, отражающих как деятельность учителя (рассказ, лекция, демонстрация, упражнения и др.), так и деятельность учащихся (слуховые, зрительные, моторные восприятия) (Е.Я. Голант, Н.М. Верзилин, С.Г. Шаповаленко и др.).

Управленческая концепция имеет своим основанием ведущие дидактические задачи, решаемые на том или ином этапе обучения. В соответствии с таким основанием выделяются методы приобретения знаний, формирования умений и навыков, применения знаний, творческой деятельности, закрепления, проверки знаний, умений и навыков (М.А. Данилов, Б.П. Есипов).

Логический подход в качестве основания предусматривает логику изложения материала учителем и логику восприятия его учащимися, которая может быть индуктивной и дедуктивной, отсюда и соответствующие методы обучения (А.Н. Алексюк).

При гностическом подходе основанием является характер познавательной деятельности учащихся, согласно которому методы обучения подразделяются на информационно-рецептивные, репродуктивные, проблемного изложения, эвристические, исследовательские (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин).

Кибернетический подход, при котором основанием выступает способ управления познавательной деятельностью и характер установления обратной связи, предлагает выделение методов алгоритмизации и программированного обучения (Т.А. Ильина, Л.Н. Ланда и др.).

Остановимся на информации И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина. Авторы считают, что каждому элементу содержания образования соответствуют свои методы обучения. Они определяют их как систему последовательных действий учителя, организующих и обуславливающих познавательную и практическую деятельность учащихся по усвоению всех элементов содержания образования для достижения целей обучения. В системе

общедидактических методов обучения И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин выделили две группы: репродуктивные (информационно-рецептивные и собственно репродуктивные) и продуктивные (проблемное изложение, эвристические, исследовательские). Специфика этих методов обучения, связанная с деятельностью учителя (преподавание) и деятельностью учащихся (учение) (рис. 2).

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

Рис. 2 Классификация методов обучения

Метод обучения может играть определяющую и вспомогательную роль, служа средством реализации другого метода. Каждый из методов предусматривает особый вид обучающей деятельности учителя и познавательной деятельности учащихся, а также ведет к специфическому результату - усвоению соответствующего ему вида содержания.

Основные методы обучения имеют различные формы их воплощения и средства реализации. Так, методы информационно-рецептивный и проблемного изложения могут быть осуществлены посредством устного слова, чтения учебника, с помощью кино и телевидения, других изобразительных средств, предъявления алгоритмов; репродуктивный предполагает повторение учащимися предварительно показываемых учителем способов деятельности (на вербальном и образном материале, практическими действиями с предметами и знаковой системой). Эвристический и исследовательский методы включают конструирование, проектирование, планирование и проведение эксперимента, решение поисковых задач. Названные методы являются общими для обучения любому предмету, но в каждом из них они приобретают свою специфическую форму.

Взаимосвязь методов обучения и условия их оптимального выбора. Между методами обучения существует организационная взаимосвязь и взаимопроникновение, что отражает диалектику самого понятия «методы», их взаимопереходы, а не изолированное применение каждого из них.

Ю.К. Бабанский, выдвигая принцип оптимальности при выборе методов обучения, предлагал исходить из того, что каждый метод ориентирован на решение определенного круга педагогических и учебных задач. Однако при этом он косвенно способствует решению и других задач, но не в той мере, в которой они могут быть решены с помощью иных методов. Отсюда вытекает необходимость оценки возможностей каждого метода обучения, знания его сильных и слабых сторон и выбора на этой основе их оптимальных сочетаний.

Среди всех зависимостей, которые определяют построение и выбор методов обучения, на первом месте находится их соответствие целям образования. В практической деятельности учитель, выбирая их, обычно руководствуется этими целями и содержанием образования. Далее он соотносит методы обучения с конкретной педагогической задачей, анализирует учебную ситуацию, определяет уровень развития учеников и уровень сформированности у них как общеучебных, так и частных умений.

Методы обучения сами по себе не могут быть ни хороши, ни плохи, необходима их система. Методы обучения, при помощи которых достигаются ожидаемые результаты, оставаясь принципиально одинаковыми, бесконечно варьируются в зависимости от множества обстоятельств и условий протекания процесса обучения. Педагогическое мастерство приходит только к тому учителю, который ищет и находит оптимальное соответствие методов закономерностям возрастного и индивидуального развития учащихся. Будучи очень гибкими и тонкими инструментами прикосновения к личности, методы обучения вместе с тем всегда обращены и к классу, используются с учетом его динамики, зрелости, организованности.

4 Дидактические средства

Методы обучения применяются в единстве с определенными средствами обучения (дидактические средства). Под ними чаще всего понимаются учебные и наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства и др. Однако нужно иметь в виду, что «средства обучения» имеют и более широкий смысл. В этом случае это все то, что способствует достижению целей образования, т.е. вся совокупность методов, форм, содержания, а также специальных средств обучения. Мы остановимся на первом значении.

Дидактическими средствами служат предметы, являющиеся сенсомоторными стимулами, воздействующими на органы чувств учащихся и облегчающими им непосредственное и косвенное познание мира. Они, как и методы, выполняют обучающую, воспитывающую и развивающую функции, а также выступают средством побуждения, учебно-познавательной деятельности учащихся, а также управления и контроля.

Иностранные авторы Р. Фуш и К. Кроль считают, что дидактические средства, в частности аудиовизуальные, выполняют такие функции, как мотивационная, информационная (передают информацию), управления

процессом обучения, оптимизационная. Последняя позволяет достигать лучших результатов в обучении с наименьшей затратой сил и времени. Функции эти чаще всего выступают вместе, образуя структуры, состоящие из двух, трех и даже четырех слагаемых, причем одно из них выполняет роль доминирующего.

Дидактические средства подразделяют на средства для учителя и для учащихся. Первые представляют собой предметы, используемые учителем для более эффективной реализации целей образования. Вторые – это индивидуальные средства учащихся, школьные учебники, тетради, письменные принадлежности и т.п. В число дидактических средств включаются и такие, с которыми связана как деятельность учителя, так и учащихся: спортивное оборудование, пришкольные ботанические участки, компьютеры и т.п.

В качестве основания для классификации дидактических средств чаще всего используется чувственная модальность. В этой связи дидактические средства подразделяются на

- визуальные (зрительные), к которым относятся оригинальные предметы или их разнообразные эквиваленты, диаграммы, схемы, карты и т.п.;
- аудиальные (слуховые), включающие аудиозапись, магнитофоны, музыкальные инструменты и т.п.,
- аудиовизуальные (зрительно-слуховые) – звуковое кино, телевидение, частично автоматизирующие процесс обучения программированные учебники, компьютеры и т.д.

Дидактические средства становятся ценным элементом процесса обучения в том случае, когда они используются в тесной связи с остальными компонентами этого процесса. Их подбор зависит не только от материальной оснащенности школы учебными пособиями, но и от поставленных целей урока, методов учебной работы, возраста учащихся, а также от характерных особенностей отдельных учебных предметов.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Как вы думаете, что труднее: хорошо учить или хорошо учиться?
2. Какая классификация методов обучения, на ваш взгляд, является наиболее удачной?
3. Отметьте преимущества и недостатки групповой формы обучения.
4. Сформулируйте кратко рекомендации для педагогов и родителей по применению методов обучения детей с учетом их возрастных особенностей.
5. Назовите формы обучения детей подросткового возраста.

ТЕМА 4 ОБЩИЕ МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ

ПЛАН:

1. Классификация методов воспитания.
2. Методы формирования сознания личности.
3. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности.
4. Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности.
5. Методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании.
6. Условия оптимального выбора и эффективного применения методов воспитания.

1. Классификация методов воспитания.

Понятие о методах воспитания. В сложном и динамичном педагогическом процессе педагогу приходится решать бесчисленное множество типовых и оригинальных задач воспитания, которые всегда являются задачами социального управления, поскольку обращены к гармоничному развитию личности. Как правило, задачи эти - со многими неизвестными, со сложным и вариативным составом исходных данных и возможных решений. Чтобы уверенно прогнозировать искомый результат, принимать безошибочные научно обоснованные решения, педагог должен профессионально владеть методами воспитания.

Методы воспитания – общественно обусловленные способы педагогически целесообразного взаимодействия между взрослыми и детьми, способствующие организации жизни детей, деятельности, отношений, общения, стимулирующие их активность и регулирующие поведение.

И.Ф. Харламов пишет, что методы воспитания – это совокупность способов и приемов воспитательной работы для развития потребностно-мотивационной сферы и сознания учащихся, для выработки привычек поведения, его корректировки и совершенствования.

Под методами воспитания, с точки зрения В.А. Сластёнина, следует понимать способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательно-воспитательных задач. Отражая двуединый характер педагогического процесса, методы являются одним из тех механизмов, которые обеспечивают взаимодействие воспитателя и воспитанников. Это взаимодействие строится не на паритетных началах, а под знаком ведущей и направляющей роли учителя, который выступает руководителем и организатором педагогически целесообразной жизни и деятельности учащихся.

Метод воспитания распадается на составляющие его элементы (части, детали), которые называются методическими приемами. По отношению к методу приемы носят частный, подчиненный характер. Они не имеют самостоятельной педагогической задачи, а подчиняются той задаче, которую

преследует данный метод. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных учителей может включать различные приемы.

Методы воспитания и методические приемы тесно связаны между собой, могут совершать взаимопереходы, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях. В одних обстоятельствах метод выступает как самостоятельный путь решения педагогической задачи, в других – как прием, имеющий частное назначение. Беседа, например, является одним из основных методов формирования сознания, взглядов и убеждений. В то же время она может стать одним из основных методических приемов, используемых на различных этапах реализации метода приучения.

Таким образом, метод включает в себя ряд приемов, но сам он не является их простой суммой. Приемы в то же время определяют своеобразие методов работы учителя, придают индивидуальность манере его педагогической деятельности. Кроме того, используя разнообразные приемы, можно обойти или сгладить сложности динамичного учебно-воспитательного процесса.

Нередко методические приемы и сами методы отождествляют со средствами воспитания, которые тесно связаны с ними и применяются в единстве. К средствам относятся, с одной стороны, различные виды деятельности (игровая, учебная, трудовая и др.), а с другой – совокупность предметов и произведений материальной и духовной культуры, привлекаемых для педагогической работы (наглядные пособия, историческая, художественная и научно-популярная литература, произведения изобразительного и музыкального искусства, технические приспособления, средства массовой информации и т.п.).

Процесс воспитания характеризуется разносторонностью содержания, исключительным богатством и мобильностью организационных форм. С этим непосредственно связано многообразие методов воспитания. Есть методы, отражающие содержание и специфику воспитания; есть методы, непосредственно ориентированные на работу с младшими или старшими школьниками; есть методы работы в каких-то специфических условиях. Но есть и общие методы воспитания в системе образования. Общими они называются потому, что сферы их применения распространяются на весь воспитательный процесс.

Классификация общих методов воспитания. К настоящему времени накоплен обширный научный фонд, раскрывающий сущность и закономерности функционирования методов воспитания. Их классификация помогает выявить общее и особенное, существенное и случайное, теоретическое и практическое и тем самым способствует целесообразному и более эффективному их использованию, помогает понять назначение и характерные признаки, присущие отдельным методам.

У Ю.К. Бабанского в основу классификации положена концепция деятельности:

- методы формирования сознания: рассказ, беседа, лекция, дискуссия, диспут, метод примера;
- методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения: упражнение, поручение, требование, приучение, создание воспитывающих ситуаций;
- методы стимулирования поведения: соревнование, игра, поощрение, наказание;
- методы контроля, самоконтроля и самооценки: наблюдение, анализ результатов деятельности, опросные методы.

Теоретиком в области воспитания И.С. Марьенко была предложена такая классификация: объяснительно-репродуктивные, проблемно-ситуационные, методы приучения и упражнения, методы стимулирования, методы торможения, методы руководства самовоспитанием. Следует обратить внимание на то, что в подходах к классификации методов воспитания отечественные ученые XX столетия постепенно старались смягчать авторитарно-насильственный характер методов воспитания. Методы принуждения, поощрения и наказания уходят из названий групп методов и относятся к вспомогательным методам.

Так в классификации Д. М. Гришина и В. И. Прокопенко, сделанное на основе логики воспитательного процесса, все методы воспитания разделены на основные: методы формирования сознания (убеждение, внушение, метод проблемных ситуаций); методы формирования поведения (инструктаж, упражнение, метод примера); вспомогательные: методы педагогического стимулирования (педагогическое требование, перспектива, соревнование, поощрение); методы педагогической коррекции (метод «взрыва», наказание).

В классификации, предложенной Г. И. Щукиной, на основе объединения целевой, процессуальной и содержательной сторон методов воспитания: методы формирования сознания (рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещание, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример); методы организации деятельности и формирования опыта поведения (упражнение, поручение, воспитывающие ситуации); методы стимулирования (соревнование, поощрение, наказание).

Исходя из практической работы педагога, Н.Е. Щуркова предлагает следующие группы методов:

- методы, с помощью которых оказывается влияние на сознание воспитанников, формируются их взгляды и представления, осуществляется оперативный обмен информацией – методы убеждения.
- методы, с помощью которых оказывается влияние на поведение воспитанников, организуется их деятельность, стимулируются ее позитивные мотивы – методы упражнения.
- методы, с помощью которых оказывается помощь в самоанализе и самооценке воспитанника – методы самооценки.

Если вспомнить, что предметом воспитания выступает социальный опыт детей, их деятельность и отношения к миру и с миром, к себе и с самим

собой (деятельностно-отношенческая концепция воспитания), то множество методов воспитания можно сгруппировать и выстроить в систему.

Первая группа – методы формирования социального опыта детей, служат накоплению детьми социального опыта, который приобретается за счет социализации: педагогическое требование, упражнение, поручение, пример, ситуация свободного выбора (моделирует момент реальной жизни).

Вторая группа – методы осмысления детьми своего социального опыта, мотивации деятельности и поведения. Общей особенностью этой группы методов является их вербальность: рассказ, беседа, лекция, дискуссия.

Третья группа – методы самоопределения личности ребенка, помогают ему стать субъектом деятельности, общения, жизнетворчества, формируют у ребенка способность к рефлексии: знанию о себе, своей внешности и характере, способностях и недостатках, о границах своих возможностей. К этой группе относятся методы самопознания (Что я знаю о себе?), методы самоизменения (Каким я хочу быть?), методы взаимопонимания (Что обо мне думают другие?).

Четвертая группа – методы стимулирования и коррекции действий и отношений детей в воспитательном процессе. В процессе накопления социального опыта, самоопределения своей личности ребенку нужна педагогическая поддержка воспитателя и родителей. Данные методы воспитания помогут детям совместно со взрослыми найти новые резервы своей деятельности, изменить линию поведения, поверить в свои силы и возможности, осознать ценность своей личности. Такими методами являются: соревнование, поощрение, наказание, создание ситуации успеха.

В.А. Сластёнин предлагает систему общих методов воспитания:

- методы формирования сознания личности (рассказ, беседа, лекция, диспут, метод примера, внушение);
- методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности (приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, иллюстрации и демонстрации);
- методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности (соревнование, познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание и др.);
- методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании.

В реальных условиях педагогического процесса методы выступают в сложном и противоречивом единстве. Решающее значение здесь имеет не логика отдельных «уединенных» средств, а гармонично организованная их система. Разумеется, на каком-то определенном этапе педагогического процесса тот или иной метод может применяться в более или менее изолированном виде. Но без соответствующего подкрепления другими методами, без взаимодействия с ними он утрачивает свое назначение, замедляет движение образовательного процесса к намеченной цели.

2. Методы формирования сознания личности.

Рассказ – это последовательное изложение преимущественно фактического материала, осуществляемое в описательной или повествовательной форме. Он широко применяется в преподавании гуманитарных предметов, а также при изложении биографического материала, характеристике образов, описании предметов, природных явлений, событий общественной жизни. К рассказу как методу педагогической деятельности предъявляется ряд требований: логичность, последовательность и доказательность изложения; четкость, образность, эмоциональность; учет возрастных особенностей, в том числе в отношении продолжительности (10 минут в начальных классах и 30 минут в старших).

Большое значение, особенно в младшем и среднем возрасте, имеет рассказ при организации ценностно-ориентировочной деятельности. Воздействуя на чувства детей, рассказ помогает им понять и усвоить смысл заключенных в нем нравственных оценок и норм поведения. Примером такого рода рассказов могут быть рассказы Л.Н. Толстого «Косточка», В.А. Осеевой «Сыновья» и др. Можно выделить три основные задачи этого метода при его применении в воспитательной работе: вызвать положительные нравственные чувства (сопереживание, сочувствие, радость, гордость) или негодование по поводу отрицательных действий и поступков героев рассказа; раскрыть содержание нравственных понятий и норм поведения; представить образ нравственного поведения и вызвать стремление подражать положительному примеру.

Рассказ воспринимается учащимися с интересом, если педагог рассказывает учащимся, используя при этом яркие факты, учитывает возрастные особенности учащихся, потребность в излагаемом материале.

В итоге: во время рассказа выделяется и подчеркивается главное. Если педагог хочет достичь успеха в изложении своего рассказа, то его рассказ должен быть: – коротким (до 10 мин); пластичным; эмоциональным; логичным. Эффективность рассказа зависит от сочетания его с другими методами обучения – иллюстрацией (в младших классах), обсуждением (в средних и старших), а также от условий – места и времени, выбранных учителем для рассказа о тех или иных фактах, событиях, людях.

Если с помощью рассказа не удастся обеспечить ясное и четкое понимание в тех случаях, когда необходимо доказать правильность каких-либо положений (законов, принципов, правил, норм поведения и т.п.), применяется метод объяснения. Для объяснения характерна доказательная форма изложения, основанная на использовании логически связанных умозаключений, устанавливающих истинность данного суждения. Во многих случаях объяснение сочетается с наблюдениями учащихся, с вопросами учителя к учащимся и учеников к учителю и может перерасти в беседу.

Беседа как метод воспитания использовалась с давних времен. В средние века широко применялась так называемая катехизическая беседа как воспроизведение вопросов и ответов по учебнику или формулировкам

учителя. В современной школе в таком виде беседа практически не используется. Это вопросно-ответный метод активного взаимодействия педагога и учащихся.

Основное в беседе – это тщательно продуманная система вопросов, постепенно подводящих учащихся к получению новых знаний. Готовясь к беседе, учитель, как правило, должен намечать основные, дополнительные, наводящие, уточняющие вопросы. Индуктивная беседа обычно перерастает в так называемую эвристическую, поскольку учащиеся от частных наблюдений приходят под руководством учителя к общим выводам. При дедуктивном построении беседы дается сначала правило, общий вывод, а затем организуется его подкрепление, аргументирование.

Самое большое распространение беседы получили в воспитательной практике. При всем богатстве и разнообразии содержания беседы имеют своим основным назначением привлечь самих учащихся к оценке событий, поступков, явлений общественной жизни и на этой основе сформировать у них адекватное отношение к окружающей действительности, к своим гражданским, политическим и нравственным обязанностям. При этом убеждающий смысл обсуждаемых в ходе беседы проблем будет значительно выше, если они находят опору в личном опыте ребенка, в его делах, поступках, действиях.

В основу беседы должны быть положены факты, раскрывающие социальное, нравственное или эстетическое содержание тех или иных сторон общественной жизни. В качестве таких фактов, положительных или отрицательных, может выступать деятельность определенной личности или отдельное ее свойство, закрепленное в слове моральное правило, обобщенный литературный образ, организованный или спланированный педагогический образец. Форма подачи отдельных эпизодов и фактов может быть различной, но она непременно должна наводить учащихся на размышления, результатом которых является распознавание определенного качества личности, стоящего за тем или иным поступком. Распознавание и правильная оценка качеств личности требует умения вычленять мотивы и цели поведения человека и сопоставлять их с общепринятыми нормами, анализировать факты, выделять существенные признаки каждого усвоенного понятия, отвлекать их от всех сопутствующих, но второстепенных в данном случае проявлений личности.

Беседа, как правило, начинается с обоснования ее темы, которое должно подготовить учащихся к предстоящему обсуждению как к жизненно важному, а не надуманному делу. На основном этапе беседы учитель дает отправное начало, материал для обсуждения, а затем так ставит вопросы, чтобы учащиеся свободно высказывали свои суждения, приходили к самостоятельным выводам и обобщениям. В заключительном слове учитель подытоживает все высказывания, формулирует на их основе наиболее рациональное, с его точки зрения, решение обсуждаемой проблемы, намечает

конкретную программу действий для закрепления принятой в результате беседы нормы в практике поведения и деятельности учащихся.

Особую трудность представляют индивидуальные беседы. К сожалению, такие беседы чаще всего проводятся в связи с нередко возникающими локальными конфликтами, нарушениями дисциплины. На такого рода факты учитель реагирует или незамедлительно, или путем отсроченной беседы. Но будет лучше, если индивидуальные беседы проводятся по заранее намеченному плану, в определенной системе. Тогда они носят упреждающий характер, вносят индивидуальный корректив в общую программу педагогических воздействий.

Рассказ и беседа подготавливают переход к более сложному методу организации познавательной деятельности – к лекции. Лекцию как метод надо отличать от лекции как организационного оформления взаимодействия педагога и учащихся в учебно-воспитательном процессе. Лекция в школе во многом приближается к рассказу, вместе с тем она отличается большей информативно-познавательной емкостью, большей сложностью логических построений, образов, доказательств и обобщений, большей продолжительностью. Именно поэтому лекции применяются в основном в старших классах средней школы, в вечерних (сменных) школах, в техникумах и вузах.

Аккумулируя в себе возможность развернутого и организованного в доступную форму систематического изложения сущности той или иной проблемы социально-политического, нравственного, эстетического и другого содержания, метод лекции широко используется во внеурочной воспитательной работе. Логическим центром лекции является какое-либо теоретическое обобщение, относящееся к сфере научного познания. Конкретные факты, составляющие основу беседы или рассказа, здесь служат лишь иллюстрацией или исходным, отправным моментом.

Убедительность доказательств и аргументов, обоснованность и композиционная стройность, ненаигранный пафос, живое и душевное слово учителя определяют идейное и эмоциональное воздействие лекций.

Старшеклассники особенно чутко откликаются на яркий и самостоятельный стиль мышления педагога, на его умение найти оригинальный, неожиданный поворот темы, отделить факт от мнения о факте, выразить свое личное отношение к сообщаемому материалу. Широкое развитие средств массовой информации породило явление форсированной осведомленности школьников о различных событиях и сторонах современного мира. С этим, конечно, нельзя не считаться. В то же время нетрудно увидеть, что многим ученикам полужнание представляется действительным знанием. В этих условиях тем более необходимо приучать школьников выходить за пределы очевидного, совершать переход от явления к сущности.

К методам воспитания относятся также дискуссии и диспуты, хотя с не меньшим основанием их можно рассматривать и как методы стимулирования познавательной и в целом социальной активности воспитанников.

Ситуации познавательного спора, дискуссии, при их умелой организации, привлекают внимание школьников к разным научным точкам зрения по той или иной проблеме, побуждают к осмыслению различных подходов к аргументации. В то же время они могут быть созданы и при изучении обычных недискуссионных на первый взгляд вопросов, если учащимся предлагается высказать свои суждения о причинах того или иного явления, обосновать свою точку зрения на устоявшиеся представления. Обязательное условие дискуссии – наличие по меньшей мере двух противоположных мнений по обсуждаемому вопросу. Естественно, что в учебной дискуссии последнее слово должно быть за учителем, хотя это и не означает, что его выводы – истина в последней инстанции.

В отличие от дискуссии, где все-таки должно быть принято устоявшееся и принимаемое научными авторитетами решение, диспут как метод формирования суждений, оценок и убеждений в процессе познавательной и ценностно-ориентационной деятельности не требует определенных и окончательных решений. Диспут, как и дискуссия, основан на давно открытой закономерности, состоящей в том, что знания, добытые в ходе столкновения мнений, различных точек зрения, всегда отличаются высокой мерой обобщенности, стойкости и гибкости. Диспут как нельзя лучше соответствует возрастным особенностям старшеклассника, формирующаяся личность которого характеризуется страстным поиском смысла жизни, стремлением не принимать ничего на веру, желанием сравнивать факты, чтобы уяснить истину. Диспут дает возможность анализировать понятия и доводы, защищать свои взгляды, убеждать в них других людей. Для участия в диспуте мало высказать свою точку зрения, надо обнаружить сильные и слабые стороны противоположного суждения, подобрать доказательства, опровергающие ошибочность одной и подтверждающие достоверность другой точки зрения. Диспут учит мужеству отказаться от ложной точки зрения во имя истины.

В педагогическом плане крайне важно, чтобы вопросы, намеченные к обсуждению, содержали жизненно важную, значимую для школьников проблему, по-настоящему волновали их, звали к открытому, искреннему разговору. Тему диспута могут подсказать сами ученики. Почему поведение не всегда совпадает с требованиями жизни? Как стать кузнецом своего счастья? Эти и другие вопросы вполне могут стать предметом дискутирования, свободного и непринужденного обмена мнениями.

Диспут требует тщательной подготовки как самого воспитателя, так и учащихся. Вопросы, вынесенные на обсуждение, готовятся заранее, причем полезно привлечь самих школьников к их разработке и составлению. По совету А.С. Макаренко, учителю на диспуте надо уметь сказать так, чтобы воспитанники почувствовали в его слове его волю, культуру, личность.

Настоящий педагог не торопится отвергать ошибочные суждения, не позволит себе грубо вмешиваться в спор, безапелляционно навязывать свою точку зрения. Он должен быть деликатным и терпеливым, страстным и гневным, невозмутимым и ироничным. Такая манера никого не обижает и не унижает, не отбивает у школьников желания участвовать в полемике и откровенно высказывать свои взгляды. Руководителю диспута решительно не подходит фигура умолчания и запрета. Всякая недоговоренность оставляет возможность для домыслов, искаженных догадок, неправильных толкований. Наиболее общее назначение диспутов и дискуссий – создать ориентировочную основу для творческих исканий и самостоятельных решений.

В структуре целостного педагогического процесса используется метод примера. Формирующееся сознание школьника постоянно ищет опору в реально действующих, живых, конкретных образцах, которые олицетворяют усваиваемые ими идеи и идеалы. Этому поиску активно содействует явление подражательности, которая служит психологической основой примера как метода педагогического влияния. Подражание не есть слепое копирование: оно формирует у детей действия нового типа, как совпадающие в общих чертах с идеалом, так и оригинальные, сходные по ведущей идее примера. Путем подражания у молодого человека формируются социально-нравственные цели личностного поведения, общественно сложившиеся способы деятельности.

Характер подражательной деятельности изменяется с возрастом, а также и в связи с расширением социального опыта школьника, в зависимости от его интеллектуального и нравственного развития. Младший школьник обычно выбирает себе для подражания готовые образцы, воздействующие на него внешним примером. Подражание у подростков сопровождается более или менее самостоятельными суждениями, носит избирательный характер. В юности подражание существенно перестраивается. Оно становится более сознательным и критичным, опирается на активную внутреннюю переработку воспринимаемых образцов, связано с возрастанием роли идейно-нравственных и гражданских мотивов.

В механизме подражания можно выделить по крайней мере три этапа. На первом этапе в результате восприятия конкретного действия другого лица у школьника появляется субъективный образ этого действия, желание поступать так же. Однако связь между примером для подражания и последующими действиями здесь может и не возникнуть. Эта связь образуется на втором этапе. На третьем этапе происходит синтез подражательных и самостоятельных действий, на который активно влияют жизненные и специально созданные воспитывающие ситуации.

Таким образом, подражательность и основанный на ней пример могут и должны найти достойное применение в педагогическом процессе. На это обращал внимание еще К. Д. Ушинский. Он подчеркивал, что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности, что на

воспитание личности можно воздействовать только личностью. В глазах школьников только тот поступок заслуживает подражания, который совершен авторитетным и уважаемым человеком. Это в полной мере относится и к учителю. Учитель всем своим поведением и во всех своих поступках и действиях должен служить для учащихся примером, быть образцом высокой нравственности, убежденности, культуры, принципиальности и широкой эрудиции.

Внушение (суггестия) как педагогический метод редко описывается в пособиях. Внушение – это воздействие на личность с помощью эмоциональных, иррациональных приемов при сниженной критичности личности, при известном доверии к внушающему.

В воспитании внушение выражается в создании эмоционального фона для совместных переживаний с помощью музыки, поэзии. Педагогам давно известно, что сильные совместные и положительные эмоции являются воспитывающей силой. Используются также элементы психологического тренинга для создания эмоционального состояния, атмосферы доверия, чувства безопасности.

3. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности.

Человек как субъект труда, познания и общения формируется в процессе деятельности, которая обеспечивает научное освоение действительности, возбуждает интерес, чувства, порождает новые потребности, активизирует волю, энергию - все то, что служит строительным материалом для развития и становления личности.

Как основа здорового бытия, деятельность является важнейшим источником обогащения школьников опытом общественных отношений и общественного поведения.

Всякая деятельность состоит из операций и действий. Операции – это процессы, цели которых находятся не в них самих, а в том действии, элементом которого они являются. Действия – это процессы, мотивы которых находятся в той деятельности, в состав которой они входят. Воспитательный процесс заключается в том, что педагог совершает переход от управления операциями к управлению действиями, а затем - к управлению деятельностью учащихся.

Педагогической наукой обнаружен ряд общих закономерностей, обуславливающих методы педагогического руководства деятельностью и формирования опыта общественного поведения:

- все виды деятельности, имеющие общественные цели, потенциально обладают определенными развивающими и воспитывающими возможностями. Каждая такая деятельность содержит все необходимые компоненты для усвоения лишь ей соответствующих знаний, переживаний. Однако одна деятельность не может заменить все остальные. Поэтому в процессе воспитания целесообразно использовать комплекс деятельностей;

- даже объективно ценная обществу деятельность может не повлиять положительно на воспитанника, если она не имеет для него «личностного смысла» (А.Н. Леонтьев). Общественное отношение лишь тогда раскрывается для человека, становится его личным отношением, когда смыслообразующий мотив деятельности адекватен данному отношению;

- в итоге педагогических воздействий у школьников формируется готовность к выбору цели и способов деятельности. Будучи идеальным предвосхищением ожидаемого результата (П.К. Анохин), цель человека является той силой, которая определяет способ и характер его действий;

- по отношению к формированию личности школьника деятельность остается нейтральным процессом, если не найдены и не реализованы соответствующие способы ее педагогической инструментровки. В этой инструментровке должны определенным образом сочетаться различные методы и приемы, обеспечивающие побуждение, приучение и упражнение учащихся, формирование у них опыта общественного поведения.

Приучение обнаруживает наибольшую эффективность на ранних ступенях воспитания и развития детей. Применение этого метода требует соблюдения некоторых педагогических условий. Приучение невозможно без ясного представления о том, что должно быть усвоено. Предписывая учащимся тот или иной образ действий, необходимо выразить его в возможно более коротком и ясном правиле. На каждый данный отрезок времени должен быть выделен минимум отдельных действий, из которых складывается данная форма поведения. Опытные педагоги большое значение придают показу образца воспитываемой формы поведения, созданию положительного отношения к ней. Для выработки привычки требуется время, торопливость здесь не приводит к поставленной цели. Вначале следует добиться точности производимого действия и лишь затем – быстроты. Метод приучения предполагает контроль за выполнением действия. Контроль требует благожелательного, заинтересованного отношения учителя к воспитанникам, выявления и анализа возникающих трудностей, обсуждения способов дальнейшей работы. Еще более важно организовать самоконтроль учащихся.

Метод приучения варьирует в зависимости от возраста, условий жизни и воспитания. Не всегда целесообразно, например, открыто ставить перед детьми задачу овладения тем или иным способом поведения. Учитель в этом случае так организует деятельность детей, чтобы, с удовольствием повторяя ее, они незаметно для себя свободно и непринужденно привыкали к нужной форме поведения. Иногда возникает необходимость открыто поставить перед школьниками задачу научиться вести себя определенным образом, например: быть вежливым, дисциплинированным. Возможен и третий путь, когда удастся вызвать у учащихся стремление воспитать в себе то или иное качество личности (скромность, выдержку, самообладание и т.п.). Это стремление побуждает ученика овладевать соответствующими привычками.

Формы общественного поведения, ставшие для воспитанников привычными, отличаются гибкостью и обобщенностью, легко проявляются в разных обстоятельствах, принимая соответствующие этим обстоятельствам конкретные способы действия.

Одним из испытанных средств приучения к заданным формам поведения является режим жизни и деятельности учащихся. По мысли А.С. Макаренко, отсутствие разумного, последовательно осуществляемого режима, законных пределов для поступка не может быть возмещено никакой словесной мудростью. Чем определённое режим, тем лучше формируется динамический стереотип, который лежит в основе образования привычек.

Метод приучения тесно связан с методом упражнения. По определению А.С. Макаренко, воспитание есть не что иное, как упражнение в правильном поступке. Упражнение – планомерно организованная деятельность, предполагающая многократное повторение каких-либо действий с целью формирования определенных умений и навыков или же их совершенствования.

Упражнение находится в широких и многосторонних связях с приучением. Если в основе приучения лежит овладение ребенком преимущественно процессуальной стороной деятельности, то упражнение делает ее лично значимой. Выполняемая школьником деятельность выступает здесь в единстве ее цели и операциональной структуры.

Основное назначение упражнения как метода воспитания – овладение школьниками практическим опытом совместных отношений, необходимым для формирования у них социально значимых качеств личности. Опираясь на приучение, упражнение предусматривает многократное повторение, закрепление, упрочение и совершенствование ценных способов действия как устойчивой основы общественного поведения. При этом оно не имеет ничего общего с механической выучкой и тренажем в духе поведенческой психологии: стимул – реакция – подкрепление.

Упражнение в широком смысле – это такая организация жизни и деятельности учащихся, которая создает им условия поступать в соответствии с принятыми в обществе нормами и правилами поведения.

Включение детей в деятельность создает им условия для действий в соответствии с принятыми в обществе нормами и правилами поведения. Деятельность обеспечивает приобретение детьми практического опыта совместных отношений. Упражнение не имеет ничего общего с механической выучкой и тренажем в духе поведенческой психологии: стимул-реакция-подкрепление.

В реальной жизни и деятельности школьного класса постоянно рождаются ситуации, в которых обнаруживается и подвергается испытанию на прочность вся система сложившихся в нем воспитательных отношений. Открыть эту ситуацию, обнажить заключенный в ней конфликт, возникающую или уже назревшую проблему по силам любому вдумчивому педагогу. Однако часто он не может ждать такого естественного стечения

обстоятельств. Ему приходится самому создавать такую внешнюю обстановку, которая вызывает у учащихся необходимое психическое состояние, представления, чувства, мотивы, поступки. Такие специально организованные педагогические условия принято называть воспитывающими ситуациями.

По своему существу, это упражнения в условиях ситуации свободного выбора. Ученик в них ставится перед необходимостью выбрать определенное решение из нескольких возможных вариантов: воспользоваться привилегиями самому, уступить место другому, промолчать, сказать правду, сказать «не знаю». В поисках выхода из созданной учителем ситуации школьник пересматривает, переосмысливает и перестраивает свое поведение, приводит его в соответствие с новыми требованиями, изменяющимися условиями деятельности и общения. Другими словами, поиск выхода из специально созданной учителем ситуации – это упражнение в нравственном поведении, работа не только ума, но и сердца.

Педагогическое требование. В требовании как исходном методе организации деятельности наиболее отчетливо обнаруживается действие такой закономерности педагогического процесса, как диалектика внешнего и внутреннего. Педагогическое требование должно не только опережать развитие личности, но и переходить в требования воспитанника к самому себе. Оно может выступать перед учеником как конкретная реальная задача, которую ему надлежит выполнить в процессе той или иной деятельности. Требование может вскрывать внутренние противоречия педагогического процесса, фиксировать недостатки в поведении, деятельности и общении учащихся и тем самым побуждать их к дальнейшему росту и развитию. Требования помогают наводить порядок и дисциплину в школе, вносят дух организованности в деятельность и поведение учащихся. По форме предъявления различают требования прямые и косвенные. Более подробно они будут раскрыты далее.

Организуя воспитательный процесс, учитель должен стремиться к тому, чтобы его требование стало требованием всего класса. Отражением совместного требования является общественное мнение. Соединяя в себе оценки, суждения, волю группы, общественное мнение выступает активной и влиятельной силой, которая в руках умелого педагога выполняет функцию педагогического метода.

Существенное значение имеет соблюдение учителем меры в предъявлении требований к учащимся. К.Д. Ушинский по этому поводу писал: «Приучите дитя сначала повиноваться легким требованиям, не стесняя его самостоятельности ни множеством, ни трудностью их, и вы можете быть уверены, что оно будет легче подчиняться и новым вашим постановлениям. Если же, стеснив дитя разом множеством правил, вы вынудите его к нарушению того или другого из них, то сами будете виноваты, если прививаемые вами привычки не будут укореняться и вы лишитесь помощи этой великой воспитательной силы»

Предъявление требований, кроме того, определяется установленными правилами поведения, критериями оценки знаний, умений и навыков по всем предметам, установленными правилами внутреннего распорядка и другими факторами.

4. Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности.

Любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные затруднения, неблагоприятные условия и другие обстоятельства, настойчиво продвигаясь к намеченной цели. С мотивацией деятельности теснейшим образом связано ее стимулирование. Стимулировать – значит побуждать, давать толчок, импульс к мысли, чувству и действию. В целях подкрепления и усиления воздействия на личность школьника тех или иных факторов применяются различные методы стимулирования, среди которых наиболее распространенными являются соревнование, познавательная игра, поощрение, наказание и др.

Соревнование. Соревнование в педагогическом процессе строится учителем с учетом того несомненного социально-психологического факта, что детям, подросткам и юношам в высшей степени свойственно стремление к здоровому соперничеству, приоритету, первенству, самоутверждению. Вовлечение учащихся в борьбу за достижение наилучших результатов в учебе, труде и общественной деятельности поднимает отстающих на уровень передовых, стимулирует развитие творческой активности, инициативы, новаторских починов, ответственности и групповой работы.

В настоящее время соревнование по конкретным показателям успеваемости учащихся не проводится, и не должно проводиться. Однако полностью исключить соревнование из наиболее важной области жизни и деятельности школьников было бы неправильно. Опыт лучших школ показывает, что использование соревнования в учебной работе оказывается возможным и приносит очевидную пользу, если оно ведется за добросовестное отношение к учению. В условия соревнования младших школьников, например, вносятся такие обязательства: всегда выполнять домашние задания, работать прилежно, не иметь замечаний на уроке, иметь опрятные тетради, строго выполнять школьный и домашний режим дня, читать дополнительную литературу.

Соревнование может быть групповыми и индивидуальным, рассчитанным на длительный срок и эпизодическим. В процессе его организации и проведения необходимо соблюдать традиционные принципы: гласность, конкретность показателей, сравнимость результатов, возможность практического использования передового опыта.

В последние годы появилось немало противников разного рода соревнований, которые якобы противоречат основным принципам

гуманистической педагогики. Можно, утверждается, сравнивать только темпы личного продвижения, т.е. сравнивать ребенка сегодняшнего с самим собой, но вчерашним. Однако при продуманности организации соревнования оно ничуть не противоречит идее уважения личности. Более того, его действенность существенно повышается при разумном насыщении как учебной, так и внеучебной деятельности вытекающими из самой логики образовательного процесса ситуациями переживания успеха, связанными с положительными эмоциональными переживаниями.

В переживании ситуаций успеха особенно нуждаются учащиеся, испытывающие определенные затруднения в учении. В связи с этим необходимо подбирать такие задания, с которыми учащиеся этой категории могли бы справиться без особых затруднений, и лишь потом переходить к более сложным упражнениям. В опыте передовых учителей с этой целью используются так называемые сдвоенные задания, где первое подготавливает к выполнению другого, более сложного. Надежным путем создания ситуаций успеха является дифференцированный подход к определению содержания деятельности и характеру помощи учащимся при ее осуществлении. Естественными в этом случае должны быть и словесные поощрения, подбадривание ученика, вызывающие у него уверенность в своих силах, стремление соответствовать оценке учителя. Большую роль в создании ситуаций успеха имеет общая морально-психологическая атмосфера выполнения тех или иных заданий, поскольку это в значительной мере снимает чувство неуверенности, боязни приступить к внешне сложным заданиям.

К методам стимулирования деятельности относятся сюжетно-ролевые игры, которые, учитывая возраст, широко применяются в начальных классах. Они примыкают к ситуациям переживания успеха, поскольку тоже направлены на создание ситуаций, но игровых, вызывающих, как и предыдущие, яркие эмоциональные переживания. Как правило, «участниками педагогического процесса» в этом случае наряду с детьми становятся и широко знакомые им сказочные персонажи.

Поощрение – способ выражения общественной положительной оценки поведения и деятельности отдельного учащегося или группы. Его стимулирующая роль определяется тем, что в нем содержится общественное признание того образа действия, который избран и проводится учеником в жизнь. Переживая чувство удовлетворения, школьник испытывает подъем бодрости и энергии, уверенность в собственных силах и дальнейшем движении вперед.

Нельзя полагать, что одобрение и поощрение полезны всегда и везде. Воспитательное значение поощрения возрастает, если оно включает в себе оценку не только результата, но и мотива и способов деятельности. Надо приучать детей ценить более всего сам факт одобрения, а не его престижный вес: плохо, если ученик ждет награды за малейший успех. Поощрение особенно необходимо детям несмелым, неуверенным. К поощрениям чаще

всего приходится прибегать в работе с младшими школьниками и подростками, которые особенно чувствительны к оценке их поступков и поведения в целом. Но лучше, если это будут групповые поощрения. Учителю необходимо одинаково заботиться о том, чтобы не появлялись ученики захваленные и ученики, обойденные общественным вниманием. Сила воспитательного влияния поощрения зависит от того, насколько оно объективно и находит поддержку в общественном мнении класса.

Отношение к наказаниям в педагогике весьма противоречиво и неоднозначно. В значительной мере под влиянием теории свободного воспитания в первые годы советской школы наказания вообще были запрещены. Обосновывая правомерность наказания как одного из методов педагогического воздействия, А.С. Макаренко писал: «Разумная система взысканий не только законна, но и необходима. Она помогает оформиться крепкому человеческому характеру, воспитывает чувство ответственности, тренирует волю, человеческое достоинство, умение сопротивляться соблазнам и преодолевать их».

Наказание – это такое воздействие на личность школьника, которое выражает осуждение действий и поступков, противоречащих нормам общественного поведения, и принуждает учащихся неуклонно следовать им. Наказание корректирует поведение ребенка, дает ему ясно понять, где и в чем он ошибся, вызывает чувство неудовлетворенности, дискомфорта, стыда.

А.С. Макаренко называл это состояние «вытаскиванием из общих рядов». Это состояние порождает у школьника потребность изменить свое поведение. Но наказание ни в коем случае не должно причинять ребенку страдания – ни физические, ни моральные. В наказании нет подавленности, а есть переживание отчужденности от группы, хотя бы временного и небольшого.

Средствами метода наказания выступают замечания учителя, вызов для внушения на педагогический совет. Умелое применение наказаний требует от учителя педагогического такта и определенного мастерства. Всякое наказание должно сопровождаться анализом причин и условий, породивших тот или иной проступок. В тех случаях, когда ученик нарушил правила поведения необдуманно, случайно, можно ограничиться беседой или простым упреком. Нельзя злоупотреблять наказаниями. Гораздо сильнее действуют взыскания неожиданные, непривычные.

Применение метода наказаний в любой форме в целях стимулирования и мотивации учения может быть оправдано лишь в исключительных ситуациях.

5. Методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании.

Управление процессом воспитания невозможно без обратной связи, которая несет характеристику его результативности. Выполнить эту функцию помогают методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании.

Чтобы оценивать эффективность воспитательного процесса, необходимо изучать деятельность и поведение воспитуемых. Под эффективностью воспитания понимают степень соответствия достигаемых результатов поставленным целям воспитания.

О показателях воспитанности школьников можно судить по степени их участия во всех основных видах деятельности, соответствующей их возрасту: игровой, учебной, трудовой, общественной и др., – и результативности этого участия.

Важными показателями воспитанности школьников являются их общение и отношения в классе, со сверстниками, старшими и др. Характер общения и поведения школьников во многом определяет результативность воспитательных влияний на личность.

К показателям воспитанности личности необходимо отнести также и ее информированность, прежде всего в области нравственной, культурной, эстетической и др.

Ни один из этих показателей не может рассматриваться сам по себе, так как нельзя разделить сознание, действия, поведение и общение личности. Всякое подразделение их носит условный характер и применяется лишь в целях более детального и поэтапного изучения общего уровня воспитанности учеников. То же самое надо сказать и об условности выделения соответствующих методов воспитания и оценки его эффективности.

Общий анализ педагогического процесса складывается из оценки его результативного компонента и процессуального, отражающего характер протекания процесса. Необходимо оценивать действия самих воспитателей, правильность их подхода к ученикам, характер утверждаемого ими стиля общения, взаимодействия, их влияние на развитие инициативы и самостоятельности учащихся. Рассмотрение в единстве результативных и процессуальных показателей делает изучение воспитания объективным.

К основным методам контроля относятся: педагогическое наблюдение за учениками; беседы, направленные на выявление воспитанности; опросы (анкетные, устные и пр.); анализ результатов общественно полезной деятельности, деятельности органов ученического самоуправления; создание ситуаций для изучения поведения воспитуемых.

Педагогическое наблюдение характеризуется непосредственным восприятием деятельности, общения, поведения личности в целостности и динамике их изменения. Различают разнообразные виды наблюдения – непосредственное и опосредованное, открытое и скрытое, непрерывное и дискретное, монографическое и узкое и пр.

Чтобы успешно использовать наблюдение для изучения воспитанности личности, надо вести его с конкретной целью, владеть программой изучения личности, критериями оценки ее воспитанности.

Наблюдения должны носить систематический характер. Важно хорошо продумать систему фиксации наблюдаемых фактов (записи в дневник наблюдений, в карту наблюдений и др.).

Беседы с воспитанниками помогают педагогам выяснить степень информированности учащихся в области нравственных проблем, норм и правил поведения, выявить причины отклонений от выполнения этих норм, когда они наблюдаются. Одновременно учителя фиксируют мнения, высказывания учеников, чтобы оценить и качество своих воспитательных влияний, отношение детей друг к другу, их симпатии, антипатии и т.п.

В классах применяются психологические опросники, которые выявляют характер отношений между одноклассниками, привязанности или, наоборот, негативные отношения к тем или иным участникам педагогического процесса. Такие опросники позволяют своевременно выявлять возникающие противоречия и принимать меры по их быстрому и умелому разрешению.

Опытные воспитатели для контроля за ходом воспитания школьников применяют и такой более сложный метод, как сознательное включение учеников в такие виды деятельности и общения, в которых они могут наиболее полно проявить те или иные стороны своей воспитанности. Этот метод требует большого мастерства, педагогической коллегиальности.

Завершается контроль за ходом воспитательной работы оцениванием не только результатов воспитанности школьников, но и уровня воспитательной деятельности учителя и школы в целом.

При оценке воспитательной работы учителя необходимо учитывать его умение использовать современные методы, формы и средства воспитания, выбирать их оптимальные сочетания в конкретных ситуациях, дифференцированно подходить к ученикам, обоснованно характеризуя их поведение и прилежание, роль учителя в трудовом воспитании и профессиональной ориентации школьников, характер взаимодействия учителя и учащихся. О результативности воспитания свидетельствуют такие показатели: сформированность у учащихся основ мировоззрения, умение оценивать события, происходящие в нашей стране и за рубежом; усвоение ими норм морали, знание и соблюдение законов, в том числе Правил для учащихся; общественная активность, участие в ученическом самоуправлении; инициатива и самостоятельность воспитанников; эстетическое и физическое развитие.

6. Условия оптимального выбора и эффективного применения методов воспитания.

Среди тех зависимостей, которые определяют выбор методов воспитания, на первом месте находится их соответствие идеалам общества и целям воспитания.

В практической деятельности учитель, выбирая методы воспитания, обычно руководствуется целями воспитания и его содержанием. Исходя из

конкретной педагогической задачи, учитель сам решает, какие методы взять себе на вооружение. Будет ли это показ трудового умения, положительный пример или упражнение, зависит от многих факторов и условий, и в каждом из них педагог отдает предпочтение тому методу, который считает наиболее приемлемым в данной ситуации.

Метод сам по себе не может быть ни хорош, ни плох. В основу воспитательного процесса кладутся не сами методы, а их система. А.С. Макаренко отмечал, что никакое педагогическое средство не может быть признано всегда абсолютно полезным, что самое хорошее средство в некоторых случаях обязательно будет самым плохим.

К.Д. Ушинский считал, что необходимо изучить законы тех психических явлений, которыми мы хотим управлять, и поступать в соответствии с этими законами и теми обстоятельствами, в которых мы хотим их приложить. Бесконечно разнообразны не только эти обстоятельства, но и сами натуры воспитанников. При таком разнообразии обстоятельств воспитания и воспитываемых личностей невозможно предписывать какие-нибудь общие воспитательные рецепты.

Будучи очень гибким и тонким инструментом прикосновения к личности, метод воспитания, вместе с тем, всегда обращен к группе, используется с учетом ее динамики, зрелости, организованности. Скажем, на известном уровне его развития наиболее продуктивным способом педагогического воздействия является решительное, неукоснительное требование, но неуместными будут лекция или диспут.

Выбор методов воспитания не есть произвольный акт. Он подчиняется ряду закономерностей и зависимостей, среди которых первостепенное значение имеют цель, содержание и принципы воспитания, конкретная педагогическая задача и условия ее решения, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Методика воспитания, по меткому замечанию А.С. Макаренко, не допускает стереотипных решений и даже хорошего шаблона.

Условия и факторы, определяющие выбор методов воспитания:

1. Цели и задачи воспитания. Цель не только оправдывает методы, но и определяет их. Какова цель, такими должны быть и методы ее достижения.

2. Содержание воспитания. Надо иметь в виду, что одни и те же задачи могут быть наполнены различным смыслом. Очень важно поэтому правильно увязать методы не с содержанием вообще, а с конкретным смыслом. Поскольку содержательная характеристика методов очень важна, она также учитывается при классификации.

3. Возрастные особенности воспитанников. Одни и те же задачи решаются различными методами в зависимости от возраста воспитанников. Возраст, как уже отмечалось, это не просто число прожитых лет. За ним приобретенный социальный опыт, уровень развития психологических и нравственных качеств. Формировать, скажем, чувство ответственности нужно и в младшем, и в среднем, и в старшем школьном возрасте, но методы

воспитания должны меняться. Те, которые подходят первокласснику, снисходительно воспринимаются в третьем и отвергаются в пятом классе.

4. Уровень сформированности группы. По мере ее развития формы самоуправления методы педагогического воздействия не остаются неизменными: гибкость управления, как нам уже известно, необходимое условие успешного сотрудничества воспитателя с воспитанниками.

5. Индивидуальные и личностные особенности воспитанников. Общие методы, общие программы лишь канва воспитательного взаимодействия. Необходима их индивидуальная и личностная корректировка. Гуманный педагог будет стремиться применять такие методы, которые дают возможность каждой личности развивать свои способности, сберечь свою индивидуальность, реализовать собственное «Я».

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

7. Средства воспитания. Методы воспитания становятся средствами, когда выступают компонентами воспитательного процесса.

Кроме методов, существуют и другие средства воспитания, с которыми методы тесно взаимосвязаны и применяются в единстве. Например, наглядные пособия, произведения изобразительного и музыкального искусства, средства массовой информации – необходимое подспорье для эффективного применения методов. К средствам воспитания относятся также различные виды деятельности (игровая, учебная, трудовая), педагогическая техника (речь, мимика, движения и т.д.), средства, обеспечивающие нормальную жизнедеятельность зрителей и учеников. Отсутствие необходимых наглядных пособий вынуждает педагога корректировать методы, обходиться тем, что есть, и т.п.

8. Уровень педагогической квалификации. Педагог выбирает только те методы, с которыми он знаком, которыми владеет. Многие методы сложны, требуют большого напряжения сил.

9. Время воспитания. Когда времени мало, а цели большие, применяются «сильнодействующие» методы, в благоприятных условиях используются «щадящие» методы воспитания. Единой точки зрения относительно того, достаточно ли школьного времени для формирования устойчивых качеств личности, нет. Некоторые педагоги считают, что времени недостаточно, а поэтому склоняются в пользу сильнодействующих методов. Как бы там ни было, фактор времени остается очень важным при проектировании и выборе методов воспитания.

10. Ожидаемые последствия. Выбирая метод (методы), педагог должен быть уверен в успехе. Для этого необходимо предвидеть, к каким результатам приведет применение метода.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Подготовьте схему классификации методов воспитания, выделив в ней основание классификации, авторов данной классификации, основные группы методов.
2. Назовите основные факторы, обуславливающие выбор методов воспитания.
3. Какая из известных вам классификаций методов воспитания кажется вам наиболее удачной? Обоснуйте свой выбор.
4. Что означает оптимальный выбор методов воспитания?
5. Дайте характеристику основных методов воспитания.
6. Назовите методы воспитания детей дошкольного возраста.
7. Назовите методы воспитания детей младшего школьного возраста.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ МИНИМУМ

Авторитет учителя – особая профессиональная позиция, определяющая влияние на учащихся, дающая право принимать решения, выражать оценку, давать советы. Подлинный А. у. опирается не на должностные и возрастные привилегии, а на высокие личностные и профессиональные качества воспитателя: демократичный стиль сотрудничества с воспитанниками, эмпатию, способность к открытому общению, позитивную ^-концепцию учителя, его стремление к постоянному совершенствованию, эрудированность, компетентность, справедливость и доброту, общую культуру.

Барьер общения – психол., трудности, возникающие в процессе общения, служащие причиной конфликтов или препятствующие взаимопониманию и взаимодействию.

Беседа – 1) вопросо-ответный метод привлечения учащихся к обсуждению, анализу поступков и выработке нравственных оценок; 2) метод получения информации на основе вербальной (словесной) коммуникации; 3) метод обучения. Виды Б.: катехизическая, или репродуктивная, – направлена на закрепление, проверку изученного материала путем его повторения; эвристическая, поисковая, – опираясь на имеющиеся знание учащихся, учитель подводит их к усвоению новых понятий; сократическая – поиск истины через сомнение, к-рому подвергается каждый получаемый вывод.

Возрастная педагогика – изучает особенности и закономерности развития человека различного возраста: преддошкольная; дошкольная; школьная; андрогогика (обучение взрослых); геронтогика (педагогика старости).

Ведущая деятельность – деятельность, в наибольшей степени способствующая психическому развитию ребенка в данный период его жизни и ведущая развитие за собой.

Вина – нравственное состояние человека, обусловленное нарушением им морального долга.

Влияние – процесс и результат изменения индивидом поведения другого человека, его установок, намерений, представлений, оценок в ходе взаимодействия с ним.

Внушение – воздействие на личность, приводящее либо к появлению у человека помимо его воли и сознания определенного состояния, чувства, отношения, либо к совершению человеком поступка, непосредственно не следующего из принимаемых им норм и принципов деятельности.

Воздействие педагогическое – влияние педагога на сознание, волю, эмоции воспитуемых, на организацию их жизни и деятельности в интересах формирования у них требуемых качеств и обеспечения успешного достижения заданных целей.

Возрастной подход в воспитании – учет и использование закономерностей развития личности (физических, психических, соц.), а

также соц.-психол, особенностей групп воспитуемых, обусловленных их возрастным составом.

Возрастной подход – это комплекс физических, познавательных, интеллектуальных, мотивационных, эмоциональных свойств человека, которые характерны для большинства людей одного возраста.

Воспитание – целенаправленное и систематическое воздействие на человека с целью формирования у него определенных форм поведения, мировоззрения, характера и умственных способностей.

Воспитывающее обучение – обучение, при к-ром достигается органическая связь между приобретением учащимися знаний, умений, навыков и формированием у них эмоционально-целостного отношения к миру, друг к другу, к усваиваемому учебному материалу.

Всестороннее развитие личности – 1) целостное и полноценное развитие всех сущностных сил человека, его способностей и дарований; 2) гуманистический идеал воспитания, сложившийся в эпоху Возрождения в русле культурного движения гуманизма.

Идея В. р. л. получила различные интерпретации в позднейших философских и пед. системах в зависимости от особенностей историко-культурной ситуации.

Воспитательная система – система, объединяющая комплекс воспитательных целей, людей, их реализующих в процессе целенаправленной деятельности, отношения, возникающих между ее участниками, освоенную среду и управленческую деятельность.

Государственный образовательный стандарт – 1) основной документ, определяющий образовательный уровень, к-рый должен быть достигнут выпускниками независимо от форм получения образования. Включает в себя федеральный и национально-региональный компоненты; 2) основной документ, в к-ром определены конечные результаты образования по учебному предмету. Составляется для каждого этапа образования. Стандартом определяются цели и задачи предметного образования, представления, умения и навыки, к-рыми предстоит овладеть учащимся, технология проверки результатов образования; 3) федеральные компоненты Г. о. с. определяют обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников.

Готовность ребёнка к школе – комплексное понятие, в состав к-рого входят личностная и интеллектуальная готовность, а также достаточный уровень развития зрительно-моторной координации. Личностная готовность – наличие мотивов учебной деятельности (наличие желания не просто пойти в школу, но и учиться, выполнять определенные, связанные с учебой обязанности), познавательное отношение к внешнему миру, сформированность коммуникативных средств и навыков, желания общаться; достаточный уровень эмоционального и волевого развития психики. Интеллектуальная готовность – достижение достаточного для начала

систематического обучения уровня зрелости познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения, речи), владение ребенком знаниями, умениями и навыками в объеме стандартной программы детского сада. Для диагностики Г. р. к ш. используется комплекс разнообразных методик, направленных на исследование развития познавательной и коммуникативной сфер, индивидуальных особенностей и качеств личности, в частности такие, как тест «Мотивационная готовность» (А.Л. Венгер), тест Бендер и др.

Гражданское воспитание – формирование гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным.

Групповая работа на уроке – форма организации учебно-познавательной деятельности на уроке, предполагающая функционирование разных малых групп, работающих как над общими, так и над специфическими заданиями педагога. Г. р. н. у. стимулирует согласованное взаимодействие между учащимися, отношения взаимной ответственности и сотрудничества.

Гуманность (от лат. – человеческий) – человечность, человеколюбие, уважение к людям и их переживаниям. Одна из ведущих нравственных ценностей, к-рая должна формироваться у современного человека в процессе воспитания и обучения.

Гуманизм – признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений.

Гуманистическая педагогика – направление в современной теории и практике воспитания, возникшее в 50-х – 60-х гг. XX в. в США; в центре внимания – уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации).

Движущие силы процесса воспитания – объективные противоречия между обновляющимися потребностями воспитанника и возможностями их удовлетворения, регулируемые педагогом. Разрешение этих противоречий через активность самого школьника способствует его развитию.

Детство – это целостная управляемая система, которая предполагает взаимодействие социальных, психологических, педагогических факторов развития и воспитания ребенка на базе ценностно-личностного подхода.

Деловая игра – метод имитации ситуаций, моделирующих профессиональную или иную деятельность путем игры, по заданным правилам. Применяется для обучения и исследовательских целей.

Демократический стиль (коллективный, коллегиальный) – наиболее эффективный стиль воспитания, опирающийся на учет потребности ребенка в положительных эмоциях и притязаний на признание; при общей доброжелательности используются убеждение и внушение; в необходимых случаях порицание осуществляется через лишение ребенка положительного отношения.

Деятельность – форма бытия и способ существования человека, его активность, направленная на целесообразное изменение и преобразование окружающего мира (учебная, познавательная, трудовая, художественная, спортивная, игровая, общение). Большое влияние оказывает коллективная деятельность.

Деятельностный подход – 1) принцип изучения психики, в основу которого положена категория предметной деятельности (И.Фихте, Г.Гегель, М.Я.Басов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.); 2) теория, рассматривающая психологию как науку о порождении, функционировании и структуре психического отражения в процессах деятельности индивидов (А.Н. Леонтьев).

Деятельность ведущая – деятельность, под влиянием которой происходят главные изменения в психике ребенка, подготавливающие его переход к новой, высшей ступени развития. Термин введен отечественным психологом А.Н. Леонтьевым. Д.Б. Эльконин определил следующие виды Д. в.: непосредственно-эмоциональное общение, предметно-манипулятивная деятельность, ролевая игра, учебная деятельность, интимно-личное общение, учебно-профессиональная деятельность.

Дидактика (от греч. поучающий, относящийся к обучению) – отрасль педагогики, рассматривающая теорию образования и обучения. Предметом дидактики является обучение как средство образования и воспитания человека.

Дидактические игры – специально создаваемые или приспособленные для целей обучения игры.

Дискуссия – обсуждение спорного вопроса, проблемы; разновидность спора, направленного на достижение истины и использующего только корректные приёмы ведения спора.

Дистервег Фридрих Вильгельм Адольф (1790—1866) – крупнейший немецкий педагог, видный деятель в области народной школы и пед. образования. Наиболее известная пед. работа – «Руководство к образованию немецких учителей». Выступал за единую бессловесную школу, был поборником коренного улучшения дела подготовки учителей начальной школы. Разработал такие принципы воспитания, как природосообразность (следование за естественным развитием ребенка, учет его возрастных и индивидуальных особенностей), культуросообразность (связь воспитания с жизнью общества и национальной культурой своего народа), а также дидактику развивающего обучения, к-рую представил в виде 33 законов и правил обучения. Главную задачу обучения видел в развитии мышления, внимания, памяти, но в то же время справедливо указывал, что развитие этих способностей неразрывно связано с усвоением детьми самого материала, умениями самостоятельно работать. Пед. идеи Д., его учебники, издававшиеся им журналы оказали большое влияние на развитие народного образования не только Германии, но и др. стран, в том числе и России.

Доверительное общение – общение, основанное на высокой степени доверия к тому, с кем происходит общение.

Закон воспитания (как общественного явления) – закон, к-рый проявляется в обязательном и необходимом присвоении подрастающим поколением соц. опыта старших поколений, обуславливающим их включение в общественную жизнь, осуществление преемственности между поколениями, жизнеобеспечение общества, отдельного индивида и развитие сущностных сил каждой личности.

Закономерности педагогического процесса – объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между явлениями, отдельными сторонами пед. процесса. З. п. п. могут обуславливаться соц. условиями (характер воспитания и обучения в конкретных исторических условиях определяется потребностями общества, экономики, национально-культурными особенностями); природой человека (формирование личности ребенка протекает в прямой зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей); сущностью воспитательного процесса (процессы воспитания, обучения, образования и развития личности неотделимы друг от друга; взаимосвязь соц. группы и личности в учебно-воспитательном процессе; взаимосвязь задач, содержания, методов и форм воспитания).

Индивидуальный подход (в воспитании) – это осуществление педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся (темперамента и характера, способностей и склонностей, мотивов и интересов и др.), в значительной степени влияющих на их поведение в различных жизненных ситуациях.

Игра – один из видов деятельности, значимость к-рой заключается не в результатах, а в самом процессе. Способствует психологической разрядке, снятию стрессовых ситуаций, гармоничному включению в мир человеческих отношений. Особенно важна для детей, к-рые через воспроизведение в игровом процессе действий взрослых и отношений между ними познают окружающую действительность. И. служит физическому, умственному и нравственному воспитанию детей.

Классно-урочная система обучения – организация учебного процесса, при к-рой обучение проводится в классах с постоянным составом учащихся, по твердому расписанию, составленному на основе учебного плана. Основной формой обучения является урок. Содержание обучения в каждом классе определяется учебными планами и программами. Местом проведения уроков служат классные комнаты, учебные кабинеты, мастерские и т. п.

Коменский Ян Амос (1592-1670) – выдающийся чешский мыслитель, педагог. Основные работы: «Открытая дверь языков и всех наук», «Великая дидактика», «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих», «Мир чувственно воспринимаемых вещей в картинках», «Материнская школа», «Законы хорошо организованной школы». Впервые обосновал идею

всеобщего обучения на родном языке, необходимость создания единой школы, куда принимались бы все дети без сословных, имущественных, половых ограничений. Разработал возрастную периодизацию (детство – до 6 лет, отрочество – до 12 лет, юность – до 18 лет, возмужалость – до 24 лет) и соответствующую ей систему образования, построенную на принципах единства и преемственности (материнская школа, школа родного языка, латинская школа или гимназия и академия). К. дал научное и теоретическое обоснование дидактическим принципам природосообразности, наглядности, сознательности, систематичности, последовательности, посильности обучения, прочности усвоения учебного материала, а также дидактическим правилам: «от конкретного к абстрактному», «от частного к общему», «от легкого к трудному», «от более известного к менее известному».

К. разработал научные основы классно-урочной системы организации учебных занятий, к-рая распространилась по всему миру и до сих пор, при всех имеющихся в ней недостатках, остается одной из самых распространенных, признанных форм организации обучения. К. создал первые в мировой практике образцовые учебники «Открытая дверь языков и всех наук» и «Мир чувственно воспринимаемых вещей в картинках», к-рые были переведены на многие языки и использовались не одно столетие. По сути, К. является основоположником дидактики. Пед. система его взглядов выделила педагогику из лона философии как самостоятельную научную отрасль.

Кризисы возрастные (от греч. поворотный пункт) – условное наименование переходных этапов от одного возрастного периода к другому. Психическое развитие происходит в результате смены стабильных и критических возрастов. В рамках стабильного возраста вызревают психические новообразования, к-рые актуализируются в К. в. Особенностью кризисных периодов является то, что часть детей в это время становятся трудновоспитуемыми, вступают в острые конфликты с окружающими, испытывают тяжелые переживания, у школьников снижается успеваемость, работоспособность, интерес к учебным занятиям. К. в. являются нормальными процессами, необходимыми для поступательного развития личности. Негативные проявления К. в. не могут считаться неизбежными. Гибкая смена воспитательных воздействий, учет происходящих с ребенком перемен могут значительно смягчить протекание К. в.

Личностный подход (в пед.) – индивидуальный подход педагога к каждому воспитаннику, помогающий ему в осознании себя личностью, в выявлении возможностей, стимулирующих самостановление, самоутверждение, самореализацию.

Метод (от греч. путь исследования или познания) – совокупность относительно однородных приемов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи. В педагогике проблема разработки методов воспитания и обучения и их классификации выступает как одна из основных.

Методика обучения как частная дидактика – совокупность упорядоченных знаний о принципах, содержании, методах, средствах и формах организации учебно-воспитательного процесса по отдельным учебным дисциплинам, обеспечивающих решение поставленных задач.

Методы обучения – система последовательных, взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования, развитие умственных сил и способностей учащихся, овладение ими средствами самообразования и самообучения. М. о. обозначают цель обучения, способ усвоения и характер взаимодействия субъектов обучения.

Методы преподавания – это система приемов и правил педагогической деятельности, применение которых педагогом позволяет повысить эффективность управления деятельностью обучающихся.

Методы учения – система приемов и соответствующих им правил учения, применение которых повышает эффективность самоуправления личности обучающегося в процессе решения учебных задач. При этом методам учителя соответствуют методы ученика, то есть методы имеют двухсторонний (бинарный) характер

Методические приемы – это отдельные элементы, из которых складываются методы. Приемы определяют своеобразие методов работы педагога и обучающихся, придают индивидуальный характер их деятельности.

Монтессори Мария (1870-1952) – итальянский педагог, сторонник свободного воспитания. Основные пед. работы: «Дом ребенка», «Метод научной педагогики». М. исходила из того, что ребенок как активное существо по природе своей способен к самостоятельному спонтанному развитию. Поэтому задача воспитателя заключается лишь в том, чтобы поставлять ребенку «пищу», к-рая ему необходима для саморазвития. Основа обучения дошкольника и младшего школьника, по мнению М., сенсорное воспитание, осуществляемое с помощью организации окружающей среды и занятий с дидактическим материалом. Органично использовала игру в процессе обучения. Разработала интересный дидактический материал для занятий детей. Умственное воспитание фактически сводила к развитию органов чувств.

Образование (как результат) – процесс овладения определенной системой научных знаний, практических умений и навыков и связанный с ними тот или иной уровень развития умственно-познавательной и творческой деятельности личности, а также нравственно-эстетической культуры, которые в своей совокупности определяют ее социальный облик и индивидуальное своеобразие.

Образованность – качество личности, характеризующее разносторонность ее знаний.

Образовательная среда – окружение, совокупность социальных и педагогических условий, обуславливающих уровень общего развития и образованности личности.

Обучаемость – индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения.

Образовательный процесс – совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленная на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом.

Обучение – процесс взаимодействия между обучающим и обучающимся с целью развития личности посредством организации усвоения научных знаний и способов деятельности.

Ошибки педагогические – использование учителем средств пед. деятельности или общения, приводящих к нарушению профессиональных норм, правил, эталонов (напр., унижение ученика, снижение отметки по предмету в ответ на дисциплинарное нарушение школьника, формальное выставление «тройки» при отсутствии знаний и т. д.). О. п. возникают как вследствие объективных причин (следование профессионала-педагога соц. предписаниям, противоречащим парадигмам образовательного процесса), так и субъективных (профессиональная некомпетентность, личностная профнепригодность).

Периодизация развития ребенка отражает процесс развития ребенка, который является стадийным и состоит из последовательно сменяющих друг друга возрастов.

Педагогическое общение – это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности.

Педагогическое мастерство – степень профессионализма педагога; высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу; совершенное владение педагогом современными методами обучения и воспитания учащихся.

Педагогическое творчество – нахождение новых, нестандартных способов решения профессионально-педагогических задач, анализа педагогических ситуаций, принятия профессиональных решений.

Подростковый возраст – возраст, являющийся переходным от детства к взрослости и охватывающий период человеческой жизни от 10-11 до 13-15 лет.

Правила воспитания – прикладные рекомендации по реализации требований того или иного принципа воспитания.

Приём (в пед.) – 1) относительно законченный элемент воспитательной технологии, зафиксированный в общей или личной пед. культуре; способ пед. действий в определенных условиях;

2) элемент метода, его составная часть, отдельный шаг в реализации метода.

Принцип – руководящая идея, основное правило, основное требование к деятельности, поведению и т. д.

Принципы воспитания – основополагающие идеи или ценностные основания воспитания человека: гуманизм и уважение к личности; учет возрастных и индивидуальных особенностей; воспитание в коллективе и через коллектив; выявлять и опираться на положительные качества учащихся и др.

Принципы обучения – обязательные требования к содержанию и организации педагогического процесса, отражающие его внутренние закономерности и противоречия. К наиболее важным принципам относятся: направленности обучения на решение задач всестороннего и гармоничного развития личности; научности обучения; учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; наглядности обучения; связи обучения с жизнью; систематичности и последовательности; доступности и др.

Развивающее обучение – направление в теории и практике образования, ориентирующееся на развитие физических, познавательных и нравственных способностей учащихся путем использования их потенциальных возможностей.

Среда социальная – реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека. Различают: макросреду (страна, государство, общество); мезосреду (этнос, регион, село, город, радио, кино); микросреду (семья, группа сверстников, институты воспитания).

Социализация – взаимодействие человека с обществом, в процессе которого происходит интеграция личности в социальную среду; процесс формирования личности в определённых социальных условиях, в ходе которого человек усваивает социальный опыт, избирательно вводит в свою систему поведения такие нормы и правила, которые приняты в данном обществе или социальной группе.

Самовоспитание – осознанная, целеустремлённая деятельность человека, направленная на саморазвитие, самообразование; совершенствование положительных и преодоление отрицательных личностных качеств.

Средства воспитания – это те конкретные воспитательные мероприятия или формы воспитательной работы (беседы, вечера, экскурсии и т. д.), виды деятельности учащихся (учебные занятия, кружки, конкурсы, олимпиады), а также наглядные пособия (кинодемонстрации, картины и т. д.), которые используются в процессе реализации того или иного метода.

Средства обучения – обязательный элемент оснащения учебных кабинетов и их информационно-предметной среды наглядными и техническими средствами.

Стандарт образования – базовый нормативный документ, определяющий структуру и содержание образования и создающий основу для обеспечения необходимого качества обучения, поддержания единого образовательного пространства на территории РФ.

Учебная деятельность – один из основных видов деятельности человека, направленный на усвоение теоретических знаний в процессе решения учебных задач.

Цель воспитания – заранее определяемые (прогнозируемые) результаты в подготовке подрастающих поколений к жизни, в их личностном развитии и формировании, которых стремятся достигнуть в процессе воспитательной работы.

Цель обучения – идеальное (мысленное) предвосхищение его конечных результатов, т. е. того, к чему должны стремиться педагог и учащиеся.

Вопросы к экзамену:

1. Цель, задачи и предмет возрастной педагогики как науки
2. Цель, задачи и предмет педагогики раннего развития
3. Цель, задачи и предмет дошкольной педагогики
4. Цель, задачи и предмет педагогики начального образования
5. Цель, задачи и предмет юногогики
6. Возрастная периодизация в педагогике
7. Возрастной подход в педагогике
8. Возрастные особенности детей
9. Закономерности возрастной педагогики
10. Принципы возрастной педагогики
11. Психолого-педагогическое сопровождение обучения на различных ступенях образования
12. Психолого-педагогическое сопровождение воспитания на различных ступенях образования
13. Содержание воспитания детей раннего возраста.
14. Содержание воспитания детей дошкольного возраста.
15. Содержание воспитания детей младшего школьного возраста.
16. Содержание воспитания детей подросткового возраста.
17. Содержание обучения детей раннего возраста.
18. Содержание обучения детей дошкольного возраста.
19. Содержание обучения детей младшего школьного возраста.
20. Содержание обучения детей подросткового возраста.
21. Педагогические технологии в организации деятельности детей раннего возраста.
22. Педагогические технологии в организации деятельности детей дошкольного возраста.
23. Педагогические технологии в организации деятельности детей младшего школьного возраста.
24. Педагогические технологии в организации деятельности детей подросткового возраста.
25. Понятие «педагогические технологии»
26. Специфика педагогических технологий
27. Классификация педагогических технологий
28. Выбор педагогических технологий в организации деятельности обучающихся на разных ступенях образования
29. Проектирование процесса обучения и воспитания на различных ступенях образования
30. Особенности содержания образовательного процесса на различных ступенях образования
31. Особенности проектирования процесса обучения и воспитания на различных ступенях образования

32. Особенности проектирования процесса обучения и воспитания для детей с особыми образовательными потребностями
33. Формы обучения и воспитания детей раннего возраста.
34. Формы обучения и воспитания детей дошкольного возраста.
35. Формы обучения и воспитания детей младшего школьного возраста.
36. Формы обучения и воспитания детей подросткового возраста.
37. Методы обучения и воспитания детей раннего возраста.
38. Методы обучения и воспитания детей дошкольного возраста.
39. Методы обучения и воспитания детей младшего школьного возраста.
40. Методы обучения и воспитания детей подросткового возраста.
41. Методы воспитания детей раннего возраста.
42. Методы воспитания детей дошкольного возраста.
43. Методы воспитания детей младшего школьного возраста.
44. Методы воспитания детей подросткового возраста.
45. Организация обучения и воспитания детей разного возраста
46. Особенности воспитательного процесса в начальной школе
47. Особенности воспитательного процесса в дошкольной образовательной организации
48. Особенности воспитательного процесса детей подросткового возраста
49. Особенности обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.
50. Диагностика обученности и воспитанности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- 1 Бабанский Ю. К. Избранные педагогические сочинения / Сост. М. Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.
- 2 Белкин А. С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.
- 3 Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.
- 4 Еманова С.В. Педагогика и психология раннего и дошкольного возраста : учебное пособие / С. В. Еманова. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2021. – 142 с.
- 5 Емельянова И. Н. Возрастная педагогика: – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2014. – 132 с.
- 6 Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
- 7 Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Юрайт, 2024. – 441 с..
- 8 Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: «Знание», 1980. – 96 с.
- 9 Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество – М.: Издательский центр «Наука», 2022. – 671 с.
- 10 Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
- 11 Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 640 с.
- 12 Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: в 2 кн./ И.П. Подласый. – Кн. 1. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 256 с.
- 13 Синтез психологии и педагогики-прорыв в образовании. Рекомендации выдающегося психолога в помощь детским педагогам. По трудам Л. Выготского. – М.: Издательский центр «Амрита-Русь», 2019. – 248 с.
- 14 Тесленко, А. Н. Юногогика. Педагогическое обеспечение работы с молодежью : учебник для вузов / А. Н. Тесленко, М. И. Рожков. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 334 с.
- 15 Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Том I / К.Д. Ушинский – М.: Книга по Требованию, 2024. – 776 с.
- 16 Хохрякова Ю. М. Педагогика раннего возраста : учеб. пособие для СПО / Ю. М. Хохрякова.. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 262 с.

Для заметок

Для заметок

Апушкина Ксения Николаевна

ВОЗРАСТНАЯ ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие

44.03.02 – Психолого-педагогическое образование

Издательство «Активист»

454080, Челябинск, проспект Ленина, 74Б

Подписано в печать 30.10.2024. Формат 60×84/16.

Бумага офсетная. Печать на ризографе.