

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «КЕМЕРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
БЕЛОВСКИЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ)

Н.А. Щербакова

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**Учебно-методическое пособие
для студентов направления подготовки бакалавриата
44.03.01 Педагогическое образование**

**КРАСНОЯРСК
2021**

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КЕМЕРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
БЕЛОВСКИЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ)

Н.А. Щербакова

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Учебно-методическое пособие

для студентов направления подготовки бакалавриата

44.03.01 Педагогическое образование

КРАСНОЯРСК 2021

УДК 37.01(075.8)

ББК 74.202я73

Щ61

*Печатается по решению методического совета
Кемеровского государственного университета*

Рецензенты:

Кафедра гуманитарных наук
Беловского института (филиала) КемГУ;
М.Б. Федорцева, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного, начального и
общего образования МАОУ ДПО ИПК

Щербакова, Н.А.

Щ61 Теория обучения и воспитания: учебно-методическое пособие для студентов направления подготовки бакалавриата 44.03.01 Педагогическое образование / Н.А. Щербакова; Беловский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые дан. – Красноярск: НИЦ, 2021. – 264 с. – Режим доступа: <http://nkras.ru/arhiv/2021/ShcherbakovaNA.pdf> – Систем. требования: IBM PC; Internet Explorer и др.; Acrobat Reader 3.0 или старше.

ISBN 978-5-907208-60-5

DOI: 10.12731/978-5-907208-60-5

Учебно-методическое пособие составлено по учебной дисциплине «Теория обучения и воспитания» для направления подготовки бакалавриата 44.03.01. «Педагогическое образование» в соответствии с требованиями ФГОС ВО. В пособии содержатся теоретическая информация, дано описание форм, приемов и методов организации учебной аудиторной и самостоятельной внеаудиторной деятельности студентов.

Учебно-методическое пособие предназначено студентам заочной формы обучения, также может быть использовано для подготовки к занятиям студентами очной формы обучения и во время педагогической практики.

Свидетельство о регистрации

*электронного издания сетевого распространения № 249,
зарегистрировано ФГУП НТЦ «Информрегистр» «16» марта 2021 г. и
ему присвоен номер регистрации 0522100170.*

ISBN 978-5-907208-60-5

© Кемеровский государственный
университет, 2021

© Щербакова Н.А., 2021

© Оформление.

Научно-инновационный центр, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1 УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ.....	9
2 МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ.....	180
3 МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ КУРСОВОЙ РАБОТЫ	202
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	258

ВВЕДЕНИЕ

Цели учебной дисциплины «Теория обучения и воспитания» освоить ключевые положения и проблематику современной теории обучения и воспитания; сформировать собственную педагогическую позицию по отношению к процессу обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста; приобрести опыт выражения своей педагогической позиции в форме выполненной курсовой работы; освоить формы и методы групповой педагогической работы в режиме семинаров, на которых необходимо научиться моделировать педагогическую реальность, научиться анализировать педагогические знания и способы деятельности на практике.

Задачи данной учебной дисциплины заключаются в вооружении студентов знаниями, необходимыми для ведения учебно-познавательной деятельности, знаниями о сущности процесса обучения и воспитания с последующей педагогической работой.

Изучение данной учебной дисциплины позволит сформировать необходимые знания и практические умения будущего педагога к предстоящей педагогической практике и к профессионально-педагогической деятельности в коллективе образовательной организации.

Требования к результатам освоения учебной дисциплины:

УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни

ИУК-6.1. Определяет свои личные ресурсы, возможности и ограничения для достижения поставленной цели

ИУК-6.2. Создает и достраивает индивидуальную траекторию саморазвития при получении основного и дополнительного образования

ИУК-6.3. Владеет умением рационального распределения временных и информационных ресурсов

ИУК-6.4. Умеет обобщать и транслировать свои индивидуальные достижения на пути реализации задач саморазвития. Знать:

-на уровне представлений: информация о роли педагогических факторов в процессах воспитания и обучения, трудовой и досуговой деятельности, коммуникации;

- информация о сущности и содержании основных понятий, категорий воспитания и обучения;

-на уровне воспроизведения: изучение научной информации, отечественного опыта по тематике исследования;

-на уровне понимания: сбор и оформление учебных материалов.

Уметь:

-теоретические: использование знаний общей подготовки при осуществлении профессиональной деятельности;

-практические: участие в учебно-методической работе в сфере общего образования;

Владеть:

-формирование установок, направленных на гармоничное развитие, продуктивное взаимодействие с учащимися и коллегами, толерантности во взаимодействии с окружающим миром;

-пропаганда педагогических знаний для работников различных сфер жизни общества.

ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями

ИОПК -6.1. Демонстрирует знания психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.

ИОПК -6.2. Применяет психолого- педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями. Знать:

- базовые теории обучения, воспитания и развития личности;
- закономерности, принципы и направления обучения и воспитания;
- систему форм и методов воспитания;

Уметь:

- использовать гуманно-личностный, индивидуальный и дифференцированный подходы в учебном процессе;

Владеть:

- демонстрировать способность и готовность: прогнозирования и проектирования педагогических ситуаций постановки воспитательных задач в процессе обучения; рационально выбирать оптимальные формы, методы, средства обучения и воспитания.

ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний

ИОПК -8.1. Осуществляет трансформацию специальных научных знаний в соответствии с психофизиологическими, возрастными, познавательными особенностями обучающихся, в т.ч. с особыми образовательными потребностями.

ИОПК -8.2. Владеет методами научно- педагогического исследования в предметной области.

ИОПК -8.3. Владеет методами анализа педагогической ситуации, профессиональной рефлексии на основе специальных научных знаний в соответствии с предметной областью согласно освоенному профилю (профилям) подготовки.

Знать:

сущность обучения и воспитания и его место в целостной структуре

образовательного процесса;

- движущие силы и логику процесса обучения и воспитания;
- особенности воспитательных систем и концепций, целей, содержания и средств обучения и воспитания;
- специфику педагогического взаимодействия в воспитании;
- особенности коллектива как объекта и субъекта воспитания;

Уметь:

- дифференцировать воспитательную работу в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся, в том числе с особыми образовательными потребностями;

Владеть:

- теоретическими основами сотрудничества, диалогического общения с детьми, в том числе с особыми образовательными потребностями, родителями и педагогами.
- изучать и накапливать профессионально-педагогический опыт;
- организовывать и осуществлять собственный эксперимент, обобщать и оценивать его результат.

Усвоение содержания учебной дисциплины организуется с преобладанием форм и методов контекстного обучения, моделирующих предметно-технологическое и социальное содержание профессиональных, учебных и жизненных ситуаций: проблемных лекций, практических аудиторных занятий и внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Предусмотрено написание курсовой работы. Итоговая аттестация учебных достижений студента – экзамен.

Достижение конечных результатов в изучении дисциплины должно базироваться на знаниях студентов, полученных по социально-гуманитарным дисциплинам без дублирования их содержания. Без самостоятельного труда ни в одном серьезном деле результата не достичь,

и кто боится труда, тот сам себя лишает удовольствия познавать истину. Учиться надо основательно, экономно и быстро.

Для эффективной профессиональной деятельности фактических знаний недостаточно, нужно научиться профессионально мыслить. Работа с учебной и специальной литературой - шаги в нужном направлении. Ваш познавательный труд нужно сделать максимально допустимым. Освоение материала необходимо строить по испытанной классической схеме – чтение информационного материала с последующим закреплением и контролем качества усвоения.

Осваиваемые знания необходимо расположить по принципу дидактических единиц: такая структура помогает усвоить логику и главные идеи изучаемого материала, вырабатывает умения причинно - следственного мышления. Рекомендуемый коэффициент усвоения должен быть не менее 0,7 (70 % правильных ответов). Лишь многократная проработка материала позволит усвоить материал с коэффициентом не ниже 0,7 (однократное чтение дает коэффициент усвоения не более 0,25 - 0,30 %).

Работа над заданиями для самостоятельной позволит оценить, насколько хорошо усвоен учебный материал по различным разделам.

1 УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

1.1 Содержание дисциплины «Теория обучения и воспитания»

Тема 1. Дидактика о сущности закономерностях учебного процесса

Дидактика как теория обучения. Закономерности учебного процесса. Предмет дидактики. Основные понятия дидактики. Обучение как социальное явление, процесс и деятельность. Два вида закономерностей обучения: присущие процессу обучения по его сущности и проявляющиеся в зависимости от характера деятельности обучающегося и обучаемых (И.Я. Лернер). Связь закономерностей и принципов обучения. Характеристика принципов обучения (принцип культуросообразности, принцип целостности, принцип доступности, принцип ситуационности обучения и др.).

Тема 2. Обучение как способ организации педагогического процесса

Актуальные вопросы дидактики как педагогической отрасли. Обучение в дидактике - самый надежный способ получения систематического образования.

Познавательная деятельность. Характеристика процесса обучения. Структурные компоненты обучения (целевой, личностный, мотивационный, содержательный, деятельностно-операционный, оценочно-результативный).

Тема 3. Диалогический характер обучения

Обучение как совместная деятельность учителя и учащегося (педагогическое взаимодействие): предпосылка учебного взаимодействия, равенство учебного взаимодействия, атмосфера обучения (атмосфера урока), единое понимание взаимодействия. Учебная продуктивность диалогического взаимодействия. Диалоговые формы обучения.

Тема 4. Воспитание как социально-педагогическое явление

Воспитание как социально-педагогическое явление и категория педагогики.

Воспитание как процесс управляемой социализации. Идеи о гармоничном и целостном развитии личности. Диалектика целей воспитания в различные исторические эпохи. Отношение как педагогическая категория и как суть воспитания. Формирование личности в воспитательном процессе. Критерии оценки воспитательного процесса.

Тема 5. Содержание воспитательного процесса

Сущность понятия «воспитательный процесс» в истории педагогики, структура воспитательного процесса. Воспитательная ситуация как структура воспитательного процесса. Проблема содержания воспитательного процесса. Ценностные отношения как содержание воспитательного процесса. Программа воспитания и субъекты воспитания. Примеры программ воспитания. Цель и задачи воспитания. Научные основы определения содержания воспитания. Базовая культура личности как содержательная основа воспитательного процесса.

Тема 6. Коллектив как объект и субъект воспитания

Воспитательный потенциал коллектива и проблема воспитания личности. Коллектив как объект и субъект воспитания. Роль детского сообщества в развитии и воспитании ребенка. Концептуальные идеи воспитания личности в коллективе как отражение сущности культурно-исторического развития России (П.Ф. Каптерев, Н.К. Крупская, Т. Е. Конникова, Л.Н. Толстой, А.С. Макаренко, Л.И. Новикова, В.А. Сухомлинский, А.В. Мудрик, Л.И. Уманский и др.). Педагогическая технология организации детской коллективной деятельности. Детские и юношеские организации, клубы. Проблема организации детского досуга и эмоционально-нравственного благополучия в детском и подростковом сообществе. Неформальные объединения и их влияние на воспитание личности. Форма как специальная конструкция процесса обучения.

Группы форм организации обучения. Наиболее распространенные формы обучения и их характеристика.

Тема 7. Средства и методы обучения. Формы организации обучения

Материальные объекты, предметы естественной природы, а также искусственно созданные человеком, используемые в учебном взаимодействии в качестве носителей учебной информации инструмента педагогической деятельности. Основания для классификации средств обучения (А.В. Хуторский). ТСО. Назначения средств обучения. Требования к использованию средств обучения. Основные подходы к определению понятия «метод». Три сущностных признака педагогического метода. Метод обучения. Классификации методов обучения (И.Т. Огородников, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Ю.К. Бабанский, М.И. Махмутов, А.В. Хуторский). Возможный выбор методов обучения. Форма как специальная конструкция процесса обучения. Группы форм организации обучения. Наиболее распространенные формы обучения и их характеристика.

Тема 8. Общие методы воспитания, средства и формы

Метод как научная категория. Методы воспитания как способы организации разнообразной деятельности и общения учащихся с целью формирования у них определенных качеств. Группы методов воспитания. Средства воспитания как совокупность приемов воспитания (конкретные мероприятия, формы воспитательной работы, виды деятельности учащихся, наглядные пособия). Формы организации внеучебной деятельности и их характеристика: мероприятие, коллективное творческое дело, игра.

Тема 9. Воспитательная система: сущность, структура и критерии эффективности

Сущность понятия "воспитательная система", ее структура. Цель как системообразующий компонент системы воспитания. Модели

педагогического взаимодействия, их роль в развитии и воспитании человека. Тип связи между воспитателем и воспитанниками (субъект-объектная, субъект-субъектная, объект-субъектная) как основа конструирования системы воспитания. Технологии воспитания как компонент воспитательной системы. Социокультурная, историческая и национальная обусловленность становления и развития воспитательных систем. Движущие силы и этапы развития воспитательной системы. Зарубежные и отечественные воспитательные системы: вальдорфские школы; воспитательная система современной массовой школы (В.А. Караковский); школа социального опыта (Н.Ф. Голованова) и др. Современные тенденции в развитии воспитательных систем.

1.2 Учебно-методические материалы лекционного курса

Тема «Дидактика как теория образования и обучения»

Становление дидактики как науки. Слово «дидактика» происходит от греческого «didaktikos» – поучающий, относящийся к обучению (сравните: «didasko» – учу, изучаю; «дидаскал» – учитель в школе грамматиста в древних Афинах, который обучал чтению, письму и счету).

Считается, что впервые термин «дидактика» был использован в 1613 году в работе «Краткий отчет из дидактики или Искусство обучения Ратихия», изданной в Германии. Ратихий – это латинизированная форма фамилии немецкого педагога, языковеда Вольфганга Ратке (1571- -1635), занимавшегося вопросами совершенствования методов обучения иностранным языкам. Им был предложен «метод скорого изучения» латыни, греческого и других языков. Ратке был сторонником начального обучения на родном языке. Он также разрабатывал общие вопросы организации школьного дела, был автором учебников и хрестоматий. Свои идеи относительно реформы преподавания в городских школах он

представил в 1612 году съезду германских князей во Франкфурте-на-Майне («Франкфуртский мемориал»). Проанализировав сочинения и деятельность Ратихия, Кристоф Хельвиг и Йохим Юнг (ректор Гамбургской гимназии) составили «краткий отчет из дидактики». В понимании этих авторов дидактика – искусство обучения. Следует отметить, что в средние века под искусством часто подразумевали науку. Например, искусствами назывались геометрия, диалектика и др. (вспомните «семь свободных искусств»). Понимание дидактики как искусства сохранялось до XIX века.

В.Ратке считал необходимым широко использовать различные формы наглядности, следовать от частного к общему, систематически использовать повторения, обучать без принуждения и т.п. Однако, выступая за реформы преподавания, он держал в секрете найденные им принципы обучения. Это задержало их распространение. Большинство правил обучения, предложенных Ратихием, близки к дидактическим принципам Я.А.Коменского (1592-1670). Автор «Великой дидактики» еще в период обучения в Гернборнском университете (1611 – 1613) ознакомился с дидактическими трудами Ратке. Особенно большое впечатление на него произвел представленный в 1612 году немецким князьям «Мемориал», в котором Ратке писал о том, как можно сделать более легким обучение.

В 1626 году близкий друг Я.А. Коменского по университету Ян Стадий попросил его дать советы, как лучше организовать обучение и написать для этого соответствующие правила. Коменский, приняв эту просьбу, попытался установить дружескую связь с Ратке, дидактические идеи которого знал и ранее. Однако В. Ратке, который всячески старался сохранить свои дидактические достижения в тайне, даже не ответил Коменскому. После этого Коменский приступил к поиску соответствующих источников. Пересмотрев вместе с Я. Стадием

известные библиотеки, они обнаружили книгу Элиаса Бодина (Илия Бодин) о дидактике, изданную на немецком языке в Гамбурге в 1621 году. Эта книга содержала некоторые правила обучения латинскому языку.

Долгое время термин «дидактика» использовался в том же значении, что и термин «педагогика». Я. А. Коменский, с именем которого связано формирование теоретической педагогики, определял дидактику «как всеобщее искусство всех учить всему». При этом он не разделял обучения и воспитания, т.е. включал в понятие «дидактика» все, что относится к воспитанию и обучению. Такое понимание дидактики сохранялось до начала XIX века. Именно в этот период известный немецкий педагог и философ Иоганн Фридрих Гербарт (1776-1841) попытался создать «научную систему педагогики», основанную на теоретических достижениях этики и психологии. Он обосновывал систему обучения, используемую до сих пор. Согласно его концепции, обучение является основным средством воспитания. Рассматривая проблему соотношения обучения и воспитания, И.Ф. Гербарт ввел термин «воспитывающее обучение». Он считал, что дидактика занимается воспитывающим обучением и является частью педагогики. По мнению известного болгарского философа и педагога Ивана Марева, именно с И.Ф. Гербарта «началась та часть педагогики, которая называется дидактикой». Большинство современных ученых рассматривают дидактику как отрасль педагогики, как теорию обучения.

В становление и развитие дидактики значительный вклад внесли отечественные ученые – педагоги – К.Д.Ушинский, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, И.Т.Огородников, М.Н.Скаткин, Ю.К.Бабанский, В.П.Беспалько, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, В.В.Краевский, П.И.Пидкасистый, А.А.Вербицкий и другие ученые. С их педагогическим наследием вы ознакомитесь в курсе истории образования и педагогической мысли.

Дидактика -наука о теориях образования и технологиях обучения (В.И.Андреев).

Дидактические задачи, вопросы	Что исследуется, разрабатывается
Для чего учить	Цели обучения и образования
Чему учить	Содержание обучения и образования
Как учить	Методы обучения (преподавания и учения)
Как организовать обучение	Формы организации обучения
С помощью чего осуществляется обучение	Учебники, учебные пособия, компьютеры и т.д.
Как оценить и проконтролировать результаты обучения	Методы контроля и оценки результатов обучения
Что достигается в результате обучения	Критерии и показатели, характеризующие результаты обучения
Какие подходы, стратегии обучения наиболее эффективные	Принципы обучения и их система

Объект, предмет и функции дидактики. Дидактика- наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах и средствах, организации, достигаемых результатах.

Дидактика как наука изучает закономерности, действующие в сфере ее предмета, анализирует зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и задач. Благодаря этому она выполняет *две основные функции*: 1) теоретическую (главным образом, диагностическую и прогностическую);

Дидактика изучает реальные процессы обучения, дает знание о закономерных связях между различными его сторонами, раскрывают сущностные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения.

2) практическую (нормативную, инструментальную).

Как приводить в соответствие с изменяющимися целями содержание образования, устанавливать принципы обучения, определять оптимальные

возможности обучающих методов и средств, конструировать новые образовательные технологии и др. Дидактика охватывает систему обучения по всем предметам и на всех уровнях учебной деятельности. По ширине охвата изучаемой действительности выделяют общую и частную дидактики. Предметом исследования общей дидактики является процесс преподавания и учения вместе с факторами, которые его порождают, условиями, в которых он протекает, а также результатами, к которым он приводит. Частные (конкретные) дидактики называются методиками преподавания. Они изучают закономерности протекания процесса, содержание, формы и методы преподавания различных учебных предметов. Каждый учебный предмет имеет свою методику.

Цель дидактики- исследовать происходящее в процессе обучения взаимодействие преподавания и учения в его разных формах и на основе этого предложить определенные системы обучающих воздействий, направленных на формирование личности обучаемых. Эти формы и системы находят свое конкретное выражение в содержании образования, воплощенном в учебных планах, программах, учебниках.

Они реализуются в методах и средствах обучения, в его организации.

Дидактика изучает воспитательную роль учебного процесса и условия, благоприятствующие активному и творческому труду учителя, их умственному развитию. Она выясняет, при каких условиях это взаимодействие обеспечивает движение сознания обучаемых от возникновения познавательной задачи к ее решению, переход от незнания к знанию, от неумения или несовершенного навыка к формированию рациональных умений и навыков применения знаний на практике.

Задачи дидактики- разработка проблем: чему учить и как учить. описать и объяснить процесс обучения и условия его реализации, разработать более совершенную организацию процесса обучения, новые обучающие технологии обучения.

Объект дидактики- взаимосвязь процесса обучения и образования (обучение выступает в качестве образовательного средства).

Предмет дидактики- процесс преподавания и учения вместе с факторами, которые его порождают, условиями, в которых он протекает, а также результатами, которым он приводит.

К настоящему времени в дидактике определились *три основные концепции обучения*.

Традиционная	Педагогическая	Современные дидактические системы
Доминирующую роль играет преподавания, деятельности учителя	Доминирующая роль отводится учению, деятельности учеников	В центре обучения – взаимодействие преподавания и учения, деятельность как учителя, так и ученика
Я.Коменский, И.Песталоцци, А.Дистервег	Л.Толстой, Д.Дьюи, В.Лай	Л.Занков, Д.Эльконин, Ш.Амонашвили, В.Давыдов
Цель: передача и усвоение готовых знаний и выработка умений и навыков их применения	Развитие личности воспитанника и раскрытие всех потенциальных возможностей через спонтанную свободную деятельность обучающегося	Цель – формирование системы знаний и обеспечение личностного развития обучающегося

Понятийная система дидактики

Преподавание — упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения (образовательных задач), обеспечение информирования, воспитания, осознания и практического применения знаний.

Учение — процесс (точнее, сопроцесс), в ходе которого на основе познания, упражнения и приобретенного опыта возникают новые формы поведения и деятельности, изменяются ранее приобретенные.

Обучение — упорядоченное взаимодействие педагога с учащимися, направленное на достижение поставленной цели. Учебный (дидактический) процесс содержит следующие главные звенья взаимодействия:

Деятельность педагога	Деятельность обучаемых
1 Разъяснение учащимся целей и задач обучения	1. Собственная деятельность по созданию положительной мотивации учения
2. Ознакомление обучаемых с новыми знаниями (явлениями, событиями, предметами, законами)	2. Восприятие новых знаний, умений
3 Управление процессом осознания и приобретения знаний, умений	3. Анализ, синтез, сопоставление, систематизация
4. Управление процессом познания научных закономерностей и законов	4. Познание закономерностей и законов, понимание причинно-следственных связей
5 Управление процессом перехода от теории к практике	5. Приобретение умений и навыков, их систематизация
6. Организация эвристической и исследовательской деятельности	6. Практическая деятельность по самостоятельному решению возникающих проблем
7. Проверка, оценка изменений в обученности и развитии учащихся	7. Самоконтроль, самодиагностика достижений

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

Знание — совокупность идей человека, в которых выражается теоретическое овладение этим предметом (П.В. Копнин).

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

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

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

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

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

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

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

Средство — предметная поддержка учебного процесса. Средствами являются голос (речь) педагога, его мастерство в широком смысле, учебники, классное оборудование и т. д. Это понятие употребляется и в других значениях, которые рассмотрим ниже.

Результаты (продукты обучения) — это то, к чему приходит обучение, конечные следствия учебного процесса, степень реализации намеченной цели.

Обучение как способ организации педагогического процесса. Функции и цели обучения. Единство образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения. Обучение, так же, как и образование в целом, является многозначным термином и может рассматриваться, по крайней мере, в трех аспектах: как социальное явление, процесс и деятельность.

1. Обучение — это средство передачи социального опыта, превращения его в достояние индивида, подготовки подрастающего поколения к выполнению социальных функций.

В этом значении «обучение» чаще понимается как «образование» и рассматривается как элемент социальной культуры, обеспечивающий передачу и усвоение специально оформленного опыта, который получил название «содержание обучения» или «содержание образования» — педагогически адаптированной системы знаний, умений и навыков, способов творческой деятельности и эмоционально-ценностного

отношения к миру, усвоение которой обеспечивает подготовку человека к жизни в обществе, выполнению социально значимых функций.

По назначению передаваемого опыта образование может быть общим (обеспечивающим эффективное вхождение человека в социальную деятельность) и профессиональным (готовящим к конкретной отрасли деятельности), обязательным (предусмотренным государственным стандартом в качестве базового, которое к определенному сроку должны усвоить все обучающиеся) и дополнительным (не предписанным стандартом, а отвечающим потребностям конкретного человека).

Поскольку обучение рассматривается как социальная сфера, то оно регламентируется (в различных его аспектах) законодательными и нормативными актами. В частности, ст. 15 закона РФ «Об образовании» устанавливает автономию образовательного учреждения при организации обучения: при разработке учебных планов и программ, графиков и расписаний, выборе системы оценок и вариантов промежуточной аттестации. Вместе с тем итоговая аттестация проводится государственной аттестационной службой в соответствии с государственными образовательными стандартами (ГОС). К тому же государство гарантирует уважение человеческого достоинства обучающихся, воспитанников, педагогов, а также возможность родителей (других законных представителей) ознакомиться с учебным планом, календарным учебным графиком и расписанием занятий. Учебное заведение обязано предоставить ему такую возможность, включая по их желанию и беседу с педагогами.

Обучение — это управляемый процесс закономерной, последовательной и непрерывной смены состояний его участников в специально организуемой среде с целью достижения ими образовательных результатов.

Свойство обучаться принадлежит к числу фундаментальных свойств всех живых систем. Сложноорганизованные системы, к которым относится человек, имеют способность к самообучению.

Обучение- самый сложный и надежный способ получения систематического образования.

Это специфический процесс познания, управляемый педагогом. Именно направляющая роль учителя обеспечивает полноценное усвоение школьниками знаний, умений и навыков, развитие их умственных сил и творческих способностей.

Обучение и воспитание отличаются. Это процесс познания, в результате которого под руководством учителя в сознании ребенка происходит отражение реальной действительности.

Познавательная деятельность- единство восприятия, осмысления, теоретического мышления и практической деятельности. Ученик учится, он познает мир. Познание осуществляется на каждом шагу во всех видах деятельности- производительской, эстетической, общественно-полезной, художественной, обучающей. Но только в обучении познание оформляется в процесс учения.

Обучение- процесс движения от незнания к знанию, от неполного знания к более полному знанию.

Обучение –процесс, в котором видится участие обоих: учитель, осуществляющий деятельность преподавания (передает знания и руководит процессом обучения), и ученик, осуществляющий деятельность ученика (усваивает знания и вырабатывает умения и навыки).

Их совместная деятельность определяет характер процесса обучения. Признаки обучения двусторонность совместная деятельность У и у руководство со стороны У специальная планомерная организация и управление целостность и единство соответствие закономерностям

возрастного развития учащихся управление развитием и воспитанием учащихся

Процесс обучения- совокупность последовательных и взаимосвязанных действий учителя и учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков, формирование умения применять их в жизни, на развитие самостоятельного мышления, наблюдательности и других познавательных способностей учащихся, овладение элементами культуры умственного труда и формирование мировоззрения и мировосприятия.

Свойства образовательного процесса

- 1.двусторонность взаимодействия педагога и ученика,
- 2.направленность всего процесса на всестороннее и гармоническое развитие личности,
- 3.единство содержательной и процессуальной стороны
- 4.ваимосвязь всех структурных элементов,
- 5.реализация трех функций: развитие, обучение, воспитание человека.

Особенности процесса обучения

имеет дело преимущественно с искусственными объектами: знаковыми,

схематизированными, символическими, систематизированными, модельными. преобладает логический, когнитивный (познавательный) компонент, идет усвоение знаний, умений и навыков, способов познавательной и предметно-технологической области, в обучении все ориентированы прежде всего на область сознания.

Функции процесса обучения

1. *образовательная (научающая)*- это вооружение учащихся системой научных знаний, умений и навыков и использование этих знаний на практике.

Научные знания- факты, понятия, законы, закономерности, теории, теоремы, даты, события и др.

Научные знания могут быть достоверными (отражать истинную картину мира) и систематичными (в системе, последовательными, упорядоченными, осознанными, логичными).

Конечным результатом образовательной функции процесса обучения являются действенность знаний, т.е. их сознательное применение учеником на практике.

2.воспитательная функция предопределяется содержанием обучения, формами обучения и методами обучения.

Кроме того воспитательная функция осуществляется посредством общения учителя и ученика. В процессе обучения воспитываются определенные взгляды, отношения, качества личности (добросовестность, инициативность, ответственность, коллективизм).

Формирование собственных взглядов, установок, суждений, поведения- это формирование мировоззрения, что характеризует главную задачу воспитывающей функции обучения.

3. развивающая функция. Развитие речи, мышления ученика. Идет сенсорное, двигательное, эмоционально-волевое, мотивационно-потребностное, интеллектуальное. Развиваются умственные силы ребенка, память, внимание, воображение и др.

Эти функции находятся в сложно переплетающихся связях, взаимообусловленности: одна предшествует другой, является ее причиной, другая является ее следствием, но и одновременно условием активизации первопричины. В этом выражается диалектический характер их единства.

Функции обучения реализуются на практике:

1. комплексом задач урока, включающих в себе задачи образования, воспитания и развития школьников;

2. таким содержанием деятельности учителя и учащихся, которое бы обеспечило реализацию всех трех видов задач с учетом того, что на каждом этапе урока какие-то из них будут решаться в большей или меньшей мере;

3. единство этих функций осуществляется сочетанием разнообразных методов, форм и средств обучения,

4. в процессе контроля и самоконтроля за ходом обучения и при анализе его результатов одновременно.

Тема «Закономерности обучения и система дидактических принципов»

Законы и закономерности обучения. Закономерность отражает объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определенных условиях взаимосвязи. Строго зафиксированные закономерности являются законами. Закономерности определяются как научные законы только в том случае, когда; 1) четко зафиксированы объекты, между которыми устанавливается связь; 2) исследованы вид, форма и характер этой связи; 3) установлены пределы действия (проявления) связи.

1. Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения.

2. Закон взаимосвязи теории и практики в обучении.

3. Закон взаимообусловленности индивидуальной и групповой организации учебной деятельности.

Все закономерности, действующие в учебном процессе, подразделяются на общие и частные (конкретные). Закономерности, охватывающие своим действием всю систему, называются общими, те же,

действие которых распространяется на отдельный компонент (аспект) системы, — частными (конкретными). В числе конкретных закономерностей процесса обучения выделяются закономерности: собственно дидактические, гносеологические, психологические, кибернетические, социологические, организационные.

Общие закономерности процесса обучения характеризуются:

- выделением генеральных или комплексных факторов, обуславливающих своим воздействием продуктивность обучения;
- вполне определенным, не допускающим ложных толкований выделением сущностей и фиксаций общих связей между ними;
- лаконичностью и точностью формулировок.

Этим требованиям отвечают следующие общие закономерности процесса обучения.

Закономерность 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.

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

Закономерность 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.

Закономерность 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) материальнотехнического обеспечения; ж) организации учебного процесса.

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

Закономерность стимулирования обучения. Продуктивность обучения зависит от: а) внутренних стимулов (мотивов) обучения;

б) внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов.

Сфера действия частных (конкретных) закономерностей обучения распространяется на отдельные компоненты учебного процесса. Современной науке известно большое количество конкретных закономерностей.

Конкретные закономерности обучения

Дидактические (содержательно-процессуальные) закономерности

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

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

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

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

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

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

7. Результаты обучения зависят от применяемых методов.

8. Результаты обучения зависят от применяемых средств.

9. Продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений зависит от характера созданной учителем учебной ситуации.

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

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

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

Гносеологические закономерности

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Психологические закономерности

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10. Обученность прямо пропорциональна обучаемости.

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

12. В подростковом возрасте школьная успеваемость ухудшается: в одиннадцать — пятнадцать лет она в среднем на 25% ниже, чем в возрасте шести — десяти и шестнадцати-семнадцати лет.

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

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

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

16. Продуктивность деятельности зависит от уровня сформированное™ навыков и умений.

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

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

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

Социологические закономерности

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

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

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

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

5. Престиж учащегося в классе зависит от: а) позиции, которую он занимает; б) роли, которую он исполняет; в) академических успехов и достижений; г) индивидуальных качеств.

6. Эффективность обучения зависит от качества общения учителя с учащимися.

7. Дидактогения (грубое отношение учителя к обучаемым) ведет к снижению эффективности обучения класса в целом, каждого учащегося в отдельности.

Организационные закономерности

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

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

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

4. Результаты обучения зависят от работоспособности учителя.

5. Между наполняемостью класса (а), средним объемом контроля поточной успеваемости в расчете на одного ученика (б) и среднегрупповой успеваемостью класса (с) существует зависимость $V_c < V_a < V_b$ (Г.В. Воробьев).

6. Умственное утомление приводит к торможению органов чувств: четыре часа учебных занятий снижают порог чувствительности анализаторов более чем в 2 раза (Вагер, Блажек).

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

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

9. Продуктивность обучения зависит от уровня организации педагогического труда.

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

В педагогической интерпретации правило — это основанное на общих принципах описание педагогической деятельности в определенных

условиях для достижения определенной цели. Чаще всего под правилами обучения понимают те руководящие положения, которые раскрывают отдельные стороны применения того или иного принципа обучения.

Принцип наглядности

Применение наглядных и технических средств обучения способствует не только эффективному усвоению соответствующей информации, но и активизирует познавательную деятельность обучающихся; развивает у них способность увязывать теорию с практикой, с жизнью; формирует навыки технической культуры; воспитывает внимание и аккуратность; повышает интерес к учению и делает его более доступным. Наглядность, используемая в процессе изучения различных учебных дисциплин, имеет свои конкретные особенности, свои виды. Однако дидактика изучает процесс обучения как таковой, безотносительно к какому-либо учебному предмету, поэтому она изучает наиболее общие виды наглядности:

Натуральная или естественная наглядность. К этому виду относятся естественные объекты и явления, т.е. такие, какие встречаются в действительности. Например, в процессе обучения демонстрируются растения или животные на уроках биологии, электродвигатели при изучении физики и т. п.

Изобразительная наглядность. К этому виду относятся: макеты, модели каких-то технических устройств, стенды, разнообразные экранные средства (учебные фильмы, диафильмы и пр.), графические учебные пособия (плакаты, схемы, таблицы, рисунки и пр.). К этому виду относится большинство наглядных пособий, которые используются в процессе обучения.

Специфическим видом наглядности является *словесно-образная наглядность*. К этому виду относятся яркие словесные описания или рассказы об интересных случаях, например, при изучении истории или

литературы, различного рода звуковые средства (видео и магнитофонные записи).

Другим видом наглядности является *практический показ обучающим* тех или иных действий: выполнение физических упражнений на уроках физкультуры, работа с определенным инструментом на уроках трудового обучения, выполнение конкретных практических операций при обучении в ПТУ и т. п.

Все названные основные виды наглядности очень часто дополняются еще одним своеобразным видом, это так называемая *внутренняя наглядность*, когда в процессе обучения как бы осуществляется опора на прежний опыт обучающихся, когда им предлагается просто представить какую-либо ситуацию, какое-то явление. В последнее время особое значение в процессе обучения отводится *изобразительной наглядности* (хотя желательно использовать разнообразные виды в их сочетании). Преимущества изобразительной наглядности (учебные кинофильмы, например) заключаются в том, что она дает возможность показать некоторые явления в ускоренном темпе (образование ржавчины при коррозии металлов) или в замедленном (сгорание горючей смеси в двигателе).

Реализуется принцип наглядности посредством следующих правил обучения:

Нельзя игнорировать даже самые простые, технически несовершенные, устаревшие пособия, если они дают положительный результат. Это могут быть, к примеру, самодельные пособия, изготовленные учителем или учащимися. Такие старые пособия порой не дают должного эффекта не потому, что они плохи сами по себе, а потому что неправильно используются.

Наглядные пособия необходимо использовать не для того, чтобы «осовременить» процесс обучения, а как важнейшее средство успешного обучения.

При использовании наглядных пособий должно соблюдаться определенное чувство меры. Если учитель даже располагает большим количеством хороших пособий по конкретному учебному материалу, это не значит, что они все обязательно должны быть использованы на уроке. Это ведет к рассеиванию внимания, и усвоение материала будет затруднено.

Демонстрировать наглядные пособия нужно лишь тогда, когда они необходимы по ходу изложения учебного материала. До определенного момента желательно, чтобы все приготовленные наглядные пособия (приборы, карты и пр.) были каким-то образом закрыты от взора учащихся. Их необходимо демонстрировать в определенной последовательности и в необходимый момент. Исключение составляют наглядные пособия типа табличек с правильным написанием трудных слов, плакатов каких-либо сложных физико-математических формул, таблиц умножения, математических постоянных величин, которые необходимо запомнить и т. п. Такие наглядные пособия должны постоянно находиться перед глазами учащихся.

С целью концентрации внимания учащихся необходимо руководить их наблюдениями. Прежде чем демонстрировать наглядное пособие, нужно разъяснить цель и последовательность наблюдения, предупредить о каких-то побочных, несущественных явлениях.

Наглядные пособия сами по себе в процессе обучения никакой особой роли не играют, они эффективны только в сочетании со словом учителя. Очень часто принцип наглядности воспринимается педагогами как необходимость непосредственных наблюдений учащимися за определенными явлениями. Однако не всякое восприятие и не всегда

продуктивно, оно может быть таковым только при активном мышлении, при возникновении вопросов и стремлении учащихся найти на них ответы.

Принцип сознательности и активности. Одной из важнейших целей обучения является формирование у учащихся правильного отношения к окружающей действительности и соответствующих убеждений. Общеизвестно, что лишь те знания становятся убеждениями человека, которые усвоены сознательно. Однако в процессе обучения учащимся передаются только знания, а убеждения свои каждый человек вырабатывает самостоятельно, т.е. сознательно.

Сознательность в усвоении материала учащимися во многом зависит от деятельности учителя, которому необходимо постоянно следить за вниманием учащихся в процессе обучения, стимулировать его постановкой проблемных ситуаций, но не вопросов на уровне актуального развития, что не способствует активизации внимания учащихся.

В процессе обучения необходимо учитывать, прежде всего, наиболее общие признаки сознательного усвоения знаний:

- учащиеся должны уметь облекать свои знания в правильную словесную оболочку (выражение «знаю, но сказать не могу» - признак отсутствия знаний);
- сознательность выражается и в положительном отношении учащихся к изучаемому материалу, в их заинтересованности;
- признаком сознательного усвоения учебного материала является степень самостоятельности; чем она выше, тем сознательнее усваиваются знания.

Правила принципа сознательности и активности в обучении:

Учащимся всегда должен быть ясен смысл поставленных перед ними учебных задач, они должны понимать цель обучения. Урок должен начинаться постановкой проблемы и вестись с опорой на предыдущий опыт учащихся, на имеющуюся у них систему знаний. Учитель должен

использовать все имеющиеся в его распоряжении приемы, чтобы вызвать интерес у учащихся к изучаемому материалу.

Учащиеся должны усваивать в процессе обучения не только информацию о предметах и явлениях, а понимать их внутреннюю сущность, должны прийти к пониманию закономерностей, которые смогут потом использовать на практике.

Примером реализации этого правила может служить деятельность В.Ф.Шаталова, который давал материал по каждой изучаемой теме в полном объеме, чтобы учащиеся увидели внутренние закономерности изучаемого явления. А потом, в процессе неоднократного повторения, добивался усвоения отдельных фактов и деталей и их систематизации.

Исследования психологов показывают, что важнейшим условием активности учащихся является наличие самоконтроля и самооценки в процессе обучения.

Поэтому одной из задач педагога является формирование у них потребности и навыков такой деятельности. Самоконтроль и самооценка должны стать обязательным элементом современных обучающих технологий.

Особая роль в сознательном и активном усвоении знаний принадлежит интересу, который может проявляться благодаря использованию ярких примеров, использованию неизвестного учащимся дополнительного учебного материала и т. п. Для реализации принципа сознательности и активности необходимо формировать интерес не только к содержанию изучаемого материала, но и к самому процессу обучения. Учащимся должно быть интересно не только получать новую информацию, но и учиться, им должен быть интересен сам процесс познания.

Соблюдение этих правил способствует формированию убеждений, а не накоплению формальных знаний. Соблюдение данного дидактического

принципа имеет огромное значение, так как «убеждения не купишь в лавке», о чем писал Д.И. Писарев - они формируются в процессе познавательной деятельности.

Принцип доступности. Принцип доступности заключается в необходимости соответствия содержания, методов и форм обучения возрастным особенностям обучающихся, уровню их развития. Однако доступность не должна подменяться «легкостью», обучение не может обойтись без напряжения умственных сил учащихся.

Не надо забывать и о том, что высокий уровень развития достигается на пределе возможностей. Поэтому процесс обучения должен быть трудным, но посильным для учащихся.

Когда речь заходит о трудовом воспитании, то обычно имеются в виду лишь «уроки труда», хотя важнейшим путем такого воспитания является учебный труд учащихся. Учение - это ежедневный многочасовой труд. Необходимо, чтобы процесс обучения был трудным, но посильным и интересным, чтобы учащиеся чувствовали уверенность в своих силах, которая ведет к творческой активности.

Доступность обучения прежде всего определяется возрастными особенностями учащихся, но необходимо учитывать и другие факторы. Если учащихся вооружить более рациональными приемами работы по усвоению знаний, то это расширит их познавательные возможности, а значит, сделает доступным более сложный учебный материал.

Доступность определяется многими факторами: соблюдением принципов дидактики, тщательным отбором содержания, использованием более эффективной системы его изучения, более рациональных методов работы, мастерством самого обучающего и т. п.

В начале XX в. обучение начиналось с 9—10 лет, потом с 8 лет, а с 1944 г. стали обучать с 7 лет, в настоящее время официально обучение начинается с 6 лет. И это не означает что «опускалось» само содержание

обучения, изменился характер обучения. И сегодня некоторые знания, формируемые в недалеком прошлом у школьников 12—13-летнего возраста, легко усваиваются 8—9-летними детьми.

Если первоначальная ступень школьного обучения ориентировалась прежде всего на формирование навыков чтения, письма, счета, то сегодня младшим школьникам даются и теоретические сведения о некоторых явлениях, что способствует развитию у них мышления.

Доступность учебного материала нельзя отождествлять с его сложностью. Он может быть трудным для одного ученика и совсем не трудным для другого. Поэтому доступность должна определяться уровнем подготовки ученика, его умственными и физическими возможностями.

Как правило, принцип доступности нарушается по трем основным причинам:

Учебный материал недоступен учащимся по своей глубине (большое количество абстрактных рассуждений, непонятных формул, математических расчетов и т. п.) и они не могут понять сущности изучаемого материала;

Материал недоступен по объему, в этом случае учащиеся не всегда успевают «переварить» соответствующее количество материала и усваивают его довольно поверхностно.

Материал недоступен для учащихся ввиду физического перенапряжения. В данном случае имеется ввиду не просто усталость школьников, а именно перенапряжение в процессе выполнения непривычно большой физической нагрузки (в домашних условиях, в спортивных секциях и т. п.).

Правила принципа доступности в обучении. Одним из главных правил является необходимость совпадения темпа сообщения информации учителем и скорости усвоения этой информации учащимися. Очень часто возникает вопрос: учитель должен говорить быстро или медленно? На него

нельзя дать однозначного ответа. Скорость информации, сообщаемой учителем, должна учитывать особенности возраста, подготовленности и общего развития учащихся.

В процессе обучения необходимо ориентировать учащихся прежде всего на понимание изучаемого материала, а не на запоминание. Традиционный репродуктивный (объяснительно-иллюстративный) процесс обучения ориентирует именно на запоминание, на повторение информации, данной учителем. Поэтому необходимо ставить учащихся в проблемные ситуации, предложить им, например, задачу практического содержания, для решения которой надо использовать на практике знания, данные учителем, а не просто повторить их.

Необходимо соблюдать и такие традиционные правила, как «от простого к сложному», «от близкого к далекому», «от легкого к трудному», «от известного к неизвестному» и т. п. Однако необходимо помнить об относительности этих правил.

Понятие «близкое» так же трактуется не в буквальном смысле. Например, учащимся ближе современные социальные отношения, однако изучаются вначале те, которые существовали в древней истории, поскольку они ближе учащимся, нежели сложнейшие современные отношения. Когда мы говорим о «близком», имеем ввиду то, что учащемуся легче представить.

От известного к неизвестному. Учащийся может приобретать новые знания только на основании и с помощью уже имеющихся в его сознании сведений и выработанного ранее желания узнать что-то новое, интересное или полезное для него.

Эти правила нельзя рассматривать упрощенно и использовать в основном только в одном направлении, индукция должна соседствовать с дедукцией, что обогатит методический багаж педагога.

Принцип научности. Принцип научности, в отличие от многих других, долгое время не был необходимым в организации обучения, так как и сама наука не играла существенной роли в процессе трудовой деятельности человека. Поэтому он не выделялся Я.А. Коменским. В дальнейшем, с повышением роли знаний в практической деятельности человечества, в общественном производстве, наряду с обыденными житейскими толкованиями явлений окружающего мира стало необходимым его научное понимание. Вслед за этим встал вопрос о введении принципа научности и в систему образования.

Главной целью данного принципа является то, чтобы учащиеся понимали, что все в этом мире подчинено законам и что знание их необходимо каждому живущему в современном обществе.

Правила принципа научности:

Принцип научности требует, чтобы предлагаемый учебный материал отвечал современным достижениям науки. Упрощение сложных научных положений не должно приводить к искажению их научной сущности. Те элементарные познания об окружающем мире, которые учащиеся получают в младшем возрасте, не должны отвергаться впоследствии, а должны лишь только расширяться и обогащаться. Терминология же должна оставаться единой на протяжении всей учебы.

Необходимо не только правдивое толкование отдельных явлений, особенно в области общественных наук, но и знакомство учащихся с различными точками зрения на них.

В процессе изучения закономерностей развития объективного мира у учащихся должно формироваться научное мировоззрение. В процессе обучения необходимо разоблачение различного рода лженаучных и ошибочных теорий, взглядов и представлений.

Принцип систематичности и последовательности. Впервые этот принцип, как и многие другие, был применен Я.А. Коменским, считавшим,

что, как и в природе, в обучении все должно быть взаимосвязанным и целесообразным.

Эти идеи были позднее развиты Песталоцци и К.Д. Ушинским, который отмечал, что «голова, наполненная бессвязными знаниями, похожа на кладовую, где все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет».

Принцип систематичности предполагает, чтобы изложение учебного материала учителем доводилось до уровня системности в сознании учащихся, чтобы знания давались учащимся не только в определенной последовательности, но чтобы они были взаимосвязанными.

В нашей отечественной педагогике этот принцип долгое время нарушался, особенно начиная с 20-х гг. двадцатого века, когда работали по так называемым комплексным программам, когда использовались методы проектов, бригаднолабораторные методы и отсутствовали стабильные учебники. Часто можно было наблюдать, как учащиеся на уроках математики легко справлялись с простейшими уравнениями типа: $x = 2y$, чему равен y ? Но совершенно не понимали, как найти, чему равно время (t) из формулы $S = V \cdot t$ на уроках физики, хотя это одно и то же уравнение. Ни о какой системе в знаниях в то время не могло быть и речи.

Системность мышления заключается в установлении ассоциаций, т.е. связей между изучаемыми явлениями и предметами. То же самое происходит и при параллельном изучении различных предметов по школьной программе, между ними устанавливаются так называемые межпредметные связи, которые являются одним из важнейших условий реализации принципа систематичности и последовательности в учебном процессе.

Для межпредметных связей необходимо выделять так называемые «сквозные объекты», как рекомендуют психологи. Это наиболее важные явления, которые изучаются в разных учебных предметах (например,

уровень развития культуры какой-то исторической эпохи, особенности которого изучаются и на уроках истории, и на уроках литературы). Между такими предметами, как история и литература, математика и физика, черчение и трудовое обучение, должны постоянно осуществляться межпредметные связи, должны поддерживаться повседневные контакты между учителями (взаимное посещение уроков, совместное перспективное планирование, выделение «сквозных тем» и т. д.). В последние годы отдельными учителями разрабатываются авторские интегративные программы по комплексному изучению определенных разделов учебных предметов.

Реализация принципа систематичности и последовательности предполагает преемственность в процессе обучения, т.е. логическую последовательность и связь между учебными предметами, изучаемыми на разных ступенях школьного обучения (в начальной, основной и средней), чтобы каждый раз вновь изучаемый материал базировался на усвоенном учащимися ранее.

Правила принципа систематичности и последовательности

Реализация преемственности и установление ассоциаций в процессе обучения с целью реализации данного принципа во многом зависит от планирования учебной работы (например, практические занятия необходимо проводить только после изучения теоретического материала, когда этот материал усвоен в комплексе; при изучении нового материала необходимо опираться на ранее усвоенные знания и т. д.).

Учитель не имеет морального права переходить к изучению последующего учебного материала, если он не уверен, что усвоен предыдущий (даже, если учитель ограничен рамками программы, количеством часов на изучение той или иной темы).

С целью реализации данного принципа необходимо осуществлять как бы «опережающее обучение». На каждом уроке при изучении любого

учебного материала необходимо создавать «почву» для изучения последующего. Для начинающего учителя необходимо каждый раз готовиться не только к очередному уроку, а как бы одновременно к двум или даже нескольким.

Принцип систематичности и последовательности требует постоянного повторения изученного материала. Однако повторение не должно сводиться только лишь к воспроизведению пройденного (традиционный репродуктивный характер обучения как раз и ориентирует на такое воспроизведение: повторение после учителя, пересказ о прочитанном в учебнике и т. д.). Необходимо, чтобы при повторении пройденного учащиеся рассматривали его с новых позиций, увязывали со своим личным опытом, с личными наблюдениями, со знаниями по другим учебным дисциплинам и т. п.

Принцип прочности в овладении знаниями, умениями и навыками. Принцип прочности означает способность учащегося при необходимости воспроизвести изученное и воспользоваться соответствующими знаниями в практической деятельности, т.е. прочность это не только глубокое запоминание, но и умение воспользоваться тем, чем располагает память. В этом заключается главная особенность данного принципа.

Ошибочным является традиционное (репродуктивное) обучение, которое ориентируется только на запоминание, на повторение рассказанного учителем или прочитанного в учебнике. Такой процесс обучения ориентируется только на развитие механической памяти учащихся, для чего применяется многократное повторение. На самом же деле необходимо развитие как логической, так и механической памяти на основе развития элементов рассудочной деятельности учащихся. Необходимо, чтобы учащиеся запоминали лишь основные понятия, фундаментальные, ключевые, а имея навыки рассудочной деятельности,

они смогут самостоятельно обосновать новые понятия, объяснить факты и т. п.

Правила принципа доступности:

Необходимо давать такие установки на запоминание: что, как и для чего надо запоминать. Например, учитель говорит «это надо запомнить хорошо», «это надо запомнить навсегда» и пр. Такими установками как бы активизируется внимание учащихся и вызывает у них стремление запомнить соответствующую информацию.

Необходимо уметь «предотвращать забывание». Огромную роль при этом играют опорные сигналы (схемы).

Более прочному запоминанию способствует и запись учащимися важнейшей информации, получаемой в процессе обучения. Даже, если все формулы, определения, даты и пр. есть в соответствующих учебниках, их желательно еще и записать, что позволяет осуществить дополнительную мыслительную операцию, лучше понять и осмыслить изучаемую информацию, а значит и лучше ее запомнить.

Прочности в овладении информацией в значительной мере способствует систематическое повторение («повторение - мать учения»). Однако не всякое повторение дает соответствующий положительный результат. Оно не должно рассматриваться лишь только как копирование пройденного. Повторять - это значит воспроизводить изученное с позиций новой информации, увязывать изученный материал с новыми фактами, с личным опытом, с личными наблюдениями и т. п. Такое повторение будет способствовать формированию интереса к процессу обучения в целом.

Прочности в овладении информацией во многом способствуют различные формы самостоятельной работы учащихся.

Принцип связи теории с практикой. Практика является основой познания. Поэтому учащиеся должны понимать, что теоретические изыскания осуществляются не сами по себе и не ради развития самой

науки, а для совершенствования практической деятельности, улучшения жизни людей. Проблемы, которые решают различные науки, всегда ставятся именно практикой, и результаты разрешения научных проблем всегда проверяются практикой и внедряются в практику, в общественное производство, в жизнь для того, чтобы совершенствовать ее.

Главной особенностью этого принципа и является то, чтобы учащиеся прежде всего понимали значение теории в жизни человека, в его практической деятельности. И, чтобы они умели применять усвоенные знания для решения задач практического характера, которые возникают перед ними. Такие умения являются одним из важнейших критериев качества знаний обучающихся.

Традиционными путями связи теории с практикой являются разнообразные экскурсии, выполнение учащимися лабораторных и практических работ, организация различного рода наблюдений за конкретными объектами и явлениями и т. п. Однако обычно при организации процессе обучения забывают о таком пути, как опора на личный опыт учащихся. Изучая художественные произведения на уроках литературы, поэзию в частности, учащиеся должны не только воспринимать содержание, запоминать его, но и как бы переносить на себя происходящее с героями литературных произведений.

Знакомство учащихся с практикой может осуществляться в самом начале изучения какой-то темы, прежде чем они начнут изучение соответствующего теоретического материала, или по ходу изучения темы, или в конце.

Обучение всегда носит воспитательный характер. Обучение и воспитание это целостный процесс. Воспитанность определяется характером отношений человека к окружающей действительности. Но отношения эти формируются на основе знаний, поэтому так важно

применение всех принципов обучения, которые имеют и воспитывающее значение.

Процесс обучения - это процесс передачи знаний о мире, процесс воспитания - это процесс воздействия на систему отношений учащегося к окружающей его действительности.

Тема «Содержание образования как фундамент базовой культуры личности»

Понятие и сущность содержания образования. Структура содержания образования. Принципы формирования содержания образования. Понятие «образование» включает в себя как бы два аспекта: с одной стороны - это процесс передачи социального опыта обществом подрастающим поколениям, то есть процесс обучения, и с другой - это уровень овладения человеком социального опыта, который в данном случае включает в себя процесс передачи накопленных знаний о природе, обществе и человеке, способов применения этих знаний в практической деятельности, способов добывания новых знаний и характера отношений к окружающей действительности на основе накопленных знаний и опыта. В процессе передачи обществом опыта подрастающим поколениям у них формируется и собственное отношение к окружающей действительности. Такое дидактическое толкование данного понятия не противоречит тому, которое дается в Законе РФ «Об образовании», где под образованием понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания, «сопровождающийся констатацией достижения обучающимися определенных государством образовательных уровней». Отличие данного толкования понятия «образование» заключается лишь в том, что оно рассматривается в Законе не только как социально-педагогическая, но и как социально-юридическая категория.

Содержание образования определяется в Законе как один «из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано: на обеспечение самоопределения личности, создание условий для самореализации; на развитие гражданского общества; на укрепление и совершенствование правового государства». Однако нужно отметить, что содержание образования - это и дидактическое воплощение знаний о мире и способах деятельности человека в этом мире, опыта осуществления его творческой деятельности, нормы отношений к миру, к людям и к себе. Содержание образования - это как бы определенное соотношение элементов важнейших видов образования.

Источники, которые служат факторами отбора содержания школьного образования

- уровень развития науки, техники, культуры, искусства.
- потребность общества в образованных людях
- цели, которые ставит общество перед образовательной школой на тех или иных этапах своего исторического развития
- реальные возможности процесса обучения
- потребности гуманизации образования
- психические возможности учащихся
- образовательные потребности населения и дополнительные образовательные услуги

Принципы формирования содержания

Анализ большого количества отечественных и зарубежных дидактических источников позволяет выделить следующие общие принципы формирования содержания школьного образования:

- Гуманистичности, обеспечивающей приоритет общечеловеческих ценностей и здоровья человека, свободного развития личности.

- Научности, проявляющейся в соответствии предлагаемых для изучения в школе знаний последним достижениям научного, социального и культурного прогресса.

- Последовательности, заключающейся в планировании содержания, развивающегося по восходящей линии, где каждое новое знание опирается на предыдущее и вытекает из него.

- Историзма, означающего воспроизведение в школьных курсах истории развития той или иной отрасли науки, человеческой практики, освещение в связи с изучаемыми проблемами деятельности выдающихся ученых.

- Систематичности, предполагающей рассмотрение изучаемых знаний и формируемых умений в системе, построение всех учебных курсов и всего содержания школьного обучения как систем, входящих друг в друга и в общую систему человеческой культуры.

- Связи с жизнью как способа верификации (проверки) действительности изучаемых знаний и формируемых умений и как универсального средства подкрепления школьного образования реальной практикой.

- Соответствия возрастным возможностям и уровню подготовленности школьников, которым та или иная система знаний, умений предлагается для освоения; если материал, которым учащиеся овладевают, слишком легок, то и знания, и познавательные силы растут медленно, несоразмерно с их возможностями.

- Доступности, определяемой структурой учебных планов и программ, способом изложения научных знаний в учебных книгах, а также порядком введения и оптимальным количеством изучаемых научных понятий и терминов.

В программах обучения должны содержаться сведения, учитывающие общественные и индивидуальные потребности, отражающие

основное современное содержание большой воспитательной и познавательной ценности. Содержание должно быть подобрано таким образом, чтобы учителя имели возможность индивидуализировать свою учебно-воспитательную работу с учетом интересов и способностей учащихся. В рамках так называемых родственных дисциплин обращается внимание на взаимосвязь отдельных разделов и тем. Содержание должно заключать в себе богатые воспитательные возможности. В него следует вводить материал, облегчающий профессиональную ориентацию молодежи.

Теории организации содержания образования. Какой характер должно иметь образование, что оно должно давать человеку? По этим вопросам существуют различные точки зрения, влияющие на формирование содержания. Наибольшую популярность приобрели две теории — материального и формального образования.

Сторонники материального образования разделяют точку зрения Я.А. Коменского, согласно которой основная цель школы состоит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. Выпускник, прошедший хорошую школу, должен стать энциклопедически образованным.

Приверженцами материального образования были многие известные педагоги XIX в. Энциклопедическая модель была принята в большинстве престижных учебных заведений Европы, в частности в российских классических гимназиях. Имеет она своих сторонников и сегодня. Возрождаемые по типу дореволюционных современные гимназии во многом копируют классическую структуру учебных предметов. Наряду с несомненными преимуществами материальное образование имеет и недостатки. Это слабая связь между курсами, переполненными учебным материалом, не всегда нужным для развития учащихся. В этих условиях

учитель вынужден поверхностно преподавать предмет, программы обучения могут составляться только по линейной схеме.

В противоположность представителям энциклопедизма сторонники *дидактического формализма* придерживаются древнего афоризма: многознание уму не научает. На этих позициях стояли древнегреческий философ Гераклит, древнеримский правовед Цицерон, немецкий философ Э. Кант, а также педагог Ф. Дистервег, рекомендовавший учить воспитанников мыслить, «а остальное, т. е. знания, придет к ним в процессе роста». И. Герbart, Г. Спенсер также были сторонниками дидактического формализма, их позиция в настоящее время нашла подкрепление в исследованиях известного психолога Ж. Пиаже. Несомненная заслуга дидактического формализма в том, что его сторонники обращали внимание на необходимость развития способностей и познавательных интересов учащихся, их внимания, памяти, мышления. Слабость их позиции в том, что средством для развития этих качеств они избрали «инструментальные предметы» — языки, математику, физику, недооценивая значения гуманитарных наук для формирования всесторонне образованной личности.

Дидактический утилитаризм (Д. Дьюи, Г. Кершенштейнер и др.) исходит из приоритета индивидуальной и общественной деятельности ученика. Он должен заниматься теми видами деятельности, которые позволили цивилизации выйти на современный уровень. Поэтому внимание нужно сконцентрировать на занятиях конструктивного характера: учить детей готовить еду, шить, приобщать к рукоделию и т. д. Вокруг этих утилитарных знаний и умений концентрируется информация более общего характера. Дидактический утилитаризм оказал сильное влияние как на содержание, так и на методы работы в американской школе.

Проблемно-комплексная теория, предложенная польским ученым Б. Суходольским, предполагает изучать отдельные школьные предметы не порознь, а комплексно, делая предметом познавательной деятельности учащихся проблемы, разрешение которых требует использования знаний из различных областей. Эта теория во многом перекликается с известным в истории педагогики «методом проектов».

Содержание обучения, утверждает польский профессор педагогики К. Сосницкий, должно быть организовано в виде решетки из крупных структур, содержащих основные системообразующие компоненты. Отсюда название теории — *структурализм*. Только так можно избежать перегруженности содержания и сократить объем учебного материала без ущерба для качества обучения. В старших классах следует отказаться от принципов систематичности, последовательности и историзма, организуя структуры по логическому принципу. Этот принцип применим лишь при изучении точных предметов.

Содержание учебного процесса как система может иметь различную структуру изложения (представления).

Элементы структуры — это отдельные знания или их элементы (шаги, порции), которые могут «сцепляться» между собой различным образом. Наиболее распространенными в настоящее время являются линейная, концентрическая, спиральная и смешанная структуры изложения содержания.

При *линейной структуре* отдельные части учебного материала образуют непрерывную последовательность тесно связанных между собой звеньев, прорабатываемых за время школьного обучения, как правило, только один раз. При выборе такой структуры изложения особенно важно придерживаться требований последовательности, историзма, систематичности, доступности. Данная структура оправдывает себя при изложении истории, языков, литературы, музыки и т. д.

Концентрическая структура предполагает возвращение к изучаемым знаниям. Один и тот же вопрос повторяется несколько раз, причем его содержание постепенно расширяется, обогащается новыми сведениями, связями и зависимостями. На первых ступенях обучения даются элементарные представления, которые по мере накопления знаний и роста познавательных возможностей углубляются и расширяются. Эта структура широко используется при изложении физики, химии, биологии.

Характерной особенностью *спиральной структуры* изложения является то, что учащиеся, не теряя из поля зрения исходную проблему, постепенно расширяют и углубляют круг связанных с ней знаний. В спиральной структуре нет перерывов, характерных для концентрической структуры, нет в ней и одноразовости в изучении знаний, которая отличает линейную структуру. Наиболее эффективной спиральная структура оказывается при организации содержания общественных, педагогических, психологических наук.

Составители учебных книг сегодня все больше используют возможности *смешанной* структуры, являющейся комбинацией линейной, концентрической и спиральной структур. Она позволяет маневрировать при организации содержания, излагать отдельные его части различными способами.

Способы структурирования содержания образования

Система знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся естественнонаучной картины мира, вооружает правильным методологическим подходом к познавательной и практической деятельности. Это основные понятия и термины, факты повседневной действительности; основные законы науки, раскрывающие связи и отношения между разными объектами действительности; теории, содержащие систему знаний об определенной совокупности объектов, о

законами и о методах объяснения и предсказания той предметной области; знания о способах деятельности, методах познания и истории получения знания, истории науки; оценочные знания, знания о нормах отношений к различным явлениям жизни, установленных в данном обществе.

Носители содержания образования

1. Образовательный стандарт

В нашей стране в соответствии с Законом РФ «Об образовании» введены образовательные стандарты (начальной, основной и полной школы, высшей школы). Стандарт образования— это федеральный нормативный документ, в обязательном порядке определяющий:

- минимум содержания основных образовательных программ;
- максимальный объем учебной нагрузки обучающихся;
- требования к уровню подготовки учеников.

Содержание учебного процесса определяется учебными планами, учебными программами по предметам и фиксируется в учебных книгах, электронных накопителях информации (видеодисках, видеокассетах, компьютерных программах).

3. На основе учебного плана составляются учебные программы по всем предметам. Учебная программа содержит:

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

- рекомендуемую литературу.

4.Содержание образования подробно раскрывается в учебной литературе. К ней относятся: школьные учебники, справочники, книги для дополнительного чтения, атласы, карты, сборники задач и упражнений, тетради на печатной основе и т. п. От качества учебной литературы зависит результативность обучения, поэтому подготовке эффективных учебных пособий уделяется большое внимание, к созданию учебных книг привлекаются виднейшие специалисты.

Абстрактное мышление, логику хорошо развивают компьютерные обучающие программы. Знание, переданное компьютером, неизбежно является неполным, усеченным, формализованным. Поэтому компьютерные учебные материалы оказываются весьма эффективными при изучении знаний, имеющих логическую структуру. Прекрасные возможности предоставляет ЭВМ и для выполнения тренировочных упражнений, контроля и коррекции знаний.

Тема «Методы, технологии и формы организации обучения»

Методы обучения. Метод (от греч. methodos — путь к цели) — способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности, определенным образом упорядоченную деятельность.

Методы обучения являются и исторической, и социальной категорией, так как они меняются в зависимости от исторических и социальных условий. Перед школой встают новые задачи, меняется содержание образования, а значит и изменяются методы обучения. Для этого используются новые средства или совершенствуются традиционные. Все это очень усложняет толкование сущности методов обучения.

Приемы могут определяться особенностями обучающей системы; при проблемном обучении - это постановка проблемных ситуаций, при объяснительно-иллюстративном - это подробное планирование действий учащихся для достижения конкретных целей и т. п. Располагая разнообразными приемами и по-разному организуя характер деятельности учащихся и педагогов, мы, тем не менее, не можем однозначно определить сущность методов обучения.

Если процесс обучения носит в основном характер включения учащихся в непосредственную практическую деятельность (процесс обучения, как таковой, и носил характер подражательной деятельности на первых этапах своего возникновения), то методы обучения можно определить как способы включения учащихся в практическую деятельность с целью формирования у них соответствующих умений и навыков.

При догматическом обучении, когда формируются знания о явлениях без раскрытия их сути, когда такие знания не играют особой роли в предстоящей практической деятельности, методы обучения можно рассматривать как способы передачи знаний учителем учащимся в готовом виде. Общество не может позволить, чтобы подрастающее поколение каждый раз повторяли путь в познании, пройденный всеми предыдущими поколениями. И поэтому всегда какая-то часть накопленной информации, накопленных знаний будет передаваться в готовом виде.

В последнее время мы все больше внимания уделяем развитию мотивационной стороны обучения, поэтому и методы обучения можно рассматривать как способы стимулирования познавательной деятельности учащихся.

О. С. Гребенюк выделяет в качестве основных подходов к определению этого понятия следующие:

- способ деятельности учителя и учащихся;

- совокупность приемов работы;
- путь, по которому учитель ведет учащихся от незнания к знанию;

- 4) система действий учителя и учащихся.

Метод — это правила действия.

О методе в педагогике долгое время судили по внешним признакам, по тому, каким способом работает учитель (рассказывает — метод «рассказа», беседует — «беседы» и т. д.). При таком понимании методы не определяют поведение педагога, не помогают ему ориентироваться в деятельности. В современном понимании педагогический метод определяется как способ взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитуемых, направленный на решение педагогической цели.

Таким образом, в педагогическом методе выделяются три его сущностных признака:

Понятие метода обучения отражает дидактические цели и задачи учебной деятельности, при решении которых в процессе обучения применяются соответствующие способы учебной работы учителя и познавательной деятельности учащихся.

Методы применяются осознанно, под контролем сознания, а нередко и по соглашению между учителем и учащимся. Они подбираются с учетом их эффективности в конкретной ситуации обучения.

При этом способы обучающей деятельности учителя (преподавание) и способы учебной деятельности учащихся (учение) тесно связаны между собой и находятся во взаимодействии.

В этом отношении для обозначения одностороннего действия (воздействия) в педагогике существует термин «прием» как отдельное действие, движение; способ в осуществлении цели. По отношению к методу, таким образом, прием имеет более частный, локальный характер,

является составной частью или отдельной стороной метода. Отдельные приемы могут входить в состав различных методов.

В этом значении возможно употребление терминов «приемы стимулирования» и «организаторские приемы» и подобных им. Для обобщенного обозначения приемов и методов чаще всего используется термин «способ » как действие или система действий, применяемые в деятельности.

М. И. Махмутов выделяет в методе две стороны: внешнюю и внутреннюю: внешняя сторона метода отражает то, каким способом действует педагог, внутренняя — то, какими правилами он руководствуется.

Дидактический метод представляет собой единство принципов (как внутреннего правила, вытекающего из объективной закономерности) и формы (как внешнего выражения способа организации взаимодействия). Таким образом, в понятии «метод» должно быть отражено единство внутреннего и внешнего, содержания и формы, связь теории и практики.

Метод обучения — это система регулятивных принципов и правил организации педагогически целесообразного взаимодействия учителя и учащихся, применяемая для достижения целей обучения.

Метод содержит в себе правила действия и сами способы действия, систему принципов и внешнюю организационную форму их реализации.

Классификация методов обучения

Классифицировать методы - это значит группировать (объединять) их по каким-то общим признакам. Можно это делать в соответствии со средствами обучения, такими как: слово (устное слово учителя или печатное слово учебника), наглядные пособия, технические средства и т. д.

В практике работы школы возникла и другая классификация, когда методы обучения группируются по основным этапам (звеньям) традиционного классического понимания процесса обучения: методы

начального этапа усвоения знаний (устное изложение, беседа, лабораторная работа, работа с книгой и пр.); методы совершенствования знаний (упражнения, повторение); методы закрепления; методы формирования умений и навыков; методы творческой деятельности; методы закрепления; методы контроля знаний, умений и навыков (М.А.Данилов и Б.П.Есипов)

Ряд классификаций:

- по субъекту деятельности — методы учителя, учащегося, их совместной работы;

- по источнику «передачи знаний» — словесные, наглядные, практические методы

(Е. Я. Голант, И. Т. Огородников, С. И. Перовский);

- по характеру взаимодействия учителя и учащихся — объяснительно-иллюстративные (рассказ, беседа, показ, инструктаж, объяснение), репродуктивные (лекция, демонстрация, алгоритмическое предписание, пример, упражнение), проблемного изложения (проблемная беседа, игра, обобщение, проблемная ситуация), частично-поисковые (эвристические) (самостоятельная работа, диспут, эвристическая беседа), исследовательские методы (исследования, сбор новых фактов, проектирование) (И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин);

- по основным компонентам деятельности — методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности (словесные, наглядные, практические; дедуктивные, индуктивные; репродуктивные и проблемнопоисковые; методы самостоятельной работы и работы по руководством преподавателя), методы стимулирования и мотивации учения (методы стимулирования и мотивации интереса к учению; методы стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении), методы контроля и самоконтроля в обучении (методы устного контроля и самоконтроля; методы

письменного контроля и самоконтроля; методы лабораторно-практического контроля и самоконтроля) (Ю. К. Бабанский);

- по сочетанию внешнего и внутреннего в деятельности учителя и учащегося — монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский, алгоритмический и программированный методы проблемно-развивающего обучения (М. И. Махмутов);

- по дидактическим целям и соответствующим им видам деятельности учащихся — коммуникативные, познавательные, преобразовательные, систематизирующие, контрольные методы (В. А. Онищук);

- по характеру познавательной деятельности учащихся — дедуктивные, индуктивные;

- по степени продуктивности образования — когнитивные, креативные, оргдеятельностные методы обучения (А. В. Хуторской).

Выбор методов обучения зависит от различного сочетания конкретных обстоятельств и условий протекания учебного процесса.

Выбор методов обучения зависит от следующих обстоятельств:

- общие цели обучения, воспитания и развития учащихся;
- особенности изучаемого предмета и методики его преподавания;

- цель, задачи и содержание материала конкретного урока;
- время, отведенное на изучение того или иного материала;
- возрастные особенности и уровень подготовленности учащихся;

- оснащенность учебного кабинета и образовательного учреждения средствами обучения;

- возможности и особенности стиля преподавания учителя, уровень его теоретической и практической подготовленности, методического мастерства, личные качества.

Поскольку ни один метод сам по себе не обеспечивает достижение целей обучения, Ю. К. Бабанский предлагает полезное упражнение по выбору оптимального сочетания методов обучения:

Итак, одним из видов классификации методов обучения являются словесные или, как их еще называют, методы устного изложения материала. К ним относятся: рассказ, лекция, беседа, работа с учебником (печатное слово). Традиционно эти методы используются для передачи учебной информации. Но в процессе беседы (рассказа, лекции) можно не только передавать информацию, но и отвечать на возникающие вопросы учащихся, а продуманной системой вопросов педагога вызывать их мыслительную активность.

Работа с учебником, книгой, справочной литературой также может использоваться по-разному. Это может быть просто поиск нужной информации, или исследование, когда разыскивается информация для ответа на определенные вопросы. Иначе говоря, рассказ, лекция, беседа (словесные методы обучения) - это общеизвестные, традиционные методы, но они должны в современных условиях рассматриваться не только в плане сообщения готовой информации, а в большей степени как средство развития мышления учащихся, их творческих способностей.

Объяснение. Многие учителя, обращаясь к учащимся, говорят: «Перехожу к объяснению нового материала». На самом же деле учитель очень часто, давая новую информацию, пользуется по сути методом рассказа, в процессе которого использует и метод объяснения. Объяснение - это доказательное изложение какого-либо закона, правила, хода решения задачи, устройства прибора, а также анализ соответствующих явлений природы, исторических событий и дат, особенностей художественного

произведения и т. п. Поэтому объяснение может использоваться как бы в чистом виде, в виде самостоятельного метода обучения, когда оно связано с сообщением каких-то частных сведений, чаще же всего объяснение выступает в качестве составной части рассказа, беседы, лекции.

Рассказ. Традиционно рассматривается как один из важнейших методов изложения нового материала. Однако сложность такого подхода к этому методу заключается в том, что разным учащимся порой трудно воспринимать одинаковую информационную нагрузку при коллективных формах обучения, у них и возникают затруднения в плане прочности запоминания, глубины мыслительной деятельности. Чтобы избежать этого, учителя пытаются менять по ходу урока виды деятельности учащихся (слушание, наблюдение, выполнение самостоятельных работ и т. п.), однако это не всегда эффективно.

С активным внедрением элементов проблемного обучения все чаще стали использоваться элементы проблемного изложения знаний в процессе рассказа. Иначе говоря, учитель не только передает информацию в готовом виде, а еще и рассуждает по ходу сообщения информации. Он ставит вопросы, которые возникали перед человечеством, перед наукой, перед жизнью, практикой и показывает различные подходы к ответам на эти вопросы, опровергая субъективные, доказывая истинность объективных, одновременно демонстрируя логику своих рассуждений.

Изложение материала в такой форме имеет ряд преимуществ в педагогическом аспекте:

- сообщаемый материал дается более доказательно, а знания учащихся становятся более осознанными и легче приобретают характер убеждений;
- такое изложение учит учащихся мыслить, показывает им пример творческого поиска;

- оно более эмоционально и повышает интерес к процессу учения.

Использование рассказа возможно не только с учащимися старших, но и младших классов. Однако при всех преимуществах этой формы, она не всегда уместна, так как требует гораздо больше времени да и учебный материал часто нужно давать уже в готовом виде.

Лекция. Это тоже один из методов устного изложения, который отличается от рассказа большей строгостью изложения, лекции читаются по наиболее общим, фундаментальным вопросам и по тому учебному материалу, которого, как правило, нет в соответствующих учебниках. Этот метод используется в старших классах. Лекция, как и рассказ, может читаться с целью передать учащимся готовую информацию (часто с элементами проблемного изложения). Все требования, предъявляемые к методу рассказа, предъявляются и к лекции. В зависимости от дидактических целей обучения эти методы (лекция и рассказ) могут быть вводными, обобщающими, обзорными и проблемными.

Беседа. Одним из важнейших методов устного изложения является метод беседы. Она так же, как и предыдущие методы, может использоваться по-разному. Например, объясняя какой-то учебный материал, учитель постоянно ставит перед учащимися вопросы о связи получаемой ими новой информации с ранее усвоенными знаниями. Однако это не всегда в полной мере способствует развитию мыслительной деятельности учащихся.

Наиболее эффективными являются поисковые беседы (с элементами проблемного обучения), которые вооружают учащихся способами научного поиска. Такие беседы дают возможность учащимся самим решать посильные для них познавательные задачи. Излагая учебный материал или обобщая изученный, учитель постепенно обращается к учащимся с вопросами, которые вовлекают их в самостоятельное решение

познавательных задач (можно высказать предположение, объяснить сущность каких-то фактов, сделать выводы из проведенного опыта и т. п.).

При использовании таких бесед (с элементами проблемного обучения) учащиеся более эффективно вовлекаются в поисковую деятельность. Такие беседы в процессе обучения повышают интерес учащихся к изучаемому материалу, стимулируют активную работу мысли, обеспечивают сознательное усвоение материала. Метод беседы способствует вооружению учащихся такими умственными действиями, как анализ, обобщение, сравнение и т. п.

Существуют и некоторые другие формы бесед. Так, например, при проверке того, что было предложено выучить наизусть, используется так называемая катехическая беседа. Ее цель - заучивание и проверка прочности заученного. Особенно часто такого рода беседы используются на уроках иностранного языка, когда учитель пытается сразу же устранить ошибки при произношении и стремится вместе с учащимися к точному воспроизведению иностранного текста.

Особую роль в этой группе методов (словесных) имеет *метод работы с учебником или книгой*. В процессе обучения нельзя, да и невозможно добиться от учащихся, чтобы они запоминали всю получаемую информацию. Они должны запомнить фундаментальные положения, на которых основываются знания по тому или иному учебному предмету. Более частные положения учащиеся должны уметь самостоятельно отыскать в учебнике или в другой учебной литературе.

Почти до конца 60-х гг. на уроках можно было услышать «откройте учебники» только тогда, когда задавалось задание на дом. Работа с учебником рассматривалась как вид самостоятельной работы при выполнении домашнего задания. Однако работе с учебником (и другой литературой) необходимо обучать на уроке, в процессе обучения. Это один из важнейших путей подготовки учащихся к самообразованию.

Разумеется, для каждого учебного предмета существуют свои приемы работы с книгой, однако имеются и некоторые общие.

Все навыки самостоятельной работы с учебником и специальной учебной литературой можно подразделить на две группы, в зависимости от цели работы: самостоятельное приобретение новых знаний, закрепление знаний, сообщенных учителем, и применение знаний в практической деятельности.

Готовя учащихся к работе с книгой, прежде всего необходимо ознакомить их со структурой учебника (его главами, их последовательностью, объяснить, почему они расположены в таком порядке, какая связь между разделами и пр.). Это обычно делается в начале учебного года. Необходимо также использовать приемы объяснительного чтения (чем меньше возраст учащихся тем чаще используется этот прием). Можно дать план, по которому учащиеся должны работать с учебником, поставить вопросы, на которые учащиеся должны найти ответы. После чтения учебного материала они должны самостоятельно составлять план прочитанного.

Особое внимание необходимо обращать на обучение ведению различного рода записей (план прочитанного текста, тезисы, выписки отдельных наиболее важных положений, составление конспекта прочитанного и т. д.).

Следующая группа методов этой классификации (по средствам обучения) - это наглядные методы обучения. К ним относятся различного рода иллюстрации, демонстрация опытов, организация различного рода наблюдений за естественными объектами и явлениями.

Главной особенностью этих методов является то, что основным источником информации при их использовании является не слово, а различного рода объекты, явления, технические и наглядные средства.

Эти методы довольно часто применяются в сочетании со словесными методами обучения. Они используются с целью подкрепления информации, данной учителем (показ опыта), но могут быть использованы и с элементами проблемного обучения, носить творческий характер.

Наблюдение, как метод обучения, представляет собой активную форму чувственного познания. Чаще этот метод используется при изучении учебных предметов естественного цикла. Наблюдения могут проводиться как под руководством учителя, так и самостоятельно учащимися по заданию учителя.

Демонстрация, иллюстрации, наблюдение способствуют реализации принципа наглядности, все эти методы оказывают эмоциональное воздействие на учащихся. К ним предъявляются те же требования, что и к принципу наглядности (последовательность демонстрируемых объектов, обеспечение качественной стороны, разъяснение цели демонстрации, обеспечение ясности и точности восприятия и пр.). К этой же группе методов относят применение разнообразных технических средств обучения (магнитофонные записи, радиопередачи, телепередачи, экранные средства, компьютерная техника).

Упражнения. Основой этого метода обучения является установление физиологической связи новой информации с уже имеющимися знаниями. Упражнения имеют свою специфику в каждом учебном предмете, однако можно назвать некоторые наиболее общие требования, предъявляемые к ним. Прежде всего, это сознательное отношение к их выполнению; учащиеся должны знать и понимать, на какой учебный материал дано данное упражнение (или задача); с какой целью выполняется данное упражнение (для заучивания, или для уяснения сути нового материала); каким образом должно выполняться упражнение (образец выполнения). Могут быть упражнения и творческого характера, когда учащиеся самостоятельно должны найти пути его выполнения. Неслучайно огромное

значение опытные учителя придают так называемому комментированию домашнего задания.

Необходимо соблюдать дидактическую последовательность при выполнении учащимися упражнений. Прежде должны предлагаться упражнения, которые обеспечат прочное усвоение знаний, направленное на запоминание учебного материала. Потом идут упражнения с целью проверки качества знаний и умений, которые предполагают воспроизведение усвоенного материала. Далее - упражнения по выработке умений по применению знаний в практической деятельности и упражнения творческого характера, требующие самостоятельного применения имеющихся знаний.

Особая роль принадлежит упражнениям с элементами проблемного обучения, упражнений поискового типа, способствующих более эффективному развитию творческого начала.

Наряду с упражнениями используются *лабораторные работы*. Они чаще всего применяются в сочетании с наглядными и другими практическими методами. Поэтому к ним предъявляются те же дидактические требования, что и к упражнениям и демонстрациям.

Практические занятия (практикумы) по своему характеру и структуре очень близки к лабораторным работам. К ним предъявляются те же требования. Их особенностью является то, что они, как правило, носят повторительный или обобщающий характер.

Данная классификация методов обучения (по средствам обучения) сложилась в самой практике и была теоретически обобщена в работах М.А. Данилова и Б.П. Есипова. С появлением новых средств и приемов активизации познавательной деятельности классификация по средствами обучения не могла удовлетворить требований как теории, так и практики обучения.

Исходя из таких соображений, И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин в 70-х гг. предложили свою классификацию. Они выделили пять конкретных методов обучения (а не групп методов, как это было во всех предыдущих классификациях): *информационно-рецептивный; репродуктивный; проблемное изложение; частично-поисковый или эвристический и исследовательский.*

Информационно-рецептивный. Само его название происходит от двух слов: информация и рецепция, т.е. восприятие. Сущность его состоит в том, что учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся воспринимают и фиксируют в памяти эту информацию.

Поэтому совместно с методом информационно-рецептивным применяется *репродуктивный метод* (от слова репродукция - воспроизведение). Информационно-рецептивный метод сам по себе не формирует у учащихся умений и навыков использования полученных знаний и не гарантирует их сознательного и прочного запоминания, поэтому учитель вынужден организовывать деятельность учащихся по неоднократному воспроизведению усваиваемых знаний, т.е. использовать репродуктивный метод обучения. Для этого используются разнообразные упражнения, лабораторные, практические работы, программированный контроль, различные формы самоконтроля и т. п.

Эти два метода (информационно-рецептивный и репродуктивный) чаще всего применяются во взаимосвязи, но первый всегда предшествует второму. Вместе они способствуют формированию знаний, навыков и умений у учащихся, формируют основные мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, перенос, классификация и пр.), но они не гарантируют развития творческих способностей учащихся. Поэтому для развития деятельности применяются другие методы.

Проблемное изложение. Суть его заключается в том, что учитель ставит перед учащимися проблему и сам ее решает, но при этом он

показывает ход своих мыслей и рассуждений. Иначе этот метод можно назвать рассказ-рассуждение. При использовании этого метода учащиеся контролируют ход мысли преподавателя, следят за логикой его рассуждений.

Использование этого метода позволяет учащимся усвоить способ и логику решения проблем данного типа, но еще без умения применять их самостоятельно. Поэтому данный метод используется, как правило, при изучении сложных учебных вопросов. Учителем могут быть использованы любые средства: слово (логическое рассуждение), текст книги, таблицы, кинофильм, магнитные записи и т. п.

При этом методе учащиеся не только воспринимают, осознают и запоминают готовую информацию, но и следят за логикой доказательств, за движением мысли учителя, контролируя её убедительность.

Частично-поисковый (или эвристический) метод. При этом методе способ поиска решения проблемы определяет учитель, но сами решения отдельных вопросов находят учащиеся.

Исследовательский метод. Это способ организации творческой деятельности учащихся по решению новых для них задач. При их выполнении учащиеся должны самостоятельно овладевать элементами научного познания (осознавать проблему, выдвигать гипотезу, строить план ее проверки, делать выводы и т. п.). Главная особенность этого метода, в отличие от двух предыдущих, заключается в том, чтобы научить школьников видеть проблемы, уметь самостоятельно ставить задачи.

Задания, выполняемые с использованием исследовательского метода, должны включать в себя все элементы самостоятельного исследовательского процесса (постановка задачи, обоснование, предположение, поиск соответствующих источников необходимой информации, процесс решения задачи).

При использовании этого метода используются такие традиционные средства обучения, как слово, наглядность, практические работы.

Таким образом, в данной классификации выделяется пять конкретных методов обучения, а не отдельные группы методов, как это делается в других классификациях. Все эти пять методов делятся на две группы: репродуктивные (информационно-рецептивный и репродуктивный) и продуктивные (частично-поисковый и исследовательский), а метод проблемного изложения, являясь промежуточным, может быть отнесен как к репродуктивным, так и к продуктивным.

Средства обучения. Согласно выводам психолого-педагогических исследований, наличие какого-либо внешнего обстоятельства или способности не становится средством обучения, пока не используются осознанно и в соотнесении с целью.

Группу средств, связанных со способами действия, в дидактике принято выделять особо как методы обучения. Здесь же обратимся ко второй группе — к материальным объектам и предметам естественной природы, а также искусственно созданным человеком, которые используются в учебном взаимодействии в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и учащихся для достижения поставленных целей обучения. Это «учебное оборудование», «учебно-наглядные и учебные пособия», «дидактические средства» или «средства обучения».

Средства обучения — орудия деятельности учителя и учащихся, используемые для достижения целей обучения; представляют собой материальные и идеальные объекты, которые вовлекаются в образовательный процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности педагога и учащихся.

Существует множество классификаций средств обучения, отличающихся положенным в ее основу признаком. А. В. Хуторской выделяет следующие основания:

- по составу объектов — материальные (помещения, оборудование, мебель, компьютеры, расписание занятий) и идеальные (образные представления, знаковые модели, мысленные эксперименты, модели Вселенной);

- по отношению к источникам появления — искусственные (приборы, картины, учебники) и естественные (натуральные объекты, препараты, гербарии);

- по сложности — простые (образцы, модели, карты) и сложные (видеомагнитофоны, компьютерные сети);

- по способу использования — динамичные (видео) и статичные (кодопозитивы);

- по особенностям строения — плоские (карты), объемные (макеты), смешанные (модель Земли), виртуальные (мультимедийные программы);

- по характеру воздействия — визуальные (диаграммы, демонстрационные приборы), аудиальные (магнитофоны, радио) и аудиовизуальные (телевидение, видеофильмы);

- по носителю информации — бумажные (учебники, картотеки), магнитооптические (фильмы), электронные (компьютерные программы, электронные учебники), лазерные (CD-ROM, DVD);

- по уровням содержания образования — средства обучения на уровне урока (текстовый материал и др.), на уровне предмета (учебники), на уровне всего процесса обучения (учебные кабинеты);

- по отношению к технологическому прогрессу — традиционные (наглядные пособия, музеи, библиотеки), современные (средства массовой информации, мультимедийные средства обучения,

компьютеры), перспективные (Web-сайты, локальные и глобальные компьютерные сети, системы распределенного образования).

Особую группу традиционно составляют технические средства обучения (ТСО) — носители учебной информации, для проявления которой требуются специальные технические устройства. К ним относятся транспаранты, диа- и кинофильмы, видеофильмы, звукозаписи, компьютерные программы. К техническим устройствам относится различная проекционная и звуковоспроизводящая аппаратура (кинопроекторы, диапроекторы, графопроекторы, магнитофоны, видеомагнитофоны, школьные радиоузлы, телевизоры, видеомагнитофоны), тренажеры, универсальные технические средства, лингафонные устройства, электронно-вычислительная техника (компьютеры и компьютерные сети, интерактивное видео, средства медиаобразования, учебное оборудование на базе электронной техники).

Использование ТСО, как правило, не должно продолжаться более 20 минут за урок. Если ТСО применяется несколько минут сразу в начале урока, то ученики быстрее включаются в работу. Использование ТСО на 20 и 30 минутах поддерживает устойчивое внимание учащихся в течение всего урока. Это объясняется периодическими изменениями зрительного и слухового восприятия, внимания, утомляемости учеников. Однако если ТСО применяются редко, ученикам требуется дополнительное время на адаптацию к их восприятию. Слишком частое применение ТСО также приводит к негативному эффекту — дети перестают воспринимать предлагаемую информацию из-за ее однообразия.

Отдельно следует выделить различного рода информационные среды, такие, как, например, телекоммуникации (электронная почта, электронные конференции, информационные ресурсы Internet, мультимедиа-системы), которые в прямом смысле средствами обучения не являются, но создают своеобразную среду, в которой при использовании

определенных педагогических технологий происходит процесс познания, интеллектуального развития учащихся. При этом лучше иметь хотя бы один подключенный к локальной сети компьютер в каждом кабинете, а не отдельный компьютерный кабинет (такой подход формирует отношение к компьютерной технике лишь как к средству обучения информатике).

Как показывает анализ опыта телекоммуникационных проектов, размещенные на сайте предварительные задания и целевые рассылки, предназначенные для самостоятельного размышления, стимулируют рефлексивный характер коммуникации.

Более динамичными формами взаимодействия являются форум и чат. Они не только позволяют осуществить сопоставление собственной позиции с мнением других участников взаимодействия, но также обеспечить возможность для презентации, оформления и отстаивания позиции обучающегося, его самореализации.

Педагогическое сопровождение осуществляется модератором форума (преподавателем) через комментарии и дополнительную информацию к высказываниям, через систематизацию высказываний, сопоставление их с теоретическим знанием. В чате (как впрочем, и в форуме) стимулировать рефлексивность и гуманитарность помогает соблюдение правил общения в сетях, например, запрет на «фразы-убийцы» типа «не надо говорить глупости», «это же всем известно».

На сайте выставляются проекты для обсуждения, рассылки служат для целевого обмена дополнительной информацией, форум и чат — для защиты выдвигаемых положений (в т.ч. в интерактивном режиме). Таким образом обеспечивается телекоммуникационная среда для самоутверждения учащегося, его признания сообществом.

Средства обучения применяются для оптимизации преподавания и учения: уменьшения затрат времени, повышения качества усвоения информации, формирования наглядного образа изучаемого объекта или

явления, осмысленности восприятия учебного материала, организации деятельности учащихся и учителя, индивидуализации обучения, обеспечения обратной связи и комфортных условий обучения.

Средства обучения, наряду с целями, содержанием, формами и методами обучения, являются одним из главных компонентов дидактической системы и составляют (вместе с содержанием образования) информационно-предметную среду образования.

При использовании средств обучения следует учитывать следующие требования.

Оборудование должно полностью удовлетворять педагогическим требованиям, предъявляемым к другим элементам учебного процесса: наглядно воспроизводить существенное в явлении, быть легко воспринимаемым и обозримым, иметь эстетический вид.

Все приборы, имеющие общее назначение (силовые трансформаторы, выпрямители, кабели, электропроводка) должны соответствовать друг другу и демонстрационным установкам.

Количество и типы средств обучения должны полностью обеспечивать материальные потребности учебной программы в системе, но без излишеств.

Средства обучения должны соответствовать реальным условиям работы и потребностям местного населения.

Существуют официальные «Перечни» учебного оборудования, необходимые для реализации федерального компонента образования, которые обеспечивают государственный стандарт образования. Состав «Перечней» формируется по модульному принципу и включает в себя комплекты оборудования для практикумов, лабораторно-практических работ, наборы учебных книг и т. д. Т. С. Назарова, Е. С. Полат выделяют следующие специфические тенденции развития современных средств обучения

- сокращение номенклатуры пособий (принципы комплектности, необходимости и достаточности);
- расширение их функциональных возможностей (принцип полифункциональности);
- создание условий для комплектования средств обучения и разработки их систем (принцип комплексности);
- разработка комплектов для самостоятельных занятий учащихся, в том числе исследовательских и практических работ для разных уровней обучения (принцип вариативной дифференциации);
- создание модульных (в том числе и компьютерных) комплектов специального назначения для специализированных и интегрированных практикумов, обеспечивающих внедрение новых технологий обучения (принцип модульности и интерактивности).

В современной дидактике разработаны рекомендации по использованию средств обучения на уроке:

- а) проанализировать цели урока, его содержание и логику изучения материала;
- б) выделить главные элементы, которые должны быть усвоены обучающимися;
- в) установить, на каком этапе и для какой цели необходимо использование средств обучения;
- г) отобрать оптимальные средства обучения;
- д) определить методы и приемы, с помощью которых будет обеспечена познавательная деятельность учащихся, сформулировать задания.

С системным применением средств обучения напрямую в современной педагогике связывают интегрированное с базовым образованием медиаобразование, которое имеет следующие составляющие

- обучение восприятию и переработке информации, передаваемой по каналам средств массовой информации (СМИ);
- развитие критического мышления, умения понимать скрытый смысл того или иного сообщения, противостоять манипулированию сознанием индивида со стороны СМИ;
- включение внешкольной информации в контекст общего, базового образования, в систему формируемых в предметных областях знаний и умений;
- формирование умений находить, готовить, передавать и принимать требуемую информацию, в том числе с использованием различного технического инструментария (компьютеры, модемы, факсы, мультимедиа).

Комплексное применение различных средств обучения с учетом задач медиаобразования и применением телекоммуникационных технологий создает ряд трудностей для консервативно мыслящего учителя.

Понятие о формах организации обучения. Соотношение между формами и методами обучения. Применительно к обучению форма — это специальная конструкция процесса обучения. Характер этой конструкции обусловлен содержанием процесса обучения, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся.

В дидактике закрепилось словосочетание «организационная форма обучения».

И, хотя категория формы уже включает в себя значение организации, это сочетание не является тавтологией.

Форму организации обучения надо понимать внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме (Г.М. Коджаспирова)

Наиболее часто происходит смешение формы и метода обучения. Так, к примеру, *беседу* в одних случаях называют методом обучения, в других — формой организации обучения. Между тем различить эти две категории достаточно просто — по целевой характеристике, которая в форме организации не задана явным образом. И тогда «беседа» — это форма (отражается лишь структура взаимодействия), а «диагностическая беседа», «обобщающая беседа» — методы (отражаются целевые установки).

Вместе с тем не надо думать, что формы организации обучения не подчинены определенным целям и задачам. Дело в другом — формы не в меньшей мере определяются количеством учащихся, особенностями учебного предмета, местом и временем работы учащихся, применяемыми средствами обучения. Таким образом, организационные формы обучения и их выбор зависят от большого числа различных факторов.

Формы, обуславливая организационную сторону учебной работы, определяют, «Каким образом должна быть организована эта работа?» с учетом того, кто, где, когда и с какой целью обучается

Как правило, выделяют следующие группы форм организации обучения:

- по количеству учащихся, участвующих в процессе обучения, — коллективная (иногда особо выделяется фронтальная работа учителя сразу со всем классом в едином темпе и с общими задачами), групповая, индивидуальная;
- по особенностям коммуникативного взаимодействия учителя и учащихся — урок, лекция, семинар, лабораторная работа, практикум, экскурсия, факультативное занятие, олимпиада, конференция, кружок, мастерская, лаборатория, зачет, экзамен;
- по дидактической цели — вводное занятие, занятие по углублению знаний, практическое занятие, занятие по систематизации и

обобщению знаний, по контролю знаний, умений и навыков, комбинированные формы занятий.

по месту работы: школьные и внешкольные, по составу учащихся: временные и постоянные, по характеру управления учащимися учебной деятельности учащихся: репродуктивные и проблемно- поисковые.

Важнейшие формы организации обучения в школе. Общие организационные формы- применяются как самостоятельные и как элементы урока

Фронтальное обучение- учитель управляет учебно-познавательной деятельностью всего класса, работающего над единой задачей. Он организует сотрудничество учащихся и определяет единый для всех темп урока. Педагогическая эффективность фронтальной работы во многом зависит от умения учителя держать в поле зрения весь класс и при этом не упускать из виду работу каждого ученика. Ее результативность повышается, если учителю удастся создать атмосферу творческой коллективной работы, поддерживать внимание и активность школьников.

Недостатки: не учитываются индивидуальные различия учащихся, ориентация на среднего ученика (кто-то отстает, кто-то скучает).

Групповая форма обучения- учитель управляет деятельностью групп учащихся класса. Их можно подразделить на звеньевые, бригадные, кооперативно-групповые и дифференцированно- групповые.

Звеньевые- предполагают организацию учебной деятельности постоянных учебных групп.

Бригадные- организация деятельности специально сформированных для выполнения определенных заданий временных групп учащихся.

Кооперативно- групповая- деление класса на группы, каждая из которых выполняет лишь часть общего, как правило, объемного задания.

Дифференцированно- групповые - постоянные и временные группы объединяют учащихся с одинаковыми учебными возможностями и уровнем сформированности учебных умений и навыков.

К групповой форме также относят парную форму работы. Задание, которое дается парам,- работать вместе, советоваться. Пары рассматриваются как гомогенные (роли участников одинаковы, точнее- ученики постоянно меняются ролями обучающего и обучаемого). Лишь в крайних случаях (при наличии в классе особо сильных и особо слабых детей) возможно образование гетерогенных пар («учитель» +«ученик»). Так что снимается трудность распределения обязанностей между парами и внутри пар.

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, о 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 индивидуально- групповой.

Внеурочные формы организации текущей учебной работы.

Наряду с уроком в общеобразовательных учреждениях используются и другие формы учебной работы. Основное распространение получили такие формы, как экскурсия, домашняя работа, факультативные занятия, мероприятия внеклассной работы (предметные кружки, студии, олимпиады, конкурсы и др.).

Экскурсия. На практике описанная выше система уроков дополняется целым рядом других форм организации обучения. Одной из наиболее интересных для учащихся форм выступает экскурсия. Экскурсия - форма организации учебной работы, при которой учащиеся выходят на место расположения изучаемых объектов (природы, исторических памятников, производства) для непосредственного ознакомления с ними. Она объединяет учебный процесс в школе с реальной жизнью и помогает учащимся через непосредственные наблюдения знакомиться с предметами и явлениями в их естественном окружении.

Экскурсии бывают разные. В зависимости от дидактической цели выделяют вводные экскурсии, проводимые перед непосредственным изучением нового материала; текущие и итоговые, которые проводятся для контроля и лучшего закрепления изученного материала. По предметному содержанию экскурсии можно разделить на естественно-научные, историко-литературные, краеведческие, производственные и др.

При проведении экскурсии выделяют три этапа: а) предварительную подготовку к экскурсии на уроках; б) выезд учащихся к изучаемому объекту и проведение запланированного объема учебной работы по теме занятия (сбор природного материала, рисунки, чертежи и т.д.); в) работа с собранным материалом и подведение итогов экскурсии.

Домашняя работа. Обучение может быть эффективным только при условии, если учебная работа на уроках подкрепляется хорошо организованной учебной работой дома. Домашняя работа представляет собой необходимый элемент обучения. Основная деятельность по усвоению и закреплению учебных умений и навыков, а также повторение и частичный разбор нового материала приходится на домашнюю работу школьника.

Домашняя работа учащихся представляет собой самостоятельное выполнение учебных заданий вне рамок существующего расписания

уроков. Основными задачами, стоящими перед домашней работой как формой организации учебной работы, выступают усвоение и повторение изучаемого материала, совершенствование учебных умений и навыков, накопление учащимся опыта самостоятельной работы.

Домашние задания обычно включают в себя: а) усвоение изучаемого материала по учебнику; б) выполнение устных упражнений; в) выполнение письменных упражнений; г) выполнение творческих работ; д) проведение наблюдений (за природой, погодой).

Не всякая домашняя работа дает хороший результат. Если учащиеся не усвоили основ работы с учебником, не накопили опыта самостоятельной работы, выполненное домашнее задание не достигает своего результата. Основными недостатками домашней учебной работы являются следующие:

- полумеханическое чтение изучаемого материала, без деления его на отдельные смысловые части (учащиеся, запомнив материал, не понимают его смысла);

- неумение организовать свое рабочее время, часто связанное с отсутствием твердо установленного режима жизни школьника дома (это ведет к постоянной спешке, ребенок переживает, что не успеет выполнить работу, и, как следствие, к серьезным стрессам);

- выполнение письменных заданий без предварительного усвоения теоретического материала (в этом случае школьники просто не осмысливают и не усваивают материал).

Факультативные и дополнительные занятия. Наряду с обязательными учебными занятиями в общеобразовательных учреждениях используются и разнообразные формы учебной работы, проводимой вне рамок учебных занятий (расписания уроков). Такие формы учебных занятий называются внеклассными или внеурочными.

Кружковая работа включает в себя более углубленное изучение отдельных вопросов учебной программы, которые вызывают интерес учащихся. Содержанием их деятельности могут быть изучение новейших достижений науки и техники, опытная работа, моделирование, ознакомление с жизнью и творческой деятельностью выдающихся ученых, писателей, деятелей культуры.

Олимпиады, конкурсы, выставки ученического творчества организуются для повышения познавательной активности учащихся по учебным дисциплинам (математике, физике, химии, родному и иностранному языкам, литературе) и развитию их творческих способностей. Проведение этих форм внеклассной работы готовится заранее: составляется план проведения таких мероприятий по школе, проводится серия подготовительных мероприятий, учащимся задаются задания, открыто проводится выявление лучших школьников. Проведение таких мероприятий обращает на себя внимание учащихся и повышает у них интерес к учебному предмету. Кроме того, олимпиады и конкурсы помогают выявлять и развивать более способных и одаренных учащихся. Характер, широта и глубина подготовки к ним позволяют косвенно оценить стиль работы учителя, уровень его творческих и организаторских способностей.

Урок как целостная система

Ключевым элементом классно-урочной системы обучения является урок. Урок рассматривается как основная форма организации педагогического процесса, т.к. здесь возможна не только организация учебно-познавательной деятельности, но и интеллектуальное развитие личности ребенка, управление развитием способностей, формирование мировоззрения учащихся, потребности к знаниям, а также его воспитанием

Цель урока- усвоение нового материал как части более обширного содержания, осознанное восприятие информации, запоминание ее и закрепление, использование в практике деятельности. На уроке создаются благоприятные возможности для сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной работы детей. Урок должен быть логической единицей темы, раздела, курса. На основе этого можно выделить особенности урока, отличающие его от других форм обучения.

На основе этого можно выделить особенности урока, отличающие его от других форм обучения:

- дидактические цели,
- определенный объем учебной информации,
- постоянный состав учащихся, одинаковый по возрасту,
- руководство со стороны учителя деятельностью учащихся,
- последовательность различных видов деятельности учителя и учащихся в зависимости от структуры урока,
- ограниченность во времени,
- четкое время проведения по расписанию,
- обязанность посещения урока,
- реализация в определенном соответствии всех дидактических принципов, - опора на достигнутый уровень знаний.

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

В уроке также представлены все компоненты учебно-воспитательного процесса: цель, содержание, средства, методы, деятельность по организации и управлению. Т.о. урок- динамическая система, которая сводится к коллективно- индивидуальному взаимодействию учителя и учащихся, в результате которого происходит усвоение учащимися зун, развитие их способностей, опыта деятельности, общение и отношений, а также совершенствования педагогического мастерства учителя.

Типология и структура уроков

Структура урока- совокупность элементов урока, обеспечивающих целостность урока и сохранение основных его характеристик при различных вариантах. Структурные элементы урока

Организационный этап

Этап всесторонней проверки домашнего задания

Этап всесторонней проверки знаний и умений

Этап усвоения новых знаний

Этап проверки понимания учащимися нового материала

Этап закрепления нового материала

Этап информации учащихся о домашнем задании, инструктаж по его выполнению

Подведение итогов занятия

Тип урока определяется, как правило, по его ведущей дидактической цели (И. Т. Огородников, И. Л. Казанцев). А поскольку такие цели формулируются как «Сформировать понятие (умение, навыки)...», «Научить применять ... к решению задач», «Обобщить и систематизировать...», «Выявить уровень усвоения...», то выделяются следующие типы уроков по дидактической цели:

- уроки изучения нового учебного материала;

- уроки совершенствования знаний, умений и навыков (сюда входят уроки формирования умений и навыков, целевого применения усвоенного);

- уроки обобщения и систематизации;
- комбинированные уроки;
- уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков.

Традиционной считается классификация по дидактическим целям и месту в общей системе уроков. Такая классификация была обоснована известными педагогами И.Н.

Казанцевым и Б.П. Есиповым. Они выделяли всего шесть типов уроков:

Уроки по ознакомлению учащихся с новым материалом:

а) имеющие целью ознакомление учащихся с конкретными явлениями и

понятиями;

б) имеющие целью осмысление и усвоение учебного материала;

в) уроки, на которых сообщается ряд фактов и выводов.

Уроки закрепления знаний:

а) уроки повторения пройденного в начале учебного года, после длительного

перерыва (каникулы);

б) уроки текущего повторения.

Уроки обобщения и систематизации изученного.

Уроки формирования и закрепления умений и навыков.

Уроки проверки знаний:

а) уроки устной проверки;

б) уроки письменной проверки;

в) уроки с проверочными заданиями практического характера;

г) уроки разбора проверочных (контрольных, самостоятельных) работ.

Типология уроков И.П. Подласого

- комбинированные (смешанные);
- урок изучения новых знаний;
- урок формирования новых умений;
- урок обобщения и систематизации изученного;
- урок контроля и коррекции знаний, умений;
- урок практического применения знаний и умений.

Типология уроков Н.П. Гузика

- урок общего разбора темы и методики ее изучения;
- комбинированные семинарские занятия;
- урок обобщения и систематизации знаний; - урок межпредметного обобщения материала; - урок-практикум.

Образовательные технологии. Основные аспекты и уровневый анализ понятия «педагогическая технология».

Педагогическая технология - это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов).

Педагогическая технология - это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технологических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и

методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин).

Педагогическая технология является содержательным обобщением, вбирающим в себя смыслы всех вышеперечисленных определений различных авторов (источников) (К.Г. Селевко).

Педагогическая технология, технология обучения, технология воспитания

Технология обучения - способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами; представляет собой систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей (А.Я. Савельев).

Технология обучения - система указаний, которые в ходе использования современных методов и средств обучения должны обеспечить подготовку специалиста нужного профиля за возможно сжатые сроки при оптимальных затратах сил и средств (А. Т. Молибога/).

Образовательная технология - это совокупность образовательных структур учебных заведений, организационных мероприятий, методов, приемов, системных средств и психологических установок, направленных на передачу известных знаний, системное формирование осознания информации и эффективное усвоение знаний в процессе обучения или деятельности (В.Н. Бусурин, В.Н. Козлов).

Систематизация различных точек зрения позволяет выделить три основных подхода к определению технологии обучения.

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами.

1. научным: педагогические технологии - часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

2. процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

3. процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Понятие «педагогическая технология» в образовательной практике употребляется на трех иерархически соподчиненных уровнях.

Различают еще технологические микроструктуры: приёмы, звенья, элементы и др. Выстраиваясь в логическую технологическую цепочку, они образуют целостную педагогическую технологию (технологический процесс).

Технологическая схема - условное изображение технологии процесса, разделение его на отдельные функциональные элементы и обозначение логических связей между ними.

Технологическая карта - описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий (часто в графической форме) с указанием применяемых средств.

Терминологические нюансы. Проблема различия технологии и методики является до сих пор достаточно дискуссионной. Одни ученые считают технологию формой реализации методики, другие полагают, что понятие технологии шире, чем методика. Можно предположить, что технология и методика обладают системностью (т.е. в их основе должна лежать система научных законосообразных положений), но идеальная технология обладает жестко определенной системой предписаний

(например, система программированного обучения), т.е. инструментальностью. Методика же предусматривает разнообразие, вариативность способов реализации теоретических положений, а, следовательно, и не предполагает гарантированности достижения цели, т.е. даже идеальная методика не обладает высокой инструментальностью. Идеальная технология и идеальная методика встречаются редко, любая дидактическая (педагогическая) система в зависимости от уровня ее инструментальности может быть ближе либо к технологии (высокий уровень инструментальности), либо к методике (низкий уровень инструментальности). Инструментальность образовательных технологий означает проработанность и алгоритмизацию конкретных действий, начиная с постановки целей, определенность этапов, шагов, операций, ведущих к цели. Именно данное свойство обеспечивает воспроизводимость технологии и гарантированность результата. Уровень развития инструментальности может служить признаком, на основе которого в дидактической системе можно выявить степень ее приближения либо к технологии, либо к методике.

Основные качества современных педагогических технологий

Из данных определений следует, что технология в максимальной степени связана с учебным процессом - деятельностью учителя и ученика, ее структурой, средствами, методами и формами. Поэтому в структуру педагогической технологии входят:

- а) концептуальная основа;
- б) содержательная часть обучения;
 - цели обучения - общие и конкретные;
 - содержание учебного материала;
- в) процессуальная часть - технологический процесс;
 - организация учебного процесса;
 - методы и формы учебной деятельности школьников;

- методы и формы работы учителя;
- деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала
- диагностика учебного процесса.

Любая педагогическая технология должна удовлетворять некоторым основным методологическим требованиям (критериям технологичности) .

Концептуальность. Каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

Системность. Педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью

Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

Эффективность. Современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

Воспроизводимость подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

В рамках личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания.

г) Гуманно-личностные технологии отличаются прежде всего своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей. Они «исповедают» идеи всестороннего уважения и любви к ребенку, оптимистическую веру в его творческие силы, отвергая принуждение.

д) Технологии сотрудничества реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях педагога и ребенка. Учитель и учащиеся совместно вырабатывают цели, содержание, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества.

е) Технологии свободного воспитания делают акцент на предоставление ребенку свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, ребенок наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

Описание и анализ педагогической технологии

Описание технологии предполагает раскрытие всех основных ее характеристик, что делает возможным ее воспроизведение.

Описание (и анализ) педагогической технологии можно представить в следующей структуре.

Идентификация данной педагогической технологии в соответствии с принятой систематизацией (классификационной системой).

Название технологии, отражающее основные качества, принципиальную идею, существо применяемой системы обучения, наконец, основное направление модернизации учебно-воспитательного процесса.

Концептуальная часть (краткое описание руководящих идей, гипотез, принципов технологии, способствующее пониманию, трактовке ее построения и функционирования):

- целевые установки и ориентации;

- основные идеи и принципы (основной используемый фактор развития, научная концепция усвоения);

- позиция ребенка в образовательном процессе. 4. Особенности содержания образования:

- ориентация на личностные структуры (ЗУН, СУД, СУМ, СЭН, СДП);

- объем и характер содержания образования;

- дидактическая структура учебного плана, материала, программ, формы изложения.

5. Процессуальная характеристика:

- особенности методики, применения методов и средств обучения;

- мотивационная характеристика;

- организационные формы образовательного процесса;

- управление образовательным процессом (диагностика, планирование, регламент, коррекция);

- категория учащихся, на которых рассчитана технология.

6. Программно-методическое обеспечение:

- учебные планы и программы;

- учебные и методические пособия;

- дидактические материалы;

- наглядные и технические средства обучения;

- диагностический инструментарий.

Личностно-ориентированные технологии обучения. Принципы личностно-ориентированной системы обучения.

Идеи и принципы, психолого-педагогические основы личностно-ориентированного обучения, модель которого создана доктором психологических наук И.С. Якиманской - наиболее привлекательны для

решения задач развития личности учащегося, раскрытия их индивидуальности через учение.

Согласно концепции личностно-ориентированного обучения, каждый ученик – индивидуальность, активно действующий субъект образовательного пространства, со своими особенностями, ценностями, отношением к окружающему миру, субъектным опытом. В условиях личностно-ориентированного подхода каждый ученик для учителя предстает как уникальное явление. Учитель помогает каждому ученику реализовать свой потенциал, достичь своих учебных целей и развить личностные смыслы обучения.

Личностное развитие человека зависит от его индивидуальных особенностей. С ними связан характер деятельности человека, особенности мышления, круг интересов и запросов, а также его поведение в социуме. Именно поэтому индивидуальные особенности необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания. Кроме того, каждому возрасту свойственны определённые особенности в развитии. Известно, что развитие памяти и мыслительных способностей наиболее активно происходит в детском и подростковом возрасте. Если в этот период использовать данные особенности не в полной мере, то позднее будет сложно наверстать упущенное. Вместе с тем, попытки слишком забежать вперёд, не учитывая при этом возрастные и индивидуальные особенности ученика, могут не дать ожидаемого педагогом эффекта.

Учёт возрастных и индивидуальных особенностей послужил основой для всё более активного применения в рамках обучения новой личностно - ориентированной образовательной парадигмы.

Теория и практика личностно-ориентированной технологии обучения разрабатывалась: А.В. Петровским, В.И. Слободчиковым, Г.А. Цукерман, И.С. Якиманской и другими. Все педагоги - исследователи считают, что при личностноориентированном образовании на первый план выходит

развитие личности. Таким образом, осуществление личностно-ориентированного подхода в образовании возможно при соблюдении следующих условий:

- Наличие комфортных и безопасных условий обучения;
- Осуществление воспитания саморегулирующего поведения личности;
- Формирование и развитие мышления;
- Учёт уровня способностей и возможностей каждого ученика в процессе обучения;
- Адаптация учебного процесса к особенностям групп учащихся.

Модель личностно-ориентированного обучения отвечает принципам:

1. природосообразности,
2. культуросообразности,
3. индивидуально-личностного подхода,
4. принципы гуманитарного образования, которое способствует развитию образного восприятия и творческого мышления, формированию эмоционально-личностного отношения к обучению.

Тема «Основные концепции обучения»

Ассоциативно-рефлекторная концепция обучения опирается на основные представления условно-рефлекторной деятельности головного мозга, вскрытые И.М.Сеченовым и И.П.Павловым. Их суть в том, что человеческий мозг обладает способностью не только запечатлевать сигналы органов чувств, но также устанавливать и воспроизводить связи (ассоциации) между отдельными событиями, фактами, в чем-то сходными и различными. Согласно ассоциативно-рефлекторной теории, усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие личностных качеств человека есть процесс образования в его сознании различных ассоциаций - простых и сложных.

В ходе обучения ассоциации непрерывно изменяются, преобразовываются, расширяются и удлиняются ассоциативные ряды. Приобретение знаний, формирование навыков и умений, развитие способностей (т.е. процесс образования ассоциаций) имеет определенную логическую последовательность, которая включает в себя такие этапы:

- а) восприятие учебного материала;
- б) его осмысление, доведенное до понимания внутренних связей и противоречий;
- в) запоминание и сохранение в памяти;
- г) применение усвоенного в практической деятельности.

Наивысший результат в обучении достигается при соблюдении следующих условий:

- а) формирование активного отношения к обучению со стороны обучаемых;
- б) подача учебного материала в определенной последовательности;
- в) демонстрация и закрепление в упражнениях различных приемов умственной и практической деятельности;
- г) применение знаний на практике.

В рамках ассоциативно-рефлекторной концепции большое внимание в этой теории уделяется овладению понятием, обучению детей приемам умственной деятельности - сравнению, обобщению, абстрагированию.

Основы *деятельностной теории* учения, имеющей свое начало еще в трудах А. Дистервега, в XX веке были разработаны отечественными учеными Л.С. Выговским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериным, Д.Б.Элькониным, В.В. Давыдовым и др.

Деятельностная теория (подход) опирается на представление о структуре целостной деятельности (потребности-мотивы-цели-условия-действия) и объясняет процесс активно-исследовательского усвоения

знаний и умений посредством мотивированного и целенаправленного решения задач (проблем). Решение задачи состоит в поиске действия, с помощью которого можно так преобразовать ее условие, чтобы достигнуть результата.

Разработчики отдельных направлений деятельностной теории ставили акценты на различные компоненты целостной структуры деятельности (теория содержательного обобщения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина — Н.Ф. Талызиной, теория социального научения А. Бандуры — Е. Маккоби, когнитивная теория учения Д. Брукнера - С. Пайперта).

Теория содержательного обобщения В.В.Давыдова - Д.Б.Эльконина. В основу этой концепции обучения положена гипотеза о ведущей роли теоретического знания и, в частности, содержательного обобщения в формировании интеллекта. Учебная деятельность ребенка представляется как познавательная, построенная по теоретикодедуктивному (в отличие от эмпирически-индуктивного) типу. Реализация ее достигается формированием у учащихся теоретического мышления путем специального построения учебного предмета и особой организации познавательной деятельности. Учебный предмет не просто излагает систему знаний, а особым образом (построение его содержания) организует освоение ребенком содержательных обобщений - генетически исходных, теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразования. Понятие «субъект познания» выступает в этой концепции как способность ученика овладеть научными понятиями, организованными по теоретическому типу, воспроизвести в собственной деятельности логику научного познания, осуществить восхождение от абстрактного к конкретному. Иными словами, учение выступает как деятельность по воспроизводству содержания, пути, метода научного (теоретического) познания.

Введение нового понятия в процессе обучения проходит четыре стадии.

1. Знакомство с предлагаемой учителем ситуацией математической, лингвистической или иной задачи, ориентирование в ней.

2. Овладение образцом такого преобразования материала, которое выявляет наиболее существенные отношения, служащие основой решения задачи данного вида.

3. Фиксация выявленных отношений в форме той или иной (предметной или знаковой) модели.

4. Выявление тех свойств выделенного отношения, благодаря которым можно вывести условия и способы решения исходной частной задачи.

Таким образом, отрицается универсальное использование на начальных ступенях обучения принципа наглядности.

Организация обучения, построенного по теоретическому типу, по мнению В.В.Давыдова и его последователей, наиболее благоприятна для умственного развития ребенка, поэтому такое обучение они назвали развивающим.

Теория поэтапного формирования умственных действий. В отечественной психологии разработана одна из интереснейших теорий усвоения - теория поэтапного формирования умственных действий (Л.С. Выготский, П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина). В ее основе лежит идея о принципиальной общности внутренней и внешней деятельности человека. Согласно этой идее, умственное развитие, как и усвоение знаний, навыков, умений, происходит путем интериоризации, т.е. поэтапным переходом «материальной» (внешней) деятельности во внутренний умственный план. В результате такого перехода внешние действия с внешними предметами преобразуются в умственные - интериоризируются. При этом они подвергаются обобщению, вербализуются, сокращаются, становятся

готовыми к дальнейшему внутреннему развитию, которое может превышать возможности внешней деятельности.

Последовательность обучения на основе теории поэтапного формирования умственных действий складывается из этапов.

1. Предварительное знакомство с действием, создание ООД. Происходит предварительное ознакомление с действием, т.е. построение в сознании обучаемого ориентировочной основы действия (обозначим это как ООД). ООД – текстуально или графически оформленная модель изучаемого действия, система условий правильного его выполнения. Различают несколько типов ООД: полный, неполный, инвариантный и др.

2. Материальное (материализованное) действие. Обучаемые выполняют материальное (материализованное) действие в соответствии с учебным заданием во внешней материальной, развернутой форме. Они получают и работают с информацией в виде различных материальных объектов: реальных предметов или их моделей, схем, макетов, чертежей и т.д., сверяя свои действия с ООД (инструкцией).

3. Этап внешней речи. После выполнения нескольких однотипных действий необходимость обращаться к инструкции отпадает и функцию ориентировочной основы выполняет внешняя речь. Обучаемые проговаривают вслух то действие, ту операцию, которую в данный момент осваивают. В их сознании происходит обобщение, сокращение учебной информации, а выполняемое действие начинает автоматизироваться.

4. Этап внутренней речи. Обучаемые проговаривают выполняемое действие, операцию про себя, при этом проговариваемый текст необязательно должен быть полным, обучаемые могут проговаривать только наиболее сложные, значимые элементы действия, что способствует его дальнейшему мысленному свертыванию и обобщению.

5. Этап автоматизированного действия. Обучаемые автоматически выполняют отработываемое действие, даже мысленно не контролируя

себя, правильно ли оно выполняется. Это свидетельствует о том, что действие интериоризировалось, перешло во внутренний план и необходимость во внешней опоре отпала.

Бихевиористские теории научения. В бихевиористских теориях (Э.Торндайк, Д.Уотсон, Б.Скиннер и др.) общая формула усвоения выглядит так: «стимул - реакция - подкрепление». Отрицая сознание как основной компонент человеческих психологических процессов, бихевиористы анализируют лишь внешние, поведенческие акты, которые, по их мнению, образуются путем механического (физиологического) закрепления адекватных реакций на стимулы. Обучающие упражнения, построенные на бихевиористской теории усвоения, состоят из мелких, drobных порций информации, повторяемых многократно в различных сочетаниях и обеспечивающих их запоминание.

Гештальттеория усвоения (М. Вертхеймер, Г. Мюллер, В. Келер, К. Коффка и др.) основывается на учении о гештальте - такой целостной организации объекта восприятия, при которой только и возможно усвоение знаний. Отсюда строится особая теория усвоения как одномоментное запечатление в ходе учебной деятельности. Упражнения по гештальттеории оперируют достаточно крупными законченными в смысловом отношении фрагментами информации, расчет в которых сделан на запечатлении самой структуры фрагмента и его смысла.

Суггестопедическая концепция обучения - это обучение на основе эмоционального внушения в бодрствующем состоянии, приводящее к сверхзапоминанию. Оно предполагает комплексное использование всех вербальных и невербальных, внешних и внутренних средств суггестии (внушения).

Тема «Сущность воспитания и его место в структуре целостного педагогического процесса»

Социальная природа воспитания. Термин «воспитание» появился в России, означало «вскармливание». Но люди очень рано, еще на заре человеческого общества, поняли, что дитя человеческое нуждается не только в пище физической, материальной, но и в пище духовной. Опыт воспитания передавался в человеческих семьях через традиции, обычаи, общественное мнение. Задаваясь целью поставить воспитание на высокий профессиональный уровень, общество постепенно создает различные воспитательные учреждения: воспитательные дома, приюты, школы, интернаты, университеты.

Конкретно исторический характер воспитания проявляется в том, что цели, задачи, содержание, методы, средства, система образовательного учреждения конкретны для каждой страны, государства и даже в данном государстве он меняется в процессе исторического развития, всегда соответствует его определенному этапу, отвечает на запросы именно этого периода.

Воспитание играет большую роль в жизни любого государства, общества. Во времена серьезных социальных перемен на достаточно продолжительный период проблемы воспитания и образования подрастающего поколения как бы отодвигается на второй план, и результаты не замедленно сказываются: беспризорность, безнадзорность, безнравственность подрастающего поколения. *Сущность воспитания - воспитание- явление общественное.*

Воспитание осуществляется в обществе, в его интересах и в соответствии с уровнем его развития (в Древнем Риме сам император назначал учителей).

Социальный характер воспитания выражается в том, что само воспитание, с одной стороны, подготавливает воспитанника к общественной жизни, с другой стороны, сама жизнь общества организуется господствующими политическими силами таким образом,

чтобы она по возможности всеми своими сторонами способствовала воспитанию подрастающего поколения в определенном направлении.

Таким образом, воспитание не может быть представлено как отношение между воспитателем и воспитанником. Оно осуществляется на широком социальном фоне, но являясь по природе своей социальным явлением, в которое вовлечены фактически все социально-экономические и политические структуры, воспитание организуется для жизни, ее продолжений, а жизнь педагогизируется.

- воспитание на каждом этапе общественно-исторического развития меняется, т.к. изменяется, совершенствуется социальный опыт. И на каждом этапе развития общества воспитание носит конкретный характер- уточняется ее цель, содержание, методы и формы, которые соответствуют уровню развития общества, его опыту.

- воспитание осуществляется путем усвоения общественного опыта. А вот усваивается в общественной деятельности и в общественных отношениях.

Воспитание представляет собой один из путей осуществления социализации, главная задача которой приспособление ребенка к конкретным социальным условиям жизни, исполнение в ней определенных социальных ролей, освоению наиболее значимых для общества социальных норм, навыков, ценностей.

Сущностной характеристикой воспитания является формирование отношения к предметам, явлениям, фактам, событиям окружающей действительности, т.е. воспитание «человека культуры».

Необходимо большое внимание уделять формированию отношения к объектам окружающей действительности.

Отношение проявляется в трех формах:

1. рациональное (сфера сознания личности). Каждый поступок ребенок нуждается в правильном (адекватном) понимании, осмыслении,

ибо из серии поступков складывалось поведение- нравственное или безнравственное.

2. эмоциональная форма- предполагает восприятие любого знания, любого действия и поступка сквозь призму эмоционального строя личности, чувств, вызываемых явлениями окружающего мира.

3. форма поведенческо - деятельностная, в котором существует и проявляется отношение.

Для того, чтобы отношения закрепились в поведении и деятельности школьников, необходимо создать опыт нравственной, правовой, эстетической и других деятельности, формирующей группу привычек.

Общие признаки воспитания

-воспитание- это процесс, т.е. динамическое явление, предполагающее конкретные качественные и количественные изменения в людях, с которыми взаимодействует воспитатель.

-воспитание характеризуется целенаправленностью воздействия на воспитанника (воспитание всегда имеет целью достижения какого-нибудь результата и оно определяется, прежде всего, теми позитивными изменениями, которые происходят в личности воспитанника.

-гуманистическая направленность.

-взаимодействие воспитателя и воспитанника.

-воспитание одновременно является средством, процессом и результатом.

Категория «воспитание» относится к категории общечеловеческих, вечных категорий. Без него не мыслимо развитие человек в онтогенезе. Оно появилось с возникновением человеческого общества, с ним вместе и развивается.

Воспитание как общественного явления (воспитательного воздействия направлено на всех)- процесс передачи общественно-исторического опыта нового поколения с целью подготовки их к

общественной жизни и к труду, осуществляемый обществом в целом во всех сферах общественной жизни и деятельности.

Воспитание осуществляется через:

*влияние макрофакторов- страна, государство, общество, космос, планета, мир.

*влияние мезофакторов- этнос, региональные условия, тип поселения, средства с массовой информации.

*микрофакторы- семья, сверстники, субкультура, институты воспитания, религиозные и другие объединения.

Воспитание как педагогическое явление (воздействие направлено на конкретную личность или определенную группу) включает в себе три существенных признака:

**целенаправленность* (наличие какого-то образца, пускай самого общества, как социально-культурно ориентира),

**соответствие хода процесса социально-культурным ценностям как достижениям исторического развития человечества.*

Воспитание осуществляется через:

**специальные учебно-воспитательные учреждения, организации и объединения,*

**организации дополнительного образования,*

**детские и юношеские объединения, клубы и объединения по месту жительства.*

В широком социальном смысле- это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим. Под опытом понимается известные людям знания, умения, способы мышления; нравственные, эстетические, правовые нормы- все созданное в процессе исторического развития духовное наследие человечества.

В узком социальном смысле- направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него

определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни.

В широком педагогическом смысле- специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательном учреждении и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс.

В узком педагогическом смысле- процесс и результат воспитательной работы, направленное на решение конкретных воспитательных задач. Воспитательная работа- специально организуемая педагогическая деятельность во внеучебное время по формированию определенных качеств личности воспитанников.

Существует необходимость в педагогике в понятии, более широком и гибком, которое бы отразило бесконечность изменения личности человека под воздействием всей суммы жизненных и социальных факторов. Таким понятием является *формирование личности* - процесс изменения личности в ходе взаимодействия с реальной действительностью, появление физических и социально-психологических новообразований в структуре личности.

Тема «Воспитательный процесс и его характеристика»

Воспитательный процесс (процесс воспитания) —это движение воспитания к своей цели. Он состоит из множества сопроцессор, равноправно участвующих в формировании продукта.

О воспитательном процессе говорят, когда формирование личности имеет управляемый, контролируемый характер, где люди руководствуются сознательными намерениями, действуют не стихийно, а по заранее намеченному плану в соответствии с поставленными задачами.

При этом сущность *процесса воспитания* состоит в том, чтобы включать ребенка в разнообразные виды деятельности, чтобы он овладел опытом.

Процесс школьного воспитания иногда представляется как взаимосвязанная цепь развивающихся воспитательных ситуаций (*воспитательных дел*), каждая из которых строится с учетом результатов предыдущей. При этом понимании процесс воспитания- это саморазвивающаяся система, единица (элемент) которой- развивающаяся воспитательная ситуации (воспитательное дело). В процессе воспитания все находится в развитии: развитие воспитанников, изменяются воспитательная деятельность, сам воспитатель, его взаимодействие с воспитанниками, т.е. развивается целостный объект, который будучи системой, есть нечто большее, чем совокупность компонентов.

Процесс воспитания- целенаправленный и сознательно организованный педагогический процесс социального становления личности при овладении общественным опытом.

В структуре процесса воспитания можно выделить внутреннюю (самовоспитание) и внешнюю составляющие (внешнее воспитательное влияние- действие). Одни люди достигают лучшего результата благодаря самовоспитания (люди создали сами себя), а другие нуждаются в интенсивных влияний извне.

Свойства воспитательного процесса- статичность, многомерность, иерархичность, самоуправляемость.

Воспитательный процесс имеет свои особенности

-Воспитание- процесс целенаправленного формирования личности, а современном понимании- это процесс эффективного взаимодействия (сотрудничества) воспитателей и воспитанников, направленное на достижение заданной цели.

-Процесс воспитания имеет многофакторный характер. В нем проявляются объективные (условия в которых живет ребенок) и субъективные факторы (внутренние потребности). Воспитательный процесс обусловлен тем, что он динамичен, подвижен и изменчив.

-Воспитательный процесс отличается длительностью.

Процесс школьного воспитания- это процесс непрерывного, систематического взаимодействия воспитателей и воспитанников.

Процесс воспитания- процесс комплексный. Это единство целей, задач, содержания, форм и методов воспитательного процесса, подчиненное идее целостности формирования личности.

Процесс воспитания имеет двусторонний характер: от воспитателя к воспитаннику (прямая связь) и наоборот.

Сложный процесс, имеет двусторонний характер.

Процесс воспитания диалектичен - это выражается в его непрерывном развитии, динамичности, подвижности, изменчивости. Воспитательный процесс развивается в соответствии с действующими причинами. Он изменяется в соответствии от возрастных особенностей учеников, он становится иным в различных условиях и конкретных ситуациях. Бывает так, что одно и то же воспитательное средство в одних условиях оказывает сильное воздействие на воспитанников, а в других- самое незначительное.

Воспитательный процесс- сложная динамическая система. Каждый компонент в свою очередь может рассматриваться как система, также состоящая из своих компонентов.

Фактор- это причина, а условие - обстоятельство, от которого зависит воспитание, обстановка, в которой оно происходит.

К общим условиям, определяющим развитие воспитательного процесса и его результаты, относятся следующие потребности и возможности:

1. потребность общества, государства,
2. Потребности группы, к которой принадлежит человек,
3. Потребности самого человека,
4. Возможности общества, государства,
5. Возможности школы, семьи,
6. Возможности человека.

К главным факторам воспитания относятся:

1. сложившийся образ жизни школьника, который может содействовать развитию заданных качеств или (при определенных условиях) противодействовать ему,
2. условия жизни, содействующие становлению определенного образа жизни в различных регионах (традиции, нравы, обычаи, национальные особенности, особенности природной среды).
3. средства массовой коммуникации.
4. уровень развития и условия жизни коллектива, непосредственно влияющие на воспитанника (традиции, общественное мнение, ценностные ориентации, нравственные нормы)
5. нормы взаимоотношений, сложившиеся в первичных коллективах, положение школьника в системе коллективных отношений.
6. индивидуальные и личностные особенности воспитания.

Объективные факторы:

- место жительства,
- природа,
- климат,
- среда обитания,
- способ жизни его народа, традиции, господствующие нормы. Т.е. они определяют: расовую принадлежность, национальность, религиозную направленность.

Субъективные факторы:

- субъективные (личностные) предпочтения,
- воспитуемость (склонность к воспитанию, способность воспитанника воспринимать воспитательные воздействия)
- желание, стремление, намерение воспитанника,
- деятельность воспитателей,
- программа воспитания,
- духовная связь воспитателя и воспитанников, -взаимодействие воспитателя и воспитанников,
- морально-психологический климат.

Компоненты воспитательного процесса:

- целевой,
- содержательный,
- операционно-деятельностный,
- оценочно-результативный (проверка, оценка и результат воспитания).

Цель – это то, к чему стремятся, то, что надо осуществить. Заданная цель воспитания позволяет педагогу четко представить, какого человека надо формировать, а также придает педагогу направленность его деятельности

В первобытном обществе *цель воспитания* предполагала выживание подрастающего поколения. В рабовладельческом обществе *цель носила классовый характер*. В античные времена в странах, развитых в экономическом отношении, складывались свои системы воспитания (спартанская, афинская) и решался вопрос о гармоническом развитии личности.

В эпоху средневековья в воспитании господствующее положение принадлежала церкви. Зато в период Ренессанса была провозглашена *цель гуманного воспитания* человека, развитие его способностей, природных задатков.

В последнее время при определении цели воспитания все больше обращают внимание на систему ценностей, принятых в обществе. В российской педагогике *более принятым является понятие идеала*. Это понятие шире и глубже понятия ценности, характеризует личностное отношение к цели стремление, как писал Демков М.И. в 1915 г.: «в понятие идеала входит творческое представление, созданное воображением, изображающее истинную мысль, идею, вообще идеальное содержание, посредством сопоставления в одно стройное целое частных мыслительных данных физического и умственного бытия».

Ценности передаются, идеалы формируются в результате творческого представления «мыслительных данных».

Как относится к *ценностному подходу*:

1. не стоит игнорировать полностью его, но важно стараться привнести в него специфику российского понимания ценностей, особенно таких, как социальная ответственность, любовь, гармония, реализация своих целей.

2. учитывать национальные, общественно-гражданские особенности не только страны, но и общности людей.

3. смысл понятия ценности должно быть приближено к понятию идеала.

В современном мире цель воспитания (Конвенция о правах ребенка)- способствовать разностороннему развитию личности школьника, т.е. создание условий для самореализации личности в обществе.

Цель воспитания конкретизирована в задачах воспитания:

Способствовать развитию личности, ее талантов, умственных способностей и физических сил ребенка в полном объеме,

Воспитывать уважения к правам человека и его свободе,

Воспитывать уважение к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку, ценностям страны, в которой ребенок проживает.

Подготовить ребенка в сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания мира, терпимости, дружбы и взаимопонимания между народами.

Воспитывать уважение к окружающей природе.

Содержательный компонент включает основные направления воспитания учащихся, реализуемые целостно.

Содержание воспитания отражает его цель и задачи и обеспечивает готовность человека к реализации комплекса общественных ролей в различных сферах социальных отношений.

Под содержанием воспитания понимают систему знаний, навыков, способов деятельности, отношений, качеств и черт личности, которыми должны овладеть дети в соответствии с поставленными целями и задачами.

Традиционно выделяют *умственное, нравственное, трудовое и политехническое, эстетическое, физическое воспитание и др.*

Ряд авторов Бордовская Н.В. и А.А.Реан дополнительно выделяют *гражданское, экономическое, экологическое, правовое воспитание.*

Существуют и другие подходы к определению содержания воспитания (формирование системы социальных ролей).

Аналитико-результативный компонент- отслеживание эффективности воспитательного процесса, которая характеризуется изменениями в воспитанности учащихся.

Воспитанность учащихся- это степень (мера) соответствия его развития требованиям, предъявляемым обществом. О воспитанности можно судить как по внешним признакам (поведение ребенка), так и по косвенным признакам (самооценка, тестирование и т.п.)

В современной мире, цель воспитания (Конвенция о правах ребенка)- способствовать разностороннему развитию личности школьника, т.е. создание условий для самореализации личности в обществе.

Результатом воспитания является социальное развитие человека, предполагающее позитивные изменения в его взглядах, мотивах и реальных действиях.

Виды воспитательного процесса

- классификация. По целям воспитания: нравственное, патриотическое, экономическое, правовое, физическое, нравственное и др.

- классификация. По количеству воспитанников (индивидуальное- на конкретного воспитанника; фронтальное).

Движущие силы процесса воспитания

Движущей силой воспитательного процесса является разрешение противоречий между разнообразными воздействиями на ученика и целостным формированием его личности. Эти противоречия становятся источниками развития:

- противоречие- между имеющимся уровнем развития и новыми, более высокими потребностями (между «могу» и «хочу»)

- противоречие- между потребностями среды к человеку и его возможностями удовлетворить эти потребности (между «надо» и «хочу»).

Логика воспитательного процесса анализ- изучение личности воспитанника и социально-педагогической ситуации ее развития, диагностика- выявление реального уровня развития личности: установка причинно-следственных связей, обуславливающих ее формирование, прогноз- целеполагание: формирование ожидаемого результата и условий его достижения, проектирование- разработка программы и плана, выбор способов деятельности, направленный на достижение цели, организация- формирование мотивации развития личности, просвещение, организация деятельности и общения. контроль и оценка- выявление и оценка результата воспитания, эффективности форм и способов организации воспитательного взаимодействия и постановка новых целей.

Тема «Основные модели, типы и виды воспитания»

Типы воспитания . В истории развития педагогической практики выделяют два главных типа воспитания: первобытного и социально-ориентированного человека.

В процессе цивилизационного развития человечества оформились восточный и западный типы воспитания.

Первый исторический тип воспитания, относящийся к первобытному человеку, обладал рядом особенностей. Его отличительной чертой была высокая эффективность и значительное соответствие целей, средств и результатов воспитания.

Можно сказать, что воспитывала сама жизнь; природная среда требовала от человека только такого поведения и действия, которые позволили бы ему выжить. В данный период проявлялся традиционный характер ориентации *детей на воспроизводство деятельности взрослых, опыт которых был сравнительно невелик*. Воспитание в первобытном обществе осуществлялось вместе с борьбой за выживание и требовало постоянного усвоения жизненно необходимого ряда навыков, умений и обрядов. *Любые виды самоограничений, с которыми сталкивался ребенок, были коллективными и носили обязательный характер*. В данном типе воспитания мы встречаемся с уникальным опытом стремления человека от неумения к умению, от незнания к знанию, а также к возникновению потребностей познания окружающего мира.

По мере становления цивилизации первый тип воспитания, основанный на естественном разделении труда и соответствующей социокультурной сущности первобытной эпохи, уступает место *второму типу воспитания*. Этот тип был детерминирован общественным разделением труда и сопровождался имущественным и социальным неравенством. Различные социальные группы и отдельные люди имели возможности, соответствующие их общественному положению. В результате у них появились *разные педагогические задачи*. То есть

произошла дифференциация целей воспитания и способов реализации последних. Поэтому второй тип представляет историческое многообразие воспитания человека, обусловленное социокультурными особенностями цивилизации, эпохи, страны, нации.

Дальневосточная цивилизация сложилась на территории Китая во второй половине 1-го тысячелетия до. н. э. и также утвердилась в Корее и Японии. Несмотря на некоторую динамику, содержание воспитания в рамках данной цивилизации оставалось практически неизменным вплоть до начала XX века. В процессе истории дальневосточная педагогическая традиция сложилась как результат синкретического единства конфуцианства, даосизма и буддизма.

Китайскому философу Конфуцию принадлежит одна из первых в истории человечества идей, заключающихся во *всестороннем развитии личности*. Он отдавал предпочтение перед образованностью развитию в человеке нравственного начала. Мудрецы и философы дальневосточной цивилизации воспитывали в молодых людях почтительность к старшим, проповедовали стремление к достойной жизни, соразмерной с общественными нормами, ориентировали на бесконечное самосовершенствование. Последнее предполагало не только познание высшей добродетели, но и следование ей в каждый момент жизни. Свою жизнь нужно было сделать добродетельной, не убегая от страданий в нирвану, не возлагая все надежды на мир иной. Поскольку престиж образованного человека был очень высок, постольку сложился культ образования. В свою очередь воспитание носило *преимущественно семейно-сословный характер*.

Центром Южноазиатской цивилизации была Индия. Данной цивилизации были свойственны общинный уклад жизни и кастовая организация общества, освященная ритуальным символизмом. Педагогическая традиция опиралась на принцип единства трех

обязательств человека: перед богом, мудрецами и предками. Через суровое воспитание и самовоспитание человек должен был преодолеть собственную природу и высвободить внутренний мир для слияния с надличным и над-социальным божественным абсолютom. То есть достичь нирваны.

Мировоззренческой основой педагогической традиции Южноазиатской цивилизации был индуизм, а позднее буддизм. Данная основа и определяла образ жизни человека, систему социальных и этических норм, обрядов и праздников. Ни воспитание, ни обучение не считались всеильными. Врожденные качества и наследственность в рамках данной традиции полностью обуславливали возможности воспитания и образования в процессе развития человека. Педагогический идеал, различавшийся в зависимости от касты, имел в своей основе такие общие черты, как самообуздание, добронравие, верность обетам, разумность и скромность. Например, у брахманов ведущим качеством считалось проявление интеллектуальных способностей, у кшатриев — силы и мужества, у вайшьев — трудолюбия и терпения, у шудров — покорности.

Ближневосточная цивилизация формировалась под мощным влиянием ислама, иудаизма и христианства. Ее культурная и, соответственно, педагогическая традиция была проникнута глубокой монотеистической религиозностью, сочетавшейся с элементами рационализма. Человек в мусульманской культуре считался рабом всемогущего Аллаха. Под воспитанием понимали процесс культивирования добродетелей, важнейшей из которых считалось единство слова и дела. Поэтому смысл воспитания сводился к выработке у воспитанников навыков послушания, повиновения воле Аллаха и исполнения религиозных обязанностей. А также требовалось строго выполнять предписанные нормы поведения, которые носили сакральный

характер и вводили человека в традиционный уклад жизни — конфессиональную, кастовую, родовую общность.

К фундаментальным основам исламского воспитания и обучения относили не только религию, знания и науку, мудрость, справедливость, практику и мораль, но и одаренность человека.

Базисные педагогические традиции великих цивилизаций Востока определили восточный тип воспитания. Данному типу свойственны жесткие требования относительно выполнения традиционных норм и канонов. Человек здесь понимается как духовное единство эмоций, воли и разума. Одновременно эта традиция стремится обратиться прямо к сердцу как средоточию божественного и человеческого. Поэтому знание носит вторичный характер как способ достижения «локальных» задач. В результате, для человека Востока ограничение индивидуальной свободы, независимости мышления, самостоятельности в различных сферах общественной жизни было типично.

Западная цивилизация зародилась в античную эпоху. Становление западной педагогической традиции началось в Древней Греции. Именно тогда сложились спартанская и афинская модели обучения и воспитания, ставшие первоисточником развития западной педагогической теории и практики. Если Спарта продемонстрировала миру образец общественного и военно-физического воспитания, то Афины — систему всестороннего и гармоничного развития человека. Именно здесь был выдвинут идеал воспитания свободной творческой личности, включенной в полисный (общественный) уклад жизни, соразмерно античному пониманию космоса. Пафос практики воспитания и обучения в Древней Греции пронизывал принцип соревновательности (агонистики). Дети, подростки, юноши постоянно состязались в гимнастике, танцах, музыке, словесных спорах, самоутверждаясь и оттачивая свои лучшие качества. В трактате

«Государство» Платон одним из первых выдвинул идею воспитания человека на протяжении всего жизненного пути.

Уже на данном этапе развития западной цивилизации как генотипа современной европейской культуры проявилась тенденция сочетания целенаправленных и ценностно-рациональных подходов к решению воспитательно-образовательных проблем.

Базовая педагогическая традиция западной цивилизации прошла долгий и противоречивый путь.

Следует выделить основные черты педагогической традиции, определившей западный тип воспитания.

К ним относятся:

- ценностно-рациональный характер обучения и воспитания;
- преимущественная ориентация на развитие воли и разума;
- утверждение в человеке индивидуального и творческого начал, сочетавшееся с гармонизацией отношений с социумом.

Для понимания исторического развития педагогических традиций западной цивилизации и формирования соответствующего процесса в России особое значение имеет римский период.

Воспитание в Риме носило гражданский и политический характер, а образование было по преимуществу риторическим.

Воспитание в Византии ориентировалось на познание души или самопознание и, соответственно, на самосовершенствование. Именно в этот период зарождается педагогическая традиция светского и книжного образования, стремящаяся к независимости от диктата церкви и поиску гуманистических идеалов в воспитании человека.

Соответствующие традиции складывались в России преимущественно под влиянием западной культуры и цивилизации, в особенности византийской. В. О. Ключевский характеризовал ее следующим образом:

- в древний период — семейно-общинное воспитание и мифологическое образование;

- затем христианское воспитание человека на «миру» и приобщение человека к православию с самого раннего возраста;

- схоластическое образование.

На протяжении длительного исторического периода воспитание в России подразделялось на народное (крестьянское), домостроевское (воспитание в семьях купцов и мещан) и дворянское. В свою очередь народное образование было начальным и ремесленным, а дворянское высшим.

С 1917 года в России реализуются идеи коммунистического воспитания. Последнее предполагает программу всеобщей грамотности и трехступенчатую систему непрерывного образования, характеризующуюся единообразием образовательных учреждений во всех регионах России (детский сад, школа, училище, техникум, институт, университет).

С начала 1990-х годов Россия перешла к новому этапу решения воспитательных и образовательных задач.

По институциональному признаку выделяют семейное, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), воспитание по месту жительства (общинное), а также воспитание в детских, юношеских организациях и в специализированных образовательных учреждениях (детских домах, школах-интернатах).

По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками (по признаку управления процессом воспитательного воздействия на воспитанника со стороны воспитателя) различают авторитарное, демократическое, либеральное и попустительское воспитание.

Тема «Закономерности и принципы воспитания. Методы и средства воспитания»

Закономерности и принципы воспитания. Педагоги выявляют ряд закономерностей и ряд принципов, на которые основывается воспитательный процесс. Закономерности определяют характерные признаки воспитания и предписывают воспитателю их учитывать, организуя процесс педагогического воздействия на учащихся.

Эти закономерности четко выводят на основные принципы, совокупность которых и делает воспитание тем, что оно есть на самом деле- процессом целенаправленным, специально организованным во имя поставленной цели и избранным обществом, воспитательным учреждением либо отдельным взятым педагогам стратегических и тактических задач, способствующих развитию человека. Некоторые исследователи выделяют *законы воспитания*- необходимые, устойчивые, повторяющиеся связи между явлениями, их зависимость друг от друга.

В.М.Коротов:

1 закон: закон параллельного действия. «В жизни детей нет ни одного слова, ни одного факта, ни одного явления или отношения, которые помимо своего жизненного значения не имели бы значения воспитательного»

2 закон: единство воспитания и жизни детей. «Каковы содержание и характер жизнедеятельности детей, таковы процесс и результат их воспитания, и человек (люди) как результат воспитания- это продукт своей жизнедеятельности».

3 закон: исторической обусловленности воспитания. Содержание воспитания зависит от конкретной исторической эпохи, в исторического периода, в котором новое поколение вступает в жизнь, овладевает опытом, который сложился на данный момент.

Закономерности воспитания отражают объективные, независимые от педагога, существенные связи, которые возникают при организации воспитательного процесса независимо от субъектов воспитания.

Н.Е.Щуркова: «Определить закономерности воспитания- значит выявить основу идеального плана педагогической практики. Пренебречь закономерностями- значит заведомо обречь профессиональную деятельность на низкую продуктивность». Выделение той или иной закономерности обусловлено:

1. традициями развития общества,
2. тенденциями развития педагогической науки

Закономерности воспитания отражают объективные, независимые от педагога существенные связи, которые возникают всегда при организации воспитательного процесса независимого от субъектов воспитания (Рожков М.И., Байбородова Л.В.)

Закономерности:

1 группа- обусловлены социальными условиями (социально-экономическое развитие общества, ее культура)

2 группа- обусловлена психическими законами, особенностями развития личности (возраст ребенка, индивидуальные особенности)

3 группа- отражает взаимосвязь обучения и воспитания, сущность самого педагогического процесса (активность, разнообразные виды деятельности, общение, среда).

- Воспитание личности происходит более эффективно, если ребенка включать в разнообразную деятельность. Овладеть знаниями можно только в познавательной деятельности. Воспитание трудолюбия, коллективизма- в трудовой деятельности, в межличностном общении и решении коллективных проблем.

- Воспитательное воздействие будет иметь положительный эффект, если опираться на активную деятельность самого воспитанника. Эффективное развитие, формирование личности происходит только при условии, если она проявляет высокую активность в организуемой деятельности. Активность же ребенка в значительной мере зависит от его

мотивированности. Отсюда следует, что только развивая потребностно-мотивационную сферу личности и создавая необходимые условия у нее здоровых потребностей, интересов и мотивов деятельности (поведения), представляется возможным стимулировать ее активность добиваться надежного воспитательного эффекта.

- Процесс воспитания будет эффективным, если неразрывно связаны образование и воспитание. Образование направлено на формирование общей культуры человека. На его основе происходит развитие индивида, приобретающего социальный опыт, формирующего комплекс необходимых знаний и способностей. На основе взаимодействия обучения и воспитания происходит совершенствование человека.

- Процесс воспитания будет эффективным, если в процессе воспитания проявлять гуманность и уважение к личности в сочетании с высокой требовательностью. Психологической особенностью этой закономерности является то, что характер отношений педагога и воспитуемого личности вызывает у последней определенные внутренние (эмоциональночувственные) переживания и непосредственно сказывается на ее деятельности и развитии. Если же эти отношения проникнуты уважением, доверием, доброжелательностью и демократизмом, носят гуманный характер, то воспитательное влияние педагога будет вызывать положительную реакцию и стимулировать их деятельность.

- Процесс воспитания будет эффективным, если в процессе воспитания выявлять положительные качества учащихся и опираться на них. П.П.Блонский писал: «Нужно бороться не с учеником, у которого есть недостатки в учебе, а совместно с учеником бороться против этих недостатков». Необходимо проявлять душевную чуткость у ученику и оказывать ему реальную помощь.

- Процесс воспитания будет эффективным, если сохранять целостность воспитательных влияний. Единство воспитательных влияний

предполагает единство целей, содержания и методов воспитания, также единство декларируемых социальных установок и реальных действий педагога, непротиворечивость педагогических требований, предъявляемых к ребенку всеми субъектами воспитательного процесса. Поэтому они могут быть разными и могут меняться.

Принципы- требования, с учетом которых осуществляется учебновоспитательная работа, определяющие его содержание и методы осуществления. Принципы всегда соответствуют определенной системе воспитания и служат реализации ведущей идеи данной системы.

Требования к принципам: обязательность, комплексность и равнозначность. Конфуций: «При различных принципах не найти общего языка».

А.В. Мудрик определил следующие принципы воспитания: природосообразности, культуросообразности, центрации, дополнительности образования.

1. общественная направленность воспитания
2. связь воспитания с жизнью, трудом
3. опора на положительное в воспитании
4. принцип гуманистической ориентации воспитания
5. личностный подход
6. единство воспитательных воздействий
7. культуросообразности

Понятие и сущность методов, приемов и средств воспитания.
Чтобы уверенно прогнозировать искомый результат, принимать безошибочные научно обоснованные решения, педагог должен профессионально владеть методами воспитания.

В Энциклопедическом словаре понятие «метод» определяется как способ достижения какой-либо цели, как способ действия. Отсюда метод

воспитания - это «способ действия воспитателя». Но воспитатель может действовать поразному:

- «воздействовать» на ребенка, и тогда маленький человек будет представляться ему мягким воском; взрослый будет ждать от своего воздействия немедленного следа в поведении подопечного;

- «противодействовать», т.е. искоренять что-то дурное в ребенке, бороться с его представлениями и взглядами, привычками и комплексами;

- «содействовать», значит помогать;

- «взаимодействовать», т.е. сотрудничать, действовать одновременно с ребенком, «рука в руке».

Под методами воспитания следует понимать способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательно-воспитательных задач.

Во всех случаях действие воспитателя будет организовано разными способами. Почему? Потому, что цель - вот то первое обстоятельство, которое определяет выбор метода. Но этого недостаточно. Поиск метода у воспитателя происходит и в связи с содержанием деятельности детей: игра потребует одних методов, разговор по душам - других, приобщение к книге - третьих.

И это еще не все. Метод воспитания несет в себе определенное средство воспитания - явления окружающей действительности, которые воспитатель подчиняет своему влиянию и использует в воспитании. По существу, средства воспитания - это весь окружающий мир: природа, искусство, традиции, различная деятельность, слово, книга, кино и т.д.

Некоторые средства всегда «под рукой», например слово. Поэтому большая часть методов воспитания словесные. Есть средства забытые, мало употребляемые в современном воспитании, как, скажем, природа - древнейшее средство воспитания. Она воспитывала человека еще в глубокой древности, в дописьменный период развития цивилизации.

Человек так глубоко ощущал и осознавал себя частью природы, что даже отдельные ее проявления вызывали у него сильные переживания, заставляли изменить что-то в своей деятельности и поведении. Мы же сейчас природу воспринимаем чаще как «зону отдыха», поэтому воспитательных методов в этой области немного.

Метод воспитания всегда зависит от конкретных особенностей ребенка и его «социальной ситуации развития» (Л.С.Выготский), т. е. от влияния на ребенка социальной среды и его отношения к этим влияниям. Поэтому есть методы, которые невозможно применить в воспитании дошкольников и младших школьников, а есть такие, которые уже не нужны воспитателю старшеклассника.

Наконец, метод воспитания всегда определяется личными и профессиональными качествами самого воспитателя. Вы, вероятно, замечали, что есть педагоги, главный конек которых - слово: они артистически ярко говорят, прекрасные рассказчики и знатоки тысяч историй. Другие, напротив, немногословны, но дети вокруг них, как рой пчел: что-то мастерят, прилаживают, придумывают. Это очень важно, чтобы метод воспитания был лично одухотворен. Дети сразу чувствуют, «от себя» ли действует воспитатель, вкладывает ли душу, ум, терпение в свое взаимодействие с ними или выполняет формальную меру воздействия.

Характеризуя методы воспитания, нельзя не упомянуть прием воспитания. 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.

Это - составная часть метода, один из его «кирпичиков». Например, беседа с дошкольниками, которая длится всего 10-15 мин, строится как целая система приемов: нужен прием яркого начала беседы, чтобы дети заинтересовались темой, приемы обращения к их жизненному опыту, чтобы включились в разговор, начали высказываться и соотносить свои представления с мнениями товарищей, нужны приемы удержания и переключения внимания, прием завершения разговора.

Ложные методы воспитания- уговаривание, упрашивание, морализование, нотация, мелочная придирка, упреки, запугивание, муштра, заорганизовывание жизни, захваливание, стравливание детей, физические наказания.

Вопросы классификации методов воспитания. Педагогика как наука всегда стремилась теоретически упорядочить огромное множество методов воспитания. Эта проблема в теории воспитания именуется классификация методов воспитания. По сей день это самая спорная теоретическая проблема.

В основе любой классификации методов воспитания лежит определенный критерий, т.е. главный признак, основание, по которому методы группируются и обособляются. В 60-е годы общепринятой была классификация методов воспитания, состоящая всего из двух групп. Все методы делились в зависимости от того, на что они направлены, - на сознание ребенка или на его поведение. Считалось, что сознание и поведение - главные области воспитательного воздействия.

В 70-е годы значительная часть теоретиков педагогики принимала классификацию методов воспитания на основе трех главных направлений деятельности воспитателя:

1. Методы целенаправленного формирования качеств личности.
2. Методы стимулирования естественного саморазвития личности.

3. Методы коррекции развития личности.

Самая уязвимая область этой классификации - только три направления деятельности воспитателя. Их наверняка больше.

В конце 70 - начале 80-х годов в педагогике оформилась концепция *деятельностного подхода к воспитанию*. С позиции новой теории ленинградские педагоги Т.Е.Конникова и Г.И.Щукина предложили классификацию методов воспитания, где главный критерий - функция метода по отношению к деятельности ребенка, ибо воспитание - это организация деятельности.

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.

Известный современный московский педагог-новатор и ученый В.А.Караковский предложил несложную классификацию методов воспитания, которую приняли многие воспитатели-практики. В качестве критерия классификации он избрал средства воспитания и выделил шесть групп методов:

Воспитание словом.

Воспитание делом.

Воспитание ситуацией.

Воспитание игрой.

Воспитание общением.

Воспитание отношениями.

Поскольку приходится учитывать особенности такого многообразия методов, встает вопрос: что же является общим для всех методов воспитания? Если вспомнить, что предметом воспитания выступает социальный опыт детей, их деятельность и отношения к миру и с миром, к себе и с самими собой, то станет понятным, почему огромное множество методов воспитания можно сгруппировать и выстроить в систему.

Первая группа - методы формирования социального опыта детей (требование, упражнение, поручение)

Вторая группа - методы осмысления детьми своего социального опыта, мотивации деятельности и поведения (лекции, беседы, рассказ дискуссия)

Третья группа - методы самоопределения личности ребенка.

Четвертая группа - методы стимулирования и коррекции действий и отношений детей в воспитательном процессе.

Классификация Н.Е. Щукиной Методы формирования сознания (беседа, рассказ, диспут, лекция, пример, объяснение, разъяснение, увещание, внушение, инструктаж, доклад)

Эти методы должны ставить школьника в активную позицию человека, отстаивающего свои принципы, суждения.

Функции методов данной группы.

-конкретизация сложных общественных, моральных, трудовых и эстетических норм и понятий.

-создание эмоционального настроения деятельности,

-содействие развитию положительных нравственной и общественной мотивации.

Методы, входящие в данную группу, используются с любыми группами детей, любого возраста. В зависимости от возраста меняется технология использования методов.

Слово, как средства воспитания, будет иметь весомый и убеждающий смысл лишь тогда, когда найдет опору в его делах и поступках.

Методы организации деятельности и формирования общественного поведения (требование, общественное мнение, приучение, упражнение, воспитывающая ситуация, поручение).

Они содействуют апробации знаний о нормах поведения и морали. К организации деятельности ряд требования:

-цель, поставленная перед коллективом, должна быть объективно полезна обществу, но субъективно переживаться как нужная, приносящая личное удовлетворение каждому участнику.

-разумная организация деятельности будет зависеть от активного самостоятельного характера самих детей,

-руководящая роль воспитателя в деятельности учащихся должна быть более незаметной, нельзя навязывать ни цели, ни деятельность, делать из детей лишь механизм исполнения,

-закрепление положительного опыта требует, с одной стороны, постоянства деятельности, ее многократного повторения, длительности, а, с другой стороны, разнообразия содержания и форм.

-процесс деятельности требует обязательной корректировки отношений, возникающих в деятельности.

-результат деятельности следует подвергать общественной оценке коллектива учащихся.

Методы стимулирования поведения и деятельности (поощрение, наказание, соревнование)

Педагогическое требование:

-поощрять и наказывать необходимо недостойные поступки, а не личностные характеристики ребенка

-должно быть мобильным и индивидуальным

- сила воспитательного воздействия зависит от педагога
- частные поощрения (наказания) к одному и тому же ребенку ослабевают их действия
- может быть обращено не только к одному ребенку, но и ко всему коллективу (очень осторожно)
- является выражением требовательности в сочетании с высоким уважением к ней.

Педагогическое требование. Это первый метод, который вводит ребенка в деятельность, сразу включает в нее.

Принято условно различать индивидуальное педагогическое требование (предъявляемое отдельным воспитателем) и коллективное (идущее от коллектива, сообщества). В качестве коллективного требования в воспитании «работают», например, Устав школы, клятва скаута, заповеди дежурного.

Индивидуальное педагогическое требование широко используется в воспитательном процессе и поэтому по форме очень разнообразно: это и прямые, краткие, категоричные команды, указания, запрещения, и облеченные в юмористическую форму намеки и советы, и искренне высказанное доверие, которое ребенок воспринимает как указание действовать именно так.

Любопытно присмотреться к «лестнице требований», описанной А. В. Зосимовским:

- слабое требование - напоминание, просьба, совет, намек, порицание;
- средняя форма требования (ярко выраженная категоричность, жесткость, не опирающаяся, однако, на какие-либо особо сильные репрессивные меры) - распоряжение, требование-установка, предостережение, запрещение;

-сильная форма требования (наибольшая степень категоричности и строгости подкрепляется возможностью проведения строгих санкций) - требование-угроза, приказ-альтернатива.

Нетрудно заметить, что в жизни воспитательный результат от сильной формы требования может быть ничтожным или просто отрицательным. Ведь самые категоричные, прямые высказывания - это прямое навязывание ребенку нашего отношения, взгляда, желания.

Более того, прямая форма требования - трудный метод и должен использоваться взрослыми с большой осторожностью. Ведь он по природе своей зависит от уровня авторитета воспитателя, который предъявляет такое требование. Не здесь ли кроется разгадка того парадокса, что нередко воспитатель, раздающий направо и налево команды, замечания, указания, запрещения, ожидающий от дошкольника или маленького школьника немедленного подчинения, не достигает результата. Особенно нелепо выглядят прямые требования взрослых, которых дети не знают, или от которых не зависят. Дети чаще всего не среагируют на эти требования.

Напротив, косвенная форма требования (совет, просьба, намек), не предусматривающая немедленного подчинения, а оставляющая ребенку возможность самостоятельного выбора действия, даст глубокий воспитательный результат. Шутливое замечание мамы: «Твоя школьная форма, наверное, боится темноты - никак не хочет висеть в шкафу!» - рассмешит, надолго запомнится и будет «работать» как требование всегда убирать свою одежду.

Использование педагогического требования в качестве метода воспитания должно учитывать следующие условия.

Педагогическое требование нельзя предъявлять сгоряча или из простого желания добиться немедленного послушания ребенка. Он должен чувствовать и быть уверен, что ваше требование - не от раздражения и беспомощности, а от силы, уверенности и знания.

Всякое требование воспитателя должно быть им проконтролировано. И совсем необязательно, чтобы ребенок замечал этот контроль. Если какое-то требование нельзя проконтролировать, лучше его не предъявлять.

Строгих, жестких требований, если воспитатель по-доброму относится к детям, должно быть очень немного.

Включить маленького ребенка в деятельность насильно довольно просто- этому служат прямые требования сильной формы. Но это - обманчивая простота авторитаризма: ребенок подчинился только силе и власти педагога. При гуманном взаимодействии с детьми необходимо настоящее педагогическое искусство предъявления требований.

Наиболее результативно детей включают в деятельность те педагогические требования, которые они устанавливают вместе со взрослыми: «Правила доброго поведения» для своего класса, детские Конституции и всякие законы и заповеди, которые весело и интересно соблюдать, да и понятно, что требования эти разумны, полезны и необходимы.

Упражнение. В старые времена в классической педагогике этот метод чаще именовали «приучение».

Если педагогическое требование включает ребенка в деятельность, то «удержать» его в ней позволяет *метод упражнений*. Без длительных, систематических усилий, повторения отдельных действий и операций ребенок не научится не только читать, писать, играть в мяч, мастерить из дерева или ткани, но и застегивать пуговицы, выполнять правила гигиены, этикета, уличного движения, сдерживать себя в споре, планировать свое время и бороться с желанием взять чужое. Результат упражнений - устойчивые качества личности, навыки и привычки.

В воспитании детей, особенно дошкольников, большое место занимают прямые упражнения, т. е. совершенно открытая демонстрация

ребенку той или иной поведенческой ситуации и тщательная, многократная тренировка показанного действия.

Методом прямого упражнения малыша учат пить из чашки, держать ложку, надевать одежду. Этот же метод прямого упражнения используется для приучения первоклассника к школе: его упражняют в правильной посадке за учебным столом, в умении располагать письменные принадлежности и книги на рабочем месте, держать ручку, вставать, приветствуя учителя, тихо садиться на свое место.

Чем старше воспитанники, чем больше и разнообразнее их собственный жизненный опыт и арсенал положительных привычек, тем менее значима прямая форма упражнений. Кроме того, пробуждающееся уже в младшем школьном возрасте самосознание ребенка, его возникающее стремление ориентироваться на референтную группу (одноклассников, друзей) вызывает протест против прямого приучения. Такое педагогическое действие воспитателя он воспринимает как «дрессировку». И надо принять как нормальный факт, вполне объяснимый с точки зрения природы метода упражнения, например, то, что десятилетний мальчишка, мечтающий научиться управлять скейтом, в дальнем углу двора до изнеможения, сам, без посторонней помощи, вырабатывает сразу целый блок устойчивых качеств личности, необходимых настоящему «скейтмену»: силу, ловкость, бесстрашие, терпение.

Не меньшую значимость в воспитательном процессе имеют *косвенные упражнения*. Определение это довольно условно, оно лишь подчеркивает «непрямую» природу таких упражнений, более скрытую от детей. Ведь следует помнить, что настоящее воспитание как раз то, когда дети не чувствуют, что их воспитывают. Вот почему приветливая и веселая по утрам учительница обязательно упражняет детей в вежливости, а всегда

чистая и светлая комната для занятий, где стыдно даже тайком бросить на пол фантик, приучает к аккуратности.

Эффективность метода упражнений зависит от определенных педагогических условий.

Упражнение должно быть доступным для данного ребенка, соразмерным его силам. Как недопустимы, например, для мальчика в 6 лет тренировки в подъеме штанги, так нельзя тренировать у первоклассника собранность с помощью жесткого режима, да еще с хронометражем.

Некоторая доля механических повторений действия в поведенческих упражнениях, конечно, необходима (например, стоит многократно, без особых рассуждений повторять приемы бесшумного вставания и выхода из-за парты). Но основная деятельность детей в ситуации упражнения требует осознанного, мотивированного участия. Ребенок, которого воспитатель приучает к новому действию, помогает ему выработать новые навыки и привычки, должен хорошо понимать, зачем ему такая привычка нужна, он должен очень захотеть ее иметь, стремиться к новой линии поведения.

В ситуации упражнения, особенно в самом начале освоения действия, где важны точность и последовательность, правильнее выполнить часть этих действий вместе с ребенком или с группой детей, обращая их внимание на достижения каждого. Еще Л.С.Выготский убеждал, что «всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды - сперва как деятельность коллективная, социальная... второй раз как деятельность индивидуальная». Эта закономерность свойственна и формированию поведенческих привычек.

Упражняя детей, воспитатель должен организовать контроль за всеми их действиями и в каждом необходимом случае - помощь. Как это сделать, чтобы не обидеть ребенка, не спугнуть его первый робкий успех,

помочь справиться со страхом, что ничего не получится, подбодрить - область человеческого и педагогического творчества самого воспитателя.

Поручение - один из самых эффективных способов организации любой деятельности детей. Следует помнить, что дошкольники и младшие школьники особенно трепетно относятся к поручениям своего воспитателя, учительницы; для них это момент счастья, переживание своей значимости для любимого педагога, подтверждение авторитета в глазах товарищей.

В зависимости от педагогической цели, содержания и характера поручения бывают *индивидуальными, групповыми, коллективными, постоянными и временными.*

Природу метода поручений очень точно описал А.С.Макаренко. Он считал, что каждый воспитанник может стать личностью, если станет коллективистом, научится жить в системе «отношений ответственных зависимостей». Приложимо ли это утверждение А. С. Макаренко к современной ситуации воспитания? Несомненно.

Группа детского сада, школьный класс и даже собственная семья - для ребенка модель общества. Здесь он вступает в разнообразные и сложные взаимоотношения с людьми. Когда ребенок получает поручение, он попадает в очень важную в воспитательном смысле систему «ответственных зависимостей». Любое поручение (от учителя - нарисовать плакат к празднику птиц или от мамы -купить кефир для бабушки) имеет две стороны: меру полномочия (тебе доверили, тебя попросили, от тебя этого ждут, кроме тебя это никто не сможет сделать, от тебя зависит успех общего дела, здоровье бабушки) и меру ответственности (от тебя требуется усилие воли, требуется отложить свои занятия и найти время, довести порученное дело до конца). Понятно, что, если какая-либо из этих сторон организована слабо, поручение не будет «работать», т.е. попросту его

воспитательный эффект окажется ничтожным или даже вызовет раздражение, протест, нежелание выполнять поручение.

Правильно организованное поручение обязательно несет в себе ролевую функцию. Принимая поручение, маленький воспитанник берет на себя роль, соответствующую заданному содержанию действия. Замечали ли вы, какой популярностью в начальных классах, особенно у девочек, пользуется поручение длительного характера «санитары» («друзья Айболита»)? Почему? Спросите детей, и они вам скажут: «...потому что нужно носить сумочку с маленькой аптечкой», «...потому что нужно руки у всех проверять», «...потому что нужно делать перевязки, если кто-то поранит палец на уроке труда». Из этих, кстати, взятых из интервью с первоклассниками, высказываний детей хорошо видно, что роль «санитара» особенно понятно обставлена ролевыми атрибутами: повязка и сумочка с крестом, аптечка, особые полномочия в общении с неряхами и ранеными.

Именно через систему ролей у детей формируется разнообразный опыт деятельности и общественных отношений, ведь их собственная детская жизнь пока еще мало открыта настоящему социуму.

Кроме того, ребенку должны быть понятны границы поручения, т.е. пределы полномочий и ответственности: что конкретно нужно делать, а что не входит в твои обязанности, перед кем ты ответствен, и кто тебе подчиняется. Но, главное, поручение должно предполагать активное действие ребенка. Иначе особое доверие взрослого, не предполагающее серьезного личностного усилия воспитанника, просто его развратит.

При организации метода поручения следует обеспечивать некоторые специальные педагогические условия:

Любое поручение должно иметь понятный детям социальный смысл, «На пользу - кому, на радость - кому» - такой принцип поиска смысла ребячьих дел обосновал замечательный ленинградский ученый-педагог,

автор методики коллективной творческой деятельности И.П.Иванов. Если самому воспитателю не очень ясно, для кого дети должны рисовать красочные открытки, следует или отменить задуманное дело, или лучше срочно найти живые объекты приложения детского творчества, тепла и заботы. А они рядом - бабушки одноклассников, ветераны войны и труда из соседних домов.

Метод поручения, особенно продолжительного, требует от воспитателя организации «первичного успеха». Детям часто без помощи взрослых хорошо не выполнить даже интересную затею. И тогда пусть придут на помощь мамы и папы (воспитатель должен их специально посвятить в свои планы), бывшие выпускники, которые перешли в V класс.

Важным условием при организации поручений является их сменяемость. Специальные педагогические исследования, опирающиеся на знание возрастных и психологических особенностей дошкольников и младших школьников, показали, что старшие дошкольники и первоклассники могут выполнять длительное поручение не дольше недели. Во II классе длительность поручения может увеличиваться до двух недель, а к IV классу - до месяца. Совершенно недопустимы «пожизненные» поручения, о смене которых воспитатель попросту забыл. Дети к ним теряют интерес.

Смена поручений - специальная воспитательная ситуация: общий разговор и самоотчеты детей о том, что было сделано за прошедший срок, как получалось, что нравилось и что не нравилось, хочется ли еще раз выполнять это поручение.

Педагогическое мастерство воспитателя, использующего метод поручения, проявится и в том, какой выбор поручений он предложит детям. Условие простое: их должно быть столько, чтобы хватило на всех! Поэтому в I классе кроме «санитаров», «затейников», «цветолюбков», «друзей физкультминутки», «юных артистов», «помогаев» (на роли

которых, конечно, можно определить по 2-3 человека, особенно если они приятели) придется найти уникальные поручения и выбрать, например, своих «юных кинологов», «юных аквариумистов», «юных роллеров», «книгочеев», чтобы они всех заразили своими увлечениями.

Пример. Этот метод воспитания призван организовывать образец деятельности, поступков, образа жизни. Действие этого метода строится на естественном психологическом механизме подражания. Подражание, особенно в годы детства, обеспечивает растущему человеку возможность присвоить большой объем обобщенного социального опыта. Трудно представить, как долго, мучительно и малорезультативно проходило бы взросление человека, если бы он с рождения все открывал сам, а не подражал взрослым.

Суть метода положительного примера в том, чтобы ребенок осознанно обратился к предлагаемому образу, чтобы он захотел быть таким, иметь такие черты характера и так поступать. Пример-идеал определяет активность ребенка и направление этой активности: те качества, что ему нравятся в герое, он хочет иметь и сам. Соотнесение себя с избранным в качестве примера человеком - это работа ребенка со своим будущим.

Ситуации свободного выбора. Природа этого метода моделирует момент реальной жизни. Ведь в жизни люди постоянно встают перед выбором: поступить так или иначе, сказать или промолчать, сделать или забыть. Для становления социального опыта ребенка чрезвычайно важно, чтобы он умел действовать не только по требованию и прямому указанию взрослого, в рамках его конкретного поручения, где все определено, не только ориентируясь на пример, образец, но и самостоятельно, мобилизовав свои знания, чувства, волю, привычки, ценностные ориентации, мог принять решение.

По своей инструментровке ситуации свободного выбора бывают естественными и искусственными (реальными и вербальными). Естественная ситуация свободного выбора - это что-то происходящее в жизни. Воспитатель только использует эти обстоятельства, а искусственную ситуацию он создает сам специально. Вербальные (словесные) ситуации создаются на литературном материале, когда, например, дети после прерванного чтения рассказа обсуждают предполагаемые ими линии поступков героев, пытаются определить, как поступили бы они в такой ситуации. В реальной ситуации, хоть и смоделированной воспитателем, выбор! нужно сделать настоящий, в конкретных обстоятельствах своей жизни. Например, решить, как поступить, если учитель предлагает детям самим оценить свою письменную работу и обещает эту оценку поставить в журнал?

В ситуации свободного выбора в личностном плане у ребенка происходят серьезные изменения. Выбирая решение, он должен мысленно просмотреть свой прошлый опыт, вспомнить, как раньше поступал в подобной ситуации и какие были последствия. Одновременно он устремлен и в будущее, как бы прогнозируя: что будет, если я так поступлю? Принятие окончательного решения вызывает самое сильное эмоциональное переживание, так как ребенок, еще не осознавая этого, берет на себя ответственность за свой выбор.

Воспитательное действие ситуации свободного выбора бывает порой так сильно и результативно, что надолго и устойчиво определяет направленность нравственной жизни ребенка.

Эффективность использования воспитателем *убеждения* как метода педагогического влияния зависит от следования им ряду требований:

- содержание и форма убеждений должны соответствовать уровню возрастного развития личности воспитанников, быть ими понятными и доступными для них;

-убеждение должно строиться с учетом индивидуальных особенностей воспитанников;

-убеждение должно быть последовательным, логичным, следовать законам формальной логики;

-убеждая других, воспитатель должен сам глубоко верить в то, что он доказывает; страстность, эмоциональность речи воспитателя, вызывающая у воспитанников адекватные переживания, дают возможность влиять не только на разум, но и на чувства учащихся.

Как уже ранее отмечалось, убедить значит доказать истинность или ложность какого-либо суждения. Всякое доказательство состоит из трех частей: тезиса, доводов и демонстрации. Тезис - мысль или положение, истинность которого требуется доказать. Довод (основание, аргумент) - мысль, истинность которой проверена и доказана и которая поэтому может быть приведена в обоснование истинности или ложности высказанного тезиса. Демонстрация - логическое рассуждение, в процессе которого из аргументов (доводов) выводится истинность или ложность тезиса; совокупность логических правил, используемых в доказательстве, применение которых обеспечивает последовательную связь мыслей, которая должна убедить, что тезис необходимо обосновывается доводами, и поэтому является истинным. Правила доказательства определяются законами формальной логики. К ним относятся:

- закон тождества, выражающий требование определенности и тождества понятий самим себе в процессе рассуждений;

-закон противоречия, утверждающий, что два противоположных суждения (мысли) об одном и том же предмете, взятом в одно и то же время в одном и том же отношении, не могут быть вместе истинными;

-закон исключенного третьего: из двух противоречащих высказываний об одном и том же предмете, взятом в одно и то же время и

в одном и том же отношении, одно непременно истинно, другое - ложно, третьего - не дано;

-закон достаточного основания: всякая мысль должна быть обоснована другими мыслями, истинность которых доказана.

При нарушении правил доказательства, выведенных из законов логики, в рассуждении допускаются ошибки, которые в традиционной логике делятся на три группы: ошибки в посылах, т.е. в основании доказательства; ошибки в отношении тезиса (подмена тезиса); ошибки в аргументации.

По способу ведения доказательство может быть индуктивным, когда тезис, являющийся каким-либо общим суждением, обосновывается с помощью единичных или менее общих суждений, и дедуктивным, когда тезис, являясь каким-либо единичным или частным суждением, подводится под общее правило.

Доказательство как способ убеждающего влияния используется в таких организационных формах воспитательного процесса, как беседа, дискуссия, диспут, спор, лекция.

Внушение как способ воспитательного влияния ориентировано на существенное снижение критического восприятия школьниками получаемой информации. В основе такого некритического отношения зачастую лежит доверие школьников словам учителя, которого они уважают, давно и хорошо знают. Усиливающееся влияние при внушении, кроме этого, оказывают уверенные манеры, голос, категоричность речи. В результате внушения слова воспитателя вызывают у воспитанников те самые представления, образы, ощущения, которые учитель имеет в виду.

Наряду с внушением в воспитании используется и *заражение*. В основном это способ влияния на эмоциональную сферу личности воспитанников. Говоря об эмоциональном заражении, нельзя не упомянуть такую личностную черту, как способность к эмпатии. Эмпатия - это

постижение эмоциональных состояний другого человека. Проявляется эмпатия в разных формах. Например, она выражается в форме сопереживания, когда воспитанник, отождествляя себя с другим, испытывает эмоции, идентичные его эмоциям; или в форме сочувствия, когда воспитанник переживает, если можно так выразиться, по поводу чувств другого (эмоции сходны, но неидентичны).

Рассказ. Наиболее распространенный метод в работе с дошкольниками и младшими школьниками. По своей методической сути - это монолог воспитателя, который строится как повествование, описание или разъяснение. Этот метод успешно реализуется в процессе рассказывания житейской истории, сказки, притчи. При этом важно не выводить нравоучение из рассказа прямо, а, как советовал В.Г.Белинский, «спрятаться» за сюжет, предоставив возможность самим детям дать оценку услышанному, сделать выводы.

Лекция. Метод по своей инструментровке близкий к рассказу. Это - тоже монолог воспитателя, но по содержанию несравнимо большего объема и на более высоком уровне теоретического обобщения. Именно поэтому лекция как метод не применяется в воспитании дошкольников и младших школьников. Да и длительность такого монолога (не менее часа) им не под силу.

Беседа. Это диалог воспитателя и детей (или одного воспитанника, если беседа индивидуальная). Беседа не только разъясняет нормы и правила поведения, не только формирует представление о главных жизненных ценностях, но и вырабатывает у детей их собственные оценки происходящего, взгляды и суждения.

Диалоговая природа беседы обеспечивается системой вопросов и ответов. Вот ее логическая структура:

Воспитатель с помощью короткой, но яркой информации вводит детей в тему беседы и задает вопрос, предлагая его к обсуждению.

Дети высказываются: приводят примеры из своей жизни, доводы, подтвержденные эпизодами из прочитанных книг или запомнившихся фильмов, мнения авторитетных для них взрослых людей.

Воспитатель обобщает все высказывания, подчеркивает доказательства главных положений и помогает детям сделать убедительные выводы.

Необходимость в беседе может возникнуть совершенно неожиданно как реакция на какой-то поступок, событие в классе. Тогда она проводится экспромтом и требует от воспитателя особой мобилизации своих собственных убеждений и красноречия.

Но гораздо чаще проводится заранее запланированная беседа. Воспитателю следует помнить, что подготовка к беседе воспитывает детей не меньше, чем сам разговор. Первое, с чего нужно начать воспитателю, - выбрать тему. Ее стоит искать не в методических журналах, а в наблюдениях за своими воспитанниками, изучая их межличностные отношения, интересы и увлечения, планы и мечты. Беседа даст воспитательный результат, если ее тема будет настолько актуальна, что дети просто не смогут не обсуждать ее. Кроме того, предложенная для разговора тема должна звучать интересно и призывно, например: «Умеешь ли ты дружить?», «Для чего человек учится?», «Имя и прозвище».

Сами того не подозревая, готовятся к беседе и дети. К моменту разговора они должны иметь некоторый психологический настрой на обсуждение именно такой темы, должны актуализировать свой жизненный опыт. Поэтому, когда класс целую неделю читает, передавая друг другу, интересную книгу (поступки героев очень кстати вспомнятся в беседе), пишет творческое сочинение на тему «Настоящий друг - это...», затевает по заданию учителя опрос своих родителей с одним общим вопросом: «Расскажи о своем школьном друге» - это и есть подготовка воспитателем своих юных собеседников.

Беседа требует строго отмеренных временных границ. Если разговор затягивается, дети быстро теряют к нему интерес, их внимание рассеивается и желание высказываться пропадает. Поэтому беседа с младшими школьниками - от 15 до 20 мин. Воспитатель должен постараться найти очень точные слова, выстроить логику беседы так, чтобы за это короткое время детям удалось осмыслить некую область их социального опыта.

Дискуссия (диспут). Этот метод предполагает спор, столкновение точек зрения, взглядов, мнений и оценок, отстаивание своих убеждений.

Анализировать и оценивать происходящие события, свои и чужие поступки, мнения и взгляды должен **сам** ребенок. Если он не убедится, что причина жизненных неудач - его собственные действия, помочь ему не сможет никто.

На основе правильно организованного самопознания и понимания ребенком ближайшей цели в работе над собой можно уже использовать элементарные методы самовоспитания, доступные младшим школьникам.

«Шаг вперед». На каждый день ребенок намечает себе какое-либо хорошее дело (полезное и нужное окружающим, а не только самому себе), а вечером подводит итог. Это может быть запись в «Дневнике добрых дел», обсуждение с родителями прожитого дня и даже оценка по привычной пятибалльной системе.

Не надо бояться, что при этом будет происходить формальная ориентация на хорошие дела. Ребенок, не привыкший постоянно делать что-то для окружающих и давать себе в этом сознательный отчет, растет черствым эгоистом. При организации этого метода важно обеспечить внимание родителей и старших членов семьи к работе ребенка над собой. Именно они подсказывают ему полезные дела, которые требовали бы проявления силы воли, характера. Иначе может возникнуть опасность, что значение всей этой работы ребенок увидит не в постоянной заботе о

близких, а будет, стремясь только к оценке, делать пустячные, не требующие особых усилий дела. А ведь воспитывает характер именно постоянное беспокойство об окружающих, стремление сделать что-то полезное и нужное для них. Метод «Шаг вперед» позволяет, кроме всего прочего, выработать у младших школьников важную привычку - заранее планировать свой день, искать место и время для каждого дела и тем самым формировать полезные навыки организации и культуры труда.

«Задание самому себе». С помощью учителя или родителей младший школьник определяет на конкретный срок (на неделю, на месяц), что он будет делать, чтобы стать лучше, чтобы приобрести какое-то недостающее качество.

Нужно помочь ребенку выбрать относительно постоянное дело (обязательная зарядка по утрам; мытье за собой посуды после еды; не ссориться с младшей сестрой, а играть с ней и помогать; не вертеться на уроках, не отвлекаться; ежедневно читать книгу не менее получаса; научиться съезжать с горы на лыжах и т.д.). Ход выполнения «задания самому себе» можно также фиксировать в «Дневнике добрых дел», а итоги подвести на общем сборе всего класса или дома, в присутствии всей семьи.

«Мой секрет». Этот метод - вариант «задания самому себе». Младший школьник ставит перед собой цель - выполнить какое-либо дело, совершить поступок как бы «по секрету», не делая его предметом предварительного обсуждения с товарищами. Такое «секретное» задание себе дети могут записать на листе и вложить в конверт до определенного времени или поместить «секретики» всего класса в яркую коробку, чтобы открыть ее к празднику, к концу четверти, и выяснить, кто чего добился из задуманного.

Нетрудно заметить, что приведенные методы самоопределения реализуют в своей сущности такие важнейшие средства воспитания, как труд, игра, режим, перенося их в сферу самоуправления личности.

Соревнование. Часто воспитателя беспокоит угасание у детей активности в той или иной деятельности, особенно в учебной, скука, потеря интереса к общим правилам, порядку, безответственность. В этом случае может прийти на помощь один из самых результативных методов стимулирования деятельности детей - *соревнование*.

Соревновательность заложена в самой психологии человека. Даже ребенку свойственно сравнивать свои результаты с результатами сверстников. На этом механизме состязательности и строится метод соревнования.

У соревнования как метода большие воспитательные возможности: оно создает сильные эмоционально-ценностные стимулы, которые усиливают основные мотивы, например, в трудовой, учебной деятельности детей, особенно если деятельность длительная и уже «потускнела» ее привлекательность; -соревнование способно проявить совершенно неожиданные способности детей, которые в привычной обстановке не давали о себе знать; соревнование сплачивает детей, развивает дух коллективизма, укрепляет дружбу.

Но соревнование - «оружие обоюдоострое». Если оно организовано методически неверно, то может вызвать у детей стремление победить любой ценой, высокомерие, хвастовство, жадность, погоню за призами. Возникает ложное чувство товарищества (ради победы скрываются недостойные поступки) или начинаются ссоры и конфликты. Вот почему организация соревнования требует соблюдения ряда важных педагогических условий.

Поощрение. Важным методом педагогической поддержки, коррекции деятельности и отношений детей является поощрение. Этот метод призван выполнять очень значимые функции: одобрить правильные действия и поступки детей; поддержать и развить у них стремление так действовать, самоутвердиться в правильной линии поведения.

Воспитательный механизм метода поощрения построен на переживании ребенком радости, счастья, гордости, удовлетворения (собой, сделанной работой, товарищами).

Наказание. Этот метод принято считать *антиподом поощрению*. Еще в недрах авторитарной педагогики сложилось мнение, что в воспитательном процессе поощрения должны уравниваться наказаниями. Но это не так. Многие выдающиеся педагоги-гуманисты (И.Г.Песталоцци, Я.Корчак, Л.Н.Толстой, В.А.Сухомлинский) считали, что настоящее воспитание должно обходиться без наказаний. Это - позиция и современной личностно-ориентированной педагогики.

Здесь своевременными окажутся «семь правил наказания» известного психотерапевта В. Леви: «Важно помнить: Наказание не должно вредить здоровью - ни физическому, ни психическому. За один проступок - одно наказание. И еще одно важнейшее предупреждение: что бы ни случилось, не лишайте ребенка заслуженной похвалы и награды. Недопустимо запоздалое наказание. Ребенок не должен бояться наказания. Он должен знать, что в определенных случаях наказание неотвратимо. Не наказания он должен бояться, не гнева даже, а огорчения родителей. Не унижайте ребенка. Если ребенок особо самолюбив или считает, что именно в данном случае он прав, а вы несправедливы, наказание вызовет у него отрицательную реакцию. О прежних его проступках больше ни слова!» В методе наказания, так же, как и в методе поощрения, важна не форма, а его функционально-динамическая сторона, те переживания, которые вызваны у ребенка.

Средства воспитания - это необходимый инструментарий воспитательной деятельности. Если использовать понятие "средство воспитания" в указанном значении, то к ним можно отнести слово учителя, печатное слово, видеозаписи, произведения искусства и др.

Если понятие "средство воспитания" используется в широком смысле, то имеются в виду разнообразные виды деятельности воспитанников.

Условия оптимального выбора и эффективности методов воспитания

- от целей и задач воспитания
- содержания воспитания
- возрастных особенностей
- уровень сформированности коллектива
- индивидуальные и личностные особенности воспитанников
- средств воспитания
- уровень педагогической квалификации
- времени, отводимого на воспитание.

Тема «Педагогическое взаимодействие в воспитании. Коллектив как объект и субъект воспитания»

Понятие о педагогическом взаимодействии

Воспитание – процесс двусторонний. Это означает, что успешность его осуществления напрямую зависит от характера связей двух субъектов воспитательного процесса: педагога и воспитанника. Их связь в процессе воспитания осуществляется в форме педагогического взаимодействия, под которым понимается прямое или косвенное воздействие субъектов (педагогов и воспитанников) друг на друга и результатом которого являются реальные преобразования в познавательной, эмоционально-волевой и личностной сферах.

Педагогическое взаимодействие определяется как взаимосвязанный процесс обмена воздействиями между его участниками, ведущий к формированию и развитию познавательной деятельности и других общественно значимых качеств личности. Рассматривая сущность

педагогического взаимодействия, Д.А. Белухин выделяет в нем следующие составляющие:

1) общение как сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности, в которую входят обмен информацией, выработка единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека, познание самого себя;

2) совместную деятельность как организованную систему активности взаимодействующих индивидов, направленную на целесообразное производство объектов материальной и духовной культуры.

При педагогическом взаимодействии многоаспектное деятельностное общение педагога и воспитанника носит *характер своеобразных договорных отношений*. Это дает возможность действовать адекватно реальной ситуации, развивая ее в нужном направлении, выявляя и учитывая подлинные интересы личности, соотнося их с требованиями, незапланированно возникающими в процессе обучения и воспитания.

В ряде психолого-педагогических исследований дан перечень существенных требований, предъявляемых к профессиональной деятельности учителя, организующего и осуществляющего педагогическое взаимодействие:

- 1) диалогичность во взаимоотношениях учащихся и педагога;
- 2) деятельностно-творческий характер взаимодействия;
- 3) направленность на поддержку индивидуального развития личности;
- 4) предоставление ей необходимого пространства для принятия самостоятельных решений, творческого выбора содержания и способов учения и поведения.

Таким образом, чтобы достичь *целей воспитания*, педагог в ходе педагогического взаимодействия должен соблюдать ряд условий:

а) постоянно поддерживать желание воспитанника приобщаться к миру человеческой культуры, укреплять и расширять его возможности;

б) предоставлять каждой личности условия для самостоятельных открытий, приобретения нового опыта творческой жизнедеятельности;

в) создавать коммуникативные условия для поддержки самоценной активности воспитанников;

г) стимулировать правильные взаимоотношения в различных системах общения: «общество – группа – личность», «государство – институты воспитания – личность», «коллектив – микрогруппа – личность», «педагог – группа воспитанников», «педагог – воспитанник», «личность – группа личностей», «личность – личность»;

д) способствовать становлению «Я-концепции» личности воспитанника;

е) стимулировать совместное с учеником продуктивное общение в разных сферах его активной жизнедеятельности.

Педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную.

Функционально-ролевая сторона взаимодействия педагога с учащимся обусловлена объективными условиями педагогического процесса, в котором учитель выполняет определенную роль: организует и направляет деятельность учащихся, контролирует ее результаты. В данном случае ученики воспринимают педагога не как личность, а лишь как должностное, контролирующее лицо.

Личностная сторона педагогического взаимодействия связана с тем, что педагог, взаимодействуя с учениками, передает им свою индивидуальность, реализуя собственную потребность и способность быть личностью и в свою очередь формируя соответствующую потребность и способность у учащихся.

В силу этого личностная сторона педагогического взаимодействия в наибольшей степени затрагивает *мотивационно-ценностную сферу воспитанников*. Однако практика показывает, что с такой установкой работают лишь педагоги, имеющие высокий уровень развития мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности.

Оптимальным вариантом является *педагогическое взаимодействие*, в котором *функционально-ролевое и личностное взаимодействие осуществляются в комплексе*. Подобное сочетание обеспечивает передачу учащимся не только общесоциального, но и личного, индивидуального опыта педагога, стимулируя тем самым процесс становления личности воспитанника.

Характер и уровень педагогического взаимодействия во многом определяются отношением педагога к воспитанникам, которое обусловлено их эталонными представлениями, ценностями и потребностями и вызывает у них соответствующее эмоциональное отношение.

Принято выделять следующие основные стили педагогического отношения.

1. **Активно-положительный.** Этот стиль характеризуется тем, что учитель проявляет по отношению к детям эмоционально-положительную направленность, которая адекватно реализуется в манере поведения, речевых высказываниях. Такие учителя наиболее высоко оценивают положительные качества учащихся, поскольку они убеждены, что у каждого ученика есть достоинства, которые при соответствующих условиях можно раскрыть и развить. Давая индивидуальные характеристики своим ученикам, они отмечают положительный рост и качественные сдвиги.

2. **Ситуативный.** Педагогу, придерживающемуся такого стиля, свойственна эмоциональная нестабильность. Он подвержен влиянию

конкретных ситуаций, отражающихся на его поведении, может быть вспыльчивым, непоследовательным. Для него характерно чередование дружелюбия и враждебности по отношению к ученикам. Такой учитель не имеет твердых объективных взглядов на личность воспитанника и возможности ее развития. Оценки, даваемые им ученикам, противоречивы или неопределенны.

3. Пассивно-положительный. Учителю свойственна общая положительная направленность в манере поведения и речевых высказываниях, однако ему присущи также определенная замкнутость, сухость, категоричность и педантизм. Он разговаривает с учащимися преимущественно официальным тоном и сознательно стремится создать и подчеркнуть дистанцию между ними и собой.

4. Активно-отрицательный. Отношения учителя с учащимися характеризуются явно выраженной эмоционально-негативной направленностью, которая проявляется в резкости, раздражительности. Такой учитель дает низкую оценку своим ученикам, акцентирует их недостатки. Похвала как метод воспитания ему не свойственна, при любой неудаче ребенка он возмущается, наказывает ученика; часто делает замечания.

5. Пассивно-отрицательный. Учитель не столь явно проявляет негативное отношение к детям, чаще он эмоционально вял, безучастен, отчужден в общении с учениками. Возмущения их поведением, как правило, не выказывает, однако подчеркнуто равнодушен как к успехам, так и к неудачам учеников.

Стратегии и способы педагогического взаимодействия. Активное одностороннее воздействие, долгие годы господствовавшее в авторитарной педагогике, на современном этапе замещается взаимодействием, в основе которого лежит совместная деятельность педагогов и учащихся. Его основными параметрами являются

взаимопрятие, поддержка, доверие, сотрудничество в совместной творческой деятельности. Основными стратегиями педагогического взаимодействия выступают *конкуренция и кооперация*.

Применительно к педагогическому взаимодействию стратегия, основанная на кооперации, называется личностно-развивающей. Она базируется на понимании, признании и принятии ребенка как личности, умении стать на его позицию, идентифицироваться с ним, учесть его эмоциональное состояние и самочувствие, соблюсти его интересы и перспективы развития. При таком взаимодействии основными тактиками педагога становятся сотрудничество и партнерство, дающие возможность учащемуся проявить активность, творчество, самостоятельность, изобретательность, фантазию. С помощью такой стратегии педагог имеет возможность установить контакт с детьми, в котором будет учтен принцип создания оптимальной дистанции, определены позиции педагога и детей, создано общее психологическое пространство общения, предусматривающее в равной мере и контакт, и свободу одновременно.

Педагог, ориентированный на личностно-развивающую стратегию, строит педагогическое взаимодействие с воспитанниками на основе понимания, принятия, признания.

Понимание означает умение видеть воспитанника «изнутри», стремление взглянуть на мир одновременно с двух точек зрения: своей собственной и ребенка. Принятие предполагает безусловное положительное отношение к воспитаннику, уважение его индивидуальности независимо от того, радует он взрослого в данный момент или нет. Признание— это безоговорочное утверждение права воспитанника быть личностью, самостоятельно решать те или иные проблемы, по существу, это право быть взрослым.

Условия повышения эффективности педагогического взаимодействия. Важность педагогического взаимодействия как средства

влияния на познавательную, эмоционально-волевою и личностную сферы субъектов воспитательного процесса делает актуальной проблему его эффективной организации.

Ряд условий, повышающих эффективность педагогического взаимодействия.

1 постановка ближайших педагогических задач в работе с каждым учеником;

2 создание в коллективе атмосферы взаимной доброжелательности и взаимопомощи;

3 введение в жизнь детей положительных факторов, расширяющих шкалу ценностей, признаваемых ими, усиливающих уважение к общечеловеческим ценностям;

4 использование учителем информации о структуре коллектива, личных качествах учеников, занимающих различное положение в классе;

5 организация совместной деятельности, усиливающей контакты детей и создающей общие эмоциональные переживания;

6 оказание помощи ученику при выполнении учебных и других заданий, справедливое, ровное отношение ко всем учащимся и объективная оценка независимо от уже сложившихся межличностных отношений, оценка успехов не только в учебной деятельности, но и в других ее видах;

7 организация коллективных игр и других мероприятий, позволяющих ученику проявить себя позитивно с незнакомой стороны; 8) учет специфики группировки, в которую входит ученик, ее установок, стремлений, интересов, ценностных ориентации.

Кроме того, выделяют ряд факторов, способствующих повышению эффективности педагогического взаимодействия.

Похвала любимого учителя, высказанное им положительное отношение, могут значительно повысить самооценку ученика, пробудить

стремление к новым достижениям, порадовать его. Такая же похвала, высказанная учителем, который не принимается учащимися, может оказаться неприятной ученику и даже воспринята им как порицание. Это случается, когда педагог не признается авторитетной личностью не только этим учеником, но и всем классом.

При оценке успехов учащихся особенно важна требовательность учителя. У нетребовательного учителя ученики расхолаживаются, их активность снижается. Если же ученик воспринимает требования учителя как слишком высокие, то связанные с этим неудачи могут вызвать у него эмоциональный конфликт.

Важнейшим фактором повышения эффективности педагогического взаимодействия является организация его как совместной деятельности учителя и учащихся. Это дает возможность прежде всего перейти от монологического стиля общения («педагог – ученики») к диалогическому, от авторитарной формы отношений – к демократической. Кроме того, при этом меняется социальная позиция школьника: из пассивной (ученической) она превращается в активную (учительскую), что позволяет ребенку продвигаться по «зонам его ближайшего развития» (Л. С. Выготский). И наконец, в процессе совместной деятельности актуализируются механизмы воздействия на группу и личность через референтное лицо, что способствует переживанию ребенком чужих тревог, радостей и восприятию потребностей других людей как своих собственных.

По мере развития ученика структура его взаимодействия с учителем меняется: будучи изначально пассивным объектом педагогического воздействия, он постепенно становится творческой личностью, не только способной производить регламентированные действия, но и готовой задавать направление собственному развитию.

Методика организации педагогического взаимодействия. Для того чтобы педагогическое взаимодействие было эффективным, в основе методики его организации должна лежать педагогическая поддержка как особая, скрытая от глаз воспитанников позиция педагога, основанная на системе их взаимосвязанного и взаимодополняющего деятельностного общения.

При разработке проблемы педагогической поддержки необходимо отметить концепцию гуманистического воспитания В. А. Сухомлинского, который в педагогической теории и практике разработал целый спектр условий и средств реализации педагогической поддержки, главными среди которых выступают:

- 1) богатство отношений между учениками и педагогами, между учениками, между педагогами;
- 2) ярко выраженная гражданская сфера духовной жизни воспитанников и воспитателей;
- 3) самодеятельность, творчество, инициатива как особые грани проявления разнообразных отношений между членами коллектива;
- 4) постоянное умножение духовных богатств, особенно идейных и интеллектуальных;
- 5) гармония высоких, благородных интересов, потребностей и желаний;
- 6) создание и заботливое сохранение традиций, передача их от поколения поколению как духовного достояния;
- 7) эмоциональная жизнь коллектива.

Чтобы реализовать данный подход, необходимо принципиально отказаться от механических принципов воспитания, в целях чего следует устранить следующие препятствия: а) недостаток информации личности о себе; б) непонимание личностью стоящих перед ней проблем; в)

недооценка личностью собственных возможностей, интеллектуального, эмоционального и волевого потенциала.

Гуманистическими установками, лежащими в основе *педагогической поддержки*, выступают следующие основополагающие принципы:

- 1) принятие личности ребенка как данности;
- 2) прямое, открытое обращение педагога к воспитаннику, диалог с ним, основанный на понимании его действительных потребностей и проблем, действенной помощи ребенку;
- 3) эмпатия в отношениях учителя и ученика, что дает педагогу возможность полноценного и неиссякаемого межличностного общения с учеником, оказание ему эффективной помощи именно тогда, когда она больше всего необходима;
- 4) открытое, доверительное общение, которое требует, чтобы педагог не играл свою роль, а всегда оставался самим собой; это дает возможность учащимся понять, принять и полюбить педагога таким, какой он есть, признать его как референтную личность.

Педагогическая поддержка имеет множество разновидностей, среди которых наиболее распространенными являются *педагогическое сопровождение и индивидуальная помощь*.

Тема «Коллектив как объект и субъект воспитания»

Понятие о коллективе. Коллектив(от лат. *collectivus* – сборище, толпа, совместное собрание, объединение, группа) – это объединение людей, которое характеризуется следующими признаками: 1) общей социально значимой целью; 2) совместной деятельностью, направленной на ее достижение, общей организацией этой деятельности; 3) отношениями ответственной зависимости (один за всех, все за одного); 4) наличием выборных руководящих органов.

В числе главных характеристик коллектива выделяют:

- внутриколлективную атмосферу, т. е. психологический климат, отношения между членами коллектива;

- сплоченность, т. е. взаимопонимание, защищенность, «чувство локтя», причастность к коллективу;

- взаимопомощь и взаимответственность, т. е. доброжелательность и бескорыстие, здоровую критику и самокритику, дух соревнования.

Коллектив принято рассматривать как социальный организм, развитие которого во многом зависит от характера отношений его членов в процессе организации деятельности и общения, поскольку в коллективе происходит межличностное общение, основными свойствами которого выступают: а) постоянная готовность к действию; б) ощущение собственного достоинства, вытекающее из представлений о ценности своего коллектива, гордости за него; в) дружеское единение его членов; г) ощущение защищенности каждого члена коллектива; д) активность, проявляющаяся в готовности к упорядоченному, деловому действию; е) привычка к сдержанности в эмоциях и словах; ж) возможность самореализоваться, найти дело по душе.

Ученический коллектив – это коллектив воспитательный, поскольку в нем происходит накопление детьми позитивного социального опыта в различных сферах жизнедеятельности, в частности опыта коллективного поведения в позициях: а) подчинения (ребенок как член общества и член коллектива вынужден принимать правила и нормы взаимоотношений, свойственные тому или иному коллективу); б) активного противопоставления (школьник, убежденный в своей правоте, занимает активную позицию и не только высказывает свою точку зрения, противоположную мнению большинства, но и отстаивает ее перед коллективом); в) руководства (ученик является членом актива и периодически выполняет руководящие функции).

Участие в жизнедеятельности коллектива способствует формированию у ребенка таких социально ценных качеств, как гражданственность, гуманизм, инициативность, ответственность, социальная справедливость.

Коллектив выступает для каждого воспитанника в качестве арены для самовыражения и самоутверждения себя как личности, ибо только в коллективе формируются такие существенные личностные характеристики, как самооценка, уровень притязаний и самоуважение, т. е. принятие или непринятие себя как личности.

Организация коллективной учебно-познавательной, ценностно-ориентационной деятельности и общения создает условия для формирования интеллектуальной и нравственной свободы и упражнения в их проявлении, так как только в коллективной жизнедеятельности формируются интеллектуально-нравственные ориентации личности, ее гражданская позиция и ряд общественно значимых умений и навыков.

Велика роль коллектива и в организации трудовой деятельности, поскольку только в условиях коллектива проявляется взаимответственность за конечные результаты труда и потребность во взаимопомощи.

Физкультурно-оздоровительная и художественно-эстетическая деятельность, организуемая в условиях свободного коллективного общения, стимулирует содержательный обмен духовными ценностями, способствует эмоциональному развитию воспитанников, вызывая чувство коллективного сопереживания, сочувствия, совместного ощущения эмоционально-нравственной атмосферы и ее сотворчества.

Коллектив открывает перед каждой личностью возможности практического освоения демократических форм организации жизнедеятельности, что реализуется через активное участие детей в школьном самоуправлении и общественной жизни.

Исходя из вышесказанного, воспитательный коллектив можно рассматривать в качестве системы, которая выступает как:

- органичная часть более сложного объединения – воспитательного коллектива, включающего помимо детского коллектив педагогов-воспитателей;

- относительно автономная система, которой свойственны процессы саморегуляции, самоорганизации, самоуправления;

- скоординированное единство двух структур: официальной, складывающейся под влиянием взрослых, определяющих его организационное строение и деятельность, и неофициальной, возникающей в процессе межличностного общения;

- субъект деятельности по реализации единых общественно значимых целей, поставленных перед всеми его членами;

- носитель общего интегративного свойства (атмосферы, психологического климата), характеризующего коллектив как единое целое и проявляющегося в его общественном мнении, эмоциональных реакциях и ценностных ориентациях, в нормах и традициях, определяющих поведение его членов;

- субъект воспитания по отношению к личности каждого из входящих в него членов коллектива.

В ученическом коллективе можно выделить две структуры: *формальную, представляющую собой дифференцированное единство разнотипных первичных коллективов*, которая задается извне педагогами, и *неформальную, образующую связи и отношения эмоционально-психологического характера* (по признаку симпатии, привязанности и др.), которая возникает стихийно. Каждый учащийся может входить в одну контактную группу, в несколько групп или не входить ни в одну. Положение ученика в формальной и неформальной структурах может как совпадать (лидер и хороший товарищ), так и находиться в противоречии

(хороший организатор, но никто не хочет проводить с ним свободное время).

Общешкольный коллектив не оказывает непосредственного влияния на каждую личность в отдельности. Такое влияние осуществляется только через первичный коллектив, в котором воспитанники находятся в постоянном деловом и межличностном взаимодействии. Первичные коллективы могут иметь следующие модификации:

– *по времени существования* – постоянные или временные;

– *по характеру деятельности* – организованные на основе разнообразной деятельности, в том числе учебной (классы, отряды и т. п.); на основе одного вида деятельности (кружки, секции, клубы и т. п.); на основе игровой и других видов деятельности по месту жительства;

– *по возрастному составу* – одновозрастные и разновозрастные.

Взаимодействие личности и коллектива

Процесс включения ученика в систему коллективных отношений сложен, неоднозначен, нередко противоречив и глубоко индивидуален. Школьники – будущие члены коллектива отличаются друг от друга состоянием здоровья, внешностью, чертами характера, степенью общительности, знаниями, умениями, многими другими чертами и качествами. Поэтому они по-разному входят в систему коллективных отношений, вызывают неодинаковую реакцию со стороны товарищей, оказывают неодинаковое влияние на коллектив.

Положение личности в системе коллективных отношений во многом зависит от ее индивидуального социального опыта, определяющего характер ее суждений, систему ценностных ориентации, линию поведения. Этот опыт может соответствовать, а может и не соответствовать суждениям, ценностям и традициям поведения, сложившимся в коллективе.

Выделяют три наиболее распространенные модели развития отношений между личностью и коллективом:

1) личность подчиняется коллективу (она может либо подчиняться требованиям коллектива естественно и добровольно, либо уступать ему как внешней превосходящей силе, либо пытаться и дальше сохранять свою независимость и индивидуальность, подчиняясь коллективу лишь внешне, формально);

2) личность и коллектив находятся в оптимальных отношениях;

3) личность подчиняет себе коллектив.

Взаимоотношения личности с коллективом сверстников на разных возрастных этапах различны.

На первом году обучения они во многом определяются учителем через организацию учебной деятельности детей. Младшие школьники сотрудничают друг с другом, прежде всего, как представители *определенной социальной общности* – учащихся. Характер их межличностных отношений обусловлен в первую очередь влиянием учителя, его оценкой, утверждением в классе гуманных ценностей и норм общения. *Организация под руководством педагога внеучебных интересных коллективных дел помогает установить в классе микроклимат сотрудничества, взаимопомощи, понимания и дружбы, т. е. создать определенную социально-культурную среду для позитивного развития личности.*

Свою позитивную роль в развитии личности коллектив в полной мере проявляет при условии успешного прохождения субъектом всех фаз, что обуславливает развитие общественной направленности и формирование субъектной позиции личности в общении и сотрудничестве с другими людьми.

Методика формирования и развития коллектива. Коллектив – динамическое объединение. Движущей силой его развития выступает

борьба противоречий, возникающих между достигнутыми и планируемыми перспективами, интересами коллектива и отдельных его членов, потребностями личности и возможностями их удовлетворения в условиях коллектива.

В отечественной педагогике утвердилась концепция, согласно которой коллектив в своем развитии проходит три стадии.

На первой стадии требования к воспитанникам предъявляет *воспитатель*, который организует деятельность по реализации этих требований на основе увлечения учащихся ближней, средней и дальней перспективами-целями (система перспективных линий).

На второй стадии требования к коллективу предъявляет *сформированный актив* – органы самоуправления, организующие деятельность воспитанников. Позиция воспитателя становится скрытой, создаются условия для реализации принципа параллельного действия, когда воспитатель воздействует на коллектив через органы самоуправления, влияющие на воспитанников в том же направлении, что и воспитатель.

На третьей стадии актив существенно расширяется за счет *многообразия видов деятельности*, внутренних и внешних отношений, повышения *активности всех членов коллектива*. На этой стадии можно говорить о сложившейся системе самоуправления. Это не только наличие органов коллектива, но и, что является самым главным, наделение их реальными полномочиями, переданными педагогами. Только с полномочиями появляются обязанности, а с ними и необходимость в самоуправлении.

Процесс развития коллектива рассматривается не как плавный переход от одной стадии к другой, а как процесс качественного преобразования, при котором каждая последующая стадия не сменяет предыдущую, а как бы добавляется к ней.

Коллектив не может и не должен останавливаться в своем развитии, даже если он достиг очень высокого уровня. В силу этого некоторые педагоги выделяют четвертую и последующие стадии движения. На этих стадиях каждый школьник благодаря прочно усвоенному коллективному опыту сам предъявляет к себе определенные требования, выполнение нравственных норм становится его потребностью, процесс воспитания переходит в процесс самовоспитания.

Иная динамика развития коллектива представлена в исследованиях Л. И. Уманского, который определил, что детская группа становится коллективом при устойчивом проявлении ряда существенных признаков в их наивысшей степени.

Характеристика уровня: *Объединение ранее не знакомых детей, у которых нет общей цели либо цель приписывается извне; взаимоотношения и взаимодействия ситуативны*

Уровень развития группы: *Группа-ассоциация*

Характеристика уровня: *Группа выступает как первичный коллектив, в которой цели каждой личности проектируются заданием*

Уровень развития группы: *Группа-кооперация*

Характеристика уровня: *Сложилась успешно действующая организационная структура, имеется высокий уровень групповой подготовленности и сотрудничества; общение носит деловой характер*

Уровень развития группы: *Группа-автономия*

Характеристика уровня: *Имеется высокое внутреннее единство по всем подструктурам и общим качествам, кроме интергрупповой активности; происходит процесс обособления, внутренней слитности и спаянности*

Уровень развития группы: *Группа-корпорация*

Характеристика уровня: *Имеет место гиперавтономизация, цели замкнуты внутри себя, ярко выражен «групповой эгоизм».*

Уровень развития группы: *Группа-коллектив*

Характеристика уровня: Действуют межгрупповое общение и взаимодействие, группа становится органичной частью более широкой общности

Исследования показали, что предложенные уровни можно считать этапами развития контактных групп как коллективов. Каждый предыдущий этап готовит последующий, а преодоление противоречий между ними есть движущая сила развития конкретной группы в своеобразных внешних и внутренних условиях ее формирования.

Важнейшими средствами формирования коллектива являются *учебная и другие виды разнообразной общественно полезной деятельности школьников, которые должны строиться на основе следующих факторов:* а) умелого предъявление педагогических требований; б) формирования здорового общественного мнения; в) организации увлекательных перспектив; г) организации самоуправления; д) создания и умножения положительных традиций коллективной жизни.

Педагогическое требование как фактор формирования коллектива:

- помогает быстро навести порядок и наладить дисциплину в школе, вносит дух организованности в деятельность воспитанников;
- выступает как инструмент руководства и управления учащимися, т. е. как метод педагогической деятельности;
- возбуждает внутренние противоречия в процессе воспитания и стимулирует развитие учащихся;
- способствует укреплению духовных взаимоотношений и придает им общественную направленность.

Предъявление требований тесно связано с приучением и упражнением учащихся. При реализации требований необходимо учитывать настроение воспитанников и общественное мнение коллектива.

Важно, чтобы требование педагога поддерживалось если не всеми, то большинством его членов. В достижении этого педагогу помогает актив.

Общественное мнение в коллективе— это совокупность тех общественных оценок, которые даются в среде воспитанников различным явлениям и фактам коллективной жизни. Выделяют два основных пути формирования здорового общественного мнения в коллективе: *налаживание практической деятельности и проведение организационно-разъяснительных мероприятий в форме бесед, собраний, сборов и т. п.*

Благодаря здоровому общественному мнению на более высоком уровне реализуется методика параллельного действия. Каждый член коллектива оказывается под *«параллельным» воздействием по крайней мере трех сил: воспитателя, актива и всего коллектива*. Воздействие осуществляется как непосредственно воспитателем, так и опосредованно через актив и коллектив.

Большое значение для формирования коллектива имеет организация перспективных устремлений воспитанников, составляющих *сущность закона движения коллектива*, сформулированного А. С. Макаренко. Если развитие и укрепление коллектива зависит от содержательности и динамики его деятельности, то он должен постоянно двигаться вперед, добиваться все новых и новых успехов. Остановка ведет к его ослаблению и распаду, поэтому необходимыми условиями развития коллектива являются постановка и постепенное усложнение практических целей, способных увлечь и сплотить воспитанников, т. е. перспектив: а) близких («завтрашняя радость»); б) средних (проект коллективного события, несколько отодвинутого во времени); в) далеких (отодвинутая во времени, наиболее социально значимая и требующая значительных усилий для достижения цель). В своем единстве и совокупности все виды целей составляют систему перспективных линий, которая должна пронизывать всю жизнедеятельность коллектива.

Важным условием развития коллектива является организация самоуправления, которое не может создаваться «сверху», а должно вырастать «снизу», будучи обусловленным потребностью в самоорганизации тех или иных видов деятельности. Самоуправление в первичном коллективе и в масштабах всей педагогической системы должно строиться по следующему алгоритму:

- 1) разделение конкретного дела на законченные части и объемы;
- 2) формирование микрогрупп соответственно частям и объемам планируемого дела;
- 3) выбор ответственных за каждый участок деятельности; объединение ответственных в единый орган самоуправления;
- 4) выбор главного ответственного лица.

Таким образом, школьные органы самоуправления создаются в зависимости от конкретных видов деятельности, подготовкой которых заняты и в реализацию которых включены школьники на данный момент. Многие органы самоуправления временны, создаются с определенной целью и никогда не формируются заранее, что позволяет варьировать отношения руководства – подчинения.

Высшим органом школьного самоуправления является *собрание общешкольного коллектива*.

Педагогическое руководство школьным самоуправлением должно найти свое выражение только в определении стратегических направлений деятельности детей, оказании им помощи в форме советов и рекомендаций. К *основным педагогическим условиям функционирования школьного самоуправления относятся*: а) периодическая сменяемость органов самоуправления и выборных уполномоченных лиц; б) обязательное наличие системы ступенчатой ответственности органов самоуправления и их периодическая отчетность; в) наличие игровых

элементов, привнесение в систему самоуправления соответствующей атрибутики.

Немаловажным фактором формирования коллектива является накопление и укрепление традиций, под которыми понимают формы коллективной жизни, наиболее ярко, эмоционально и выразительно воплощающие характер коллективистских отношений и общественное мнение. В структуре традиций можно выделить большие, т. е. яркие массовые события, подготовка и проведение которых воспитывают чувство гордости за свой коллектив, веру в его силы, уважение к общественному мнению, и малые, будничные, повседневные, которые учат поддерживать установленный порядок, вырабатывая устойчивые привычки поведения.

А. С. Макаренко писал, что ничто так не укрепляет коллектив, как *традиция*. В силу этого воспитать традиции и сохранить их – важная задача воспитательной работы с коллективом.

Понятие “ коллектив ” в педагогической литературе. Групповая форма организации воспитания в школе получила название коллективной. Коллектив – это группа людей. Но любая ли группа коллектив? В современной литературе употребляются два значения понятия "коллектив". Первое под коллективом понимается любая организованная группа людей (например, коллектив предприятия) второе под коллективом понимается только высокоорганизованная группа. В том значении, которое приобрело понятие "коллектив в педагогической литературе коллектив –. это организационная форма объединения людей на основе какой либо определенной целенаправленной деятельности. Коллектив отличается рядом важных признаков. Рассмотрим их. 1. Общая социально значимая цель. 2. Общая совместная деятельность для достижения поставленной цели, общая организация этой деятельности. 3. Отношения ответственной зависимости. Между членами коллектива устанавливаются специфические

отношения отражающие не только единство цели и деятельности (рабочее сплочение), но и единство связанных с ними переживаний и оценочных суждений (моральное единение). 4.Общий выборный руководящий орган.

Кроме названных качеств коллектив отличается и другими очень важными особенностями. Это характеристики отражающие внутриколлективную атмосферу психологический климат, отношения между членами коллектива. Одна из таких характеристик – сплоченность, характеризующая взаимопонимание защищенность причастность к коллективу. Группа формально сотрудничающих людей может обходиться без этих качеств, коллектив без них теряет свои преимущества.

В дружном сплоченном коллективе система отношений определяется разумным сочетанием личных и общественных интересов умением подчинять личное общественному. Проецируя на школьный класс выделенные признаки коллектива, приходим к выводу, что ученический коллектив это группа учеников объединенная общей социально значимой целью деятельностью организацией этой деятельности, имеющая общие выборные органы и отличающаяся сплоченностью общей ответственностью, взаимной зависимостью при безусловном равенстве всех членов в правах и обязанностях. Виднейшим представителем отечественной педагогики, разработавшим теорию коллектива был А. С. Макаренко. Его перу принадлежат многочисленные педагогические и художественные сочинения в которых детально разработана методика коллективистского воспитания. Большое значение А. С. Макаренко придавал внутриколлективным отношениям.

Личность и коллектив. Педагогическое руководство коллективом. Вопрос об отношениях коллектива и личности – один из ключевых, и в условиях демократизации воспитания соблюдения прав и свобод человека приобретает особую важность. В течение многих десятилетий вопрос о формировании личности ученика через воздействие на коллектив в

отечественной педагогической литературе почти не рассматривался. Считалось, что личность должна безусловно подчиняться коллективу. Сейчас приходится искать новые, соответствующие времени решения, опираясь на глубинные философские концепции человека и опыт мировой педагогической мысли. Процесс включения ученика в систему коллективных отношений сложен, нередко противоречив. Прежде всего, необходимо отметить, что он глубоко индивидуален. Школьники, будущие члены коллектива, отличаются друг о друга состоянием здоровья, внешностью, чертами характера, знаниями, умениями, многими чертами и качествами. Поэтому они по разному входят в систему коллективных отношений, вызывают неодинаковую реакцию со стороны товарищей, оказывают обратное влияние на коллектив. Положение личности в системе коллективных отношений самым существенным образом зависит от ее индивидуального социального опыта. Именно опыт определяет характер ее суждений, систему ценностных ориентации, линию поведения. Он может соответствовать, а может и не соответствовать суждениям, ценностям и традициям поведения, сложившимся в коллективе. Как сложатся отношения личности и коллектива, зависит не только от качеств самой личности, но и от коллектива. Наиболее благоприятно как подтверждает опыт, отношения складываются там где коллектив уже достиг высокого уровня развития, где он представляет силу, основанную на традициях, общественном мнении, авторитете самоуправления. Такой коллектив сравнительно легко устанавливает нормальные отношения с теми, кто в него входит. В научных исследованиях выделены три наиболее распространенные модели развития отношений между личностью и коллективом.

- 1) личность подчиняется коллективу – конформизм;
- 2) личность и коллектив находятся в оптимальных отношениях – гармония;

3) личность подчиняет себе коллектив – нонконформизм.

В каждой из этих общих моделей выделяется множество линии взаимоотношений, например коллектив отвергает личность, личность отвергает коллектив сосуществование по принципу невмешательства и т. д. Согласно первой модели личность может подчиняться требованиям коллектива естественно и добровольно может уступать коллективу как внешней превосходящей силе, а может пытаться и дальше сохранять свою независимость и индивидуальность, подчиняясь коллективу лишь внешне формально. Если очевидно стремление войти в коллектив личность склоняется к ценностям коллектива принимает их. Коллектив поглощает личность, подчиняет ее нормам ценностям и традициям своей жизни.

По второй модели поведения возможны различные пути развития событий.

1) Личность внешне подчиняется требованиям коллектива, сохраняя внутреннюю независимость.

2) Личность открыто бунтует, сопротивляется, конфликтует. Мотивы приспособления личности к коллективу его нормам и ценностям разнообразны. Наиболее распространенный в школьных коллективах мотив – стремление избежать лишних и ненужных осложнений, неприязней, боязнь испортить характеристику. В этом случае школьник только внешне воспринимает нормы и ценности коллектива, высказывает те суждения, которые от него ждут, ведя себя в различных ситуациях так, как это принято в коллективе. Однако вне школьного коллектива он и рассуждает и думает, иначе ориентируясь на ранее сложившийся у него социальный опыт. Такое состояние может быть временным переходным, а может и оставаться постоянным. Последнее наблюдается тогда, когда сложившийся ранее социальный опыт личности не адекватный опыту коллектива получает подкрепление со стороны других коллективов (семьи, дворовой компании и т. д.). Открытый бунт против коллектива явление

редкое. Чувство самосохранения берет верх Коллектив, сломавший личность выступает по отношению к ней в роли жандарма. Это противоречит гуманному подходу к воспитанию, и педагогам есть над чем подумать, разрабатывая новые пути совершенствования отношения личности с коллективом. Идеал взаимоотношения – гармонизация личности и коллектива. По некоторым оценкам, комфортными условия своей жизни в коллективе считает менее 5% опрошенных школьников. Эти ребята наделены редкими природными коллективистскими качествами, а поэтому способны уживаться в любом коллективе приобрели положительный социальный опыт человеческого общения и к тому же оказались в хороших сформированных коллективах. В этом случае между личностью и коллективом никаких противоречий нет. Типичная модель отношений личности и коллектива сосуществование. Личность и коллектив сосуществуют соблюдая формальные отношения называясь при этом коллективом но не будучи им по сути.

Третья модель взаимоотношений личности с коллективом, когда личность подчиняет себе коллектив встречается не часто. Все же учитывая деятельность так называемых неформальных лидеров, а следовательно, и наличие двойных систем ценностей и отношении, эту модель нельзя игнорировать. Яркая личность, ее индивидуальный опыт могут в силу тех или иных причин оказаться привлекательными в глазах членов коллектива. Эта привлекательность чаще всего обусловлена личностными качествами, необычностью суждений или поступков, оригинальностью статуса или позиции. В таком случае социальный опыт коллектива может измениться. Этот процесс может иметь двойственный характер и приводить как к обогащению социального опыта коллектива, так и к обеднению его, если новый кумир становится неформальным лидером и ориентирует коллектив на более низкую систему ценностей, чем та, которой коллектив уже достиг. Психологи и педагоги отмечают распространенную позицию

членов школьных коллективов, при которой индивидуализм проявляется в скрытой, завуалированной форме. Есть немало школьников, весьма охотно берущихся за предложенную работу, особенно ответственную. Блеснуть, быть у всех на виду, показать свое превосходство над другими и нередко за счет других – частый мотив их поведения. Их не печалит плохое состояние дел в коллективе, иногда даже радуют неудачи класса, так как на этом фоне ярче выделяются их собственные достижения. Разумеется, рассмотренными моделями не исчерпывается все огромное многообразие отношений личности и коллектива, к анализу которого в каждом конкретном случае надо подходить во всеоружии знания психологических механизмов мотивации деятельности и поведения личности, а также закономерностей социальной педагогики и психологии.

Технологии педагогического управления коллективом. В практике педагогического управления коллективом школьников необходимо соблюдать следующие важные правила.

1. Разумно сочетать педагогическое руководство с естественным стремлением учеников к самостоятельности, независимости, желанием проявить свою инициативу и самодеятельность. Не подавлять, а умело направлять активность ребят, не командовать, а сотрудничать с ними. Строго дозировать педагогическое воздействие, внимательно следя за ответной реакцией школьников. При отрицательном воздействии надо немедленно изменить тактику, искать другие пути. Необходимо добиваться, чтобы цели, задачи, которые надо решить, ставили сами ребята, и к этому их надо готовить. Выбирайте посильные цели, видимые и понятные каждому члену коллектива.

2. Коллектив – динамичная система, он постоянно изменяется, развивается, крепнет. Поэтому педагогическое руководство им также не может оставаться неизменным. Начиная как единоличный организатор коллектива на первой стадии его развития, педагог постепенно меняет

тактику управления, развивает демократию, самоуправление, общественное мнение и на высших стадиях развития коллектива вступает в отношения сотрудничества с воспитанниками.

3. Высокой эффективности коллективного воспитания классный руководитель добивается лишь тогда, когда он опирается на коллектив учителей, работающих в этом классе, включает коллектив класса в общешкольную деятельность и сотрудничество с другими коллективами, поддерживает тесную и постоянную связь с семьей.

4. Показатель правильного руководства – наличие в коллективе общего мнения по всем вопросам жизни класса. Коллектив усиливает и ускоряет формирование необходимых качеств, пережить все ситуации каждый воспитанник не может, опыт товарища, коллективное мнение должны убедить его и выработать необходимую линию общественного поведения.

5. Одна из причин неблагоприятного положения учеников в системе коллективных отношений – неадекватность выполняемых ими ролей реальным возможностям. Если постоянные и временные поручения не способствуют их интересам или возможностям, то они выполняются формально либо совсем не выполняются. Вот почему в разработке индивидуальных поручений следует идти не только от потребностей коллектива, но и от возможностей и интересов самих учащихся. Тогда положение каждого в системе коллективных отношений окажется наиболее благоприятным.

6. Исследования показали, что благоприятное или неблагоприятное положение учащихся занимают уже в начальный период своего пребывания в коллективе.

7. Положение ученика в коллективе зависит не только от особенностей самого школьника, но и от норм и стандартов принятых в коллективе отношений. Один и тот же ученик в одном коллективе может

оказаться в благоприятном, а в другом – в неблагоприятном положении. Поэтому надо создавать временные коллективы, переводить неблагополучных учеников в тот коллектив, где они могут получить более высокий статус.

8. На положение школьника весьма ощутимо влияет изменение характера деятельности в коллективе. Тогда появляются новые лидеры, которые занимают в силу своей компетентности ведущее положение, тем самым сразу и намного повышая свой престиж. Вдумчивый классный руководитель постоянно заботится об изменении характера и видов коллективной деятельности, позволяющей вводить школьников в новые отношения.

Тема «Система деятельности классного руководителя»

Воспитательная работа — это целенаправленная деятельность по организации совместной жизнедеятельности взрослых и детей, осуществляемая педагогическим коллективом либо отдельным педагогом с целью наиболее полного их саморазвития и самореализации.

Классный руководитель- учитель, организующий учебно-воспитательную работу в порученном ему классе.

Концепция (от лат. conceptio — понимание, система) — «определенный способ понимания, трактовки какого-либо явления, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения».

Педагогическое конструирование (создание конструкта) — это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений». *Педагогическое моделирование* (создание модели)- это разработка целей (общей цели) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения.

Педагогическое проектирование (создание проекта)- дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования.

План- документ, в котором заранее отражена намеченная система мероприятий, предусматривающая порядок, последовательность, сроки выполнения и предполагаемых ответственных.

Планирование воспитательной работы- это педагогическое моделирование деятельности воспитателя, которое основано на целом ряде обязательно реализуемых принципов.

Подход к воспитанию- это определенная позиция по отношению к какой-либо педагогической проблеме, которая предполагает использование соответствующих принципов исследования педагогов-исследователей, а также использованием соответствующих средств и способов практической деятельности педагогом-практиком.

Современные концепции воспитания — это совокупность обобщенных положений на понимание сущности, содержания, организации воспитательного процесса, а также особенностей деятельности воспитателей и воспитанников в ходе его осуществления.

Вариативность классного руководства в современной школе. В настоящее время изменилась деятельность массовой средней общеобразовательной школы. Соответственно изменился институт классного руководства. Сейчас имеется несколько типов классного руководства.

1. учитель-предметник, одновременно выполняющий функции классного руководителя.

2. классный руководитель, выполняющий только воспитательную функцию (освобожденный классный руководитель или классный воспитатель).

В некоторых учебных заведениях введена должность *классного наставника* (вариант должности освобожденного классного руководителя), а также классного куратора или тьютора, когда ученики готовы взять на себя организаторские функции педагога. Они могут иметь минимальную учебную нагрузку.

Вариативность классного руководства обусловлена следующими факторами:

- условиями работы общеобразовательной школы и родителей;
- возрастными особенностями детей, уровнем их воспитанности, организованности, обучаемости, состоянием здоровья и физического развития;
- экономическими возможностями школы и родителей;
- подготовленностью педагогов к организации воспитательной работы.

Воспитание в образовательной организации реализуется через воспитательный процесс. Успешное осуществление учебно-воспитательного процесса возможно при осознании педагогами важности воспитательной работы наряду с преподаванием учебных дисциплин.

Воспитательная работа — это целенаправленная деятельность по организации совместной жизнедеятельности взрослых и детей, осуществляемая педагогическим коллективом либо отдельным педагогом с целью наиболее полного их саморазвития и самореализации. Ее содержание, методика и технологии определяются системой воспитательной работы того или иного образовательного учреждения.

Основным структурным элементом воспитательной системы школы является класс. Именно здесь организуется познавательная деятельность, формируются социальные отношения между учениками. Организатором деятельности учащихся в классе, координатором воспитательных

воздействий на ученика является классный руководитель. Именно он взаимодействует как с учащимися, так и с родителями.

Классный руководитель- учитель, организующий учебно-воспитательную работу в порученном ему классе.

Система деятельности педагога-воспитателя представляет собой последовательную совокупность различных видов педагогической деятельности.

Система деятельности педагога-воспитателя представляет собой последовательную совокупность различных видов педагогической деятельности.

Структура системы деятельности педагога включает *целеполагающую, прогностическую, диагностическую, проектировочную, конструктивную, организаторскую, коррекционную и коммуникативную деятельность.*

Целеполагающая деятельность — это определение близких и далеких целей воспитания, развития коллектива и личности. Развитие личности как ведущая цель воспитания предполагает органичное единство бытия, сознания и самосознания человека, его ценностной и эмоционально-потребностной сферы. Общая цель, связанная с формированием сознания и самосознания, чувств, воли и поведения учащихся, нуждается в конкретизации с учетом как современных социальных условий в стране, так и типа школы, класса, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, возможностей и профессионализма педагога. При постановке целей воспитательной работы с детским коллективом педагог прогнозирует изменения, которые должны произойти в отношении а между детьми, в ценностной ориентации коллектива и личности.

Цель воспитания конкретизируется путем постановки воспитательных задач, например какое мировоззрение, способности,

качества будут развиты, какими умениями, навыками и знаниями (теориями, фактами, понятиями, лексическими единицами, системами, структурами, правилами, нормами) овладеет учащийся. Формулировка воспитательных задач педагогом должна быть четкой и ясной, так как ею обуславливается отбор содержания и соответствующих видов и форм деятельности учащихся.

Прогностическая деятельность связана с прогнозированием целей, содержания, методов и результатов воспитательной работы. Прогнозирование осуществляется через диагностично сформулированные цели, позволяющие увидеть, каким будет детский коллектив личность, исходя из уровня актуального развития школьника, его возрастных, индивидуально-психологических особенностей, уровня развития коллектива педагог определяет возможные достижения в ходе развития и саморазвития детей в конкретный временной период.

Перспективы развития личности или детского коллектива отражаются в своеобразной «модели», или «видении», «образе» личности школьника или ученического коллектива. Модель личности ученика представляет отражающую результаты воспитательной работы качественную характеристику взаимосвязанных знаний, умений, способностей, качеств творчески развитой, социально-ориентированной личности, способной к самореализации.

Диагностическая деятельность — это оценочная практика, направленная на изучение коллектива и личности с целью определения уровня воспитанности и оптимизации учебно-воспитательного процесса.

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

Конструктивная деятельность предусматривает отбор оптимальных видов и содержания воспитывающей деятельности, ее форм и их последовательности, вариативных технологий воспитательного процесса, эффективных методов педагогического взаимодействия и воздействия, определяет основные направления планирования воспитательной работы.

Организаторская деятельность — это организация совместной деятельности педагога и учеников, направленная на реализацию воспитательных целей. Чем разнообразнее воспитывающая деятельность, тем больше возможностей создается для развития личности, ее интересов и способностей. Чтобы виды деятельности стали своеобразными ступеньками в развитии учащихся, необходимо создание — условий взаимообогащающего общения, что возможно только в среде с благоприятным морально-психологическим климатом. Такой средой может стать, в частности, коллектив класса. В коллективной взаимообогащающей деятельности происходит становление индивидуальности каждого ученика.

Образуется триада деятельность—коллектив—личность, которую можно трактовать следующим образом: через воспитывающую деятельность развивать коллектив и личность, способную в разнообразных видах деятельности реализовать все богатство своей индивидуальности.

Коррекционная деятельность, как правило, связана с внесением корректив в воспитательную работу и закреплением ценностной ориентации, позитивных качеств личности и коллектива, преодолением негативных явлений. Конкретные результаты развития и саморазвития коллектива и личности представляются как определенные новообразования в ученическом коллективе и отражают сформированность качеств личности, ее способностей, потребностей,

мотивов, убеждений, чувств, овладение определенными знаниями, умениями, навыками и др.

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

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

Каждый структурный элемент системы деятельности педагога воспитателя предусматривает использование определенного комплекса общих или специфических методов и приемов воспитания. Например, при диагностировании применяется комплекс научно-педагогических методов исследования, в том числе тестирование, анкетирование, беседа, наблюдение, метод независимых характеристик, изучение школьной документации, анализ опыта творчески работающих воспитателей и др.

Функции классного руководителя. Содержание деятельности классного руководителя определяется его функциями:

- функция воспитания детей,
- социальная защита детей от неблагоприятных воздействий окружающей социальной среды,
- диагностическая- систематическое изучение и анализ индивидуальных особенностей детей и условий их семейного воспитания, мониторинг эффективности педагогического процесса в классе.
- координирующая- координация всех воспитательных воздействий социума, в установлении единства педагогического влияния школы, семьи, общества в воспитании детей.
- коммуникативная- целенаправленное формирование позитивных отношений между всеми детьми, родителями.

-организаторская- организация досуга детей.

Направления работы

1. взаимодействие с семьей,
2. привлечение представителей общественных организаций к воспитанию детей
3. с учителями-предметниками (получение информации о детях, о методах, стилях работы с учащимися),
4. изучение учащихся и коллектива,
5. сплочение коллектива,
6. индивидуальная работа с учащимися.

Формы взаимодействия:

- Консультации,
- подготовка совместных мероприятий,
- посещение и анализ мероприятий,
- организация наставничества более опытными классными руководителями.

2 МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

2.1 Контрольные вопросы

1. Раскройте взаимосвязь и взаимозависимость процессов обучения, воспитания и социализации личности. Каковы, в связи с этим, должны быть требования современного российского общества к государственной образовательной системе?

2. Проанализируйте, каково влияние среды на обучение, воспитание и развитие растущего человека на различных этапах его личностного становления. Приведите примеры факторов среды, тормозящих или способствующих развитию личности.

3. Как вы понимаете сущность образования: воздействие на человека с целью его социализации или его самореализации? Опишите целевой спектр образования современного молодого человека.

4. Оцените и обоснуйте целесообразность и особенности применения основных теорий обучения.

5. Определите и раскройте сферы взаимодействия или противодействия основных функций обучения в условиях современной отечественной школы различных образовательных уровней.

6. На основе сравнительного анализа оцените возможности реализации объяснительно-иллюстративного и проблемного видов обучения.

7. Обоснуйте соотношение мотивов и стимулов учения в учебно-познавательной деятельности. На основе анализа собственного опыта приведите наиболее эффективные приемы стимулирования учебно-познавательной деятельности.

8. Оцените и обоснуйте перспективы реализации современных отечественных разработок теоретических проблем личностно-ориентированного воспитания в семейном, школьном.

9. Раскройте особенности педагогического общения в воспитательном процессе. Конкретным примером проиллюстрируйте типы и стили воспитательной деятельности педагога в общении.

10. Какие, по вашему мнению, принципы воспитания подрастающего поколения наиболее актуальны для реализации в современном российском обществе? Обоснуйте свой выбор.

11. Оцените роль общечеловеческих ценностей в формировании направленности личностной сферы учащихся.

12. Выявите и обоснуйте значение физического воспитания в жизни человека.

13. На основе анализа собственного опыта сформулируйте направления реализации теоретических разработок отечественной педагогикой проблем семейного воспитания в условиях современного российского общества.

14. Оцените и обоснуйте влияние сложившихся отношений родителей и детей на формирование и разрешение конфликтов в семейном воспитании.

15. На основе собственного жизненного опыта определите, какие из типичных реакций детей могут проявляться в авторитарном, демократичном и либеральном стиле семейного воспитания.

16. Раскройте понимание категории «воспитание» в широком и узком смысле.

17. Чем отличается обучение от образования?

18. Что такое развитие личности?

19. Дайте определение понятиям «педагогическая концепция», «педагогическая теория».

20. Каковы причины кризиса современного образования?
21. В чем выражается кризис современной педагогики?
22. Какова цель личностно- ориентированного образования?
23. Чем различаются понятия «гуманизм» и «гуманность»?
24. В чем сущность аксиологического подхода в изучении педагогических явлений?
25. Что такое педагогическая аксиология?
26. Какова сущность педагогического взаимодействия?
27. В чем принципиальное отличие «педагогического взаимодействия» от процесса «воздействия»?
28. Каковы принципы организации взаимодействия?
29. В чем «секреты» педагогического взаимодействия, ориентированного на личностное развитие учеников?
30. Что изучает методология?
31. Эмпирические методы исследования.
32. Теоретические методы исследования.
33. Назовите методы изучения педагогического опыта. Дайте им краткую характеристику.
34. Какую роль в педагогических исследованиях играет эксперимент?
35. Какова логика педагогического исследования и его основные этапы?
36. «Социализация» и «адаптация»: в чем различие этих процессов?
37. Как соотносятся социализация, воспитание и развитие личности?
38. Каковы процессы социализации, в чем их суть.
39. Каковы механизмы социализации?

40. Почему семья является базовым институтом социализации личности?
41. В чем сущность педагогического процесса?
42. Что является системообразующим фактором педагогического процесса?
43. Каковы этапы построения целостного педагогического процесса?
44. Каковы основные функции педагогического процесса?
45. Какие компоненты обеспечивают функционирование целостного педагогического процесса?
46. Что является основной единицей педагогического процесса?
47. Каковы основные аспекты содержательной трактовки понятия «образование»?
48. Каковы основные направления реформирования современного образования?
49. Какова роль целеполагания в образовании?
50. Почему образование рассматривают как общечеловеческую и личностную ценность?

2.2 Вопросы для подготовки к экзамену

Обучение как дидактическая система, как одна из подсистем целостного педагогического процесса.

- Дидактика как педагогическая теория обучения и образования.
- Понятие и сущность процесса обучения.
- Движущие силы процесса, закономерности и принципы обучения
- Функции обучения.
- Структура процесса обучения.

Цели и содержание обучения как фундамент базовой культуры личности.

- Цели и задачи современного обучения.
- Сущность содержания образования.
- Нормативные документы, регламентирующие содержание общего среднего образования.

Методы, средства и формы обучения.

- Общее понятие о методах обучения.
- Средства обучения: сущность, функции, классификация.
- Общее понятие о формах обучения, многообразии и вариативности организационных форм обучения.

Диагностика процесса и результатов обучения.

- Понятие и состав диагностики процесса и результата обучения.

Основные функции.

- Методы и формы проверки и оценки знаний.

Сущность воспитания и его место в структуре целостного педагогического процесса.

- Общее понятие о воспитании и воспитательном процессе, функции, закономерности и принципы воспитания.

- Логика воспитательного процесса.

Современные концепции и базовые теории воспитания личности.

- Коллектив как объект и субъект воспитания.
- Понятие о воспитательных системах.

Цели, задачи и содержание воспитания.

- Общее понятие о целях и задачах воспитания.
- Приоритетные направления формирования базовой культуры личности.

- Отражение содержания воспитания в нормативных документах.

Методы, средства и формы воспитания

- Понятие о методах воспитания.
- Классификация методов воспитания
- Общая характеристика средств воспитания.
- Основные формы организации воспитательного процесса.
- Оптимальное сочетание методов, средств и форм воспитания.

Диагностика воспитания.

- Понятие: педагогическая диагностика и оценка.
- Этапы педагогической диагностики.
- Критерии, уровни воспитанности.

2.3 Задания для домашней работы

Задание 1

1. Кратко опишите основные признаки коллектива и методы руководства им.

2. Заполните таблицу следующим образом: знак "+" поставьте там, где признак проявляется, и "-", где его нет. Сравните затем признаки коллектива и группы.

Признаки	Группа	Коллектив
Общая деятельность.		
Общая организация.		
Выборные органы.		
Социально значимая цель.		
Сотрудничество.		
Управление.		
Сплоченность.		
Общая ответственность.		
Взаимозависимость.		
Доброжелательность.		
Взаимопомощь.		

3. Сформулируйте закон жизни коллектива.

4. Из работы В. А. Сухомлинского "Мудрая власть коллектива" выпишите примеры способов защиты личности в коллективе.

5. Каковы место и роль педагогического общения в структуре деятельности учителя и воспитателя?

6. Назовите этапы и уровни развития коллектива.

Задание 2

Выполнить в соответствии со стандартом ГОСТ 7.1-2003 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» библиографическое описание нескольких научных трудов по тематике учебной дисциплины (набор трудов произвольный), должен включать описание: книги (монографии), учебника, статьи из журнала, неопубликованного документа, диссертации или журнала, электронного ресурса.

Задание 3

Составить задание по предложенной теме (пример заданий приведен ниже)

Пример 1

Понятия	Содержание
1 Гипотеза	А) Система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе
2 Детерминизм	Б) Научное предположение в виде высказывания, истинность или ложность которого неизвестны, но могут быть проверены опытным путем (эмпирически)г
3 Задача	В) Руководящая идея, основные правила поведения
4 Метод	Г) Концепция, согласно которой действия людей детерминируются-определяются и ограничиваются наследственностью и предшествующими событиями из жизни.
5 Методология	Д) Совокупность взглядов, суждений, умозаключений, представляющих собой результат познания и осмысления изучаемых явлений и процессов объективной действительности.
6 Проблема	Е) Цель деятельности, данная в определенных условиях и требующая

	для своего достижения использования адекватных для этих условий средств.
7 Принцип	Ж) Статистическая мера связи, равная ковариации стандартизованных переменных
8 Теория	З) Осознание возможности разрешить трудности и противоречия, возникшие в данной ситуации, средствами наличного знания и опыта.
	И) Способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического и теоретического освоения (познания) действительности.

Пример 2 (таких задач должно быть несколько)

Вставьте пропущенные слова.

Независимая переменная - (...) (...), или экспериментальный фактор, - (...), т.е. активно (...) исследователем переменная, другими словами, функционально контролируемая переменная, представленная на двух или более уровнях (качественных или количественных).

Пример 3

1. Как выбирается объект исследования?
2. Как правильно определить предмет исследования?
3. Как структурируется и оформляется гипотеза исследования?
4. Как правильно сформулировать задачи исследования?
5. Какова специфика оформления практической значимости научного исследования?

Задание 4

(на данное задание отвечают студенты, чей номер по списку нечетный)

Почему приведенные ниже формулировки объекта исследования неправильные? Попробуйте пояснить.

Неправильная формулировка:

«В качестве объекта нашего исследования выступали воспитанники средней группы детского сада № 112 г. Белово».

Правильная формулировка:

«В качестве объекта нашего исследования мы рассматривали детей старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет)».

(на данное задание отвечают студенты, чей номер по списку четный)

Неправильная формулировка:

«Гипотеза нашего исследования заключалась в том, что положительным влиянием на обучение навыкам конструктивного разрешения конфликта будет обладать эмпатическое понимание партнера».

Правильная формулировка:

«В качестве гипотезы исследования выступало предположение о наличии связи между уровнем развития эмпатии индивида и избираемой им стратегией поведения в конфликте, а именно: чем выше уровень эмпатии, тем чаще избирается стратегия сотрудничества».

Задание 5

Ответьте на задания теста:

(четные варианты – на четные задания, нечетные варианты – на нечетные задания, в каждом варианте – 26 тестов)

1. К требованиям, предъявляемым к научному знанию, не относят:

1Объективность;

2Обобщенность;

3Убедительность;

4Надежность;

5Возможность трансляции знаний;

6 Валидность;

2 Безусловная, повторяющаяся связь явлений и событий – это

1 Закон;

2 Закономерность;

3 Принцип;

4 Метод исследования;

3 Устойчивая, повторяющаяся, но условная связь явлений и событий

– это:

1 Закон;

2 Закономерность;

3 Принцип;

4 Метод исследования;

4 Выберите правильную последовательность действий:

1 Возможность прогнозирования явлений и событий; выявление проблемы исследования; выделение закономерностей; сбор и обобщение информации; проверка полученных закономерностей практикой;

2 выявление проблемы исследования; сбор и обобщение информации; выделение закономерностей; проверка полученных закономерностей практикой; возможность прогнозирования явлений и событий;

3 сбор и обобщение информации; выявление проблемы исследования; выделение закономерностей; проверка полученных закономерностей практикой; проверка полученных закономерностей практикой; возможность прогнозирования явлений и событий;

5 Наука как социальный институт это:

1 Непосредственно научные исследования, процесс получения обобщенной достоверной, объективной и транслируемой информации;

2 Научные знания, система представлений о мире;

3 Система ценностей, норм, правил, принципов, начало организующее членов общества в систему отношений, ролей, статусов;

6 Способ познания мира основанный на чувственном переживании:

1 Наука;

2 Искусство;

3 Религия;

7 Явления, события их свойства, связи и отношения, которые определенным образом зафиксированы и зарегистрированы – это:

1 Аргумент;

2 Факт;

3 Понятие;

4 Положение;

8. Мысль, отражающая в обобщенной и абстрагированной форме предметы, явления и связи между ними посредством фиксации общих и специфических признаков – свойств предметов и явлений – это:

1 Аргумент;

2 Факт;

3 Понятие;

4 Положение;

9. Положение истинность или ложность, которого требуется доказать – это:

1 Аргумент;

2Факт;

3Понятие;

4Тезис;

10.Научное утверждение – сформулированная мысль – это:

1 Аргумент;

2Факт;

3Понятие;

4Положение;

11.Выберите правильную последовательность понятий:

1Методология, методика, метод;

2Методика, метод, методология;

3Методология, метод, методика;

12. К теоретическим методам научного познания не относятся:

1Анализ;

2Синтез;

3Эксперимент;

4Дедукция;

5Моделирование;

13.Согласно этому принципу, все существующее возникает, видоизменяется и прекращает существование закономерно:

1Принцип взаимодействия и развития;

2Принцип детерминизма;

3Принцип активности;

4Принцип реконструкции;

14 Понятийный аппарат исследования состоит из:

1 Определения целей предполагаемого исследования;

2 Формулировки конкретных задач, позволяющих достичь целей исследования;

3 Определения объекта исследования;

4 Определение предмета исследования;

5 Все ответы верны;

6 Все ответы неверны;

15 Процесс или явление, порождающее проблемную ситуацию, избранную для изучения – это:

1 предмет исследования;

2 объект исследования;

3 субъект исследования;

16. Непосредственная модель изучения, находящаяся в границах общей проблемы исследования - это:

1 предмет исследования;

2 объект исследования;

3 субъект исследования;

17. Исследование, основной целью, которого является построение классификации объектов, событий и явлений – это:

1 Доэкспериментальное исследование;

2 Квазиэксперимент;

3 Эксперимент;

18. Исследования, устанавливающие наличие связи между явлениями и событиями, но не позволяющие установить характер, причину этих связей – это:

- 1 Доэкспериментальное исследование;
- 2 Квазиэксперимент;
- 3 Эксперимент;

19. Тип исследования, который позволяет проверять гипотезы о причинно-следственных зависимостях – это:

- 1 Доэкспериментальное исследование;
- 2 Квазиэксперимент;
- 3 Эксперимент;

20. Наблюдение, как метод научного исследования отличается от абстрактного созерцания:

- 1 Целенаправленностью;
- 2 Длительностью;
- 3 Фиксацией наблюдаемых явлений и событий;

21. Если наблюдатель является членом группы, за которой ведется наблюдение, то оно носит название:

- 1 Стандартизированного;
- 2 Естественного;
- 3 Лабораторного;
- 4 Включенного;
- 5 Невключенного;

22. Корреляционное исследование позволяет установить:

- 1 Связь между явлениями;

2Характер связи между явлениями;

3Зафиксировать влияние различных факторов на изучаемое явление, событие;

23. Положительная корреляция показывает что:

1При увеличении величины А, увеличивается величина В;

2При уменьшении величины А, увеличивается величина В;

3При уменьшении величины А, уменьшается величина В;

4При увеличении величины А, уменьшается величина В;

24 Анкетирование и интервьюирования это виды исследования:

1Анализ документов;

2Опрос;

3Эксперимент;

4Наблюдение;

25. Научно-педагогический эксперимент: ...

1Опыт гибридизации растений на пришкольном участке;

2Опыт проращивания семян фасоли на уроке ботаники;

3Опыт работы ученического комитета школы;

4Опыт осуществления индивидуального подхода в обучении;

5Опыт ускоренного обучения математике под музыку;

26. Наблюдение как метод научного педагогического исследования реализуется, если:

1Дежурный учитель наблюдает за порядком в столовой;

2Педагог ведет наблюдение за развитием школьников при изучении отдельных тем курса с помощью компьютерных программ;

3Классный руководитель наблюдает за опрятностью одежды школьников;

На экскурсии учитель биологии вместе с учениками наблюдает за поведением муравьев;

27. Беседа как метод научно-педагогического исследования реализуется :

1Беседа учителя с опоздавшими на урок учениками;

2Беседа с учениками о правилах поведения в общественных местах;

3Беседа с учителем, в процессе которой выявляются эффективные приемы стимулирования интереса школьников к изучаемому материалу;

4Беседа директора школы с мальчиком, обидевшим девочку;

5Беседа классного руководителя о правах и обязанностях школьников;

28. Педагогические научные исследования, имеющие своим результатом обобщающие концепции и модели педагогических систем на прогностической основе – это:

1Фундаментальные исследования;

2Прикладные исследования;

3Разработки;

29. Педагогические научные исследования, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса – это:

1Фундаментальные исследования;

2Прикладные исследования;

3Разработки;

30. Педагогические научные исследования, направленные на обобщение конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные теоретические положения – это:

- 1 Фундаментальные исследования;
- 2 Прикладные исследования;
- 3 Разработки;

31. В педагогической науке методы сбора и накопления данных, контроля и измерения, обработки данных, оценивания, изучения и обобщения педагогического опыта, внедрения результатов исследования в педагогическую практику относят к:

- 1 Теоретическим методам;
- 2 Практическим;

32. К методам сбора и накопления данных относят:

- 1 Дедукцию;
- 2 Наблюдение;
- 3 Анализ документов;
- 4 Синтез;

33. К методам контроля и измерения относят:

- 1 Дедукцию;
- 2 Наблюдение;
- 3 Шкалирование;
- 4 Синтез;

34 К методам оценивания относят:

- 1 Дедукцию;
- 2 Наблюдение;

3 Педагогический консилиум;

4 Синтез;

35 К методам изучения и обобщения педагогического опыта относят:

1 Дедукцию;

2 Наблюдение;

3 Педагогический консилиум;

4 Изучения документов;

36 К методам внедрения результатов в практику относят:

1 Эксперимент;

2 Наблюдение;

3 Педагогический консилиум;

4 Изучения документов;

37. Выберите правильный вариант ответа.

Какой эксперимент предполагает построение или порождение объекта

внутри его структуры, после чего он и становится предметом исследования:

а) естественно-научный эксперимент

б) формирующий эксперимент

в) констатирующий эксперимент

г) естественный эксперимент

38. Выберите два правильных варианта ответа.

Достоинством факторных экспериментальных психолого-педагогических

исследований является:

- а) возможность проверить сложные гипотезы о взаимосвязях между переменными
- б) возможность оценки влияния каждого фактора в отдельности
- в) возможность выделить типы испытуемых

40. Какие из перечисленных форм литературной продукции являются научными?

- а) статья
- б) монография
- в) стихотворение
- г) проза
- д) эссе
- е) реферат
- ж) дипломная работа

41. На каком научном форуме обсуждается узкий, специальный вопрос

_____ (напишите)

16. Определите, что из ниже перечисленных понятий является объектом,

а что предметом:

а) Формирование исследовательских умений как средство повышения

качества подготовки специалиста _____

б) Основы исследовательской деятельности _____

42. Наблюдение, беседа, обобщение педагогического опыта это:

- а) теоретические методы исследования
- б) эмпирические методы исследования

43. Определение исходных данных для дальнейшего исследования это:

- а) сравнительный эксперимент
- б) констатирующий эксперимент
- в) обучающий эксперимент

44. Определите название математического метода исследования «Выявление наличия определенного качества у каждого члена группы и общий подсчет тех, у кого данное качество отсутствует» _____

45. Что означает слово «библиография» _____

46. К какому виду библиографии относится данное описание книги:
Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении.- М.,1996.

47. Найдите допущенные ошибки в словах:
гипотеза, эмперический, теоритическая часть, вирификация,
констатирующий, мониторинк, экспиримент, концепция,
ранжирование,
квалиметрия.

48. Проблема превращается в

- а) цель исследования б) предмет в) гипотезу

27. Определите название научного издания, в котором рассматривается

какая-то одна проблема _____

49. Исследовательская работа может рассматриваться:

- а) как процесс усвоения и углубления знаний
- б) как процесс активного взаимодействия субъекта с объектами реального мира.

50. Проблема исследования определяется на основании _____

51. Выберите правильный вариант ответа.

Какой эксперимент предполагает построение или порождение объекта

внутри его структуры, после чего он и становится предметом исследования:

- а) естественно-научный эксперимент
- б) формирующий эксперимент
- в) констатирующий эксперимент
- г) естественный эксперимент

52. Выберите два правильных варианта ответа.

Достоинством факторных экспериментальных педагогических исследований является:

- а) возможность проверить сложные гипотезы о взаимосвязях между переменными.
- б) возможность оценки влияния каждого фактора в отдельности.
- в) возможность выделить типы испытуемых.

3 МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ КУРСОВОЙ РАБОТЫ

3.1 Общие положения

Курсовая работа по учебной дисциплине «Теория обучения и воспитания» –это самостоятельная исследовательская работа по определенной теме, в ходе которой студенты приобретают навыки работы с научной и методической литературой.

Курсовая работа является завершающим этапом изучения дисциплины и позволяет судить о том, насколько студентом усвоен теоретический курс и получены практические умения. Значение курсовой работы состоит в том, что в процессе ее выполнения студент не только закрепляет, но и углубляет полученные теоретические знания. Опыт и знания, полученные студентами на этом этапе обучения, во многом могут быть использованы для подготовки выпускной квалификационной работы.

К курсовой работе, как к самостоятельному исследованию, предъявляются следующие требования:

- должна быть написана самостоятельно;
- должна отличаться критическим подходом к изучению научных источников;
- должна отвечать требованиям логичного, ясного и четкого изложения материала, с привлечением достаточного эмпирического материала;
- при необходимости в процессе изложения темы иллюстрировать доказательную базу графиками, таблицами, схемами и т.д.;
- должна быть оформлена в соответствии со стандартами на оформление текстовых документов и литературы;
- должна завершаться конкретными выводами и рекомендациями по теме исследования.

Критерии оценки курсовой работы являются:

формальные:

- наличие плана и внутренних рубрикаций ;
- список использованной литературы;
- оформление цитирования в соответствии со стандартом;
- грамотность изложения (в т.ч. орфографическая, пунктуационная, стилистическая),
- владение научной терминологией;-соблюдение требований объема курсовой работы;
- представление в срок к защите курсовой работы;

содержательные:

- соответствие содержания заявленной теме;
- самостоятельность в постановке и раскрытии темы;
- самостоятельность изложения авторской позиции, обоснованность суждений и выводов;
- привлечение научно-исследовательской и монографической литературы;
- оригинальность текста.

Темы курсовых работ предлагаются преподавателем либо студентом с обоснованием предложенной темы. Объем пояснительной записки – 30-35 листов. Пояснительная записка состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений (по желанию студента).

3.2 Объем и общие правила оформления текста пояснительной записки

Пояснительная записка должна быть напечатана на одной стороне листа формата А4 (210*297 мм) через полтора интервала. Размеры полей:

левое – 30 мм, правое – 15 мм, нижнее – 20 мм, верхнее – 20 мм. Межстрочный интервал – 1,5. Размер шрифта – 14 pt. Рекомендуемый тип шрифта для основного текста отчета — Times New Roman. Цвет шрифта должен быть черным. Полужирный шрифт применяют только для заголовков разделов и заголовков структурных элементов. Для акцентирования внимания может применяться выделение текста с помощью шрифта иного начертания (курсив), чем шрифт основного текста, но того же кегля и гарнитуры.

Выравнивание текста – по ширине, абзацный отступ должен быть одинаковым по всему тексту отчета и равен 1,25 см, отступы слева и справа – 0 см, интервал перед, после – 0, запрет висячих строк.

Основную часть отчета подразделяют на разделы и подразделы. Подразделение на пункты и подпункты – при необходимости.

Разделы и подразделы отчета должны иметь заголовки. Пункты и подпункты, как правило, заголовков не имеют. Переносы слов в заголовках не допускаются.

Каждый структурный элемент *начинают с новой страницы*, подразделы – продолжают печатать после двух пробелов. Заголовок на странице нельзя оставлять без текста, хотя бы одна строчка текста подраздела должна быть.

Заголовки структурных элементов документа и нумеруемые разделы основной части следует располагать в середине строки без точки в конце и набирать прописными буквами.

Пример оформления нумерованного заголовка структурного элемента.

ВВЕДЕНИЕ

Нумерованные заголовки разделов основной части отчета следует набирать прописными буквами и начинать с абзацного отступа, размещать



Рисунок 1 – Сравнение результатов анализа констатирующего эксперимента

Рисунки следует нумеровать арабскими цифрами, следуя порядковой нумерации в пределах всей работы. Названия помещаются под рисунком, при необходимости после названия рисунка помещают поясняющие данные, по центру. Если наименование рисунка состоит из нескольких строк, то его следует записывать через один межстрочный интервал. Наименование рисунка приводят с прописной буквы без точки в конце. Перенос слов в наименовании графического материала не допускается. Размер шрифта – 14 pt.

Цифровой материал рекомендуется помещать в работе в виде таблиц. Таблицы следует располагать в работе непосредственно после текста, где они упоминаются впервые, или на следующей странице. На все таблицы должны быть ссылки в тексте. При ссылке следует печатать слово «таблица» с указанием ее номера. Таблицы следует нумеровать арабскими цифрами, следуя порядковой нумерации в пределах всей работы. Наименование следует помещать над таблицей слева, без абзацного отступа в следующем формате:

Пример оформления

Таблица 1 - Классификация объектов

Наименование таблицы приводят с прописной буквы без точки в конце. Если наименование таблицы занимает две строки и более, то его следует записывать через межстрочный интервал 1.

Таблицу с большим количеством строк допускается переносить на другую страницу. При переносе части таблицы на другую страницу слово «Таблица», ее номер и наименование указывают один раз слева над первой частью таблицы, а над другими частями также слева пишут слова «Продолжение таблицы» и указывают номер таблицы.

При нумерации ссылок на документы, использованные при составлении отчета, приводится сплошная нумерация для всего текста отчета в целом или для отдельных разделов. Порядковый номер ссылки (отсылки) приводят арабскими цифрами в квадратных скобках в конце текста ссылки. Порядковый номер библиографического описания источника в списке использованной литературы соответствует номеру ссылки. Ссылаться следует на документ в целом или на его разделы и приложения.

Литературные источники оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.100-2018. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления.

Список использованной литературы составляется в алфавитном порядке фамилий авторов или названий произведений (при отсутствии фамилий авторов). В список включают все использованные в процессе работы литературные источники независимо от того, где они опубликованы (в отдельном издании, в сборнике, журнале, газете и т.д.). В списке применяется общая нумерация литературных источников.

Приложения. Приложения могут включать: графический материал, таблицы не более формата А3, расчеты, описания алгоритмов и программ.

Приложение оформляют одним в виде самостоятельного документа (отдельной книги).

В тексте отчета на все приложения должны быть даны ссылки. Приложения располагают в порядке ссылок на них в тексте работы.

Каждое приложение следует размещать с новой страницы с указанием в центре верхней части страницы слова «ПРИЛОЖЕНИЕ».

Приложение должно иметь заголовок, который записывают с прописной буквы, полужирным шрифтом, отдельной строкой по центру без точки в конце.

Приложения обозначают прописными буквами кириллического алфавита, начиная с А, за исключением букв Ё, З, Й, О, Ч, Ъ, Ы, Ь. После слова «ПРИЛОЖЕНИЕ» следует буква, обозначающая его последовательность. Допускается обозначение приложений буквами латинского алфавита, за исключением букв I и O.

В случае полного использования букв кириллического или латинского алфавита допускается обозначать приложения арабскими цифрами.

Если в отчете одно приложение, оно обозначается «ПРИЛОЖЕНИЕ А».

Приложения, как правило, выполняют на листах формата А4. Допускается оформление приложения на листах формата А3.

Текст каждого приложения при необходимости может быть разделен на разделы, подразделы, пункты, подпункты, которые нумеруют в пределах каждого приложения. Перед номером ставится обозначение этого приложения.

Приложения должны иметь общую с остальной частью отчета сквозную нумерацию страниц.

Все приложения должны быть перечислены в содержании отчета (при наличии) с указанием их обозначений, статуса и наименования

Пример оформления листа «Содержание»

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	
1 Теоретические аспекты воспитания культуры общения детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности	
1.1 Сущность понятие «культура общения», особенности общения детей старшего дошкольного возраста	
1.2 Игровая деятельность как средство воспитания культуры общения детей старшего дошкольного возраста	0
2 Практические аспекты воспитания культуры общения детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности	4
2.1 Педагогические условия, обеспечивающие результативность воспитания культуры общения детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности	4
2.2 Описание работы по воспитанию культуры общения детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности	8
Заключение	5
Список использованной литературы	6
Приложение А – Сценарий игры по воспитанию культуры общения детей старшего дошкольного возраста	9
Приложение Б - Сценарии игр для развития общения со сверстниками	4
3.3 Требования к оформлению библиографических источников и списка литературы	

Список использованной литературы должен быть выполнен в соответствии с ГОСТ Р 7.0.100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание».

Ссылки в тексте работы (не путать со списком литературы!) выполняются по ГОСТ Р 7.0.5-2008 «Библиографическая ссылка».

Книги с одним автором:

Рябков, В.М. Историография функций культурно-досуговых учреждений (вторая половина XX – начало XXI вв.) : учеб. пособие / В. М. Рябков ; МГУКИ. – Москва: Изд-во МГУКИ, 2010. – 212 с. – ISBN 987-5-9772-0162-9.

При наличии сведений об издании:

Кузьмина, С.Ф. История русской литературы XX века : Поэзия Серебряного века : учеб. пособие / С. Ф. Кузьмина. – 2-е изд. – Москва : Флинта : Наука, 2009. – 396 с. – ISBN 978-5-89349-622-2 (Флинта). – ISBN 978-5-02-033000-9 (Наука).

При наличии серии:

Алешина, Л.С. Ленинград и окрестности : справ.-путеводитель / Л. С. Алешина. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Искусство ; Лейпциг : Эдицион, 1990. – 479 с. : ил. – (Памятники искусства Советского Союза). – ISBN 5-210-00125-3.

Без издательства:

Симоненко, В.Е. Схемы разводки в русских народных хорах и хороводах : графическое пособие / В. Е. Симоненко. – Санкт-Петербург : [б. и.], 1998. – 11 с. : ил.

Книги с двумя авторами:

Бунатян, Г.Г. Прогулки по рекам и каналам Санкт-Петербурга : путеводитель / Г. Г. Бунатян, М. Г. Чарная. – Санкт-Петербург : Паритет, 2007. – 254 с. – ISBN 978-593437-164-8.

Kay, S. Inside Out : Students book : Upper intermediate / S. Kay, V. Jones. – Oxford : Macmillan Heinemann, 2001. – 160 p. – ISBN 0-333-75760-2.

Книги с тремя авторами:

Гриханов, Ю.А. Библиотечные фонды: стратегия развития / Ю. А. Гриханов, Н. З. Стародубова, Н. И. Хахалева ; РГБ. – Москва : Пашков дом, 2008. – 143 с. – ISBN 978-5-7510-0404-0.

Книги с четырьмя авторами

Описываются под заглавием. За косой чертой указывают всех авторов.

Информационно-библиографическая культура : учеб. пособие / В. В. Брежнева, Т. В. Захарчук, А. А. Грузова, М. И. Кий ; СПбГИК. – Санкт-Петербург : СПбГИК, 2017. – 203 с. – ISBN 978-5-94708-243-2.

Книги с пятью и более авторами:

Описываются под заглавием. Допускается сокращать – перечислить первых 3-х с обозначением [и др]. Можно, если это необходимо, привести всех авторов.

Физическая культура и здоровый образ жизни : учеб. пособие / В. С. Кунарев, И. И. Башмашникова, В. Н. Бледнова [и др] ; Учеб.-метод. пособие по направлениям пед. образования, Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2009. – 138 с. – ISBN 978-5-8064-1465-7.

или

Физическая культура и здоровый образ жизни : учеб. пособие / В. С. Кунарев, И. И. Башмашникова, В. Н. Бледнова, Е. Н. Кораблева, А. А. Фроленков; Учеб.-метод. пособие по направлениям пед. образования, Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена, 2009. – 138 с. – ISBN 978-5-80641465-7.

Книги, описанные под заглавием (сборники под общим заглавием):

Знаменитые музеи-усадьбы России / сост. И. С. Ненарокова. – Москва : АСТ-Пресс, 2010. – 383 с. : ил. – ISBN 978-5-462-00997-6.

Мир и война : очерки из истории рус. сов. драматургии 1946–1980 гг. / РАН, Гос. ин-т искусствознания ; отв. ред. И. Л. Вишневская. – Москва : Ленанд, 2009. – 287 с. – ISBN 978-5-9710-0237-6.

Work and Family : Policies for a Changing Work Force. – Washington : Nat. Acad. Press, 1991. – 260 p. – ISBN 0-309-04277-1.

Сборники без общего заглавия:

Толстой, А.Н. Золотой ключик, или Приключения Буратино / А. Н. Толстой. Победенный Карабас / Е. Я. Данько. Три толстяка / Ю. К. Олеша. Приключения маленького актера ;

Дом с волшебными окнами / Э. М. Эмден. – Москва : Правда, 1991. – 542 с.

Кнебель, М.О. Поэзия педагогики ; О действенном анализе пьесы и роли : учеб. пособие / М. О. Кнебель; Рос. акад. театр. искусства. – Москва : Изд-во ГИТИС, 2010. – 422 с. – ISBN 978-5-91328-067-1.

Тома многотомного издания:

Пастернак, Б.Л. Полное собрание сочинений с приложениями. В 11 т. Т. 7. Письма, 1905–1926 / Б. Л. Пастернак. – Москва : Слово / Slovo, 2005. – 823 с. – ISBN 5-85050-687X. *Ответственных лиц, не авторов, разрешено сокращать до первого [и др]):*

Хрестоматия по культурологии. Т. 1. Самосознание мировой культуры / ред. И. Ф. Кефели [и др.]. – Санкт-Петербург : Петрополис : Изд-во Санкт-Петербург. ун-та МВД России, 1999. – 312 с. – ISBN 5-86708-138-9.

Диссертации и авторефераты:

Прозоров, И.Е. Отечественная научно-вспомогательная литературная библиография (1917–1929 гг.): тенденции развития и организационные формы : дис. ... канд. пед. наук : 05.25.03 / Прозоров

Иван Евгеньевич ; науч. рук. О. Н. Ильина ; СПбГУКИ. – СанктПетербург, 2010. – 361 с.

Елинер, И.Г. Развитие мультимедийной культуры в информационном обществе : автореф. дис. ... д-ра культурологии : 24.00.01 / Елинер Илья Григорьевич ; СПбГУКИ. – Санкт-Петербург, 2010. – 34 с.

Ноты:

Рахманинов, С.В. Три русские песни : перелож. для фп. и хора / С. В. Рахманинов. – Москва : Золотое Руно, 2007. – 24 с. : нот.

Сергеева, Т.П. Инициалы : концерт для альт. домры, орк. рус. нар. инструментов и фп. / Т. П. Сергеева. – Партитура. – Москва : Композитор, 2008. – 64 с. : нот.

Чайковский, П.И. Орлеанская дева : опера в 4 д. (6 карт.) / П. И. Чайковский ; авт. текста: Ф. Шиллер, В. А. Жуковский. – Клавир. – Москва : Изд. П. Юргенсон, 1880. – 205 с. : нот.

Словари и энциклопедии:

Новейший культурологический словарь : термины, биограф. справки, иллюстрации / сост. В. Д. Лихвар, Е. А. Подольская, Д. Е. Погорелый. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 411 с. : ил. – ISBN 978-5-222-16480-8. Новая Российская энциклопедия. В 12 т. Т. 8 (2). Когезия – Костариканцы / ред. А. Д. Некипелов. – Москва : Энциклопедия, 2011. – 480 с. : ил. – ISBN 978-5-94802-041-9.

Стандарты:

ГОСТ Р 7.0.100-2018. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления : национальный стандарт Российской Федерации : дата введения 2019-07-01 / Федеральное агентство по техническому регулированию. – Изд. официальное. – Москва : Стандартинформ, 2018. – 124 с.

Законодательные материалы:

Российская Федерация. Законы. Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации : Федеральный закон № 131-ФЗ : [принят Государственной Думой 16 сент. 2003 г. : одобрен Советом Федерации 24 сент. 2003 г.]. – Москва : Проспект ; Санкт-Петербург : Кодекс, 2017. – 158 с.

О библиотечном деле : Федеральный закон № 78-ФЗ от 29 дек. 1994 г. : принят Государственной Думой 23 нояб. 1994 г. // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1995. – № 1. – Ст. 2.

Статьи

Порядок приведения авторов в статьях такой же, как в книгах.

Статьи из книг:

Минкина, В.А. Участие службы информации в рекламной деятельности / В. А. Минкина, Н. В. Рудакова // Справочник информационного работника / ред. Р. С. Гиляревский, В. А. Минкина. – Санкт-Петербург, 2005. – С. 405–410. Фокеев В. А. Талант исследователя плюс оптимизм / В. А. Фокеев // «Лица необщим выраженьем...» / Г. В. Михеева. – Санкт-Петербург, 2010. – С. 352–354.

Сукиасян, Э.Р. От документа – к ресурсу / Э. Р. Сукиасян // Современное библиотечно-информационное образование / СПбГУКИ, Библ.-информ. фак. – Санкт-Петербург, 2008. – Вып. 9. – С. 9–11.

Брежнева, В.В. Профильная подготовка бакалавров библиотечно-информационной деятельности в СПбГИК / В. В. Брежнева, М. Н. Колесникова, Д. А. Эльяшевич // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – Санкт-Петербург, 2015. – Т. 205 : Непрерывное библиотечно-информационное образование. – С. 24–31.

Может быть (не является обязательным элементом для статей) приведено издательство:

Гиляревский, Р.С. О тенденциях развития электронных изданий / Р. С. Гиляревский // Книга. Исследования и материалы. – Москва : Наука, 2007. – Сб. 87, ч. 2. – С. 17–29.

Статьи из журналов и газет:

Ивонина, Л.И. Придворная жизнь в эпоху Карла II Стюарта / Л. И. Ивонина // Вопросы истории. – 2010. – № 11. – С. 110–123.

Сысоева, Е.А. Роль библиотечного фонда в формировании правовой, технологической и графической культуры школьников и студентов / Е. А. Сысоева, М. В. Непобедный // Библиотековедение. – 2010. – № 2. – С. 28–33.

Модель активной электронной библиотеки университета на основе сервиса опережения запроса / Р. А. Барышев, О. И. Бабина, М. М. Манушкина, И. А. Цветочкина // Научные и технические библиотеки. – 2019. – № 5. – С. 49–66.

Выборы вице-президентов РБА: позиции кандидатов / Н. Н. Квелидзе-Кузнецова, И. Б. Михнова, Р. А. Барышев [и др.] // Университетская книга. – 2019. – № 3. – С. 20–29. Goldina O. The Establishment of an Enterprise Information Service: The Case of the ECI Telecom Company / O. Goldina // Scientific and technical information processing. – 2009. – Vol. 36, № 2. – P. 112–115.

Статья опубликована в нескольких номерах журнала:

Воловник, А. Эффект Бильбао / А. Воловник // Мир музея. – 2018. – № 8. – С. 48–49 ; № 9. – С. 44–46.

Статья из газеты:

Хохрякова, С. Просто жить: итоги кинофестиваля «Сталкер» / С. Хохрякова // Культура. – 2010. – 23 дек. – С. 8.

Электронные ресурсы:

*Этот раздел в новом ГОСТе существенно изменен. Отменен ряд элементов (не приводятся специфические сведения о виде ресурса, примечания о заглавии теперь есть только в описании дисков). Перед электронным адресом приводится аббревиатура URL. После адреса обязательно указывать дату обращения к ресурсу. **Примечание «Режим доступа» осталось только для указания особенностей доступа к ресурсам (по подписке, в локальной сети и т.п.).***

Сайты в сети интернет

Российская государственная библиотека : официальный сайт. – Москва, 1999 – . – URL: <http://www.rsl.ru> (дата обращения 26.06.2019).

Правительство Российской Федерации : официальный сайт. – Москва. – Обновляется в течение суток. – URL: <http://government.ru> (дата обращения: 19.02.2018).

Статьи с сайтов

Порядок присвоения номера ISBN // Российская книжная палата : [сайт]. – 2018. – URL: <http://bookchamber.ru/isbn.html> (дата обращения: 22.05.2018).

Янина, О.Н. Особенности функционирования и развития рынка акций в России и за рубежом / О. Н. Янина, А. А. Федосеева // Социальные науки: social-economic sciences. – 2018. – № 1. – URL: http://academymanag.ru/journal/Yanina_Fedoseeva_2.pdf (дата обращения: 04.06.2018).

Книги из ЭБС

Непейвода, С.И. Грим : учебное пособие / С. И. Непейвода. – 3-е, стер. – СанктПетербург : Лань : Планета музыки, 2019. – URL: <https://e.lanbook.com/book/112770> (дата обращения 24.05.2019). – Режим доступа: по подписке БИФ КемГУ.

Информационные технологии / Е. З. Власова, Д. А. Гвасалия, С. В. Гончарова, Н. А. Карпова ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-

Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=428377> (дата обращения 23.03.2019). – Режим доступа: по подписке БИФ КемГУ.

Электронные ресурсы в локальной сети

Бородина, В.А. Читателеведение в системе коммуникационной деятельности библиотек : учеб. пособие / В. А. Бородина, Ю. Ф. Андреева. – Кемерово : БИФ КемГУ, 2018. – Режим доступа: локальная сеть БИФ КемГУ.

Диски:

Менеджмент качества и деятельность библиотек / Ком. по культуре Санкт-Петербурга, Центр. гор. публ. б-ка им. В. В. Маяковского. – Санкт-Петербург : Центр. гор. универ. бка им. В. В. Маяковского, 2009. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: IBM PC, Windows 95 и выше. – Загл. с контейнера.

Примерный список использованной литературы

1. Андреева, И. 30 уроков для развития творческих способностей и воображения / И. Андреева. - М.: Современная школа, 2015. - 32 с.- ISBN 978-985-570-141.-6 : Б. ц.

2. Баландина, Л.А. Диагностическая работа или как лучше понять ребенка : метод. пособие/ Л.А. Баландина, В.Г. Гаврилова, И.А. Горбачева - Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. - 288 с.-ISBN: 978-5-222-06848-9.

3. Брыкина, Е.К. Творчество детей в работе с различными материалами : учеб. пособие/ Е.К. Брыкина. - М.:Пед. Общ. России, 2002. - 147 с.- ISBN 5-93134-002-5.

4. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2000. - 344 с.- ISBN 5-7695-0326-2.

5. Погодина, С. Детское изобразительное творчество: взгляды исследо

вателей на проблему / С. Погодина // Журнал. Дошкольное воспитание - 2010.- N 5. –С. 56-64.

6.Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. - СПб.: 2007. - 368 с.-ISBN 5-91180-111-6.

7.Егорова, Н. Учитесь фантазировать / Н. Егорова. // Журнал Дошкольное образование. - 2002. - №11. – С. 3.

8.Жидких, Г.В. Творческие способности. От чего они зависят? / Г.В. Жидких. // Журнал Методист. – 2018. - №4. – С. 5 -7.

9.Кахнович, С. В. Культура межличностных отношений у детей дошкольного возраста на занятиях по изобразительному искусству : учебно-методическое пособие / С. В. Кахнович. — Москва :Владос, 2017. — 319 с. — ISBN 978-5-906992-00-0. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/112113> (дата обращения: 17.05.2020). — Режим доступа: для авториз. пользователей.

10.Казакова, Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества / Т.Г. Казакова. - М.: Владос, 2006. - 256 с.- ISBN 5-691-01561-3.

11.Комарова, Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду / Т.С. Комарова. - М.: Мозаика-Синтез, 2015. - 136 с.- ISBN 5-86775-320-4.

12.Комарова, Т.С. Детское художественное творчество / Т.С. Комарова. - М.: Мозаика-Синтез, 2015. - 160 с.- ISBN 5-86775-273-9.

13.Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А.Н. Леонтьев. - М.: Смысл, 2009. - 426 с.- ISBN 978-5-89357-278-0.

14.Лыкова, И.А. Изобразительная деятельность в детском саду: планирование, конспекты занятий, методические рекомендации. Старшая группа / И.А. Лыкова - М.: «Карапуз-Дидактика», 2012. - 208 с. -ISBN 5-9715-0165-8.

15.Лыкова, И.А Цветные ладошки. Парциальная программа художественно-эстетического развития детей 2-7 лет в изобразительной деятельности : формирование эстетического отношения к миру / И. А. Лыкова. - Москва : Цветной мир, 2014. - 143 с.-ISBN 978-5-4310-0042-3.

16.Обухова, Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. - М.: Юрайт, 2013. - 460 с.- ISBN 5-86825-014-1

17.Петрова, Т.А. Радужный мир искусства / Т.А. Петрова// Журнал Воспитатель ДОУ. - 2008. - №7. – С. 46.

18.Погодина, С. Детское изобразительное творчество: взгляды исследователей на проблему / С. Погодина// Журнал Дошкольное воспитание. - 2010. - №5. – С. 56.

19.Поддьяков, А.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка дошкольника. Ближние и дальние горизонты / А.Н. Поддьяков. - М.: Обруч, 2013. - 192 с.- ISBN 978-5-904810-20-7.

20.Прохорова, Л. Развиваем творческую активность дошкольников Л. Прохорова // Журнал Дошкольное воспитание. - 2005. - №5. –С. 21- 27.

21.Развитие творческих способностей у детей // Журнал Завуч. - 2002. - №6. – С. 94.

22.Развитие творческих способностей детей 5-7 лет / авт.-сост. С.Г.Королева. - Волгоград: Учитель, 2010. - 76 с.- ISBN 978-5-7057-2078-1.

23.Тихомирова, О.А. Играя - творим! / О.А. Тихомирова// Журнал Управление ДОУ. - 2009. - №4. – С. 65.

24.Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) Приказом Минобрнауки РФ от 29 декабря 2014 г. N1644 (зарегистрировано в Минюсте РФ 6 февраля 2015 г. Регистрационный № 35915). - 28 с.

25.Фадеева, Е.Р. Роль изобразительной деятельности в формировании познавательной активности старших дошкольников / Е.Р. Фадеева // Наука и школа. — 2011. — № 5. — С. 74-76. — ISSN 1819-

463X. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/285799> (дата обращения: 17.05.2020). — Режим доступа: для авториз. пользователей.

26. Шарова В. Д. Изобразительная деятельность как средство развития творческих способностей дошкольников /В. Д. Шарова. – 2015. - URL: <http://doshkolnik.ru/risovanie/11825-izo-deti.html> (дата обращения: 15.05.2020).

27. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пос. для студ. Вузov /Д.Б. Эльконин - М.: «Академия», 2007. 384 с.- ISBN 978-5-7695-8389-6.

3.4 Курсовая работа: пример написания структурных компонентов пояснительной записки

3.4.1 Пример написания введения курсовой работы

Развитие творческих способностей детей - это одна из главных задач в воспитании современного ребенка. Это сложный и длительный процесс, в результате которого дети получают первые художественные впечатления, приобщаются к миру искусства, овладевают разными видами художественной деятельности, в том числе изобразительной.

Современный взгляд на развитие творческих способностей предполагает единство формирования отношения к окружающему миру средствами разных видов изобразительного искусства.

Но в настоящее время стали меньше проявлять интерес к рисованию. Сейчас наши дети воспитываются на телевидении, интернете, различных интеллектуальных игрушках, которые покупают детям родители, бабушки и дедушки, но при этом забывают купить коробку с карандашами или с красками. Современным детям трудно включить работу воображения, так

как они привыкли к быстрой смене сюжета при просмотре того же мультфильма, да и зачем думать, когда можно найти в интернете.

Во ФГОС дошкольного образования художественно-эстетическое развитие выделяется в качестве основного направления развития и образования.

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» включает в себя развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Каждый педагог должен понимать, что решение задачи развития творческих способностей - это кропотливый и длительный процесс, который проходит не только в рамках непосредственной образовательной деятельности, но и в различных режимных моментах.

Хочется отметить, что в процессе изобразительной деятельности ребенок испытывает разнообразные чувства: радуется изображению, которое создает, или огорчается, если что-то не удалось. Самое главное, что, создавая изображение, ребенок приобретает различные знания; уточняются и углубляются его представления об окружающем мире; в ходе работы он начинает осмысливать качества предметов, запоминать характерные для них особенности и детали, овладевать изобразительными навыками и умениями, учится осознано использовать приобретенные знания.

Проблема исследования: являются ли занятия по изобразительной деятельности эффективным средством развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста?

Цель исследования: обоснование изобразительной деятельности в качестве основного условия развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: творческие способности детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: процесс развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с объектом, предметом и целью исследования, были поставлены следующие задачи:

1 Провести теоретический анализ проблемы: дать сущность понятия и показать развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста; обосновать изобразительную деятельность в качестве основного средства развития творческих способностей.

2 Выявить и описать практические аспекты проблемы развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации.

Методы исследования:

- теоретические (анализ, обобщение);
- эмпирические (анализ продуктов детской деятельности);

методы количественной и качественной обработки результатов.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы.

3.4.2 Примерное содержание первой главы курсовой работы по теме «Формирование художественно-творческой компетентности

детей старшего дошкольного возраста средствами проектной деятельности с оформлением текста

(оформление выполнено, как должно быть в курсовой работе)

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1 Формирование художественно-творческой компетентности детей старшего дошкольного возраста как педагогическая проблема

Материал и опыт по исследованию детского художественного творчества накапливались годами. Постепенно и выработывался правильный подход к этой проблеме. Л.С. Выготский отметил, что любая практика, любой опыт могут быть усвоены двумя путями. Один из них - воспроизводящий, репродуктивный. В его основе лежит точное повторение ранее выработанных приемов поведения. Другой путь основывается не на воспроизведении готовых способов, а на творческой переработке, создании новых образов и действий. Высказывания Л.С. Выготского проливают некий свет на сущность таких процессов, как творчество, усвоение знаний и навыков. Подчеркиваются наиболее характерные и отличительные черты воспроизведения и творчества.

В 30-е годы, когда Л.С. Выготский сформулировал свою социально - историческую и социально - культурную парадигматику искусства, начался процесс сужения проблемного поля психологических исследований и замедления теоретико-методологических разработок. Их возрождение последовало лишь в 70-е годы, когда была признана

концепция Выготского, и началось комплексное развитие его идей. Таким образом, Л.С. Выготский наметил продуктивное изучение психологии художественного творчества, сущности искусства, основанного на двуединстве биологических и социальных компонентов, эмоциональных и рефлексивных подструктур [6].

А.В. Хуторской [24] определяет компетенцию как отчужденное, наперёд заданное социальное требование (норму) к образовательной подготовке ребенка, необходимой для качественной продуктивной деятельности.

И. А. Зимняя [10] определяет компетенции как потенциальные психологические новообразования (знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений), которые выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях.

Таким образом, компетентность является понятием процессуальным, формируется и проявляется в деятельности. Компетентность есть актуальное проявление компетенции. Большинство исследователей подчеркивают сложный состав компетентности. По мнению И. А. Зимней, компетентность включает:

- готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект);
- владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект);
- опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект);
- отношение к содержанию компетентности и объекту её приложения (ценностно -смысловой аспект);
- эмоционально -волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное, и предметное различают компетенции ключевые, межпредметные и предметные.

Ключевые компетенции, относящиеся к общему (метапредметному, надпредметному) содержанию образования, определяют успешную социализацию дошкольников.

А.Г. Гогоберидзе выделяет начальные специальные (допредметные) компетентности, которые обеспечивают специальную готовность детей старшего дошкольного возраста к переходу к школьному образованию. В структуру данных компетентностей входят: начальная речевая, начальная экологическая, начальная художественная компетентности.

Под художественной компетентностью А.Г. Гогоберидзе понимает готовность детей старшего дошкольного возраста самостоятельно решать задачи, связанные с художественным восприятием и интерпретацией произведений искусства разных видов и жанров, и творчеством в различных видах художественной деятельности [7].

Что же касается словосочетания художественно -творческая компетентность, то здесь можно выделить следующие подвиды:

-изобразительно -языковая компетенция - способность понимать и создавать самому художественные произведения, грамотно пользуясь средствами художественной выразительности, языком изобразительного искусства (техничность и способность создавать образ);

-вербально-образная компетенция - знание определенного минимума художественных терминов, их значений и умение грамотно использовать их в разговоре и обсуждении произведений искусства;

-образно-стилевая компетенция - знание основных стиливых направлений в искусстве, совокупности признаков, дающих право утверждать о принадлежности исследуемого объекта к определенному

стилю, умение при необходимости создавать объекты с заданными стилевыми характеристиками;

-стратегическая компетенция - любознательность, свежесть взгляда, способность выбирать в хаосе повседневных впечатлений наиболее яркие, позволяющие и требующие своего воплощения;

-продуктивно-образная компетенция – это способность не только репродуцировать образ, но и подходить к его созданию творчески, каждый раз решая задачу заново [10].

По мнению О.Ю. Никитиной основой художественно - творческой компетентности детей старшего дошкольного возраста является не количество знаний, умений, навыков, а способы оперирования основными, едиными для всех видов искусства принципами художественной деятельности.

А.Л.Гройсман определяет художественно –творческую компетентность детей старшего дошкольного возраста как интегральное качество личности ребенка, которое включает в себя следующие характеристики: физически развитый, любознательный, активный, способный самостоятельно действовать, эмоционально отзывчивый на произведения искусств, музыкальные и художественные произведения, мир природы, овладевший средствами общения и взаимодействия со сверстниками, способный планировать свои действия, способный решать творческие задачи, способный к импровизации [8].

Таким образом, отсюда следует, что художественно -творческие компетенции, детей старшего дошкольного возраста приобретут в процессе творческой деятельности через практический опыт: «знаю, как», следовательно, они подчеркивают практическую сторону образовательной деятельности. А полученная *компетентность* - это обобщенная способность к решению творческих задач, полученная благодаря приобретенным музыкально –творческим компетенциям - знаниям,

умениям, навыкам, практическому, чувственному и эмоциональному опыту, качествам личности. Накопление ценного опыта познания, деятельности, творчества, постижение своих возможностей, самопознание и самореализация способствуют раскрытию творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста. Формируемые в процессе художественно-творческой деятельности компетенции, содержащие субъект-субъектную ценность, порождают не только эстетическую ценность творческого продукта, но и эмоциональное восприятие от самого творческого процесса.

В современных условиях одним из главных направлений эстетического воспитания дошкольников является развитие художественно-творческой компетентности. Сущность творческой личности ребенка связана с его потребностью и способностью созидать. Расположенность к творчеству неотъемлемая черта детей старшего дошкольного возраста. Детское творчество основано на имеющихся творческих способностях и задатках, оно развивает их, способствуя становлению личности, служит средством саморазвития и самореализации [1].

Материал и опыт по исследованию детского художественного творчества накапливались годами. Постепенно и выработывался правильный подход к этой проблеме. Л.С.Выготский отметил, что любая практика, любой опыт могут быть усвоены двумя путями. Один из них – воспроизводящий, репродуктивный. В его основе лежит точное повторение ранее выработанных приемов поведения. Другой путь основывается не на воспроизведении готовых способов, а на творческой переработке, создании новых образов и действий. Высказывания Л.С.Выготского проливают некий свет сущность, процессов, как творчество, усвоение знаний и навыков [6].

Отечественные психологи и педагоги (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков, Н. А. Ветлугина, Н. П.

Сакулина, Е. А. Флерины и др.) доказали, что творческие возможности детей проявляются уже в дошкольном возрасте, и развитие их происходит при овладении общественно выработанными средствами деятельности в процессе специально организованного обучения. Творчество является постоянным спутником детского развития. Интерес к художественному творчеству у детей обуславливается его важностью для развития личности ребенка, и с годами потребность в нем не ослабевает, а все более увеличивается [11].

Философы и психологи подчеркивают, что творчество в любой области человеческой деятельности – это создание объективно нового, ранее не создаваемого произведения. Что же представляет собой изобразительное творчество ребенка старшего дошкольного возраста? Специфика детского творчества состоит прежде всего в том, что создать объективно новое ребенок по целому ряду причин (отсутствие определенного опыта, ограниченность необходимых знаний, навыков и умений и др.) не может. И тем не менее детское художественное творчество имеет объективное и субъективное значение. Объективное значение детского творчества заключается в том, что в процессе этой деятельности и в ее результате ребенок получает такое разностороннее развитие, имеющее огромное значение для его жизнедеятельности, в котором заинтересована не только семья, но и наше общество. Творческая личность – это достояние всего общества. Рисую, вырезая и наклеивая, ребенок старшего дошкольного возраста создает нечто субъективно новое, в первую очередь для себя. Продукт его творчества не имеет общечеловеческой новизны. Но субъективная ценность как средство творческого роста значима не только для конкретного индивида, но и для общества.

Е. А. Флерины указывала: «Детское изобразительное творчество мы понимаем, как сознательное отражение ребенком окружающей

действительности в рисунке, лепке, конструировании, отражение, которое построено на работе воображения, на отображении своих наблюдений, а также впечатлений, полученных им через слово, картину и другие виды искусства. Ребенок не пассивно копирует окружающее, а перерабатывает его в связи с накопленным опытом, отношением к изображаемому». Отвечая на вопрос о том, что побуждает детей к творчеству, Е. А. Флерина писала – «стремление ребенка к деятельному познанию окружающего и к его активному творческому отражению» [23].

А. А. Волкова писала: «Воспитание творчества – разностороннее и сложное воздействие на ребенка. Мы видели, что в творческой деятельности взрослых принимают участие ум (знания, мышление, воображение), характер (смелость, настойчивость), чувство (любовь к красоте, увлечение образом, мыслью). Эти же стороны личности мы должны воспитывать и у ребенка, для того чтобы успешнее развивать в нем творчество. Обогатить ум ребенка разнообразными представлениями, некоторыми знаниями – значит дать обильную пищу для творчества детей. Научить их внимательно присматриваться, быть наблюдательными – значит сделать их представления ясными, более полными. Это поможет детям ярче воспроизводить в своем творчестве виденное ими» [5].

Что же касается словосочетания художественно - творческая компетентность, то здесь можно выделить следующие подвиды:

-изобразительно -языковая компетенция - способность понимать и создавать самому художественные произведения, грамотно пользуясь средствами художественной выразительности, языком изобразительного искусства (техничность и способность создавать образ);

-вербально-образная компетенция - знание определенного минимума художественных терминов, их значений и умение грамотно использовать их в разговоре и обсуждении произведений искусства;

-образно-стилевая компетенция - знание основных стиливых направлений в искусстве, совокупности признаков, дающих право утверждать о принадлежности исследуемого объекта к определенному стилю, умение при необходимости создавать объекты с заданными стиливыми характеристиками;

-стратегическая компетенция - любознательность, свежесть взгляда, способность выбирать в хаосе повседневных впечатлений наиболее яркие, позволяющие и требующие своего воплощения;

-продуктивно-образная компетенция - способность не только репродуцировать образ, но и подходить к его созданию творчески, каждый раз решая задачу заново [26].

Таким образом, художественно - творческие компетенции дети старшего дошкольного возраста приобретут в процессе творческой деятельности через практический опыт: «знаю, как», следовательно, они подчеркивают практическую сторону образовательной деятельности. А полученная компетентность - это обобщенная способность к решению творческих задач, полученная благодаря приобретенным музыкально - творческим компетенциям - знаниям, умениям, навыкам, практическому, чувственному эмоциональному опыту, качествам личности. Накопление ценного опыта познания, деятельности, творчества, постижение своих возможностей, самопознание и самореализация способствуют раскрытию творческого потенциала дошкольников.

Формируемые в процессе художественно - творческой деятельности компетенции, содержащие субъект-субъектную ценность, порождают не только эстетическую ценность творческого продукта, но и эмоциональное восприятие от самого творческого процесса.

В современных условиях одним из главных направлений эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста является развитие художественно-творческой компетентности. Сущность

творческой личности ребенка связана с его потребностью и способностью созидать. Расположенность к творчеству неотъемлемая черта детей старшего дошкольного возраста. Она обогащает духовный мир детей, обуславливает отзывчивость на произведения музыкального искусства, на всё эстетически значимое в жизни, быту, в умении творчески относиться к любому делу [9].

Проблема формирования художественно-творческой компетентности детей старшего дошкольного возраста состоит в том, что этому уделяется очень мало внимания не только воспитателями, но и родителями. Так как формирование художественно-творческой компетентности детей старшего дошкольного возраста – одна из задач ДОО. Это является необходимым условием для развития личности в целом. Переход на проектную деятельность дает возможность формирования целостного представления о художественно-творческой компетентности детей старшего дошкольного возраста. При этом ведущая роль принадлежит взрослым – воспитателям и родителям. Их комплексное использование приведет к повышению уровня художественно - творческой компетенции. детей старшего дошкольного возраста.

1.2 Основные характеристики проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации

В основе проектной деятельности лежит идея о направленности деятельности (в ходе которой ребенок открывает для себя много нового и неизведанного ранее) на результат, который достигается в процессе совместной работы взрослого и детей над определенной практической проблемой. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Особенностью проектной

деятельности детей старшего дошкольного возраста, является то, что в ходе ее реализации в образовательном процессе ДОО взрослыми создаются ситуации, побуждающие детей старшего дошкольного возраста самостоятельно мыслить, находить и решать элементарные познавательные проблемы, воплощать идеи на практике, стимулировать его активность и инициативность [21].

Проектная деятельность выстраивается на уникальных отношениях «ребенок-взрослый», на соучастии взрослого и ребенка. Соучастие в деятельности – это общение на равных, где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать. Педагогу осуществляющему проектную деятельность с детьми старшего дошкольного возраста, важно помнить, что именно он руководитель проекта, организатор детской продуктивной деятельности, источник информации, консультант, эксперт, но при этом – партнер, и помощник детям старшего дошкольного возраста в саморазвитии.

Проект рассматривается как итог духовно-преобразовательной деятельности. На деятельностном — как цель и результат проектирования. В самом общем плане проект — это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией (В. Н. Бурков, Д. А. Новиков). Это также цель и результат проектной деятельности. Материалом для «изготовления» проектов служат знаковые формы: теории, модели, понятия.

По определению Н.Ю. Пахомовой: проект – это возможность детям самостоятельно делать что-то интересное самому или в группе, используя свои знания и умения, и достичь определенного теоретического или практического результата, решая интересную проблему при самостоятельно поставленных целях и задачах [21].

Проектная деятельность является проектной только в том случае, если прямое действие в той или иной ситуации оказывается невозможным. Другими словами, если ребенок захотел нарисовать рисунок, взял для этого карандаш, лист бумаги и осуществил свой замысел, то эта деятельность не будет считаться проектной – все действия ребенок выполнил в рамках традиционной продуктивной деятельности.

Николай Евгеньевич Веракса считает, что одной из главных задач педагога при проведении проектной деятельности, является поддержка детской инициативы. Если ребенок решает свою собственную задачу, а не задачу, поставленную взрослым, то у него проявляется познавательная инициатива. «Основной тезис современного понимания проектной деятельности: «Все что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где, и как я могу эти знания применить» [2].

Теоретико-методологической основой для осуществления проектной деятельности в дошкольном учреждении являются исследования Е. С. Евдокимовой, Л. Д. Морозовой, Н. Ю. Пахомовой, Т. В. Кузнецовой [20,3].

Основа технологии проектной деятельности заключается в самостоятельной деятельности ребенка: исследовательской, познавательной, продуктивной, в процессе которой ребенок познает окружающий мир и преобразует новые знания в реальные продукты.

Эта деятельность специально организуется педагогом и самостоятельно выполняется детьми старшего дошкольного возраста.

Цель проектной деятельности в дошкольном возрасте - развитие свободной творческой личности ребенка, направление деятельности дошкольников на определенный и запланированный результат, который получается при решении той или иной теоретически или практически значимой для ребенка проблемы.

В ходе проектной деятельности дети старшего дошкольного возраста исследуют различные варианты решения поставленной задачи, по

определенным критериям выбирают оптимальный способ решения. Например, ребенок хочет сделать подставку для карандашей или кисточек. Реализация этой задачи в случае проектной деятельности не осуществляется сразу. Сначала дети старшего дошкольного возраста пытаются представить несколько вариантов изготовления подставки. Поскольку в старшем дошкольном возрасте доминирует образное мышление, то варианты выполнения поставленной задачи могут быть представлены в форме рисунка. Создав несколько изображений, ребенок удерживает в своем сознании целый ряд вариантов. При наличии нескольких вариантов появляется возможность их анализа путем сопоставления друг с другом, выявления их достоинств и недостатков. Фактически каждый такой вариант позволяет дошкольнику лучше понять то, что он собирается делать и уяснить последовательность действий [19].

Н.А. Ветлугина выделяет три вида проектов, которые применяют в работе с детьми старшего дошкольного возраста: исследовательско - творческие; ролево - игровые проекты; информационно – практико - ориентированные проекты [4].

По мнению Е.С. Полат творческие проекты, напротив, не имеют детально простроенной общей деятельности участников, которая наметившись, в дальнейшем разворачивается только руководствуясь итоговым результатом, желаниями и потребностями участников проекта. Воспитатели и дети приходят к единому мнению относительно формы конечного показа результатов, будет ли это сказка, фильм, театрализация, праздник или дизайн интерьера. Но. Необходимо подчеркнуть, что оформление результатов проекта уже нуждается в конкретно обдуманном содержании в виде сценария фильма, программы концерта и пр. [22].

Творческие проекты настолько же разнообразны, как и многообразна сама художественно-продуктивная деятельность, которую предпочитают дети. По содержанию проекты отображают взаимные отношения: ребенок

- семья; ребенок - природа; ребенок - рукотворный мир; ребенок - общество и его культурные ценности [26].

Проектная деятельность в работе с детьми старшего дошкольного возраста сегодня — это достаточно оптимальный, инновационный и перспективный метод, который должен занять свое достойное место в системе дошкольного образования. Таким образом, проектная деятельность в ДОО инициируется взрослыми и направляется на разрешение обозначенных проблем, выявленных из реальной жизни, знакомой и важной для ребенка старшего дошкольного возраста.

К первоочередным можно отнести умение работать в команде, проявлять доброжелательность и уважительное отношение к окружающим, бережное отношение к результатам труда людей, потребность по мере своих возможностей оказывать помощь, уметь подчинить свои потребности интересам общего дела, чувство товарищества и дружбы, вежливость.

Формируются так же общительность, открытость, уверенность в себе, любознательность, служащая основой познавательной деятельности будущего школьника, креативность, активность и инициатива в самостоятельной деятельности, умение брать ответственность за выбор и принятие решения, анализировать итоги деятельности. Организованная проектная деятельность позволяет удовлетворить потребность детей старшего дошкольного возраста в новых знаниях, впечатлениях, способствует развитию любознательного, успешного, самостоятельного ребенка. Умело разработанная система работы в проекте позволяет не только интеллектуально развить ребёнка, но и повысить уровень профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования [17].

К детям старшего дошкольного возраста относят детей в возрасте 5-6 лет, посещающих старшую группу детского сада. Этот возраст играет особую роль в личностном развитии ребенка: в данный период жизни

начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения.

«В старшем дошкольном возрасте закладываются основы будущей личности: формируется устойчивая структура мотивов, зарождаются новые социальные потребности (потребность в уважении и признании со стороны взрослого и сверстников, интерес к коллективным формам деятельности); возникает новый (опосредованный) тип мотивации – основа произвольного поведения; ребенок усваивает определенную систему социальных ценностей, моральных норм и правил поведения в обществе».

Большой вклад в исследование психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста внесли работы таких исследователей, как Н.Н. Поддьяков, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, З.М. Истомина, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и других. В данных исследованиях усиленное внимание направляется на понимание особенностей развития умственной, а также мотивационной сферы и отдельных познавательных процессов дошкольников; на формирование их самосознания, особенности общения и способы социального взаимодействия; специфику игровой, изобразительной и других видов детской деятельности, механизмы формирования в дошкольном возрасте элементарной учебной деятельности, а также готовности к началу школьного обучения. Опираясь на рассматриваемые в исследованиях наиболее существенные с точки зрения особенностей возраста психологические новообразования старших дошкольников, составим психологический портрет ребёнка 5-6 лет с описанием основных видов его деятельности. Ребёнок-дошкольник отличается динамичным развитием. На протяжении дошкольного возраста происходят существенные изменения в разных направлениях, совершенствуются основные виды его деятельности, активно развиваются психические процессы. Так, например, **память** ребёнка претерпевает как количественные, так и качественные изменения.

Увеличивается её объём: дети старшего дошкольного возраста запоминают до 7-8 названий предметов. «Качественные изменения характеризуются появлением опосредованности и произвольности, которые выражаются в том, что ребёнок уже не просто запоминает интересную для него информацию, а принимает задачу на запоминание, применяет особые способы для удержания нужной информации». Аналогичные показатели определяют и развитие **внимания**. «Помимо усиления таких качеств внимания, как устойчивость, объём, распределение, переключение, возрастает, что наиболее существенно, его произвольность, способность ребёнка ко всё более направленному сосредоточению [15].

Одним из основных новообразований старшего дошкольного возраста является **воображение**. Формируются такие его особенности, как произвольность и оригинальность. В 5-6 лет дети старшего дошкольного возраста уже могут самостоятельно придумать небольшую сказку с последовательно разворачивающимся сюжетом на заданную тему. «Развитое воображение, его культурная форма, характеризуется, прежде всего, продуктивностью. Это не отрывочное фантазирование, которое часто встречается у детей, а решение определённой творческой задачи. Такой задачей может быть создание сюжета игры, замысла рисунка или конструкции. Образы воображения характеризуются символичностью, замещением. Ребёнок использует одни предметы для раскрытия важнейших для него сторон других предметов и явлений».

Совершенствуется **восприятие** цвета, формы, величины и строения предметов; систематизируются представления детей, полученные ранее. Дети старшего дошкольного возраста способны вычленять в сложных объектах простые формы и из простых форм воссоздавать сложные объекты. Совершенствуется ориентация в пространстве.

Активное развитие воображения и совершенствование восприятия становятся основой детского **творчества**, которое находит своё отражение

в продуктивной деятельности. Старший дошкольный возраст – это период наиболее активного **рисования**: в течение года ребёнок способен создать до шести тысяч рисунков. В 5-6 лет рисунки детей представляют собой схематичные изображения различных объектов, но «могут отличаться оригинальностью композиционного решения, передавать статичные и динамичные отношения».

Старший дошкольный возраст – это период осознанных открытий и познавательной активности. На его протяжении постепенно углубляются и расширяются знания и представления детей, происходит их обобщение. «Дети старшего дошкольного возраста развивают представления о себе самом и

разных сферах окружающей действительности: природе, продуктах человеческой культуры, человеческих отношениях.

Также формируется умение слушать взрослого, отвечать на вопросы и задавать их, самостоятельно экспериментировать с действительностью. Уровень овладения подобными способами наряду с освоенной ребёнком информацией характеризует содержательную сторону его умственного развития».

Итак, старший дошкольный возраст – последний из периодов дошкольного детства, когда в психике ребёнка появляются новые образования. Происходят изменения и в представлениях детей о самих себе, в их самосознании и самооценках, на что оказывают непосредственное влияние более сложные и содержательные отношения со сверстниками и взрослыми. Это произвольность психических процессов – внимания, памяти, восприятия и так далее – и вытекающая отсюда способность управлять своим поведением.

Выводы по первой главе

По мнению разных авторов, (Е.А. Флёринной, Д.Б. Богоявленской, В.И. Киреенко, А.Г. Ковалёва, Б.М. Теплова, П.М.Якобсона, Н.А.

Пономарёва и др.) своеобразие художественно - творческого развития ребёнка старшего дошкольного возраста определяется особой эмоциональной окрашенностью, индивидуальностью образного видения, способами художественного решения. Эти положения находят подтверждение и в высказываниях деятелей искусств (А.С. Голубкиной, С.Т. Коненкова, И.Е. Репина, П.П. Чистякова, Е.И. Дергилёва и др.), которые подчеркивают, что творчество — это выражение внутреннего духовного содержания человека в соответствующем ему чувственном образе.

Проблема художественно - творческого развития детей старшего дошкольного возраста приобретает особое звучание в русле культурно-исторического и деятельностного подхода к психическому развитию ребёнка — как итог его творческого самоопределения в мире культуры. Это отмечает в своих работах Т.Е. Казакова, она утверждает, что с этих позиций художественно - творческое развитие — внутренняя доминанта освоения ребёнком исторически развивающейся культуры человечества.

Нами были рассмотрены особенности организации проектной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста. Они заключаются в следующем: проектная деятельность в дошкольной образовательной организации инициируется взрослыми и направляется на разрешение обозначенных проблем, выявленных из реальной жизни, знакомой и важной для ребёнка дошкольного возраста.

Участие детей дошкольного возраста в проектной деятельности наряду с другими партнерами становится одним из главных способов их привлечение к общественной жизни, средством наполнения общественного опыта детей старшего дошкольного возраста. К первоочередным можно отнести умение работать в команде, проявлять доброжелательность и уважительное отношение к окружающим, бережное отношение к результатам труда людей, потребность по мере своих

возможностей оказывать помощь, уметь подчинить свои потребности интересам общего дела, чувство товарищества и дружбы, вежливость.

Очевидно, что средства проектной деятельности помогут определить отдельную траекторию для каждого воспитанника старшего дошкольного возраста (объем и сложность работы, использовать определенный темп выполнения заданий в соответствии с индивидуальными способностями и личностными особенностями).

У детей старшего дошкольного возраста будет развиваться осознанное отношение к деятельности и применение полученных знаний на практике. Появятся потребность в творчестве, в обучении и в повседневной жизни. Тем самым у детей старшего дошкольного сформируется художественно-творческая компетентность средствами проектной деятельности.

3.4.3 Примерное содержание второй главы курсовой работы по теме «Трудовое воспитание детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации»

(оформление выполнено, как должно быть в курсовой работе)

2 ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

2.1 Анализ педагогических условий трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации

Анализируя педагогические условия трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации в РФ автор раскрывает гипотезу, рассмотрев опыт работы несколько ДОО организующих свою деятельность по различным программам:

— МДОУ № 459 "Березка" г. Челябинска, данное ДОО работает по образовательной программе «Радуга» (автор Т.Н.Доронова) одной из главных задач программы является приобщение детей к основным сферам человеческой культуры – труду, знаниям, искусству, морали;

— МКДОУ «Гнездниковский ДС «Колосок», Костромская область, с. Гнездиново. ДОО работает в соответствии с Федеральным государственным образовательный стандарт дошкольного образования. Главной задачей ДОО является воспитание у детей старшего дошкольного возраста положительного отношения к труду взрослых при правильно организованной совместной работе семьи, детского сада, а позднее и школы;

— МБДОУ «Детский сад № 9 «Олененок» муниципального образования Староминского района Краснодарского края. ДОО работает в соответствии с Федеральным государственным образовательный стандарт дошкольного образования, одним из главных направлений деятельности, которого является трудовое воспитание дошкольников в условиях современного ДОУ.

В каждой программе ДОО большое внимание уделяется трудовому воспитанию, так как на сегодняшний день эта область является актуальной. В процессе **трудовой деятельности** происходит формирование положительного отношения к труду, понимание его социальной и общественной значимости, воспитание качеств личности для формирования у детей трудовых и организаторских умений и навыков. Далее подробно рассмотрим трудовое воспитание детей старшего

дошкольного возраста в условиях ДОО по созданию развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с данными таблицы 1.

Таблица 1 - Предметно-пространственная среда в дошкольной образовательной организации в ДОО

№	Название ДОО	Предметно-пространственная среда	Примечание
1	МДОУ № 459 "Березка" г. Челябинска	Созданы уголки труда: — хозяйственно-бытовой труд: клеенка, тазы, ведерки, тряпочки, фартуки клеенчатые, щетки, полотенце, совочки, веник; — труд в уголке природы: фартуки, клеенки, тряпочки, губки, кисточки, пульверизатор, лейки, палочки для рыхления, грабельки, совочки, ящики для посадки семян, колышки, альбомы для наблюдений, ножницы, оборудование для мытья аквариума и ухода за животными; — труд на участке: ведра, лейки, лопаты, грабли, метелки, совки; — ручной труд: бросовый и природный материал, бумага, ткань, картон, древесина и т.д.; — уголки экспериментирования.	Уголки труда созданы и оборудованы с учетом возраста детей и требованиями программы.
2	МКДОУ «Гнездиновский ДС «Колосок», Костромская область, с. Гнездиново	Созданы центры трудовой деятельности: центр по ознакомлению с трудом взрослых с игровыми модулями, сюжетно-ролевыми играми, дидактическими играми, наглядным материалом (материал для обогащения детей знаниями о реалиях окружающего: о предметах, явлениях, событиях).	Формируется запас знаний о взаимоотношениях людей в рамках определенных условий, и взаимодействиях на профессиональном поприще.
3	МБДОУ «Детский сад № 9 «Олененок» муниципального образования Староминского района	Создана зона трудового воспитания: — созданы творческие мастерские под общим названием «Город мастеров» (работа по интересам, потребностям и возможностям каждого ребенка); — центр «Волшебная иголочка»; — центр «Чудо-дерево»; — созданы условия для создания «ситуации успеха» на основе осуществления личностно-ориентированного подхода; осуществление индивидуально – дифференцированного подхода в трудовой	Создана гибкая предметно-пространственная развивающая среда, с выделением зоны трудового воспитания.

Краснодарского края	деятельности (деление материала по степени сложности).	
---------------------	--	--

Исходя из данных таблицы 1, возможен вывод, что во всех ДОО создана предметно-пространственная развивающая среда. Далее сравним инновационные методы и приемы трудового воспитания в этих ДОО среды в соответствии с данными таблицы 2.

Таблица 2 - Методы и приемы в системе трудового воспитания в ДОО

№	Название ДОО	Методы и приемы, используемые в процессе трудовой деятельности	Примечание
1	МДОУ № 459 "Березка" г. Челябинск	Педагоги используют: — модели последовательности выполнения трудовой деятельности (одевание, умывание и т. д.); — схемы по уходу за растениями; — вместе с детьми занимаются лепкой из слоеного теста, вышивают; — изготавливают поделки из природного материала.	Активизация работы по овладению детьми системы знаний о трудовой деятельности и формировании трудовых умений является главным направлением.
2	МКДОУ «Гнезниковский ДС «Колосок», Костромская область, с. Гнезниково	Традиционные формы: — традиционные, комплексные и интегрированные занятия; — игровые технологии (сюжетно-ролевая игра, дидактическая игра например: «Кому что нужно для работы?»); — трудовая деятельность; — экспериментальная деятельность; — метод современного образования - создание проблемной ситуации; — модель трех вопросов (Кем работают родители и что ты знаешь о их профессиях? Что нам сделать, чтобы это узнать? Как нам рассказать о том, что мы узнаем?); — театрализованная деятельность. Нетрадиционные формы: — творческое моделирование и метод проектов; — разработка и составление алгоритмов (например: педагог	Педагоги используют дифференцированный и индивидуальный подходы. Личность ребенка выводится на первый план и все дошкольное детство должно быть посвящено игре. Игровая технология строится как целостное образование данного ДОО.

		<p>предлагает конкретные знания и представления о профессии по схеме: название профессии - место работы - условия труда - инструменты для работы - выполняемые трудовые операции - результат труда);</p> <ul style="list-style-type: none"> — просмотр слайд-шоу, фильмов о профессии; — виртуальные экскурсии. 	
3	<p>МБДОУ «Детский сад № 9 «Олененок» муниципального образования Староминского района Краснодарского края</p>	<p>В данном ДОО используется метод «ситуация успеха».</p> <p>Для этого созданы условия на основе лично – ориентированного подхода:</p> <ul style="list-style-type: none"> — комфортные психолого – педагогические условия каждому ребенку: (мотивация благополучия через создание ситуаций успеха в целях самоотверждения ребенка и высвобождения скрытых, потенциальных возможностей и др.); — положительное оценивание достижений ребенка (ни в коем случае не сравнивая с другими детьми, подкрепляя публичными поощрениями: вербальными (мягкая, подбадривающая интонация; невербальными (открытая поза педагога, доброжелательная мимика, одобряющие жесты); — все неудачи и недочеты обсуждаются индивидуально; — положительное отношение педагогов к проявленной инициативе детей; — обеспечение поддержки и внимания со стороны педагога; — создание гибкой предметно-пространственной развивающей среды, выделение зоны «трудоустройства»; — отношение педагога с детьми строятся как субъект – субъективные отношения с детьми (т. е. оказывать не воздействие, а системное изменение ситуаций его взаимодействия с окружающими и самим собой) , сотрудничество; — осуществление индивидуально – дифференцированного подхода в трудовой деятельности (деление материала по степени сложности). 	<p>Главным методом является - ситуация успеха (целенаправленное, организованное сочетание условий, при котором создается возможность достижения значительных результатов в какой – то деятельности, это результат продуманной тактики педагога на получение запрограммированных результатов).</p> <p>«Ситуация успеха» - это не только, когда педагог учит детей, но и дети учат друг друга. Дети учатся, сами ставят цель, планируют работу и получают результат (цель-процесс-результат).</p>

Анализируя данные таблицы 2, можем сказать, что все ДОО используют различные инновационные методы и приемы трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста. Последний критерий, по которому мы сравним ДОО – это взаимодействие с семьей среды в соответствии с данными таблицы 3.

Таблица 3 - Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи в процессе трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста

№	Название ДОО	Взаимодействие ДОО и семьи в процессе трудового воспитания	Примечание
1	МДОУ № 459 "Березка" г.Челябинска	— родители принимают участие в совместном труде на территории ДОО.	Взаимодействие ДОО и семьи в рассматривается только в совместном труде на территории ДОО.
2	МКДОУ «Гнездиновский ДС «Колосок», Костромская область, с. Гнездиново		Взаимодействие ДОО и семьи в процессе трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста не рассматривается.
3	МБДОУ «Детский сад № 9 «Олененок» муниципального образования Староминского района Краснодарского края	Совместно с родителями педагоги создали: — семейный клуб «Вместе с мамой, вместе с папой». Принципы работы клуба: — добровольность; — компетентность; — соблюдение педагогической этики. Задачи клуба: — приобретение трудового опыта со сверстниками и взрослыми в процессе разнообразных трудовых действий;	В данной ДОО в отдельном направлении выделена работа с родителями, потому что трудовое воспитание детей не может осуществляться в отрыве от семейного воспитания.

	<ul style="list-style-type: none"> — разработка единого стиля общения с ребенком в ДОО и семье; — активизация и обогащение воспитательных умений родителей, поддержка их уверенности в собственных педагогических возможностях; — анкетирование родителей; — индивидуальные консультации для родителей; — создание родительского уголка. 	
--	---	--

В ходе ознакомления с практикой работы описанной организации автор исследования пришел к следующим выводам: МДОУ № 459 "Березка" г.Челябинска, с одной стороны работа теоретически обоснована, практически созданы необходимые условия, организованы уголки трудовой деятельности, применяется такой метод, как экспериментирование, «модели последовательности выполнения трудовой деятельности».С другой стороны, к недостаткам можно отнести невозможность в таких условиях учесть индивидуальные особенности детей, не прослеживается гибкость в подходах; при организации работы с родителями малая вариативность в совместной трудовой деятельности.

Из вышеприведенного анализа МКДОУ «Гнезниковский ДС «Колосок», Костромская область, с. Гнезниково со всей очевидностью следует, что ДОО использует различные методы в области трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста. Большое значение педагоги уделяют ведущему виду деятельности детей - игре. В процессе игры дети расширяют и конкретизируют представления о разнообразной деятельности взрослых, их взаимоотношениях с другими людьми,

профессиях, используемых орудиях труда и пр. Ребенок не только знакомится с теми или иными видами специальностей, но и накапливает необходимый объем информации, пусть даже минимальный, но исходя из которого, уже можно воссоздать в игре отдаленное подобие данного вида человеческой жизнедеятельности. Педагоги так же используют дифференцированный и индивидуальный подходы, инновационные образовательные методики и игровые технологии, что является фундаментом всего дошкольного образования. Но взаимодействие ДОО и семьи в процессе трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста не рассматривается.

Рассматривая следующий анализ опыта работы МБДОУ «Детский сад № 9 «Олененок» муниципального образования Староминского района Краснодарского края, с достаточной определенностью можно сказать, что регулярная и методически правильно организованная работа по трудовому воспитанию с внедрением новых инновационных методов и приемов, такие как «ситуация успеха», мотивирует детей заниматься трудовой деятельностью, так как в конце ее ребенка ждет результат деятельности. Ситуация успеха должна создаваться в педагогически оправданных условиях. Иначе это может привести к тому, что у детей целью будет не результат трудовой деятельности и трудовая деятельность сама по себе, а цель - в получении постоянного поощрения.

Создание семейного клуба «Вместе с мамой, вместе с папой» способствует знакомству детей с трудом взрослых и выстраиванию совместной трудовой деятельности. Несмотря на все, хотелось бы сделать следующие рекомендации по поводу названия семейного клуба. В связи с изменением института семьи могут встречаться неполные семьи в связи с этим целесообразно изменить название семейного клуба.

Исходя из всего, видно, что данный педагогический опыт способствует повышению качества образовательного процесса трудовой

деятельности, делает взаимодействие участников данного процесса более увлекательным, эмоционально-насыщенным, результативным. В результате внедрения данного опыта воспитанники овладевают основными культурными способами деятельности, проявляют инициативу и самостоятельность в разных видах трудовой деятельности, обладают установкой положительного отношения к разным видам труда, активно взаимодействуют со сверстниками и взрослыми. Ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах трудовой деятельности, могут соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены при выполнении трудовых навыков, что позволяет сделать вывод о сформированности у детей предпосылок к учебной и трудовой деятельности.

Рассмотрев опыт работы по трудовому воспитанию детей старшего дошкольного возраста в нескольких дошкольных образовательных организациях, хочется выделить как наиболее перспективный, отвечающий задачам исследования, опыт работы Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 9 «Олененок» муниципального образования Староминского района Краснодарского края, одним из главных направлений деятельности, которого является трудовое воспитание детей старшего дошкольного возраста в условиях современного ДОО.

2.2 Описание работы по трудовому воспитанию детей старшего дошкольного возраста в МБДОУ Детский сад № 120

Исходя из анализа опыта работы выше изложенных ДОО, можно прийти к выводу, что трудовая деятельность является одной из составляющих областей воспитания подрастающего поколения, что полноценное трудовое воспитание осуществляется только при соблюдении совокупности условий выдвигаемой автором гипотезы. Не все из анализируемых нами условий реализуются в рассмотренных выше ДОО. Опираясь на их опыт работы, попробуем составим свою модель трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста на базе исследования – МБДОУ Детский сад № 120 . Данное ДОО осуществляет свою работу по программе «От рождения до школы» Н.Е.Вераксы, Т.С.Комаровой, М.А.Васильевой. Эта программа состоит из пяти образовательных областей включая трудовую деятельность (образовательная область „Труд“).Содержание образовательной области „Труд“ направлено на достижение цели по формированию положительного отношения к труду.

Для этого необходимо создать следующие условия согласно ФГОС ДОО и данной программы:

– организовать гибкую развивающую предметно-пространственную среду с выделением и организацией трудовой зоны в дошкольной образовательной организации;

– построить систему трудового воспитания используя различные методы и приемы трудовой деятельности в дошкольной образовательной организации;

– осуществить взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи в процессе трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Более подробно представим характеристику условий трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО – в соответствии с таблицей 4.

Таблица - 4 –Характеристика условий трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста в МБДОУ № 120

№	Условия трудового воспитания	Характеристика	Примечание
1	Предметно-пространственная среда	<p>Развивающая предметно-пространственная среда по ФГОС ДО – это часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством (помещениями, участком и т.п.), материалами, оборудованием и инвентарем для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учёта особенностей и коррекции недостатков их развития. Это:</p> <ul style="list-style-type: none"> — оснащённость среды (разнообразие материалов, оборудования, инвентаря в здании и на участке); — должна соответствовать возрастным возможностям детей; — содержанию Программы; — с учетом требований ФГОС; — среда должна выполнять образовательную, развивающую, воспитывающую, стимулирующую, организованную, коммуникативную функции; 	<p>— организовать гибкую развивающую предметно-пространственную среду с выделением и организацией трудовой зоны(книги и альбомы по трудовому воспитанию; инвентарь для трудовой деятельности).</p> <p>— создать условия на основе личностно – ориентированного подхода</p>
		<ul style="list-style-type: none"> — трансформируемость; — полифункциональность; — вариативность; — доступность; — безопасность. 	
2	Методы и приемы, используемые в процессе трудовой деятельности	<p>Метод – это способ работы воспитателя с детьми, это способ передачи воспитателем знаний детям, это пути усвоения знаний детьми, это средство, с помощью которого происходит развитие речевых способностей детей.</p> <p>Метод помогает усвоить основное содержание материала, приём помогает углубить обсуждаемый вопрос. Методы и приемы зависят от:</p> <ul style="list-style-type: none"> — организации трудовой деятельности (должна обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей); 	<p>В своей работе использовать:</p> <ul style="list-style-type: none"> — инновационные методы и приемы (беседа по выявлению у детей трудовых умений, навыков и знаний); — разработать тематический план по ознакомлению детей с трудом взрослых; — создание

		<ul style="list-style-type: none"> — от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами Программы; — формы организации деятельности (<i>воспитатель выбирает ведущий метод и к нему предусматривает разнообразные приемы</i>) ; — оснащенности педагогического процесса; — личности воспитателя. 	<p>педагогических ситуаций(например: «Как быть, что делать?»), различные ситуации затруднения, побуждают к проявлению инициативы, готовности искать правильное решение;</p> <ul style="list-style-type: none"> — использовать все формы трудового воспитания; — поощрение; — использовать проектную и экспериментальную деятельность.
3	<p>Взаимодействие ДОО и семьи в процессе трудового воспитания</p>	<p>В процессе взаимодействия ДОО с семьей имеет значение следующие положения:</p> <ul style="list-style-type: none"> — <i>ориентация ДОО на актуальные значимые проблемы трудового воспитания детей;</i> — <i>учет личного опыта родителей;</i> — <i>подвижность образовательных программ, вариативность содержания форм, методов и приемов работы с родителями;</i> — <i>волеизъявления родителей участвовать в образовательном процессе.</i> <p>Соответственно необходимо:</p> <ul style="list-style-type: none"> — увеличить совместные с родителями и детьми мероприятия по формированию у детей позитивных установок к различным видам труда и творчества. (Например: совместный проект «От зернышка до булочки»); — совместное благоустройство территории: оформление участков групп; — совместное с родителями сооружение зимних построек; — совместные творческие выставки поделок (скворечников, кормушек, огородов на окне и др.); — оформление групповых комнат к праздникам; — рекомендации и консультации для родителей (папки-передвижки, стенгазеты и другие наглядные информационные материалы, мастер-классы для родителей); — привлечение родителей в образовательную деятельность (создание 	<p>Трудовое воспитание в ДОО не может осуществляться без взаимодействия с родителями. Плохая информированность и некомпетентность родителей являются причиной несформированности у детей трудовых умений и навыков.</p> <p>В практике семейного воспитания часто распространена авторитарная модель руководства трудовой деятельностью , которая выражается в следующем : угроза наказания за плохое отношение к труду , наказание трудом за плохое поведение , недовольство неумением ребёнка.</p>

	мини-музеев «Умелые руки наших мам», «Предметы старины» и др. — встречи с людьми (из числа родителей) разных профессий; — «День открытых дверей», знакомство родителей с жизнью ДОО; — лекции; — дискуссии; — эвристические беседы; — мини-эксперименты; — блиц-игры.	
--	---	--

При использовании данной модели трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста можно предположить, что в МБДОУ Детский сад № 120 будут созданы оптимальные условия по формированию трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста. Организована гибкая развивающая предметно-пространственная среда с выделением и организацией трудовой зоны, вся работа будет строиться исходя из возрастных особенностей детей, а так же индивидуального подхода, трудовое воспитание в ДОО будет осуществляется при взаимодействии с родителями.

В результате проделанной работы у детей старшего дошкольного возраста будет сформировано положительное отношение к труду, они стали намного больше проявлять интерес к трудовой деятельности, возникло желание помогать взрослым. У родителей появится интерес к образовательному процессу, развитию творчества, знаний и умений у детей, желание общаться с педагогом, участвовать в жизни группы. Так как будут применены инновационные методы и приемы, такие как проектная деятельность, виртуальные экскурсии и т.д.

Исходя из выше изложенного, можно сделать следующий вывод, что трудовое воспитание детей старшего дошкольного возраста по данной модели, в МБДОУ Детский сад № 120, способствует формированию положительного отношения к труду, формированию умений и навыков в развитии трудовой деятельности.

Пример заключения курсовой работы

Изучив и проанализировав теоретические аспекты трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации, можно сказать, что трудовое воспитание является одной из важнейших областей воспитания подрастающего поколения. В дошкольной образовательной организации трудовое воспитание заключается в создании положительного отношения детей старшего дошкольного возраста к трудовой деятельности через ознакомление детей с трудом взрослых, в приобщении детей к доступной им трудовой деятельности и создании гибкой предметно-развивающей среды.

В процессе исследования мы выяснили, что под трудовым воспитанием понимается целенаправленная совместная деятельность воспитателя и воспитанников, направленная на формирование ответственного отношения к труду и его продуктам, развитие трудовых умений, навыков и способностей. Выделяются следующие виды трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста в ДОО: самообслуживание; хозяйственно – бытовой труд; труд в природе; ручной труд. Трудовая деятельность детей старшего дошкольного возраста осуществляется в различных формах: поручение; дежурство; коллективная трудовая деятельность. Трудовое воспитание детей старшего дошкольного возраста является одним из основных областей образования в ДОО. Оно способствует формированию умений и навыков в развитии трудовой деятельности.

Изучив психолого-педагогическую характеристику старшего дошкольного возраста, мы выяснили, что ребенок старшего дошкольного возраста отличается большими физическими и психическими возможностями. Его отношения со сверстниками и взрослыми становятся

сложнее и содержательнее. Дети старшего дошкольного возраста имеют необходимый для свободного общения словарный запас, формируются все стороны личности ребенка: интеллектуальная, нравственная, эмоциональная и волевая действительно – практическая; формируются элементы трудовой деятельности – навыки самообслуживания, труд в природе и др. Ведущим видом деятельности является сюжетно - ролевая игра, игра с правилами. Основные изменения в деятельности, сознании и личности ребенка заключаются в появлении произвольности психических процессов, развитии познавательной деятельности, установлении причинно-следственных связей, которые становятся предпосылкой к трудовому воспитанию.

В работе были проанализированы практические аспекты трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации. Мы рассмотрели опыт работы МДОУ № 459 "Березка" г. Челябинска данная ДОО работает по образовательной программе «Радуга» (автор Т.Н.Доронова), опыт работы МКДОУ «Гнездниковский ДС «Колосок», Костромская область, с. Гнездиново. В ходе изучения данной темы был проанализирован опыт работы Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 9 «Олененок» муниципального образования Староминского района Краснодарского края. Рассмотрев опыт работы по трудовому воспитанию детей старшего дошкольного возраста в нескольких дошкольных образовательных организациях, хочется выделить как наиболее перспективный, отвечающий задачам исследования, опыт работы Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 9 «Олененок» муниципального образования Староминского района Краснодарского края.

Сравнив модели трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста, можно сделать следующий вывод. Все модели являются

эффективными и способствуют воспитанию положительного отношения к трудовой деятельности, а так же формированию трудовых навыков и умений. Правильно организованный и посильный труд объединяет детей, содействует воспитанию взаимопомощи, дисциплинированности, умению распределять силы и преодолевать трудности, способствует воспитанию самостоятельности, инициативы, стремления хорошо выполнить работу, привычку к сотрудничеству.

Изучив выше предложенные опыты работы по трудовому воспитанию детей старшего дошкольного возраста, автор разработал модель трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста для реализации на базе МБДОУ Детский сад № 120. В данной модели предусмотрено создание оптимальных условий, гибкой развивающей предметно-пространственной среды с выделением и организацией трудовой зоны; с данной целью разработан тематический план, предусмотрена организация работы с родителями по трудовому воспитанию детей старшего дошкольного возраста, целью которого является формирование у детей положительного отношения к труду, желания и умения трудиться, нравственно ценных качеств, уважения к труду взрослых.

Таким образом, нами достигнута цель работы: выявлены оптимальные условия трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации на основе анализа теоретических и практических аспектов трудового воспитания.

Для достижения цели были решены следующие задачи: изучена психолого-педагогическая литература, выявлена сущность понятия «трудовое воспитание» детей старшего дошкольного возраста; раскрыта психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста; рассмотрены педагогические условия трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной

организации; построена модель трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бехтерев, В. М. Психология и педагогика. Избранные труды / В. М. Бехтерев. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 286 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-08582-2. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/452275>.

2. Бим-Бад, Б. М. История и теория педагогики. Очерки : учебное пособие для вузов / Б. М. Бим-Бад. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 253 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-08058-2. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/452111>.

3. ГОСТ Р 7.0.100-2018 Библиографическая запись. Библиографическое описание: национальный стандарт Российской Федерации: дата введения 2019-07-01 / Федеральное агентство по техническому регулированию. — Изд. официальное. — Москва : Стандартинформ, 2018. — 66 с.

4. ГОСТ 7.32-2017 СИБИБД. Отчет о научно-исследовательской работе. Структура и правила оформления (с Поправками): межгосударственный: дата введения 2018-07-01 / Межгосударственным советом по стандартизации, метрологии и сертификации — Изд. официальное. — Москва : Стандартинформ, 2017. — 28 с.

5. ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка: национальный стандарт Российской Федерации: дата введения 2019-28-04 / Федеральное агентство по техническому регулированию. — Изд. официальное. — Москва : Стандартинформ, 2007. — 20 с.

6. Гребенюк, О. С. Теория обучения : учебник и практикум для вузов / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 318 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-06466-7. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/454051>.

7. Загвязинский, В. И. Теория обучения и воспитания : учебник и практикум для вузов / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 230 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-9916-9831-3. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/449911>.

8. Зверева, О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста : учебник для вузов / О. Л. Зверева, А. Н. Ганичева. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 177 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-06395-0. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/451551>.

9. Коджаспирова, Г. М. Педагогика : учебник для академического бакалавриата / Г. М. Коджаспирова. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 719 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-9916-3603-2. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/425916>.

10. Лесгафт, П. Ф. Педагогика. Избранные труды / П. Ф. Лесгафт. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 374 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-11848-3. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/453026>.

11. Лопуха, А.Д. Обучение и воспитание в высшей школе: учебное пособие/ А.Д. Лопуха, Т.Л. Лопуха, А.Г. Шабанов, Е.В. Туркин. — Новосибирск, Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, 2015. — 252 с. - <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23717778>.

12. Макаренко, А. С. Методика воспитательной работы. Избранные труды / А. С. Макаренко. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 323 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-08066-7. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/452282>.

13. Педагогика в 2 т. Том 1. Общие основы педагогики. Теория обучения : учебник и практикум для вузов / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк ; под редакцией М. И. Рожкова. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 402 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-06487-2. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/454034>.

14. Педагогика в 2 т. Том 2. Теория и методика воспитания : учебник и практикум для академического бакалавриата / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк ; под редакцией М. И. Рожкова. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 252 с. — (Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-06489-6. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/438875>.

15. Педагогика : учебник и практикум для вузов / Л. С. Подымова [и др.] ; под общей редакцией Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 246 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-01032-9. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/449859>.

16. Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 387 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-09677-4. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/452549>.

17. Подласый, И. П. Педагогика в 2 т. Том 1. Теоретическая педагогика в 2 книгах : учебник и практикум для академического бакалавриата / И. П. Подласый. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2016. — 790 с. — (Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-9916-5527-9. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/385570>. Подласый, И. П. Педагогика в 2 т. Том 1. Теоретическая педагогика в 2 книгах. Книга 1 : учебник для среднего профессионального образования / И. П. Подласый. — 2-е изд.,

перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 404 с. — (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-534-10242-0. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/456483> .

18. Подласый, И. П. Педагогика в 2 т. Том 1. Теоретическая педагогика в 2 книгах. Книга 2 : учебник для вузов / И. П. Подласый. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 386 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-01921-6. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/451780> .

19. Подласый, И. П. Педагогика в 2 т. Том 2. Практическая педагогика в 2 книгах : учебник для академического бакалавриата / И. П. Подласый. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2015. — 809 с. — (Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-9916-5483-8. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/385568>.

20. Подласый, И. П. Педагогика в 2 т. Том 2. Практическая педагогика в 2 книгах. Книга 2 : учебник для среднего профессионального образования / И. П. Подласый. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 318 с. — (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-534-10253-6. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/456486>.

21. Теория обучения и воспитания, педагогические технологии : учебник и практикум для вузов / Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова, М. И. Рожков, А. П. Чернявская ; ответственный редактор Л. В. Байбородова. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 223 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-08189-3. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/452317> .

22. Ушинский, К. Д. Лекции в Ярославском лицее. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 358 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-11866-7.

— Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/453682>.

23. Щуркова, Н. Е. Педагогика. Воспитательная деятельность педагога : учебное пособие для вузов / Н. Е. Щуркова. — 2-е изд. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 319 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-06546-6. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/453382> .

Учебное издание

Щербакова Надежда Анатольевна

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**Учебно-методическое пособие
для студентов направления подготовки бакалавриата
44.03.01 Педагогическое образование**

Книга издана в авторской редакции.

Дизайн обложки: *Р.В. Орлов*

Доступ к пособию – свободный.

Режим доступа: <http://nkras.ru/arhiv/2021/ShcherbakovaNA.pdf>

Пособие содержится в едином файле PDF.

Дата выхода в свет 12.03.2021.
Свободная цена. Заказ ТО1203/21.

По вопросам приобретения и издания литературы обращаться по адресу:
Издательство НИЦ
ул. 9 Мая, 5/192, г. Красноярск, 660127 Россия
тел. +7 (923) 358-10-20
Электронная почта: monography@nkras.ru
Дополнительная информация на сайте: www.nkras.ru

