

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Белорусский национальный технический университет

Кафедра «Профессиональное обучение и педагогика»

Электронный учебно-методический комплекс
по учебной дисциплине

ПЕДАГОГИКА

для специальности
1-08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)»

Составители: Канашевич Т.Н., Синькевич В.Н.

ЭУМК предназначен для повышения эффективности организации учебного процесса по с использованием дистанционных технологий и формирования у обучающегося устойчивой мотивации к получению профессиональных знаний и самореализации в будущем по выбранной специальности педагогического профиля.

Требования к системе: IBM PC-совместимый ПК стандартной конфигурации, дисковод CD-ROM. Программа работает в среде Windows.

Открытие ЭУМК производится посредством запуска файла *ЭУМК Педагогика.pdf*. Возможен просмотр электронного издания непосредственно с компакт-диска без предварительного копирования на жесткий диск компьютера.

Белорусский национальный технический университет.

Инженерно-педагогический факультет.

ул. Ф.Скорины, 25/3, учебный корпус 20, г. Минск, Республика Беларусь

Тел.: (017) 292-71-93

E-mail: poip@bntu.by

<http://www.bntu.by>

Регистрационный № БНТУ _____

© БНТУ, 2020

© составители Канашевич Т.Н.,
Синькевич В.Н., 2020

Содержание

Введение	6
Теоретический раздел	8
Структура и содержание учебной дисциплины «Педагогика»	8
Учебно-методическая карта учебной дисциплины «Педагогика»	15
Тематический конспект лекций	19
Раздел 1. Общие основы педагогики	19
Тема 1.1 Педагогика в системе научного человекознания. Понятие о педагогической системе	19
Тема 1.2 Основные этапы становления и развития педагогики	28
Тема 1.3 Педагогические системы в новейшее время (XX и XXI вв.)	52
Тема 1.4 Основные категории педагогики	62
Тема 1.5 Образование как социокультурный феномен. Современные модели образования	66
Тема 1.6 Профессионально-педагогическая деятельность. Индивидуальная деятельность педагога	70
Тема 1.7 Целостный педагогический процесс. Преподавание и учение	78
Раздел 2. Методология и методы педагогических исследований	84
Тема 2.1 Понятие методологии педагогики	84
Тема 2.2 Основные методы педагогических исследований	93
Раздел 3. Теория обучения	103
Тема 3.1 Дидактика как теория обучения	103
Тема 3.2 Деятельность педагога и обучающихся в процессе обучения	111
Тема 3.3 Логика процесса обучения. Виды обучения	126
Тема 3.4 Законы, закономерности и принципы обучения	134
Тема 3.5 Теория развивающего обучения	147
Тема 3.6 Теория проблемного обучения	150
Тема 3.7 Концепция поэтапного формирования умственных действий	155
Тема 3.8 Содержание образования как основа базовой культуры личности	158
Тема 3.9 Диагностичное задание целей по формированию знаний, умений и навыков	161
Тема 3.10 Модульное проектирование содержания. Модульное обучение	165
Тема 3.11 Методы обучения, их сущность, классификация и характеристика	175
Тема 3.12 Традиционные и инновационные методы обучения. Выбор методов обучения	189
Тема 3.13 Организационные формы обучения	198
Тема 3.14 Педагогический анализ и контроль	206
Тема 3.15 Средства обучения	215
Тема 3.16 Педагогические технологии в системе образования	217
4 Теория воспитания	226
Тема 4.1 Воспитание в целостном педагогическом процессе	226
5 Управление образовательным процессом	231
Тема 5.1 Понятие об управлении образовательным процессом	231

Тема 5.2 Выявление, обобщение, систематизация и распространение современного педагогического опыта.....	245
Структурно-логические схемы	253
СЛС № 1 по теме 1.1 «Педагогика в системе научного человекознания. Понятие о педагогической системе».....	253
СЛС № 2 по теме 1.2 «Основные этапы становления и развития педагогики»	254
СЛС № 3 по теме 1.3 «Педагогические системы в новейшее время»	255
СЛС № 4 по теме 1.4 «Основные категории педагогики»	256
СЛС № 5 по теме 1.5 «Образование как социокультурный феномен. Современные модели образования».....	257
СЛС № 6 по теме 1.6 «Профессионально-педагогическая деятельность. Индивидуальная педагогическая деятельность»	258
СЛС № 7 по теме 1.7 «Целостный педагогический процесс. Преподавание и учение»	259
СЛС № 8 по теме 2.1 «Понятие методологии педагогики»	260
СЛС № 9 по теме 2.2 «Основные методы педагогических исследований»	261
СЛС № 10 по теме 3.1 «Дидактика как теория обучения».....	262
СЛС № 11 по теме 3.2 «Деятельность педагога и обучающихся в процессе обучения»	263
СЛС № 12 по теме 3.3 «Логика процесса обучения. Виды обучения».....	264
СЛС № 13 по теме 3.4 «Законы, закономерности и принципы обучения»	265
СЛС № 14 по теме 3.5 «Теория развивающего обучения»	266
СЛС № 15 по теме 3.6 «Теория проблемного обучения»	267
СЛС № 16 по теме 3.7 «Концепция поэтапного формирования умственных действий»	268
СЛС № 17 по теме 3.8 «Содержание образования как основа базовой культуры личности»	269
СЛС № 18 по теме 3.9 «Диагностичное задание целей по формированию знаний, умений и навыков».....	270
СЛС № 19 по теме 3.10 «Модульное проектирование содержания. Модульное обучение»	271
СЛС №20 по теме 3.11 «Методы обучения, их сущность, классификация, характеристика».....	272
СЛС № 21 по теме 3.12 «Традиционные и инновационные методы обучения. Выбор методов обучения».....	273
СЛС № 22 по теме 3.13 «Организационные формы обучения»	274
СЛС № 23 по теме 3.13 «Организационные формы обучения»	275
СЛС № 24 по теме 3.14 «Педагогический анализ и контроль»	276
СЛС № 25 по теме 3.15 «Средства обучения»	277
СЛС № 26 по теме 3.16 «Педагогические технологии в системе образования»	278
СЛС № 27 по теме 4.1 «Воспитание в целостном педагогическом процессе».	279
СЛС № 28 по теме 4.1 «Воспитание в целостном педагогическом процессе».	280

СЛС № 29 по теме 5.1 «Понятие об управлении образовательным процессом»	281
СЛС № 30 по теме 5.2 «Выявление, обобщение, систематизация и распространение современного педагогического опыта»	282
Глоссарий	283
Список использованной литературы.....	387
Предметный указатель	390
Практический раздел.....	394
Примерная тематика практических занятий.....	394
Общая характеристика практических заданий.....	396
Практические задания по разделу 1 «Общие основы педагогики» и разделу 2 «Методология и методы педагогических исследований».....	398
Практические задания по разделу 3 «Теория обучения», разделу 4 «Теория воспитания» и разделу 5 «Управление образовательным процессом»	434
Варианты практических заданий	478
Раздел контроля	499
Контрольные вопросы к зачету.....	499
Контрольные вопросы к экзамену	500
Тематика курсовых работ	503
Методические рекомендации по выполнению курсовой работы.....	505
Тестовые задания по разделу 1 «Общие основы педагогики»	519
Тестовые задания по разделу 2 «Методология и методы педагогических исследований».....	520
Тестовые задания по разделу 3 «Теория обучения», разделу 4 «Теория воспитания», разделу 5 «Управление образовательным процессом»	525
Вспомогательный раздел	555
Общая характеристика учебной дисциплины	555
Список рекомендуемой литературы.....	564

Введение

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Педагогика» разработан в соответствии с учебной программой по педагогике с целью обеспечения более качественного освоения студентами содержания учебной дисциплины, глубокого понимания взаимосвязей между изучаемыми понятиями и процессами.

Цели данного ЭУМК – повышение эффективности организации учебного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий; формирование знаний о педагогике как отрасли научных знаний, основных этапах ее развития, особенностях педагогической деятельности в современных социокультурных условиях.

В содержании представленного ЭУМК отражены современные достижения педагогической науки, техники, культуры, предусмотрено изучение передовых образовательных технологий, что соответствует квалификационным требованиям к подготовке педагога-инженера.

В состав электронного учебно-методического комплекса включены лекционные и сопутствующие им визуальные материалы (презентации, структурно-логические схемы), задания для практических занятий, тестовые задания для самопроверки степени усвоения учебного материала, сведения, необходимые при написании курсовых работ, контрольные вопросы для подготовки к зачету и экзамену, глоссарий основных понятий.

ЭУМК содержит четыре раздела: теоретический, практический, контроля знаний и вспомогательный раздел. В теоретическом разделе представлен лекционный материал в соответствии с основными разделами и учебной программы, презентации, структурно-логические схемы, глоссарий основных понятий. Практический раздел включает практические задания и общую их характеристику, примерную тематику практических занятий. Раздел контроля знаний включает тестовые задания, контрольные вопросы, тематику и методические рекомендации по выполнению курсовых работ. Вспомогательный раздел содержит общую характеристику учебной дисциплины, список рекомендуемой литературы.

Лекционный учебный материал содержит структурно-логические схемы, представленные в строгой логически выдержанной форме, которая позволяет лаконично и концентрировано подать большой объем информации.

Структурно-логические схемы (СЛС) являются одним из видов графических информационных моделей, в которых с помощью знаков, слов устанавливают соответствующие взаимосвязи на основе выделенных зависимостей; несущественная информация отбрасывается.

В данном ЭУМК структурно-логические схемы разработаны на единых принципах построения, в одном стиле. Для удобства просмотра каждая схема размещена на листе формата А4. Раскрытие содержания понятий осуществляется через связь со словарем терминов.

Представленные СЛС будут способствовать формированию знаний о педагогике как отрасли научных знаний, основных этапах ее развития, особенностях педагогической деятельности в современных социокультурных условиях.

Особую пользу СЛС призваны оказать при повторении учебного материала по данной учебной дисциплине посредством обобщения и систематизации полученных знаний об образовании как социокультурном феномене и общечеловеческой ценности, сущности, законах, закономерностях, принципах, факторах, условиях обучения и воспитания, посредством развития педагогического, продуктивного и критического мышления, мобильности, творческих и рефлексивных способностей.

ЭУМК будет способствовать формированию следующих компетенций:

- овладение базовыми теоретическими основами психологии и педагогики для решения задач профессиональной деятельности (БПК-2);
- овладение культурой мышления, способностью к восприятию, обобщению и анализу информации, философских, мировоззренческих, социально и лично значимых проблем (УК-1);
- умение анализировать и оценивать социально-значимые явления, события, процессы, использовать социологическую и экономическую информацию (УК-3) (Образовательный стандарт специальности 1–08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)», [32]).

Электронный учебно-методический комплекс рекомендован для студентов, обучающихся по специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)», магистрантам и аспирантам в области общей педагогики, теории и методики обучения и воспитания, профессионального обучения.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Структура и содержание учебной дисциплины «Педагогика»

Раздел 1. Общие основы педагогики

Тема 1.1. Педагогика в системе научного человекознания. Понятие о педагогической системе

Педагогика как наука о закономерностях обучения и воспитания. Возникновение педагогики как науки. Объект и предмет педагогики, функции педагогики (теоретическая и технологическая). Задачи педагогики (аналитическая, конструктивная, проективная, прогностическая и др.). Система педагогических наук, их связи с другими науками. Исторический характер педагогики, ее национальный и общечеловеческий компоненты. Педагогика как наука о педагогических системах. Понятие о педагогических системах, их виды. Компоненты педагогических систем, их взаимосвязь. Цели педагогического взаимодействия как системообразующий компонент педагогических систем. → СЛС № 1

Тема 1.2. Основные этапы становления и развития педагогики

Основные этапы в истории педагогической мысли (донаучный, становление научной педагогики, обогащение педагогической науки новыми теориями и концепциями педагогической деятельности), их краткая характеристика. Зарождение воспитания в первобытном обществе. Воспитание, школа и педагогическая мысль в эпоху античности. Воспитание и школа в странах Западной Европы в эпоху Средневековья. Воспитание и школа в Киевской Руси и Русском государстве. Становление научной педагогики. Я.А. Коменский как основоположник научной педагогики. Общая характеристика развития школьного дела в Западной Европе. Гуманистическая педагогика Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Дидактика А. Дистервега. Дидактические системы И.Ф. Гербарта и Дж. Дьюи. Школа и педагогика в России в XVIII-XIX вв. Просветительские идеи Ф. Скорины, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого. → СЛС № 2

Тема 1.3. Педагогические системы в новейшее время

Развитие теории и практики образования в конце XX века. Концепции современного образования: традиционалистская, рационалистическая, феноменологическая. Парадигмы современного образования: традиционалистская, технократическая (прагматическая), поведенческая, гуманистическая, теологическая и эзотерическая. Поиск новых подходов к обучению и воспитанию на современном этапе. Основные этапы реформирования систем образования в Республике Беларусь. Тенденции обновления содержания образования в современной школе. Развитие поликультурного образования. → СЛС № 3

Тема 1.4. Основные категории педагогики

Основные категории педагогики: образование, воспитание, обучение, развитие, педагогический процесс, педагогическая ситуация, педагогическая задача. Соотношение социальных и биологических факторов развития личности. Структура личности: направленность личности, опыт личности (Знания, умения,

навыки, привычки), функциональные механизмы психики, индивидуально-типологические свойства. → СЛС № 4

Тема 1.5. Образование как социокультурный феномен. Современные модели образования

Образование как функция общества и социокультурный феномен, его сущность. Основные структурные компоненты образования. Центральная идея непрерывного образования – развитие человека как личности. Основные цели непрерывного образования. Уровни и ступени образования в Республике Беларусь. → СЛС № 5

Тема 1.6. Профессионально-педагогическая деятельность. Индивидуальная деятельность педагога

Возникновение и становление педагогической профессии. Особенности педагогической профессии. Сущность педагогической деятельности, ее коллективный характер. Творческий характер деятельности педагога. Объекты и задачи педагогической деятельности. Индивидуальная педагогическая деятельность преподавателя общепрофессиональных и специальных дисциплин (мастера производственного обучения) как система. Структурные и функциональные ее компоненты, их характеристика. Уровни индивидуальной педагогической деятельности: репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, системно-моделирующий знания, системно-моделирующий творчество, их сущность и характеристика. Требования к личности педагога. Квалификационные требования к должностям педагогических работников (категории педагогических работников). Основные виды педагогической деятельности. Профессиональные компетенции педагога, их содержание. → СЛС № 6

Тема 1.7. Целостный педагогический процесс. Преподавание и учение

Педагогический процесс как система и как целостное явление. Основные компоненты педагогического процесса, их взаимосвязь. Педагогическая задача как системообразующий компонент педагогического процесса. Педагогическое взаимодействие. → СЛС № 7

Раздел 2. Методология и методы педагогических исследований

Тема 2.1. Понятие методологии педагогики

Методология педагогики. Сущность системного и личностно-ориентированного подхода. Представления о социальной, деятельной и творческой сущности человека как личности. Ориентация при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Признание уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Опора в воспитании на саморазвитие задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий. Сущность деятельностного подхода. Обучающийся как субъект познания, труда и общения. Деятельностный подход в системе образования. Сущность культурологического подхода. Развитие социокультурного, интеллектуального и нравственного потенциала личности, создание условий для самоопределения обучающегося в культурной среде, овладение обучающимися не только базовыми профессиональными знаниями, но и общечеловеческой

культурой. Сущность аксиологического подхода. Человек как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. Формирование отношения к окружающему миру (обществу, природе, самому себе). → СЛС № 8

Тема 2.2. Основные методы педагогических исследований

Основные методы педагогических исследований. Изучение литературы и других источников. Наблюдение его виды и способы реализации. Беседа. Опрос. Проведение интервью и анкетирования. Тестирование. Изучение продуктов деятельности педагогов и обучающихся. Метод экспертных оценок. Педагогический эксперимент. → СЛС № 9

Раздел 3. Теория обучения

Тема 3.1. Дидактика как теория обучения

Понятие «дидактика». История развития дидактики. Дидактика как система. Основные дидактические понятия: обучение, изучение, освоение, преподавание и учение. Обучение в целостном педагогическом процессе. Движущие силы процесса обучения. Функции обучения. Обучение и развитие, обучение и воспитание, обучение и творчество. Национальная идея в образовании. Образовательные результаты. Образ человека. Современные концепции обучения, их краткая характеристика. → СЛС № 10

Тема 3.2. Деятельность педагога и обучающихся в процессе обучения

Деятельность педагога: прогнозирование, проектирование, планирование, конструирование, организация учебной деятельности обучающихся, стимулирование, контроль и анализ результатов. Деятельность обучающихся: принятие учебных целей и задач, осуществление учебной деятельности, самоуправление. Обучающийся как полноценный субъект целенаправленной учебной деятельности. → СЛС № 11

Тема 3.3. Логика процесса обучения. Виды обучения

Логика процесса обучения. Структура процесса усвоения: восприятие, понимание, осмысление, обобщение, закрепление и применение. Виды обучения. Особенности традиционного, активного и интерактивного обучения. Инновационное обучение. → СЛС № 12

Тема 3.4. Законы, закономерности и принципы обучения

Нормативные элементы дидактики. Законы и закономерности обучения. Принципы обучения как система. Основные дидактические принципы (наглядности, доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, прочности, научности, связи теории и практикой), их характеристики и правила реализации. → СЛС № 13

Тема 3.5. Теория развивающего обучения

Сущность теории развивающего обучения. Характеристика различных теорий о соотношении обучения и развития. Основные идеи Л.С. Выготского. Уровень актуального развития и зона ближайшего развития. Дидактические системы Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова, их сущность и принципы. → СЛС № 14

Тема 3.6. Теория проблемного обучения

Основоположники проблемного обучения М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.Н. Скаткин и др. Основные идеи и целевые ориентации проблемного обучения. Характеристика проблемного обучения, целевые ориентации. Основные элементы проблемного обучения: проблемный вопрос, проблемная задача, проблемное задание, проблемная ситуация. Классификация проблемных ситуаций. Методические приемы создания проблемных ситуаций. Технологическая схема проблемного обучения и его дидактические возможности. → СЛС № 15

Тема 3.7. Концепция поэтапного формирования умственных действий

Сущность теории поэтапного формирования умственных действий. Основные этапы формирования умственных действий: мотивация, целевая установка; ориентировочная основа действий; действия с материальными и материализованными объектами; внешняя речь, внутренняя речь, совершение действия в умственном плане. Интериоризация как поэтапный переход внешней предметной деятельности во внутренний умственный план. Экстериоризация как «овнешние свернутой мысли». → СЛС № 16

Тема 3.8. Содержание образования как основа базовой культуры личности

Сущность содержания образования и его исторический характер. Детерминанты содержания образования и принципы его структурирования. Формирование содержания образования. Нормативные документы, регламентирующие содержание образования (образовательный стандарт, учебные планы и программы, планы учебных занятий). Уровни усвоения учебного материала (представление, понимание, применение, творчества), их характеристика. Особенности учебной деятельности на каждом уровне. → СЛС № 17

Тема 3.9. Диагностичное задание целей по формированию знаний, умений и навыков

Таксономия целей. Четырехкомпонентная система целей. Типология и таксономия целей. Цели обучения, развития и воспитания обучающихся. Методическая цель. Уровни усвоения учебного материала (представление, понимание, применение, творчества), их характеристика. Особенности учебно-познавательной деятельности обучающихся на каждом уровне. Способы постановки целей. Диагностичное задание целей. Соподчиненность целей (цели квалификационной характеристики специалиста, цели изучения дисциплины, цели изучения отдельной темы). → СЛС № 18

Тема 3.10. Модульное проектирование содержания образования. Модульное обучение

Проблемно-модульное проектирование содержания образования. Сущность понятия «модуль». Технология работы с учебным модулем. Компоненты модульной программы дисциплины. Структура учебного модуля (основание модуля, ядро модуля, приложение модуля), их дидактические функции. Основные этапы учебной деятельности: диагностико-мотивационный, операционно-познавательный, рефлексивно-оценочный. → СЛС № 19

Тема 3.11. Методы обучения, их сущность, классификации и характеристики

Методы обучения: сущность понятия и основные классификации. Классификация методов обучения по степени активности обучающихся. Информационно-рецептивный и репродуктивный метод обучения, их краткая характеристика. Проблемные методы обучения (метод проблемного изложения, эвристический, исследовательский), их характеристика. → СЛС № 20

Тема 3.12. Традиционные и инновационные методы обучения. Выбор методов обучения

Сущность традиционных и инновационных методов обучения, их дидактические возможности. Роль инновационных методов обучения в формировании профессиональной и социально-личностной компетентности обучающихся. Проблемная лекция, лекция-диспут, лекция-презентация, интерактивная лекция, анализ конкретной ситуации, дискуссия, мозговой штурм, работа в малых группах, решение ситуационных задач, Case-study и др. Игровые методы обучения. Определение игры как одного из видов деятельности. Функции игровой деятельности (развлекательная, коммуникативная, терапевтическая, диагностическая, корректирующая). Деловая игра как форма совместной деятельности педагога и обучающихся: вопросы из истории, целевые установки и функции. Классификация деловых игр. Основные этапы организации и проведения деловой игры: введение в проблемную ситуацию, формулирование проблемы, постановка целей и задач; создание творческих групп, выбор руководителей групп; поисково-познавательная деятельность в группах; самоопределение групп; анализ, оценка факторов (анализ ситуации, исследование состояния); поиск решений (мозговой штурм); принятие решения; программы и проекты; экспертиза и рефлексия. Выбор методов обучения. → СЛС № 21

Тема 3.13. Организационные формы обучения

Формы организации обучения, их характеристика, классификация. Классно-урочная система обучения. Урок как форма обучения, его характеристики. Урок как основная форма обучения в учреждениях образования. Современные требования к уроку. Урок как педагогическая система. Типы уроков, их место в системе учебных занятий в разные периоды обучения. Цели и задачи урока. Структура урока (дидактическая, методическая, логико-психологическая). Конструирование дидактического процесса. План урока как одна из форм педагогического проектирования, его структура и содержание. Степень соответствия результатов урока поставленным целям и задачам. Выбор методов, средств и форм обучения, обеспечивающих в полной мере реализацию дидактических задач. Лекция. Дидактические цели и место лекции в учебном процессе. Типы лекций: вводная, установочная, текущая, заключительная, обзорная и др. Методика их проведения. Лабораторное занятие. Дидактические цели лабораторных занятий. Методика организации и проведения лабораторных занятий. Практическое занятие. Дидактическая цель практических работ. Отбор содержания практических работ по дисциплине в соответствии с перечнем профессиональных умений. Методические особенности проведения практических работ. Развитие познавательной самостоятельности и творческой активности обучающихся. Учебная экскурсия.

Дидактические цели экскурсии. Виды экскурсий в зависимости от места в учебном процессе: вводные; текущие; заключительные. Методика подготовки и проведения учебной экскурсии. Учебная конференция. Конференция как фактор развития самостоятельности, активности и инициативы обучаемых. Консультация. Дидактические цели консультаций. Виды консультаций: систематические по учебному предмету; предэкзаменационные; по курсовому и дипломному проектированию; консультации в период производственной практики. Индивидуальные и групповые консультации. Методика их проведения. Курсовое проектирование. Цели курсового проектирования: углубление, обобщение, систематизация и закрепление знаний по дисциплине; формирование умений и навыков самостоятельной умственной деятельности; комплексная проверка уровня знаний и умений. Методика организации и выполнения курсовых проектов. Дипломное проектирование. Дидактические цели дипломного проектирования. Тематика, структура и содержание дипломного проекта. Производственная практика. Дидактические цели практик. Виды практик: учебная, технологическая, преддипломная. Преемственность практик с теоретическим, курсовым и дипломным проектированием. Методика организации и прохождения практик. Фронтальная, групповая, индивидуальная формы организации учебной работы, их характеристика. → СЛС №22, → СЛС № 23

Тема 3.14. Педагогический анализ и контроль

Роль педагогического анализа в управлении целостным педагогическим процессом. Виды и содержание педагогического анализа. Основные объекты педагогического анализа. Педагогический анализ учебного занятия. Контроль в управлении целостным педагогическим процессом. Назначение контроля и предъявляемые к нему требования. Функции контроля: диагностическая, обучающая, развивающая, воспитательная, методическая. Виды контроля: предварительный, текущий, периодический (рубежный), итоговый. Методы контроля (устный опрос, письменная и практическая проверка, стандартизированный контроль и др.). Методика их организации и проведения. Критерии оценки результатов учебной деятельности обучающихся. → СЛС № 24

Тема 3.15. Средства обучения

Средства обучения: сущность понятия, классификация. Учебник как автономное средство обучения. Учебно-методические комплексы, назначение, структура. Информационные технологии в образовательном процессе. Сравнительные возможности различных средств обучения. → СЛС № 25

Тема 3.16. Педагогические технологии в системе образования

Понятие педагогической технологии. Классификация и основные характеристики современных педагогических технологий. Качества (характеристики) современных педагогических технологий (структура, критерии технологичности, концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость). → СЛС № 26

Раздел 4. Теория воспитания

Тема 4.1. Воспитание в целостном педагогическом процессе

Теория воспитания как отрасль педагогической науки. Воспитание как усвоение общественно значимого социального опыта. Воспитание как специально организованный целенаправленный процесс в системе учреждения образования. Сущность и соотношение понятий: «воспитание», «социализация», «развитие» Основные характеристики процесса воспитания: целенаправленность, многофакторность, комплексность, непрерывность, неоднозначность и отдаленность результатов. Состояние и современные тенденции развития теории и практики воспитания. → СЛС № 27, СЛС № 28

Раздел 5. Управление образовательным процессом

Тема 5.1. Понятие об управлении образовательным процессом

Сущность понятия «управление». Методы управления образовательным процессом. Модели управления. Характеристика основных функций управления (прогнозирование, планирование, организация, стимулирование, координация, учет и контроль, педагогический анализ). Цели, содержание, приоритетные направления деятельности учреждений образования в современных экономических и социокультурных условиях. → СЛС № 29

Тема 5.2. Выявление, обобщение, систематизация и распространение современного педагогического опыта

Выявление и изучение педагогического опыта. Положительный педагогический опыт, методы его изучения и анализа. Обобщение, систематизация и распространение педагогического опыта. Нормативное и феноменальное описание педагогического опыта, формы описания. → СЛС № 30

Учебно-методическая карта учебной дисциплины «Педагогика»

Номер темы	Наименование разделов и тем лекций	Аудиторные часы		Самостоят. работа	Материально-техническое обеспечение	Рекомендуемая литература	Формы контроля знаний
		лекции	практич. занятия				
Раздел 1. Общие основы педагогики							
1.1	<u>Педагогика в системе научного человекознания. Понятие о педагогической системе</u>	2		2	<u>Структурно-логическая схема № 1</u> по теме 1.1 Презентация по теме по теме 1.1	57, Гл.5 §1, 4, 5 5, Гл.1 49, Гл.2 п.2.2, 2.5 42, Гл. 1-3 54, Тема 1.5 48, Ч.2 Лек.1	
1.2	<u>Основные этапы становления и развития педагогики</u>	2		4	<u>Структурно-логическая схема № 2</u> по теме 1.2 Презентация по теме по теме 1.2	22, Гл. 1, 2 14, Гл. 1-14 31, Ч. I-II	
1.3	<u>Педагогические системы в новейшее время (XX и XXI вв.)</u>	2	2	8	<u>Структурно-логическая схема № 3</u> по теме 1.3 Презентация по теме по теме 1.3	22, Гл. 3 14, Гл. 15-19 31, Ч. III 28, п.1.2	
1.4	<u>Основные категории педагогики</u>	2		2	<u>Структурно-логическая схема № 4</u> по теме 1.4 Презентация по теме по теме 1.4	49, Гл.2 п.2.4, Гл.3 5, Гл.1 57, Гл.5 §3 33, Лек.1 39, Гл.2 §2 58, Гл.4-6 10, Гл.1, п.1	
1.5	<u>Образование как социокультурный феномен. Современные модели образования</u>	2	2	2	<u>Структурно-логическая схема № 5</u> по теме 1.5 Презентация по теме по теме 1.5	57, Гл.5 §2 5, Гл.3 54, Тема 1.1 40, Модуль 3 6, Темы 1-2 39, Гл.3	
1.6	<u>Профессионально-педагогическая деятельность. Индивидуальная деятельность педагога</u>	2	2	4	<u>Структурно-логическая схема № 6</u> по теме 1.6 Презентация по теме по теме 1.6	40, Модуль 1-5 12, Гл.18-22 6, Темы 3-8 26, Гл. 1-9 47, Гл. 1-2 54, Темы 1.2, 1.3 36, Гл. 1-3 44, Гл. 5 57, Гл. 1-4 5, Гл.5 42, Ч.1-4	

						39, Гл.1	
1.7	<u>Целостный педагогический процесс. Преподавание и учение</u>	2	2	4	<u>Структурно-логическая схема № 7 по теме 1.7</u> Презентация по теме по теме 1.7	57, Гл.7 §1-4 54, Тема 1.9 42, Гл. 6 49, Гл.4 39, Гл.2 §4	Зачет
<u>Раздел 2. Методология и методы педагогических исследований</u>							
2.1	<u>Понятие методологии педагогики</u>	2		4	<u>Структурно-логическая схема № 8 по теме 2.1</u> Презентация по теме по теме 2.1	57, Гл.6 §1-4, Гл. 7 §5 19, Гл. 1-2 54, Темы 1.6, 1.7 42, Гл. 4 39, Гл.2 §3	
2.2	<u>Основные методы педагогических исследований</u>	2	2	4	<u>Структурно-логическая схема № 9 по теме 2.2</u> Презентация по теме по теме 2.2	57, Гл.6 §5-6 19, Гл. 3-4 37, §2.2 49, Гл.5 п.5.3-5.7 54, Тема 1.6 42, Гл. 4	
<u>Раздел 3. Теория обучения</u>							
3.1	<u>Дидактика как теория обучения</u>	2		4	<u>Структурно-логическая схема № 10 по теме 3.1</u> Презентация по теме по теме 3.1	42, Гл. 5, 6 57, Гл.8 §1 49, Гл.6 п.6.2 28, п.2.1 19, Гл. 2	
3.2	<u>Деятельность педагога и обучающихся в процессе обучения</u>	2	2	4	<u>Структурно-логическая схема № 11 по теме 3.2</u> Презентация по теме по теме 3.2	57, Гл.8 §3 28, п.1.3.8, 1.4 3, Гл.3-4 38 58, Гл.9	
3.3	<u>Логика процесса обучения. Виды обучения</u>	2	2	2	<u>Структурно-логическая схема № 12 по теме 3.3</u> Презентация по теме по теме 3.3	57, Гл.8 §4-5 11, Гл.9 21, Гл. §5, Гл.8	
3.4	<u>Законы, закономерности и принципы обучения</u>	2		2	<u>Структурно-логическая схема № 13 по теме 3.4</u> Презентация по теме по теме 3.4	57, Гл.9 28, п.2.2 22, Гл. 1 п.4 42, Гл. 7 49, Гл. 9, 10 58, Гл.10 10, Гл.1, п.1	
3.5	<u>Теория развивающего обучения</u>	2		4	<u>Структурно-логическая схема № 14 по теме 3.5</u> Презентация по теме по теме 3.5	13, Ч.2 Гл. I-III 28, п.3.5 29, п. 3.15 48, Ч.5 Лек.16-17	
3.6	<u>Теория проблемного обучения</u>	2	2	4	<u>Структурно-логическая схема № 15 по теме 3.6</u>	34 28, п.3.7 29, п. 3.7 48, Ч.5 Лек.24	

					Презентация по теме по теме 3.6		
3.7	<u>Концепция поэтапного формирования умственных действий</u>	2	2	4	<u>Структурно-логическая схема № 16 по теме 3.7</u> Презентация по теме по теме 3.7	8 48, Ч.5 Лек.15 52, п.1.2	
3.8	<u>Содержание образования как основа базовой культуры личности</u>	2		4	<u>Структурно-логическая схема № 17 по теме 3.8</u> Презентация по теме по теме 3.8	32, Гл. II-III 57, Гл.10 54, Тема 1.11 33, Лек. XXII 42, Гл. 8 58, Гл.8 53, Гл. 1 10, Гл.2	
	Всего за семестр	52					
3.9	<u>Диагностичное задание целей по формированию знаний, умений и навыков</u>	2	2	4	<u>Структурно-логическая схема № 18 по теме 3.9</u> Презентация по теме по теме 3.9	54, Тема 1.19 48, Ч.5 Лек.9-10	
3.10	<u>Модульное проектирование содержания. Модульное обучение</u>	2		4	<u>Структурно-логическая схема № 19 по теме 3.10</u> Презентация по теме по теме 3.10	39, Гл.6 §3 28, п.3.12.4 29, п. 3.11 52, п.1.3 60	
3.11	<u>Методы обучения, их сущность, классификация и характеристика</u>	2		4	<u>Структурно-логическая схема № 20 по теме 3.11</u> Презентация по теме по теме 3.11	28, п.2.3 33, Лек. XXV 32, Гл. IV-VI 57, Гл.12 §1-2 42, Гл. 9 54, Тема 1.13 49, Гл.11 58, Гл.11 53, Гл. 2, п.2.2 10, Гл.3	
3.12	<u>Традиционные и инновационные методы обучения. Выбор методов обучения</u>	2	2	4	<u>Структурно-логическая схема № 21 по теме 3.12</u> Презентация по теме по теме 3.12	41, Гл. 2-11 22, Гл. I п.5, II 57, Гл.12 §3-4 49, Гл.11 53, Гл. 2, п.2.2 10, Гл.3	
3.13	<u>Организационные формы обучения</u>	4	2	4	<u>Структурно-логическая схема № 22 по теме 3.13</u> <u>Структурно-логическая схема № 23 по теме 3.13</u> Презентация по теме по теме 3.13	28, п.2.4 33, Лек. XXIV 22, Гл. 1 п.5, II 57, Гл.13 §1-2, 4 42, Гл. 5 54, Тема 1.14 49, Гл.11 58, Гл.12 53, Гл. 2, п.2.4	

						10, Гл.3 20, Гл. 4	
3.14	<u>Педагогический анализ и контроль</u>	4	2	4	<u>Структурно-логическая схема № 24 по теме 3.14</u> Презентация по теме по теме 3.14	28, п.4 57, Гл.13 §5 42, Гл. 13 18, I-IV 1 20, Гл. 5 53, Гл. 2, п.2.6 11	
3.15	<u>Средства обучения</u>	2	2	4	<u>Структурно-логическая схема № 25 по теме 3.15</u> Презентация по теме по теме 3.15	28, п.2.6 42, Гл. 10 54, Тема 1.15 53, Гл. 2, п.2.3 10, Гл.3	
3.16	<u>Педагогические технологии в системе образования</u>	8	2	4	<u>Структурно-логическая схема № 26 по теме 3.16</u> Презентация по теме по теме 3.16	28, п.3 49, Гл.12 52, С. 3-37, Гл.1 39, Гл.6 53, Гл. 2, п.2.1, 2.5 29, Гл.2, 3 54, Темы 1-18	
4 Теория воспитания							
4.1	<u>Воспитание в целостном педагогическом процессе</u>	8	2	4	<u>Структурно-логическая схема № 27 по теме 4.1</u> <u>Структурно-логическая схема № 28 по теме 4.1</u> Презентация по теме по теме 4.1	57, Гл.14, 17, 18 42, Гл. 16 54, Тема 1.17, 1.22, 1.23 49, Гл.13-14 39, Гл.7 58, Гл.17,19, 27-28 20, Гл. 6-9	
5 Управление образовательным процессом							
5.1	Понятие об управлении образовательным процессом	2			<u>Структурно-логическая схема № 29 по теме 5.1</u> Презентация по теме по теме 5.1	16 58, Гл. 32 49, Гл. 17 24, Раздел 3 57, Раздел III, Гл.25	
5.2	Выявление, обобщение, систематизация и распространение современного педагогического опыта	2	2		<u>Структурно-логическая схема № 30 по теме 5.2</u> Презентация по теме по теме 5.2	7	
	Всего за семестр	54					
Всего часов:		72	34	98			
ВСЕГО:		244				Курсовая работа. Экзамен	

Тематический конспект лекций

Раздел 1. Общие основы педагогики

Тема 1.1 Педагогика в системе научного человекознания. Понятие о педагогической системе

Сущность понятия «педагогика»

«Педагогика» – слово греческого происхождения, буквально оно переводится как «детовожделение» или искусство воспитания.

Педагогика – это

– наука, изучающая объективные законы развития конкретно-исторического процесса воспитания и развитие педагогической мысли, органически связанных с законами развития общественных отношений и становления личности, а также опытом реальной общественной воспитательно-обучающей практики формирования подрастающих поколений, особенностями и условиями организации педагогического процесса;

– наука о специфических отношениях, возникающих в процессе обучения, образования и воспитания во взаимосвязи с самообучением, самообразованием и самовоспитанием;

– наука о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека;

– наука о целенаправленном процессе передачи человеческого опыта и подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности (Н.В. Бордовская, А.А. Реан);

– наука о педагогическом процессе, организованном в условиях педагогической системы и обеспечивающем развитие его субъектов (Н.В. Бордовская, А.А. Реан, С.И. Розум);

– наука о законах и закономерностях воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека (В.И. Андреев).

Сегодня педагогику рассматривают как науку и практику обучения и воспитания человека на всех возрастных этапах его личностного и профессионального развития.

Педагогика обрела статус науки благодаря трудам и авторитету выдающегося чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592–1670). Он изложил свои основные идеи в труде «Великая дидактика», который получил мировое признание. Однако в Европе слово дидактика (от греч. *Didaktikos* – поучающий) ввели в научный контекст с 1613 года немецкие ученые Кристоф Хельвиг и Йохим Юнг.

Сегодня дидактика (теория и методика обучения) является самостоятельной отраслью общей педагогики.

Педагогика как учебная дисциплина стала преподаваться в Германии в XVIII веке для подготовки учителей.

Объект, предмет, функции педагогики

Объект педагогики – те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название образования (В.А. Сластенин).

Предмет педагогики – реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах – учреждениях образования, в семье, культурно-воспитательных учреждениях.

Функции педагогики

Теоретическая функция педагогики:

- изучение новаторского и инновационного опыта (описательный уровень);
- выявление состояния педагогических явлений (диагностический уровень);
- проведение экспериментальных исследований (прогностический уровень).

Технологическая функция педагогики:

- разработка методических материалов (*проективный* уровень);
- внедрение достижений науки в педагогическую практику (*преобразовательный* уровень);
- анализ результатов научных исследований (*рефлексивный* уровень)

(В.А. Сластенин).

Процесс получения педагогического знания подчиняется *общим закономерностям научного познания*, а педагогическая наука осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина:

- описание;
- объяснение;
- предсказание явлений того участка действительности, который она изучает (П.И. Пидкасистый).

Педагогическая действительность не может ограничиться лишь объективным отображением изучаемого, хотя бы и самым достоверным. От нее требуется влиять на педагогическую действительность, преобразовывать, совершенствовать ее. Поэтому в ней совмещаются две функции, которые в других научных областях обычно поделены между разными дисциплинами: научно-теоретическая и конструктивно-техническая (нормативная, регулятивная). Педагогику нельзя характеризовать только как теоретическую или только как прикладную науку. Она, с одной стороны, описывает и объясняет педагогические явления», с другой — указывает, как нужно обучать и воспитывать. Реализуя научно-теоретическую функцию, исследователь отражает педагогическую действительность как она есть, как сущее. Осуществляя конструктивно-техническую функцию, исследователь отражает педагогическую действительность такой, какой она должна быть (Д.Л. Львова).

Таким образом, можно выделить дополнительно к общим *специфические функции педагогики* как науки. Это:

- *нормативная: конструктивно-техническая функция*, связанная с конструированием образовательного процесса на основе ценностных и методологических предпосылок философии, социологии, педагогики;

– *интегративная функция*: наиболее полно отражается при создании педагогических систем и концепций развития, позволяет соединить теорию и практику (Л.М. Перминова).

К задачам, решаемым педагогикой, можно отнести следующие.

– *Аналитическая задача*: теоретическое изучение, описание и объяснение сущности, противоречий, закономерностей, причинно-следственных связей процессов обучения и воспитания; анализ, обобщение, интерпретация и оценка педагогического опыта.

– *Проективная задача*: планирование и проектирование учебно-воспитательной работы педагога и деятельности обучающихся.

– *Конструктивная задача*: планирование и проектирование учебно-воспитательной работы педагога и деятельности обучающихся.

– *Прогностическая задача*: обеспечение научно-обоснованного целеполагания, планирования и развития системы образования; обеспечение эффективного управления образовательной политикой.

Система педагогических наук

Развиваясь, любая наука обогащает свою теорию, наполняется новым содержанием и осуществляет внутри себя научную дифференциацию важнейших исследовательских направлений. Этот процесс коснулся и педагогики. В настоящее время понятием «педагогика» обозначается целая система педагогических наук.

1. Общая педагогика – это базовая научная дисциплина, исследующая основные закономерности обучения и воспитания, разрабатывающая общие основы учебно-воспитательного процесса в учреждениях образования всех типов. В нее включены следующие разделы:

1) введение в педагогическую деятельность (изучает сущность профессиональной педагогической деятельности, ее проблемы, задачи, особенности);

2) общие основы педагогики (изучает категориальный аппарат педагогики, педагогические законы, закономерности, правила и принципы);

3) дидактика (педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм; исследует закономерности обучения, главным образом преподавания и учения);

4) теория воспитания (изучает специально организованный целенаправленный процесс воспитания в целом и по направлениям воспитательной работы);

5) теория управления образовательными системами (изучает проблематику общей организации учреждений и образования и их систем);

6) методология педагогики (изучает методы, методику и технику педагогического исследования);

7) философия и история образования (изучает развитие педагогических идей и развитие воспитания, образования, обучения в различные исторические эпохи).

2. Возрастная педагогика изучает особенности воспитания человека на различных возрастных этапах. В зависимости от возрастной характеристики различают:

1) дошкольную педагогику (рассматривает закономерности развития, формирования личности детей дошкольного возраста);

2) педагогику средней школы (разрабатывает теоретические и практические основы, принципы, методы, формы и средства обучения и воспитания детей школьного возраста);

5) педагогику профессионально-технического образования (изучает закономерности подготовки рабочих высокой квалификации);

6) педагогику среднего специального образования (разрабатывает теорию и практику профессиональной подготовки кадров на границе среднего и высшего уровней специального образования);

7) педагогика высшей школы (изучает закономерности образования, воспитания и развития будущих специалистов высшей квалификации);

8) андрогогика (разрабатывает теоретические и практические основы образования, развития и воспитания взрослых людей);

3. Специальная педагогика разрабатывает теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и образования людей с отклонениями в физическом и психическом развитии. Специальная педагогика имеет и другие названия: дефектология, коррекционная педагогика. В ее состав входят следующие разделы:

1) сурдопедагогика (изучает теоретические и практические основы воспитания и образования глухонемых и глухих детей и взрослых);

2) тифлопедагогика (изучает теоретические и практические основы воспитания и образования слепых и слабовидящих людей);

3) олигофренопедагогика (разрабатывает закономерности воспитания и образования умственно отсталых людей);

4) логопедия (изучает вопросы воспитания и образования людей с расстройствами речи, разрабатывает принципы и методы их преодоления).

4. Профессиональная педагогика изучает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, технологии воспитания и образования человека, ориентированного на конкретную профессиональную сферу деятельности. В зависимости от профессиональной области выделяют следующие ее разделы:

1) военная педагогика (выявляет закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, методы, формы обучения и воспитания военнослужащих всех рангов в военных учреждениях образования и частях вооруженных сил, где осваиваются воинские специальности. Элементы военной педагогики встречаются и в системе университетского образования);

2) медицинская педагогика (выявляет закономерности, разрабатывает принципы, методы, формы обучения и воспитания медицинского персонала в учреждениях здравоохранения).

Выделяют также такие разделы профессиональной педагогики, как инженерная и спортивная педагогика.

Отдельно можно рассматривать производственную педагогику (изучает закономерности обучения работающих, переориентацию их на новые средства производства, повышение их квалификации, переучивание на новые профессии);

5. Социальная педагогика изучает закономерности социального воспитания и социального обучения детей и молодежи в процессе их социализации, содержит теоретические и прикладные разработки в области дополнительного образования детей и молодежи, взрослых.

6. Этнопедагогика исследует закономерности и особенности народного, этнического воспитания, пользуется методами и источниками педагогики, но вместе с тем для нее актуально применение этнографических, этнолингвистических, археологических, этнопсихологических и социологических методов.

7. Семейная педагогика разрабатывает закономерности воспитания и образования детей в семье.

8. Сравнительная педагогика исследует закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходств и отличий.

9. Исправительно-трудовая педагогика содержит теоретические обоснования и разработки практики перевоспитания лиц, находящихся в заключении.

10. Методики преподавания различных дисциплин содержат специфические частные закономерности обучения конкретным дисциплинам, накапливают технологический инструментарий (В.А. Ерофеева).

Связь педагогики с другими науками

Явление взаимодействия, взаимовлияния и взаимопроникновения различных смежных наук, постоянное совершенствование и развитие педагогической мысли, всестороннее изучение педагогических процессов – все это предполагает необходимую цельную и органичную связь педагогики с другими науками. Педагогическая сфера познаний в этой области, несомненно, испытывает возможную зависимость, воздействие и влияние других наук о человеке.

Одним из основных источников развития педагогической науки является *философия*, которая служит своеобразной движущей силой этого развития и одновременно фундаментальной основой педагогики. Необходимо отметить важную методологическую роль философии в процессе формирования педагогической теории, где философия помогает определить основополагающие компоненты при изучении педагогических процессов. Особое значение имеет философия для педагогики при определении базовых, исходных методологических положений.

Это означает, что сущность философского мировоззренческого учения справедливо выполняет и определяет самые решаемые задачи осмысления места человека в мире, выявления его взаимоотношений с миром. Различные философские учения и направления, которые используют ученые-педагоги, напрямую влияют на развитие и направление поиска инновационных проблем и перспектив, а также на развитие педагогической науки в целом.

Философия, как наука, определяет, формирует и разрабатывает систему закономерностей, принципов и методов научного познания. В этом состоит основное значение методологической функции философской науки по отношению к педагогике в том числе. Процесс приобретения педагогического знания должен подчиняться общим законам научного знания, изучаемого философией. Философия в данном случае проявляется как теоретическая базовая основополагающая платформа понимания педагогического опыта и как направление формирования педагогических теорий. Конечно, нельзя не оценить значение философских обоснований для педагогики, которая не может приобрести статус самостоятельной науки только путем экспериментирования и обобщения опыта.

Педагогическая наука, несомненно, очень тесно связана с *психологией*.

Данная взаимосвязь этих наук является настолько органичной, что считается наиболее традиционной. Чтобы стать подлинной наукой и эффективно управлять деятельностью педагога, педагогике необходимо учитывать ту объективную данность, с которой имеет дело человек в его обычном и субъективном развитии. Такие требования, как понимать свойства человеческого характера, потребности и возможности, учитывать законы психической деятельности и развития личности, организовывать образование (обучение и воспитание), в соответствии с законами, свойствами, потребностями, возможностями предлагали использовать все выдающиеся педагоги.

Психология, и, в первую очередь, возрастная и педагогическая психология, изучающая законы психических процессов детей различного возраста, особенно большое значение имеет при решении конкретных проблем обучения и воспитания, при организации режимов труда и отдыха.

Существует взаимосвязь педагогики и школьной гигиены, которая выявляет и определяет основные нормы и правила, условия и содержание санитарно-гигиенического направления в условиях учреждений образования.

Психологическая наука исследует основные принципы и законы психологического развития личности. Педагогика в свою очередь также обращается к человеку с точки зрения законов управления развития личности. Воспитание, образование являются процессами воздействия и влияния на личность, которые занимают планомерным влиянием на процесс мышления и другую деятельность. Поэтому образовательный и воспитательный процессы педагогической деятельности могут проводиться только профессионалами, обладающими специальными психологическими знаниями.

Следующий уровень связи двух наук проявляется в процессах обученности и воспитанности личности.

Методы исследований педагогики и психологии также имеют связующие общие компоненты. Например, различные способы и методы психологического научного исследования знаний являются эффективным способом решения педагогических исследовательских проблем (психометрия, парное сравнение, рейтинг, психологические тесты и др.). Основные положения психологической науки раскрывают границы одного рассмотрения и захватывают область образования, воспитания, науку о них.

Продолжением связей с психологической наукой являются взаимоотношения педагогики с общей, возрастной и педагогической психологией. Поскольку психология изучает законы психического развития людей в разные возрастные периоды и механизм изменений психики под влиянием обучения и воспитания, то результаты научных изысканий в этой области широко применяются при организации познавательной деятельности учащихся в педагогическом процессе.

Межнаучные связи педагогики с *социологией* относятся также к числу традиционных, поскольку эти науки изучают планирование образования, определение основных направлений развития различных слоев населения, законы социализации и воспитания личности в различных общественных институтах. Социология – наука, которая исследует общество с точки зрения целостной системы. Именно социологическая наука предлагает педагогической науке большой практический научный информационный материал с целью эффективного применения результативных выводов научных исследований для организации процессов обучения и воспитания.

В недрах социологической науки получили развитие такие специальные дисциплины, как, например, социология образования, воспитания, социология студенчества, социология города, деревни, здоровья и т. д. Социология рассматривает специальные вопросы социализации личности. Педагогика нуждается в конкретно-социологических исследованиях, которые дают обширный опытный материал, позволяющий организовать процесс профессионального воспитания и обучения системно и целенаправленно.

Особенно значимыми понятиями о природе физического развития человека педагогику наполняет *общая и возрастная физиология*, которая определяет естественно-научную основу процессов обучения и воспитания. Исследование условно-рефлекторной деятельности вообще существенно помогает описывать научные основы изменений, происходящих в организме человека под влиянием факторов внешних воздействий.

Существуют и многие другие науки, с которыми педагогика взаимосвязана, – это *анатомия и физиология человека, этнография, математика, кибернетика* и др. Формы взаимоотношений педагогики с другими науками достаточно разнообразны.

– Применение передовых научных идей, заимствованных из других наук.

– Применение информационных данных, сформулированных другими науками.

Определенные области для изучения явлений и педагогических процессов открываются перед педагогической наукой в связи с развитием такой области знания, как, например, *теория управления*.

Таким образом, межнаучные отношения педагогики не ограничиваются только философией и психологией, общим предметом изучения которых является изучение человека как личности. Развитие педагогической науки тесно связано с появлением наук, изучающих человека. Это *биология, антропология и медицина*.

Педагогика, исследуя человека с точки зрения естественно-природного и социального существа, не могла не использовать тот резерв знаний, который накапливался в *антропологии* как науке, интегрирующей знания о феномене человека в единый теоретический конструктор, рассматривающий природу условного человека в его многомерности и многоликости.

Отношения педагогики с *медициной* сделали возможным возникновение коррекционной педагогики как специфической сферы педагогического знания, которая изучает образование детей, имеющих приобретенные или врожденные отклонения в развитии.

Становление педагогики, как науки, связано с такими науками, которые изучают человека в социуме, в системе его социальных связей и отношений. Потому органично стали просматриваться достаточно логичные отношения с *экономикой*, *политологией* и другими социальными науками.

Связь педагогики с *политологией* определена тем, что образовательная политика – это всегда отражение идеологии руководящего и господствующего круга лиц. Педагогика в этой связи стремится определить условия развития человека с точки зрения субъекта политического сознания, а также возможности усвоения политических идей, установок, политического мировоззрения.

Благодаря взаимодействию педагогики с другими науками внутри самой педагогической науки выделяются новые отрасли педагогики, появляющиеся на уровне границ научных дисциплин (Т.А. Писарева).

Педагогика как наука о педагогических системах

Понятие о педагогической системе

Объектом теории педагогических систем является *педагогическая система*, элементом которой является личность учащегося. В настоящее время используют понятие о педагогической системе – как взаимосвязи структурных и функциональных элементов, подчиненных целям формирования в личности учащегося готовности к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе. Педагогическая система, по мнению Н.В. Кузьминой состоит из следующих *структурных элементов*:

- *цели*, ради которых она создается – системообразующий компонент педагогической системы;
- *учебная информация*, средствами которой должны быть реализованы цели педагогической системы;
- *средства педагогической коммуникации*, то есть средства, формы, методы воздействия на учащихся, обеспечивающие достижения целей педагогической системы;
- *обучающиеся*, ради которых создается педагогическая система, в личности и деятельности которых должны произойти изменения за время обучения;

- педагоги – основные носители знаний о целях, учебной информации, средствах коммуникации, об учащихся и о себе, владеющие искусством такой организации учебного процесса, творческим результатом которой является формирование в личности учащихся необходимых качеств.

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 1.1 «Педагогика в системе научного человекознания. Понятие о педагогической системе» 

Структурно-логическая схема по теме 1.1 «Педагогика в системе научного человекознания. Понятие о педагогической системе»

Тема 1.2 Основные этапы становления и развития педагогики

Основные этапы в истории педагогической мысли:

1. Донаучный (с древнейших времен до XVIII века).
2. Становление научной педагогики (середина XVIII века – конец XIX века).
3. Обогащение научной науки новыми теориями, концепциями, методами и формами педагогической деятельности (XX век).

Проблема происхождения воспитания всегда интересовала ученых. В настоящее время в науке существуют две *концепции происхождения воспитания*: *эволюционно-биологическая*; *психологическая*. Согласно первой, воспитательная деятельность людей первобытного общества близка наблюдаемой у высших животных инстинктивной заботе о потомстве. Вторая объясняет происхождение воспитания свойственным детям бессознательным инстинктом подражания взрослым (В.А. Капранова).

Зарождение воспитания в первобытном обществе

Зарождение воспитания как особого вида человеческой деятельности произошло 40–35 тыс. лет назад, когда в общинах палеонтропов начинается постепенный переход к коллективному труду.

Воспитание в первобытном обществе не было специально организовано. Ребенок прямо включался в доступную для него деятельность вместе со старшими. Совместный труд со стороны взрослых носил характер научения, со стороны детей имело место подражание поведению взрослых в труде, быту.

В 8-5 тысячелетиях до н.э. у первобытных людей появляются новые формы деятельности. Наряду с собирательством, охотой они начинают заниматься земледелием и животноводством, т.е. растет дифференциация труда, усложняется социальная структура общества. Создание пищевых запасов позволяет значительно увеличить продолжительность жизни, повышается рождаемость в общине. Групповая форма брака сменяется парным браком. С возникновением семьи закладываются основы домашне-семейной формы воспитания. В младенчестве воспитанием ребенка занималась в основном мать. В период с 3-4 до 6-7 лет к воспитанию ребенка подключаются другие родственники. В материнско-родовых общинах особую роль играл дядя – брат матери (т.н. авункулат – воспитание у дяди по материнской линии – обычай сохранился до формирования классового общества). В детях стремились развить такие качества, как преданность роду, коллективизм, задиристость. Там, где велись постоянные войны, особое внимание уделялось воспитанию агрессивности. Окончание детства совпадало с наступлением физической зрелости. К 13 годам дети вступали во взрослую жизнь. Переход в категорию взрослых сопровождался обрядами посвящения – инициация, которые были особо сложными у мальчиков. Во время таких испытаний проверялась подготовка молодежи к жизни: умение переносить боль, лишения, проявлять выносливость.

С появлением частной собственности, рабства и моногамной семьи наступает разложение первобытного общества. От родовой общины функции воспитания детей переходят к семье.

Воспитание, школа и педагогическая мысль в период античности

Педагогическая мысль и система воспитательных институтов достигли высокого уровня в Древней Греции к IV в. до н.э. и в Риме – к концу I в. до н.э. Именно в античности сложились педагогические идеалы, послужившие образцом для последующих эпох.

Древняя Греция

В период расцвета Древней Греции ведущую роль играли два государства: Спарта в Лаконии и Афины в Аттике. Здесь возникли две системы воспитания: спартанская и афинская.

Спартанская система воспитания

Главное направление спартанской системы воспитания – нравственное воспитание, цель которого – полное подчинение личности интересам социальной группы; идеал воспитания – физически развитый, сильный духом, разбирающийся в военном деле человек.

Необходимость постоянно поддерживать господство небольшой группы спартиатов над массой угнетенных рабов (илотов) привела к созданию и консервации на три столетия военного государства со специфической системой воспитания. Государство жестко регламентировало воспитание и образование детей. В первые дни жизни новорожденного ребенка осматривали старейшины. Слабых и больных детей лишали жизни. Сильные и здоровые передавались в руки кормилиц, пользовавшихся заслуженной славой лучших воспитательниц по всей Греции. Процесс обучения начинался с 7 лет и проходил поэтапно. С семи лет детей отбирали у родителей и воспитывали в отрядах (агелах).

На первом этапе (7–10 лет) юные спартиаты постигали азы чтения, грамоты, счета. Первоочередное внимание обращалось на физическое воспитание и закалку подростков: дети учились бегу, прыжкам, метанию диска, копья, приемам рукопашного боя. На характер физической подготовки оказывала влияние программа общегреческих (Олимпийских, Истмийских и др.) игр и местных состязаний: бег, борьба, пятиборье, конские скачки, колесничный бег. Кормили детей скудно, приучали к воровству, но если кто-то попадался, то били нещадно, не за кражу, а за неловкость.

На втором этапе (15–20 лет) к обучению грамоте добавлялись пение и музыка, религиозные танцы, носившие преимущественно боевой, воинственный характер. Подростки упражнялись в военном искусстве, участвовали в учебных походах и сражениях, а также в состязаниях, где демонстрировали успехи в военной подготовке, в пении и игре на флейте.

В течение третьего этапа (20–30 лет) юноши приобретали статус полноправного члена военной общины. Спартанская система воспитания готовила стойких, закаленных воинов, свободно владеющих различными видами оружия и находящихся в состоянии постоянной боевой готовности к войне.

Благодаря государственному устройству и системе воспитания спарта не знала смут и распрей. Но цена за это была заплачена дорогая, суровая дисциплина, военизация всех сторон жизни привели к духовному оскудению народа, экономической отсталости Спарты по сравнению с другими греческими полисами. Спарта не дала миру ни одного художника, философа, оратора, скульптора.

Если Спарта продемонстрировала миру образец военно-физического воспитания, то Афины – систему всестороннего и гармоничного развития личности.

Афинская система воспитания

В системе афинского воспитания идеалом воспитания считался восторженно развитый человек, прекрасный в физическом, нравственном, умственном и эстетическом отношении. Этот идеал распространялся лишь на класс рабовладельцев.

До 7 лет дети получали традиционное семейное воспитание. В возрасте 7 лет мальчики начинали посещать школу. Девочки получали дальнейшее воспитание в семье. Ребенка из состоятельной семьи в школу сопровождал раб-педагог (т.н. «детоводитель»). Занятия в школах велись учителями-дидаскалами.

Начальное обучение (7–16 лет) осуществляли школы. Здесь обучали чтению, письму, счету, давали музыкальное и литературное образование. Дети заучивали отрывки из произведений Гомера, Эзопа, Софокла, Еврипида, обучались игре на лире и кифаре. В палестре дети упражнялись в прыжках, беге, метании диска и копья, получали военно-спортивное воспитание.

Завершив обучение в школах, наиболее состоятельная часть молодежи продолжала образование в государственных учреждениях – гимназиях, где изучала философию, риторику, диалектику, политику. Самыми известными гимназиями в Афинах V–IV вв. до н.э. считались Академия, Ликей, Киносарг. В этих учебных заведениях умственным и нравственным развитием молодежи занимались известные философы, риторы, музыканты.

С 18-летнего возраста юноши состояли в государственных учреждениях по совершенствованию военного мастерства. В течение двух лет они проходили военную подготовку в воинских формированиях, изучали морское дело, несли службу в городских гарнизонах.

К IV в. до н.э. в городах Эллады появляются частные школы, которые открывались странствующими учителями мудрости – софистами. Эти школы готовили политиков, ораторов; обучали диалектике (искусству спора) и риторике (искусству красноречия), истории, мифологии, законодательству. Софисты профессионально занимались воспитанием и пытались сформулировать основные идеи эллинской педагогической мысли.

В IV в. до н.э. в Древней Греции складываются философские школы. Одна из самых известных – пифагорейская, у истоков которой стоял Пифагор. В пифагорейском братстве было хорошо поставлено обучение и воспитание молодежи. Пифагорейцы предложили возрастную периодизацию развития человека, в основу которой положили цифру семь. Выбор числа семь был мотивирован тем, что в первую седмицу выпадают зубы, во вторую – наступает половая зрелость, в третью – отрастает борода.

Вершин педагогического мастерства в Древней Греции достиг известный философ Сократ (ок. 470-399 до н.э.). Он не оставил после себя трактатов и книг. В своей практической деятельности широко использовал диалог с учеником в целях нахождения истины. Смысл его метода – с помощью определенным образом подобранных вопросов помогать собеседнику найти истину и тем самым привести его от неопределенных представлений к логически ясному знанию (т.н. сократический метод). Считал, что истинное знание нельзя вложить в сознание ученика извне, оно должно вырасти из глубин его личности и с помощью учителя выйти на свет.

Создаются философские школы и учениками Сократа – Евклидом, Антифеном, Платоном. В рамках этих философских школ происходит осмысление такого важного явления социальной жизни, как воспитание.

Ученик Сократа Ксенофонт (ок. 430-355 до н.э.) написал первый педагогический роман античности «Воспитание Кира», в котором изложил свои взгляды на образование и воспитание правителя. Был сторонником государственной системы образования и считал, что дело воспитания молодежи нельзя отдавать частным лицам. Огромную роль в образовании отводил риторике, полагая, что образованный человек должен в совершенстве владеть искусством спора, убеждения.

Крупнейший философ Древней Греции, ученик Сократа Платон (427–347 до н.э.) в 387 г. до н.э. основал философскую школу – Академию, где помимо философии, включавшей диалектику, антропологию, этику, изучались математические дисциплины (арифметика, геометрия, стереометрия), риторика и астрономия. Академия представляла собой не только высшее учебное заведение. Основной задачей своей философской и педагогической деятельности Платон считал создание проекта идеального государства и воспитание философа, способного к государственной деятельности. Кастовый характер государства влечет за собой кастовое воспитание. Наиболее подробно в своих трудах Платон освещает вопросы воспитания стражей и философов, из числа которых избираются правители государства.

Продолжателем идей Платона был его ученик Аристотель (384-322 до н.э.). Вопросы воспитания и обучения затрагивались практически во всех его работах. Аристотель был за общественное воспитание. Огромное значение он придавал эстетическому, нравственному воспитанию. Аристотель был первым профессором в истории Европы. Его лекторские конспекты служили учебниками в средние века. Им были созданы курсы этики, логики, зоологии, ботаники, анатомии.

Древний Рим

Воспитание в Древнем Риме (III в. до н.э.) сводилось к конным состязаниям и боям гладиаторов. Девочки воспитывались в семье и готовились к семейной жизни. Мальчики получали практическое воспитание: занимались полевыми и домашними работами и овладевали оружием.

Учебными заведениями повышенного типа считались грамматические школы. Здесь учились подростки 12–15 лет. Ученики изучали латынь и грече-

ский язык, основы римского права, риторику. Для молодежи (15–18 лет) аристократического происхождения открывались риторские школы, которые постепенно распространились по всей империи. В основу обучения было положено преподавание основ ораторского искусства. В первые века нашей эры в Риме установился устойчивый школьный курс, т.н. семь свободных искусств, который включал грамматику, риторику и диалектику, арифметику, геометрию, астрономию и музыку.

Педагогическая мысль Древнего Рима нашла отражение в трудах Цицерона, Сенеки, Плутарха, где были высказаны ценные идеи о содержании образования, роли нравственного воспитания, средствах воспитания.

Воспитание и школа в странах Западной Европы в эпоху Средневековья

Началом отсчета европейского Средневековья считается 476 год, когда под натиском германских племен пала Римская империя. В этот период на смену рабовладельческому обществу приходит новое общество с феодальными отношениями, оплотом которого стало христианство. Средние века охватывают 12 столетий.

Католическая церковь – духовный центр Средневековья отвергала античную образовательную традицию.

Значительный вклад в развитие педагогической мысли раннего средневековья внесла *схоластика* – тип религиозной философии, центральная проблема которой соотношение светского знания и христианской веры.

Раннее Средневековье иногда называют «темными веками». Переход от античности к Средневековью сопровождался в Западной Европе глубоким упадком культуры. Открытую борьбу против античной культуры вела Церковь. Чтение книг древних авторов было запрещено, школы исчезли. Школьное дело находилось в удручающем состоянии. Повсеместно царили неграмотность и невежество. Подобное положение дел привело к тому, что даже верхушка общества была неграмотной.

В раннем Средневековье в Европе сложилось несколько типов церковных школ (приходские, монастырские, соборные). Одними из первых открываются монастырские школы, основанные монашескими орденами францисканцев, бенедиктинцев, доминиканцев. В конце XIII в. в Западной Европе действовало до 15 тысяч монастырей св. Бенедикта, при каждом функционировала школа, где давалось элементарное образование (грамота, пение псалмов).

Повышенное образование предоставляли епископские школы, в которых обучали семи свободным искусствам (грамматика, диалектика, риторика, арифметика, геометрия, астрономия, музыка). Обучали диалектике, искусству красноречия, уметь защищать религиозные догмы. В риторике упражнялись в составлении устных и письменных проповедей. Программа математике предусматривала овладение арифметическими действиями. Считали, что цифра «3» символизирует Троицу, цифра «7» – сотворение Богом мира за 7 дней, геометрии сообщались и географические сведения. Изучение астрономии предполагало наблю-

дение за движением планет, Солнца, звезд. Обучение музыке ставило целью знакомство с духовной музыкой. Таким образом, носило ярко выраженный религиозно-мистический характер.

С XII в. школьное образование постепенно выходит от подчинения церквей и монастырей. Постепенно городским школам удалось ослабить опеку Церкви: они стали сами определять содержание обучения и назначать учителей. Городские школы отличались практической направленностью обучения. Помимо латыни в них изучали математику, естествознание, географию.

Крупным событием в развитии средневекового образования стало открытие университетов. Города боролись за право открыть в своих стенах университет, поскольку его появление способствовало оживлению общественной жизни, торговли, культуры. Университеты получали привилегии от короля или папы, укрепляющие их самоуправление, право присуждения ученых степеней и т. п. Преподаватели университетов создавали объединения по предметам. Создавались факультеты, во главе которых стояли деканы. Преподаватели избирали ректора – руководителя университета.

К концу XIV в. насчитывалось 26 университетов, а столетие спустя их стало уже 63. Самая крупная высшая школа – Парижский университет (1215), который впоследствии (XVII в.) был назван Сорбонной в честь духовника короля Людовика IX Р. де Сорбона. Наиболее большой славой в Европе пользовались Болонский (1088), Кембриджский (1231), Оксфордский (1206), Пражский (1348) университеты.

В Средние века получает развитие такая форма образования, как *ученичество*. Она быстро охватывает ряд слоев феодального общества. Суть ее в том, что мастер за определенную плату брал к себе в обучение несколько учеников. Курс обучения продолжался несколько лет, по истечении которых ученик, работая в качестве подмастерья, зарабатывал деньги для открытия своего дела. На ученичестве была построена рыцарская система воспитания. До 7 лет сыновья феодала получали домашнее воспитание. Затем они направлялись в замок вышестоящего феодала (сюзерена) или к королевскому двору. Выполняя обязанности пажа, они учились хорошим манерам, пению, танцам, игре на музыкальных инструментах. Домашние священники обучали их грамоте. В 14 лет подросток становился оруженосцем; сопровождал сюзерена в походах, участвовал в турнирах. В 21 год после специальных испытаний юноша посвящался в рыцари. Основу рыцарского воспитания составляли семь рыцарских добродетелей: верховая езда, плавание, владение оружием (копьем, мечом), фехтование, охота, игра в шахматы, умение слагать и петь стихи. Девушки из знатных семей воспитывались дома или в монастырях. Программа обучения включала освоение грамоты, чтение религиозных книг, изучение языков, рукоделие.

К XII в. относится появление педагогических сочинений по вопросам образования и воспитания.

Гуго Сен-Викторский (1096–1141) получил известность благодаря своему трактату «Дидакаликон», в котором предложил свод наук для изучения в школе;

дал рекомендации по их изучению. Еще один крупный мыслитель Средневековья – Винсент из Бове (1190–1264) в сочинении «Об обучении детей благородных особ» предлагает программу всестороннего развития личности. Работа содержит ценные советы по воспитанию нравственности, развитию интереса к познанию у детей.

Особый вклад в развитие школы и педагогической мысли внесла эпоха *Возрождения, переходная от Средневековья к Новому времени*.

Исходной датой западного Возрождения принято считать 1453 г., когда произошли захват турками Константинополя и бегство ученых в Италию, где они пытались возродить античный взгляд на мир и человека. В этот период античная культура была образцом, центром европейского Возрождения стала Италия.

Идеал эпохи Возрождения – человек образованный, просвещенный, воспитанный на принципах высокой нравственности, физически развитый и душевно стойкий. Помимо латыни изучались древнегреческий и древнееврейский языки. В эпоху Возрождения сложилось новое понимание процесса обучения как добровольного, сознательного и радостного процесса, что представляло разительный контраст со средневековой системой образования, где учение ассоциировалось с розгой. Считалось, что основным критерием образования выступает его полезность для подготовки человека к жизни. Гуманисты выступали за тщательный отбор учебного материала, чередование занятий в течение дня, разностороннее энциклопедическое образование, наглядность в обучении.

Огромное значение придавалось личности учителя. Он должен был быть не только высокообразованным, но и доброжелательным, чутким, проникательным человеком, хорошо разбираться в детской природе и учитывать индивидуальные особенности детей. В этот период так и не сложилось единой точки зрения относительно того, где лучше получать образование: в школе или дома. Одни гуманисты горячо выступали за школьное образование, другие считали, что на фоне общего неудовлетворительного состояния школьного дела домашнее образование предпочтительнее.

Центральное место в педагогической системе периода позднего Средневековья занимало нравственное воспитание. В детях поощрялись и воспитывались такие качества, как жизненная активность, стремление к славе, почитание старших, благочестие.

Гуманистические идеи всестороннего развития гуманисты пытались реализовать в созданных ими школах. Одним из самых известных учебных заведений была итальянская школа – «Дом радости», открытая Витторино да Фельтре (1378–1446). В школе обучались как мальчики, так и девочки, воспитанники получали среднее образование. Наряду с развитием интеллектуальных способностей, эстетическим воспитанием большое значение отводилось физической подготовке (верховая езда, спортивные игры, прогулки).

Среди итальянских гуманистов эпохи Возрождения особое место занимает Томмазо Кампанелла (1568–1639), который провел около 30 лет в тюрьме за свои убеждения, где создал десятки трактатов по философии, политике, экономике,

медицине, в том числе «Город солнца», в котором описана модель общества будущего. В трактате представлена система воспитания детей в идеальном городе-государстве. Кампанелла отстаивает принцип общественного воспитания, связывает обучение с жизнью, выступает за энциклопедизм образования, возврат к природе.

Гуманизма из Италии проникают во Францию, Испанию, Великобританию и другие страны Европы. Славу снискали Ф. Рабле, Т. Мор, Эразм Роттердамский и другие гуманисты, оставившие яркий след в истории и педагогики.

Ф.Рабле (1494-1553) в романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» нарисовал идеал гуманистического воспитания. Необходимо развивать данные природой задатки. Ведущая роль отводится филологическому образованию.

Томас Мор (1478-1535). Свои взгляды на обучение и воспитание он изложил в сочинении «Утопия», рассказывающем о вымышленном государстве. В "Утопии" все дети получают одинаковое образование. Мор высказывает идею пожизненного образования. Особое значение Мор придавал нравственному воспитанию молодежи.

Крупный вклад в развитие педагогической мысли внес писатель-гуманист Эразм Роттердамский (1469-1536). Его перу принадлежит ряд педагогических трудов – «План учения», «Похвала Глупости», «Воспитание христианина», «О приличии детских нравов» и др. Эразм Роттердамский вел активную педагогическую деятельность – сначала в качестве учителя риторики латыни, затем в качестве профессора Кембриджского университета. Он считал, что «людьми не рождаются, а воспитываются», именно поэтому особую роль воспитание и образование играют в совершенствовании природы человека. Многие передовые для того времени педагогические идеи, высказанные Эразмом Роттердамским, не потеряли своего значения и по сей день: индивидуальный подход к учащимся, учет особенностей характера в обучении, принцип состязательности при выполнении учебных заданий, отказ от наказаний.

Идеи Возрождения оказали значительное влияние на развитие школы и педагогики. Однако они не могли быть реализованы в полной степени, поскольку были по своей сути утопичны.

Воспитание и школа в Киевской Руси и Русском государстве (X-XVII в.)

В истории педагогики принято выделять два этапа развития воспитания в России до эпохи Петра Великого:

- киевский (X–XIII вв.);
- московский (XIV–XVII вв.).

В Древней Руси система образования имела свои особенности. В качестве официальной религии признается православие (988), что наложило свой отпечаток на воспитание и образование. Византийское влияние способствовало расцвету школьного дела в Киевской Руси, хотя переняла от Византии образец монастырской образованно-негативно относящейся к светским знаниям.

Начальное образование получали либо в семье. Церковь контролировала домашнее воспитание. Как правило, в богатые семьи в качестве домашних учителей приглашались священники. Важнейшей стороной воспитания ребенка было его приобщение к православию. Вторая ступень обучения на Руси традиционно называлась «школы учения книжного». Они в XI–XIII вв. открываются по всей Руси при княжеских дворах, церквях, монастырях, как мужские, так и женские, основная задача их – «освоение книжной мудрости». Наряду с чтением, письмом, счетом ученикам сообщались сведения из истории различных стран и окружающей природы.

В X–XI вв. в Киевской Руси появляется ряд рукописных сборников как переводных, так и оригинальных, включавших и тексты педагогического содержания. В педагогической литературе того времени содержались советы о воспитании у детей таких качеств, как послушание, благочестие, почитание старших. Одной из наиболее известных книг, дошедших до нас, является «Изборник Святослава» (1073), которая содержала элементы знаний, входивших в курс семи свободных искусств, а также круг христианских идей и представлений.

В Новгороде была развита переписка книг, а профессия «книжника» стала популярной. Рукописные книги покупали не только состоятельные купцы, но и простые люди. Об уровне грамотности населения свидетельствуют многочисленные берестяные грамоты. На них велась переписка новгородцев.

В 1574 году появляется первая печатная «Азбука», созданная печатником *Иваном Федоровым*. Эта книга содержала систему обучения грамоте и элементарную грамматику. Автор подобрал ряд текстов для закрепления и развития навыков чтения и письма, поместил в книгу молитвы и наставления о том, как учить детей.

В XVI в. в Древней Руси сложилась своеобразная система обучения и воспитания, в которой регулярная школа не имела характера стабильного государственного или церковного института. Грамотность рассматривалась как элемент профессиональной подготовки. Обучение было сословным по целям и содержанию. Государственные и церковные институты были слабо развиты и не испытывали потребности в подготовке специалистов. Как следствие, общий уровень образованности в Московском государстве был весьма низким, почти половина церковнослужителей были неграмотными.

Социально-экономическое развитие России во второй половине XVII в. оказало влияние на рост и распространение грамотности и светских знаний. Расширение дипломатических и торговых связей с Западной Европой, вовлечение страны в орбиту европейской политики ставило задачу приобщения к западно-европейской культуре и науке, освоения их ценностей. При монастырях и церквях растет численность начальных школ, обучавших чтению и письму. В этот период появляется большее число рукописных книг – азбуковников, в которых помещались сведения по грамматике, арифметике, религиозно-нравственные поучения. Во второй половине XVII в. в Москве открываются *греко латинские школы*.

В 1615 г. в Киеве была открыта *Киево-братская коллегия*. Позже она получила права академии. В академии было 8 классов, сгруппированных в три отделения: младшее, среднее, старшее. В младших преподавались языки (греческий, латинский, славянский, польский), арифметика, молитвы, катехизис, музыка и пение, в средних – поэзия и риторика, в старших – философия и богословие. Киевская академия была крупным культурным центром, оказавшим большое влияние на развитие просвещения. Она дала не только многих деятелей в области просвещения (Е. Славинецкий, С. Полоцкий и др.), но и послужила образцом, по которому открывались другие учебные заведения.

В 1687 г. создается первое высшее учебное заведение в Москве – *Славяно-греко-латинская академия*. Инициатор ее создания – известный просветитель *Симеон Полоцкий*. Он составил устав академии. Академия должна была готовить православных священников, государственных служащих, преподавателей. В академии учились выходцы из Украины и Польши. Предусматривалось преподавание свободных искусств, древних языков, богословия. Академия была одним из крупнейших центров русской культуры и просвещения. Среди ее выпускников – известные деятели Русской православной церкви, дипломаты, зодчий В. И. Баженов, академик М.В.Ломоносов, поэт А.Д. Кантемир.

На Украине и Беларуси, которые до середины XVII в. входили в состав Великого княжества Литовского и Речи Посполитой, просвещение и педагогическая мысль развивались в условиях сосуществования и противоборства Римско-католической церкви, протестантизма, православия и униатства. Отсюда широкое разнообразие типов школ: латинские, католические, протестантские, униатские, братские и др. Усиление позиций католицизма, противоборство церквей, рост патриотических настроений оказывали большое влияние на школьное дело.

В конце XVI – первой половине XVII в. возникают *братские школы* – учебные заведения при братствах, национально-религиозных общественных объединениях православного украинского и белорусского населения. Известны братские школы во Львове (1585), Вильно (1585), Киеве (1615), Могилеве (1590), Луцке (1617).

Обучение в школах делилось на две ступени. Младших школьников учили грамоте и пению, старшие изучали старославянский, греческий и латинский языки, грамматику, риторiku, поэтику, элементы математики и философии. Большое место отводилось православному вероучению. Деятельность братских школ способствовала подъему культурной жизни и сохранению национального самосознания. Борясь за сохранение национальных традиций, эти школы перенимали некоторые формы западноевропейского образования и культуры.

Развитие школы и педагогической мысли в Новое время (XVII-XIX вв.)

Становление научной педагогики

В XVI–XVII вв. педагогика и школьное дело развиваются в условиях перехода от феодализма к новой общественно-экономической формации – капитализму. В недрах феодального общества зарождаются новые общественные и духовные ценности, новые подходы к воспитанию и образованию. Растет критика

сословной школы, общее недовольство состоянием образования, его оторванностью от жизни. Вопросы образования не могут не волновать философов, представителей науки, культуры. В этот период появляется значительное количество философско-педагогических трудов, трактатов, руководств, в которых авторы высказывают мысли о воспитании современного человека, пытаются выявить закономерности этого процесса, предлагают концепции воспитания, пытаются приблизить школу и педагогику к меняющимся условиям.

Начиная с конца XVI в. наметились предпосылки для выделения педагогики в самостоятельную науку. Именно в этот период появляется целая плеяда блестящих мыслителей, которые заложили на столетия вперед фундамент развития педагогики как отрасли знания.

Я.А. Коменский

Самый яркий представитель педагогической мысли XVII в. – *Ян Амос Коменский* (1592–1670), чешский мыслитель-гуманист, педагог, писатель, общественный деятель. Принято считать, что именно с него современная педагогика берет отсчет, так как он первый, кто пытался отыскать и привести в систему закономерности обучения и воспитания. Целью же воспитания считал подготовку человека к вечной жизни. Путь к вечной жизни лежит в познании внешнего мира, в умении владеть вещами и самим собой.

Выделял три составные части воспитания: научное образование (умственное воспитание); нравственное воспитание (управление собой); религиозное воспитание (стремление к Богу). Давая высокую оценку воспитанию, Коменский подчеркивал, что человек делается человеком только благодаря воспитанию, которое лучше начинать в детстве.

До 6 лет дети воспитываются в семье (т.н. *материнская школа*). Коменский советовал в раннем возрасте приучать детей к труду, воспитывать трудолюбие, опрятность, послушание, почитание старших, правдивость. Свои рекомендации по воспитанию детей Коменский изложил в первом в мире руководстве по дошкольному воспитанию «Материнская школа».

Вторая ступень обучения (элементарная школа) охватывает период с 6 до 12 лет. Коменский считал, что все дети должны посещать начальную школу, где в основу обучения должен быть положен родной язык. В те времена начальная школа имела 2–3-летний срок обучения. Ее программа ограничивалась заучиванием молитв, обучением счету, чтению и письму.

Третья ступень обучения (гимназия или латинская школа) охватывает возраст с 12 до 18 лет. Наряду с традиционными семью свободными искусствами вводится изучение физики (дающей понимание строения мира, металлов), географии (раскрывающей очертания земного шара, морей, рек), истории (повествующей о главных событиях минувшего). Коменский предложил ввести шесть классов (грамматический, физический, математический, моральный, диалектический, риторический) и тем самым установил последовательность изучения наук в таком порядке: грамматика, естествознание, математика, философия (этика, диалектика, риторика).

Четвертая ступень обучения (18–24 года) предполагает обучение в академии, состоящей из трех факультетов: богословского, медицинского и юридического.

Я.А. Коменский внес крупный вклад в развитие дидактики, теоретически обосновал и подробно раскрыл принципы обучения. Им сформулировано «золотое правило дидактики»: "Все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания".

Если какие-либо предметы можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами». Характерно, что наглядность в обучении применялась и до Коменского, однако он дал ей более широкую трактовку, подразумевая под наглядностью привлечение органов чувств к лучшему и ясному восприятию явлений и вещей. Кий дает ясные толкования принципам сознательности, последовательности, систематичности обучения. Ничего не следует заставлять заучивать наизусть, кроме того, что хорошо понятно рассудком. Знания важно давать в системе. В обучении – идти от простого к сложному, от общего к частному, от конкретного к абстрактному. Прочность обучения достигается за счет повторения.

Заслугой Я.А. Коменского является теоретическое обоснование классно-урочной системы. В конце XVI – начале XVII в. обладала индивидуальная и индивидуально-групповая форма обучения. В XVI в. классно-урочная система распространяется в иезуитских школах Европы, в начальных школах Чехии, Венгрии, братских школах Беларуси и Украины. При классно-урочной системе учащиеся группируются в отдельные классы в соответствии с возрастом и уровнем знаний. Учитель ведет занятия со всем классом одновременно. Я.А. Коменский предложил производить прием в школу один раз в году, учебный год разделить на четверти и ввести каникулы, делил продолжительность учебного дня: 4 часа в начальной школе и 6 часов в средней. Основная форма обучения – урок. Уроки проводятся по расписанию. Я.А. Коменский дал указания, как планировать и урок: часть урока посвятить опросу, часть объяснению нового. Каждый урок должен иметь цель и определенную тему. Учитель ведет уроки и следит за порядком и дисциплиной.

Я.А. Коменский был не только крупнейшим педагогом-практиком, но и автором фундаментальных работ в области образования и воспитания. Его перу принадлежат руководства по воспитанию детей, педагогические трактаты, учебники, философско-педагогические труды, энциклопедии.

В 1632 г. им была написана «*Великая дидактика*», ставшая теоретической базой средней ступени образования. Коменский подготовил ряд учебников по физике, геометрии, географии, астрономии. В учении он отводил большую роль книге, считая, что хороший учебник должен быть кратким, доступным, не перегруженным лишними деталями, знания о мире должны систематизироваться. Пример такого собрания важнейших знаний о мире, природе, человеке, общественном устройстве – учебник «Открытая дверь» (1631) – пособие нового типа,

где вместо традиционного догматического пути изучения грамматики и синтаксиса предлагался новый метод усвоения языка на основе познания элементов реального мира. В 1658 г. выходит иллюстрированный учебник-энциклопедия «Мир чувственных вещей в картинках», где в 150 статьях в доступной форме детям давались сведения из географии, ботаники, общественной жизни и деятельности человека (ремесла, сельское хозяйство, транспорт, культура и т.д.).

Джон Локк (1632–1704) – известный английский философ и педагог, оставил заметный след в развитии идей воспитания и образования. Локк предложил программу воспитания «джентельмена», «делового человека» буржуазного общества, и программа органически сочетает несколько аспектов: ее кое воспитание, воспитание души (нравственное воспитание и образование).

С раннего детства необходимо закалять тело, чтобы ребенок легко мог переносить усталость, невзгоды. Локк дает практические рекомендации – как соблюдать режим дня, закаливаться, заниматься спортом, питаться, вырабатывать выносливость.

Основу нравственного воспитания Локк видел в выработке правильного представления о добродетели.

Особое место в нравственном воспитании Локк отводил формированию устойчивых нравственных привычек поведения. Воспитание привычек необходимо начинать с детства, не следует прививать несколько привычек одновременно. Здесь важна последовательность. Следует сначала сформировать и закрепить одну привычку, а затем приступать к воспитанию другой. В воспитании следует избегать как наказаний, так и особых поощрений: в первом случае существует опасность рабского послушания, в другом у воспитанника поощряется стремление к наградам, а не к тому, за что они даются.

Д. Дидро (1713–1784) – представитель французского Просвещения, философ, писатель. Настаивал на принципе доступности, обязательности и бесплатности школьного образования. Признавая огромную роль воспитания в жизни общества, оговаривал, что «воспитание развивает лишь то, что дала природа: развивает добрые задатки, заглушает плохие». Несправедливое общественное устройство заглушает самые прекрасные задатки в человеке. Дидро был сторонником реального образования, полагая, что в школе необходимо расширять объем преподавания математики, физики, астрономии, химии за счет сокращения преподавания древних языков. В распространении и углублении естественно-научных знаний он видел залог развития производства. Он был убежден в том, что дети бедняков, привыкших к труду, учатся серьезнее и прилежнее, чем другие дети. По просьбе Екатерины II Дидро разработал «План университета для Российского правительства» (1775), подразумевая университетом всю систему образования.

Ж.Ж. Руссо (1712–1778) – один из ярких представителей французского Просвещения, теоретик свободного воспитания. Из множества написанных им произведений выделяют три, образующие единое целое и в концентрированном виде

представляющие его философско-педагогические взгляды. Это работы: «Рассуждение о науках и искусствах» (1762), «Эмиль, или О воспитании» (1762) и «Рассуждение о начале и основаниях неравенства между людьми» (1755).

Задачу воспитания Руссо видел в воспитании человека, в этом заключается коренное отличие трактовки Руссо цели воспитания от старого воспитания, ставившего своей целью подготовку человека к конкретной профессии, к определенному положению в обществе. По убеждению Руссо, «необходимо воспитывать прежде всего человека, а не чиновника, не солдата, не судью, не ученого». Взгляд французского мыслителя на воспитание как общечеловеческое дело был, безусловно, прогрессивен, но в современных ему условиях реализация этой идеи была неосуществима. Руссо дал портрет совершенного человека, который должен обладать разумом мудреца, силой атлета, трудолюбием, невосприимчивостью к соблазнам цивилизации и дурным влияниям, умением владеть собой, соразмерять свои желания и возможности. С детских лет ребенка нужно учить жизни, умениям выносить удары судьбы.

И.Г.Песталоцци

Швейцарский педагог Песталоцци Иоганн Генрих (1746–1827) оставил яркий след в истории образования. С юных он проникся желанием облегчить участь крестьян, лишенных возможности полноценного обучения. Всю свою жизнь Песталоцци посвятил делу народного образования.

Песталоцци – автор многочисленных трудов, получивших мировую известность, – «Лингардт и Гертруда» (1787), «Как Гертруда учит своих детей» (1801), «Лебединая песня». Он и практик, создавший приюты для сирот в Станце (1798-1799), интернаты в Бургдорфе (1800-1804) и Ивердоне (1805-1825).

Избавление от социального неравенства педагог видел не в революционном изменении общественных отношений, а в правильной организации общественного воспитания. Он считал, что воспитание должно дать детям из народа трудовую подготовку, развить духовные и физические силы, что в дальнейшем избавит их от нужды.

Песталоцци разработал теорию элементарного образования, согласно которой процесс воспитания должен начинаться с самых простейших элементов и постепенно восходить ко все более сложному.

Основой физического воспитания является стремление ребенка к движению. Физическое воспитание должно начинаться в семье с раннего возраста. Физическое воспитание осуществлялось неразрывно с трудовым и нравственным воспитанием. Нравственное воспитание тесно связано с религиозным воспитанием. Критикуя обрядовую религию, Песталоцци был сторонником естественной религии, понимая под ней развитие высоких нравственных чувств. Учение Песталоцци об умственном воспитании чрезвычайно содержательно и разнопланово. Ему принадлежит заслуга выдвижения идеи воспитывающего обучения, которую К.Д. Ушинский назвал «великим открытием Песталоцци».

Основная цель обучения – «возбуждение ума» детей к активной деятельности, развитие их познавательных способностей, выработка умения логически мыслить, кратко выражать словами сущность усвоенных понятий. Критикуя

школу за книжность, отрыв от жизни, Песталоцци предлагал построить процесс обучения в соответствии с естественным путем познания у ребенка. Исходный момент познания у детей – чувственное восприятие вещей и явлений окружающего мира. Отсюда – огромное значение наглядности как средства развития у детей наблюдательности, внимания, умений сравнивать, сопоставлять. Песталоцци в отличие от своих предшественников предлагает расширенную трактовку наглядности, признав ее основой обучения и дав ей глубокое психологическое обоснование.

Большая заслуга Песталоцци в том, что он разработал основы частных методик начального обучения. Обучение счету он предлагал начинать не с заучивания правил, а сочетаний единичных предметов и формирования на этой основе представлений о свойстве чисел. Учить письму он советовал через упражнения в написании элементов букв. Большое внимание отводил орфографии.

Сформулированные Песталоцци педагогические идеи дали толчок дальнейшему развитию дидактики начального обучения и педагогики XIX в.

И.Ф. Герbart

Один из выдающихся немецких педагогов XIX в. – И.Ф. Герbart (1778–1841) – считал педагогику самостоятельной наукой, которая с помощью философии определяет педагогические цели, а при содействии психологии – пути их осуществления.

В своих работах «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания» (1806) и «Первые лекции по педагогике» (1835) он неизменно отстаивал тезис о суверенности педагогики как научной дисциплины: «Было бы лучше, если бы педагогика как можно точнее сама разработала свои собственные понятия и больше поощряла самостоятельное мышление, чтобы стать центром отдельной области мышления и не быть на задворках других наук».

Герbart внес значительный вклад в развитие дидактики – разработал учение о ступенях обучения; выделил универсальную схему процесса обучения.

На первой ступени («ясность») осуществляется первоначальное ознакомление учащихся с новым материалом, основанное на широком использовании наглядности. На второй ступени («ассоциация») происходит установление связи новых представлений с уже имеющимися в процессе свободной беседы. На третьей ступени («система») в новом материале выделяются главные положения, формулируются правила и законы. На четвертой ступени («метод») у учащихся в процессе выполнения упражнений вырабатываются навыки. В этой схеме получили отражение стороны учебного процесса. Однако ее абсолютизация последователями Гербарта вела к формализму в организации урока.

Немецкий педагог был сторонником классического образования, полагая, что изучение классических языков, математики, античной истории лучше всего развивает мышление. По его мнению, ребенок в своем развитии повторяет путь человечества. Поэтому учащимся ближе и понятнее жизнь древних народов, чем современность. В связи с этим до 14 лет в школах необходимо обучать в основ-

ном древним языкам, математике, античной истории и литературе. Эта идея Гербарта была положена в основу обучения в классических учебных заведениях Европы в XIX в.

Гербарт активно *разрабатывал теорию воспитывающего обучения*. Он не только впервые ввел данный термин в педагогику, но и попытался обосновать его. По мысли педагога, «обучение без нравственного воспитания есть средство без цели, а нравственное образование... без обучения есть цель, лишенная средств». Основную задачу воспитывающего обучения видел в развитии разностороннего интереса, который имеет шесть видов: эмпирический – к окружающему миру; спекулятивный или умозрительный – к причинам вещей и явлений; эстетический – к прекрасному; симпатический – к близким людям (семье, друзьям, знакомым); социальный – ко всему человечеству; религиозный – к Богу. Основой интереса выступает внимание, поэтому важнейшей дидактической задачей является возбуждение и поддержание апперцептивного внимания, развитие произвольного внимания.

Гербарт предложил систему нравственного воспитания, цель которой – воспитание нравственного человека. Нравственное воспитание строится на пяти нравственных идеях: идея внутренней свободы, делающая человека цельным; идея совершенства, дающая внутреннюю гармонию; идея благорасположения, заключающаяся в согласовании воли одного человека с волей других людей; идея права, применяемая в случае конфликта двух или нескольких волей; идея справедливости, служащая руководством при наказании или поощрении индивида. Человек, впитавший эти идеи и руководствующийся ими в жизни, никогда не будет вступать в конфликт с окружающим миром.

Важная роль в нравственном воспитании принадлежит религии. Гербарт рекомендовал пробуждать у детей религиозный интерес как можно раньше. Религия необходима человеку, поскольку является сдерживающим началом. Она проповедует смирение и внушает индивиду чувство зависимости от «высших» сил.

К нравственному воспитанию тесно примыкает управление, задачу которого Гербарт видел в том, чтобы приучать детей к порядку и дисциплине. В качестве основных средств управления он выделил угрозу, надзор, приказ, запрет, наказания (включая и телесные), включение детей в деятельность. Педагогом разработаны рекомендации по нравственному воспитанию, где он указывает необходимость опоры на положительное в ребенке, учета индивидуальных способностей в процессе воспитания. Педагогическая теория Гербарта во многом определила дальнейшее развитие западной школы и педагогики, его идеи интерпретировались и развивались многочисленными учениками и последователями.

Ф.А. В. Дистервег

Если Гербарт разрабатывал свою педагогическую систему в расчете на среднюю школу (гимназию), то другой немецкий педагог – *Ф.А.В. Дистервег* (1790–1866) занимался вопросами обучения и воспитания в начальной школе, известен как блестящий организатор педагогического образования, талантливый педагог и популяризатор идей Ж.Ж. Руссо, Песталоцци, европейского просвещения.

В течение длительного времени был директором учительских семинарий в Мёксе и Берлине, считавшихся образцовыми учебными заведениями, готовившими педагогические кадры для народной массовой школы. Дистервег всю жизнь стремился к объединению немецкого учительства. В 1827–1866 гг. издавал педагогический журнал «Рейнские листки...», создал 4 учительских общества, в 1848 г. был избран председателем Всеобщего немецкого учительского союза.

Основной педагогический труд Дистервега – фундаментальная работа «Руководство к образованию немецких учителей» (1835), первая часть которой посвящена общим вопросам педагогики, вторая – частным методикам обучения. Дистервег известен как автор свыше 20 учебников и руководств по математике, немецкому языку, естествознанию, географии, астрономии, которые пользовались широкой известностью в Германии.

Дистервег выступал за обновление школьного образования. Ядро новой школьной системы педагог видел в светской народной школе, охватывающей детей от 6 до 14 лет и связанной с высшестоящими учебными заведениями. Главная задача народной школы – в разностороннем развитии каждого ребенка, независимо от социального положения и религиозных взглядов его родителей. Дистервег выделил три ступени возрастного развития детей школьного возраста и наметил основные направления обучения и воспитания на каждой ступени.

Для детей первой возрастной ступени (6–9 лет) характерны повышенная физическая активность, склонность к игре, любовь к сказкам, сенсорное восприятие. Поэтому первостепенное значение при их обучении следует уделять чувственному познанию, упражнению чувств.

Школьники второй возрастной ступени (9–14 лет) отличаются развитием памяти и накоплением представлений об окружающем мире. Отсюда важнейшая задача обучения – приобщить ум детей к чувственно воспринимаемому материалу, его прочному усвоению и приобретению необходимых учебных навыков. В этот период важно развить у школьников абстрактное мышление, умение делать выводы, сравнивать, анализировать.

Третья ступень охватывала школьников в возрасте от 14 до 16 лет. В этот период важно развивать мышление учащихся, твердые нравственные принципы, чтобы впоследствии они превращались в убеждения.

В педагогическом наследии Дистервега особый интерес представляет формулировка ведущих принципов воспитания и обучения – *природосообразности, культуросообразности и самостоятельности*.

Под *природосообразностью* Дистервег понимал следование в воспитании и обучении природе ребенка, учет его особенностей. Только зная психологию и физиологию ребенка, педагог может обеспечить гармоничное его развитие. Высоко оценивая роль психологии, он видел в ней «основу науки о воспитании».

Принцип культуросообразности означал учет в содержании воспитания исторически достигнутого уровня культуры и воспитательного идеала общества. Культура подразделяется на внешнюю, внутреннюю и общественную. По Ди-

стервегу, внешняя культура – это норма морали, правила поведения в быту, внутренняя культура – это духовная жизнь индивида, общественная культура подразумевала общественные отношения и национальную культуру.

Самодетельность Дистервег понимал как активность, инициативность и считал ее важнейшей чертой личности. Развитие детской самодетельности, по его мнению, – конечная цель воспитания.

Дистервег разработал дидактику развивающего обучения, которую изложил в 33 правилах. Знание этих дидактических правил должно было, по его мнению, помочь учителю успешно осуществлять процесс обучения.

Дистервег выделил четыре группы дидактических правил. К первой отнесены правила по отношению к субъекту школьного образования – ученику; предусматривающие построение учебно-воспитательного процесса в соответствии с психофизическим развитием ребенка, его индивидуальными особенностями. Вторая группа правил касалась предмета преподавания.

Данные правила определяли порядок распределения учебного материала, его деление на небольшие разделы, установление связи между школьными предметами, близкими по содержанию, и т.п. Третья группа правил связана с внешними условиями обучения – его местом и временем. Они касались связи школьных предметов с жизненной перспективой учащихся, окружающей их социокультурной средой. Четвертая группа дидактических правил обращена к учителю, его профессиональным качествам, необходимым для успешного преподавания.

Школа и педагогика в России в XVIII-XIX вв.

XVIII в., вошедший в историю как *век Просвещения*, имел особое значение для России. В XVIII в. в России предпринимается *попытка создания государственной системы образования, открываются светские учебные заведения*. При этом ощущалось сильное западноевропейское влияние как в плане теории, так и в плане практического устройства учебных заведений.

В начале XVIII в. в стране появляются *первые государственные школы*.

Помимо общего образования, в них готовили и по *конкретным профессиям – моряка, писаря, инженера*. Одновременно создаются первые государственные общеобразовательные школы. В 1714 г. принимается указ об открытии цифирных школ для обучения грамоте, письму и арифметике, элементарным сведениям по алгебре, геометрии и тригонометрии.

В 1725 г. в Петербурге учреждается Академия наук. В целях подготовки ученых при Академии создается два учебных заведения – университет и гимназия.

С 1758 г. руководить работой университета и созданной при нем гимназии стал *М.В. Ломоносов (1711-1765)*. Его деятельность была многогранной: составил устав гимназии, регламентирующий ее внутренний распорядок, правила поведения гимназистов, разработал учебный план, подготовил и издал ряд учебных пособий по гуманитарным и естественно-научным дисциплинам: «Риторика»

(1748) – первый научный труд по грамматике русского языка, «Российская грамматика» (1755) – первая в России хрестоматия мировой литературы, «Древняя российская история» (1755) и др.

Однако деятельность Ломоносова натолкнулась на мощное противодействие иностранных профессоров, засевавших в Академии. Возобладала точка зрения, что в Петербурге университет «не надобен», лучше готовить своих студентов и профессоров за рубежом или приглашать иностранных. Ни университет, ни гимназия не стали центрами подготовки кадров. Они не пользовались популярностью в обществе и к середине XVIII в. пришли в упадок.

Несмотря на неудачу, Ломоносов не оставил идею создания российского университета. Заручившись поддержкой графа И.И. Шувалова, Ломоносов составил план создания университета и программу преподавания.

Университет был открыт в Москве в 1755 г. При университете функционировали две гимназии – для дворян и разночинцев. Ломоносов ввел классно-урочную систему преподавания в академической и университетской гимназиях, установил принципы и методы обучения, что позволило упорядочить учебный процесс.

Московский университет отступил от западноевропейской традиции: в его структуре отсутствовал богословский факультет. При открытии в университет было зачислено 100 студентов. Отсутствие преподавателей, неопределенность программ обучения, чтение лекций профессорами-иностранцами на латыни или новых языках привело к тому, что в университет дворянство шло неохотно, предпочитая военную карьеру. Понадобилось 50 лет, чтобы университет встал на ноги.

Поскольку Россия постоянно вела войны, потребность в подготовке офицеров для армии и флота была велика. Первые военные учебные заведения появляются в России в первой половине XVIII в. В 1732 г. в Петербурге по инициативе фельдмаршала Б. К. Миниха создается первый в стране кадетский корпус, больше известный как *Сухопутный шляхетский корпус*. В 1752 г. в Санкт-Петербурге открывается *Морской кадетский корпус*. Особое место среди военных учебных заведений занимал *Пажеский корпус* (1759).

В эпоху правления Екатерины II предпринимается *попытка создания государственной системы образования*. План создания в России государственной системы образования Екатерина II поручила *И.И. Бецкому* (1704–1795) – европейски образованному человеку, хорошо знакомому с идеями французских просветителей. В 1762 г. он был вызван в Петербург из-за границы, где жил долгое время, назначен президентом Академии художеств и привлечен к созданию системы воспитательно-образовательных учреждений. Бецкой представил на рассмотрение императрицы документ «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества» (1764), в котором изложил свои взгляды на воспитание молодого поколения, сложившиеся под влиянием идей французских просветителей (Дж. Локк, Д. Дидро, Ж.Ж. Руссо, К.А. Гельвеций). Суть концепции заключалась

в следующем. России нужны просвещенные, законопослушные, преданные монарху подданные. Необходимо с раннего детства воспитывать у детей любовь к отечеству, уважение к существующему правопорядку, трудолюбие.

И.И. Бецкой надеялся посредством воспитания создать новую «породу» людей (гуманных дворян, купцов, ремесленников) с целью сглаживания противоречий в обществе. Условием формирования первого поколения «новых людей» Бецкой считал строгую изоляцию воспитанников от пагубного влияния общества, его предрассудков и пороков. С этой целью в 60–70 гг. XVIII в. в Москве и Петербурге создается система закрытых учебно-воспитательных учреждений сословного характера для детей от 5–6 до 17–20 лет. По проектам И.И. Бецкого открываются воспитательное училище при Академии художеств, коммерческое училище в Москве.

При открытии учебных заведений власти строго придерживались сословного принципа. Кадетские корпуса, пансионы предназначались для дворян, воспитательные дома, училища (коммерческие, художественные, театральные и др.) – для лиц третьего сословия.

Особое внимание И.И. Бецкой отводил женскому образованию. Он способствовал открытию первого женского воспитательно-образовательного учреждения – Смольного института благородных девиц. Первый прием воспитанниц был осуществлен в 1764 г.

В 1782–1786 гг. в России осуществляется *школьная реформа*, основная цель которой – *открытие учебных заведений для третьего сословия*. В целях подготовки реформы создается Комиссия об учреждении народных училищ. Деятельное участие в работе комиссии принял Ф.И. Янкович (1741–1814), по происхождению серб, получивший юридическое образование в Венском университете; в 1782 г. по приглашению Екатерины II переехал в Россию, где подготовил план по преобразованию школьной системы, закрепленный Уставом 1786 г., и основные документы по реформе. Главными направлениями реформы считал устройство системы народных училищ, подготовку учителей и издание хороших учебников. В этот период российская школа получает первые учебники. В 1786 г. издается учебник по естествознанию «Начертания естественной истории», «Краткое руководство к геометрии», «Краткая Российская грамматика» и др.

Основным учебным пособием для российских учебных заведений стала книга «О должностях человека и гражданина ...» (1783), в которой излагается государственная позиция на воспитание учащихся.

Начало XIX в. ознаменовалось реформой российского образования. В 1802 г. было создано Министерство народного просвещения – центральное государственное учреждение, ведавшее вопросами образования. В 1803 г. опубликованы «Предварительные правила народного просвещения», а в 1804 г. – «Устав учебных заведений, подведомых университетам». В этих документах определяется система народного просвещения, которая включала в себя четыре типа учебных заведений: приходское училище, уездное училище, гимназия, университет.

В основу системы российского просвещения были положены три принципа: *бесплатность, бессловность, преемственность всех типов школ*. Вместе с тем в гимназию и университет запрещалось принимать крепостных крестьян.

Приходские училища с одногодичным сроком обучения могли открываться в селениях при церковных приходах, в уездных и губернских городах. Их цель – подготовка к поступлению в уездные училища и предоставление мальчикам и девочкам общеобразовательных знаний. Преподавались Закон Божий, нравоучение, чтение, письмо, четыре действия арифметики. Если государство полностью брало на себя содержание университетов, гимназий и уездных училищ, то приходские училища оказались в сложном положении. Государственная казна не предусматривала средств на их содержание. Считалось, что содержать их должны либо сами крестьяне, либо помещики и церковь.

Уездные училища с 2-летним сроком обучения создавались по одному в губернских и уездных городах. Цель их – подготовка к поступлению в гимназии, сообщение детям непривилегированных сословий «необходимых познаний, сообразных состоянию их и промышленности». В учебном плане предусматривалось 15 предметов (Закон Божий, российская грамматика, всеобщая и русская история, география, физика, естественная история, арифметика, рисование и др.). Подобная многопредметность вела к большой перегруженности учителей и учащихся. Все предметы преподавались двумя учителями.

В каждом губернском городе создавалась гимназия, дававшая законченное среднее образование и право поступления в университет.

Гимназический курс обучения насчитывал 4 года. Программа обучения отличалась энциклопедичностью и обширностью. Она предусматривала изучение языков (латинский, греческий, немецкий, французский), географии, истории, статистики, курса философских (метафизика, логика, нравоучение) и изящных наук (словесность, история поэзии, эстетика), математики (алгебра, геометрия, тригонометрия), физики, естественных наук (минералогия, ботаника, зоология), теории коммерции, технологии и рисования. В учебном плане гимназии отсутствовал Закон Божий, русский язык и отечественная литература. В гимназии предусматривалось иметь 8 учителей с нагрузкой от 16 до 20 часов в неделю.

На университеты возлагалась задача подготовки чиновников для всех родов государственной службы. Профессора университетов одновременно выполняли роль методистов и инспекторов. Университеты создавались как светские учебные заведения. В отличие от западных университетов в них отсутствовал богословский факультет. Православная церковь готовила священнослужителей в духовных семинариях в Москве, Петербурге, Киеве и других городах России. Уставом 1804 г. университетам предоставлялась определенная автономия. Профессора выбирали деканов и ректора. Университетам разрешалось иметь типографию, издавать научные журналы и газеты, учебную и научную литературу, создавать научные общества.

Буквально в первые же годы после принятия Устава 1804 г. начались отступления от него, выхолащивающие его демократическую направленность.

Сразу же после восстания декабристов создается Комитет по устройству учебных заведений (1826). Фактически комитет должен был принять меры по единообразию системы образования, пересмотру содержания школьного образования. Главной задачей школы становится подготовка человека к выполнению его сословных обязанностей. Устав гимназий и училищ 1828 г. нарушил преемственность российской системы образования. Образование в каждом типе учебного заведения (приходское училище, уездное училище, гимназия) приобретает законченный характер и предназначается для определенного сословия.

В 1833 г. министром просвещения С.С. Уваровым обосновывается новая правительственная программа в области просвещения. Внедрение начал православия, самодержавия и народности в школе становится главным направлением деятельности министерства просвещения.

По новому университетскому уставу 1835 г. университеты лишаются автономии. Ректор назначался правительством, университеты лишались права руководить школами и создавать научные общества. Усиливается полицейский надзор за студентами и принимаются меры по ограничению проникновения разночинцев в российские университеты.

В российской системе образования первой трети XIX в. дворянские институты и лицеи. Элитарный характер лицейского образования обусловлен его сословностью, энциклопедизмом обучения, ориентацией на знания, необходимые для управления страной.

На волне общественного движения 60-х годов XIX в. царское правительство провело в стране ряд реформ: судебную, воинскую, земскую, школьную. Подготовка к школьной реформе велась около 8 лет (1856-1864). В 1864 г. утверждаются «Положения о начальных народных училищах» и новый Устав гимназий и прогимназий.

В 1860-е годы в России получает развитие женское образование. Огромную роль в становлении женской средней школы сыграли Н.А. Вышнеградский, В.И. Водовозов, К.Д. Ушинский. Уже к 1874 г. в стране насчитывалось около 190 женских гимназий. Все государственные женские учебные заведения были либо министерскими (принадлежали Министерству народного просвещения, либо маринскими (принадлежали Ведомству учреждений императрицы Марии). Первые имели семилетний курс обучения, по окончании которого ученицы получали аттестат домашней учительницы, вторые помимо семилетнего срока обучения имели восьмой – педагогический класс, по окончании которого без экзаменов могли поступать на платные Высшие женские курсы. Все гимназии были платными.

В 1887 г. издается министерский циркуляр, получивший название «циркуляр о кухаркиных детях», предписывавший директорам гимназий и прогимназий воздерживаться от приема во вверенные им учебные заведения «детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников, детям коих, за исключением разве одаренных гениальными способностями, вовсе не следует стремиться к среднему и высшему образованию». Как следствие, в 1880-90 е гг. число учащихся недворянского происхождения в классических гимназиях уменьшается.

Состояние средней школы, всей системы образования постоянно подвергалось критике со стороны общественности. Наиболее существенные недостатки: слабое преподавание русского языка и литературы, перегруженность и переутомление учащихся, отсутствие преемственности учебных программ, отчуждение школы от семьи.

В 1901 г. Устав гимназий 1871 г. пересматривается. В гимназию открывается доступ детям всех сословий. По данным Д.И. Латышиной, к началу XX в. в России действовали 196 гимназий и 43 прогимназии с общей численностью, учащихся 88 589.

Со второй половины XIX в. в России развернулось мощное общественно-педагогическое движение. Борьба против сословной школы, за светское образование, против догматизма, зубрежки и муштры, за автономию высшей школы – вот важнейшие проблемы, волновавшие прогрессивную общественность.

В эти годы в России издаются журналы «Русский педагогический вестник», «Воспитание» (с 1857 г.), «Учитель» (1860-1870), «Педагогический сборник» (с 1864 г.), «Ясная Поляна» (1861-1862), где обсуждались основные вопросы воспитания и обучения.

Большую известность получила педагогическая деятельность великого русского писателя *Л.Н. Толстого* (1828–1910). Условно принято выделять несколько периодов педагогической деятельности Толстого.


В первый период (1859-1862), по его собственным словам, он «был страстно увлечен» народной школой и педагогикой. Совершая поездку по Европе, он посещал немецкие, французские, итальянские школы, где знакомился с постановкой учебного процесса, методикой обучения. Вернувшись на родину, он создал в своем имении Ясная Поляна народную школу для крестьянских детей, где сам преподавал, одновременно издавал журнал «Ясная Поляна», переписывался с известными методистами, авторами учебников, принимал участие в открытии народных школ. Следующий период активной педагогической деятельности Толстого – 1870-1876 гг., когда он возобновляет занятия с крестьянскими детьми, пишет и публикует учебники «Азбука» и «Новая Азбука», занимается обеспечением школ своего уезда учебной литературой. Третий период педагогической деятельности охватывает 1880-е–90-е гг., когда он встречается с учителями и учениками тульских школ, занимается разработкой вопросов нравственного воспитания.

В 1860-е годы развернулась деятельность основоположника научной педагогики в России *К.Д. Ушинского* (1824–1870). Будучи блестящим практиком, он интенсивно занимался научной работой в области теории педагогики и методики начального обучения. В педагогической теории Ушинского *основополагающая идея – народность воспитания*. Главную цель воспитания Ушинский видел в духовном развитии человека, которое возможно только при опоре на культуру народа, исторические традиции. Им написана серия работ, посвященных этой проблеме: «О народности в общественном воспитании» (1857), «Родное слово» (1861), «О необходимости сделать русские школы русскими» (1867). По мнению педагога, предметом воспитания является человек как таковой, и если педагогика

хочет воспитывать всесторонне развитого человека, она должна узнать его во всех отношениях. Основываясь на антропологическом подходе в осмыслении процессов физического и психического развития, Ушинский разработал целостную дидактическую систему начального обучения. В ней раскрыты принципы отбора содержания учебного материала, его приспособления к особенностям детского возраста.

Ушинский придавал большое значение принципам наглядности, прочности и основательности обучения. Им разработана методика повторения учебного материала. Он внес вклад в развитие теории урока, разработав структуру его организации и типологию. Большое место в дидактике Ушинского занимают созданные им книги для первоначального классного чтения «Детский мир и хрестоматия» (1861), «Родное слово» (1864), содержавшие отрывки из художественных произведений родной литературы и устного народного творчества, статьи, содержавшие материал по природоведению, географии и истории страны. Научность отобранного учебного материала сочеталась с доступностью и яркостью изложения. Огромны заслуги Ушинского во внедрении в школу нового аналитико-синтетического звукового метода обучения грамоте, который применяется и в современной отечественной школе.

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 1.2 «Основные этапы становления и развития педагогики» 

Структурно-логическая схема по теме 1.2 «Основные этапы становления и развития педагогики»

Тема 1.3 Педагогические системы в новейшее время (XX и XXI вв.)

Развитие теории и практики образования в конце XX в.

В Начале XX в. получает развитие альтернативное течение в педагогике — *реформаторская педагогика, или новое воспитание*. Его отличает резко негативное отношение к старой школе, углубленный интерес к личности ребенка, поиск новых подходов к проблемам обучения и воспитания. В русле реформаторской педагогики оформляются педагогические концепции свободного воспитания, экспериментальной педагогики, педагогики личности, прагматической педагогики и др.

Педагогические концепции реформаторской педагогики (конец XIX — начало XX в.):

Свободное воспитание (Европа). Основные представители: Э. Кей, М. Монтессори. Основные идеи: Стимулирование ребенка к самовоспитанию через организацию среды.

Прагматизм или *прогрессивизм* (США). Основные представители: Дж. Дьюи, У.Х. Килпатрик. Основные идеи: Обучение через деятельность. Самореализация личности в русле удовлетворения ее прагматических интересов.

Экспериментальная педагогика (Европа). Основные представители: Э. Мейман, А. Бине, О. Декроли, Э. Клапаред, Э. Торндайк. Основные идеи: Всестороннее изучение детей и совершенствование педагогического процесса на основе данных эксперимента.

Педагогика действия (Германия). Основные представители: В.А. Лай. Основные идеи: Воспитание и обучение на основе принципа действия.

Педагогика личности (Германия). Основные представители: Э. Вебер, Г. Гаудиг, Э. Линде. Основные идеи: Формирование личности на основе высоко-развитой умственной деятельности.

Функциональная педагогика (Франция, Швейцария). Основные представители: Э. Клапаред, А. Ферьер, С. Френе. Основные идеи: Использование игры, игровых методик в обучении и воспитании.

Трудовая школа (Германия). Основные представители: Р. Зейдель, Г. Кершенштейнер. Основные идеи: Выработка навыков выполнения гражданских обязанностей и подготовка к трудовой деятельности.

Реформаторская педагогика, или новое воспитание, объединяла педагогов, требовавших радикального изменения организации школы, содержания и методов воспитания и обучения.

Согласно концепции школы, разработанной сторонниками нового воспитания, в учебном заведении должна быть создана такая среда, которая обеспечит физическое, умственное и нравственное развитие детей и подготовит их к жизни.

Все «новые школы» были частными средними учебными заведениями и предназначались для детей из состоятельных семей. Эта особенность определяла весь строй жизни и характер учебновоспитательной работы в «новых школах». Накануне Первой мировой войны, а также после ее окончания стали появляться

другие типы «новых школ», которые отличались ярко выраженной экспериментальной направленностью и не носили элитарного характера. В основном эти школы давали начальное образование и работа в них велась в духе педагогики действия.

Классно-урочная система заменялась индивидуальной самостоятельной работой учащихся, вместо предметной системы обучения использовалась комплексная. Содержание обучения, отбор тем, по которым группировался учебный материал, определялись интересами детей, что приводило к нарушению систематичности образования.

В первой половине XX в. идет интенсивный поиск нового содержания, форм и методов обучения и воспитания в школе. Данный поиск наиболее активно осуществлялся в экспериментальных школах, которые подразделялись на четыре типа: базовые школы вузов и научно-исследовательских центров; школы, реализующие новую педагогическую концепцию; образцовые школы; опытные школы, апробирующие оригинальные педагогические идеи.

Начало разворачиванию широкой экспериментальной деятельности школ было положено в конце XIX в. в «новых школах» Англии, Франции, Германии, Швейцарии. В первой трети XX в. их эстафета подхватывается экспериментальными учебными заведениями, которые строили свою деятельность на основе авторских педагогических концепций. Фактически за каждой экспериментальной школой стояла самобытная философия образования с отработанной методикой обучения и воспитания.

В рассматриваемый исторический период крупномасштабные эксперименты ведутся в области начального образования.

В Германии в 1924 г. под руководством профессора П. Петерсена (1884–1952) в экспериментальной школе при Йенском университете была разработана и внедрена новая модель организаций начального обучения в духе идей нового времени – Йена-план. В основу ее работы положен ряд принципов, определяющих систему взаимоотношений в треугольнике человек – школа f- общество:

- признание уникальности каждой личности, ее уважение;
- создание общества, построенного на гармонии взаимоотношений между людьми, стимулирующего развитие индивидуальности личности;
- признание школы самоуправляющейся организацией;
- построение процесса обучения на основе ритмично сменяющихся друг друга видов деятельности (игра, диалог, обучение, праздник);
- оценка поведения и успеха конкретного ребенка с точки зрения его развития и др.

Среди альтернативных средних школ особое место занимает *Вальдорфская школа*. Ее деятельность основывается на принципах вальдорфской педагогики, под которой подразумевается система методов приемов воспитания и обучения, основанных на антропософской концепции развития человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов.

Методологические основы вальдорфской педагогики были разработаны австрийским философом и педагогом *Р. Штайнером* (1861–1925). Первая Вальдорфская школа была открыта им в 1919 г. в Штутгарте (Германия). Это учреждение отличалось сильной эстетической и трудовой направленностью обучения, уважением к личности ребенка.

Крупномасштабные эксперименты в области школьного образования велись не только в Западной Европе, но и в США. Широкую известность получила *экспериментальная школа-лаборатория Дж. Дьюи*, работавшая при Чикагском университете с 1896 по 1904 г. Д. Дьюи (1859—1952) предложил реформировать систему школьного образования, противопоставив школе, основанной на приобретении и усвоении знаний, обучение, при котором все знания извлекаются из практической деятельности и личного опыта ребенка.

Последователь и ученик Дьюи *У. Килпатрик* (1871—1965) выступал против традиционной школы, отрицал классно-урочную систему и школьные программы обучения. У. Килпатрик выдвинул идею обучения через организацию целевых актов. Им были предложены четыре вида проектов: созидательные, потребительские, интеллектуальные, проекты-упражнения. Свою педагогическую систему изложил в работах *«Метод проектов»* (1918), *«Основы метода»* (1925), получивших широкую известность в США и Европе.

Большую популярность в мире получила еще одна система индивидуализированного обучения — *Дальтон-план*, разработанная американским педагогом *Е. Паркхерст* (1887—1973) и экспериментально проверенная на базе школы города Дальтон (штат Массачусетс) в 1920—1942 гг. Книга Паркхерст *«Обучение по Дальтон-плану»* была переведена на 57 языков и сделала ее имя широко известным.

Философия образования, положенная в основу Дальтон-плана, базируется на двух постулатах:

- индивидуальное развитие ребенка до максимально высокого уровня;
- преданность социуму.

При работе по Дальтон-плану широко используются четыре формы специально организованной деятельности: лабораторное занятие; классный урок; коллективный урок; конференция.

Работа экспериментальных учебных заведений привела к созданию организаций, которые обобщали и распространяли их опыт, делали его достоянием широкой общественности.

Развитие школы и педагогики в советский период (1917-1991)

В 1918 г. новое государство издает документы, в которых излагаются цели, задачи и программа школьного образования: *«Обращение наркома по просвещению»*, *«Основные принципы единой трудовой школы»*, *«Положение о единой трудовой школе РСФСР»*. Мнения общественности по поводу этих документов разделились.

Всю работу по реорганизации школы возглавил Наркомат просвещения — Наркомпрос, созданный в 1918 г. Первым наркомом просвещения был *А.В. Луначарский* (1875—1933), который возглавлял Наркомпрос до 1929 г. Совместно с Н.К. Крупской, М.Н. Покровским и др. он разрабатывал важнейшие теоретические проблемы народного образования, общую стратегию советской школы, был сторонником политехнической трудовой школы.

Главным теоретиком Наркомпроса стала Н.К. Крупская (1869—1939). В первые годы после Октябрьской революции она участвовала в создании системы народного просвещения и разработке основополагающих документов советской школы. В дореволюционный период наибольший интерес представляет ее работа «Народное образование и демократия» (1917), где дана марксистская трактовка развития европейской школы и педагогики.

Разработка теоретических проблем организации школьного дела, образования, воспитания и обучения была сконцентрирована в научно-педагогической секции Государственного ученого совета (ГУС), созданной в 1921 г. под руководством Н.К. Крупской. В работе секции приняли участие известные педагоги, организаторы народного образования, разделявшие марксистскую идеологию, — П.П. Блонский, Н.Н. Иорданский, М.В. Крупенина, АЛ. Пинкевич и др.

В 1920-е гг. осуществляется реорганизация структуры и содержания школьного образования. появляется новый тип средней школы — рабфак, готовивший рабоче-крестьянскую молодежь к поступлению в вузы.

Идет отработка различных моделей общеобразовательной школы, учитывающих особенности контингента учащихся и региона. В городах появляются фабрично-заводские семилетки (ФЗС), в сельской местности — школы крестьянской (колхозной) молодежи (ШКМ). Окончившие их поступали в 8-й класс, т.е. в школу II ступени, или в профтехучилище.

В 1920-е гг. экспериментальная работа ведется в опытно-показательных учреждениях, осуществлявших поиск и проверку новых учебных программ, форм и методов обучения и воспитания. Эти школы возглавляли опытные педагоги: М.М. Пистрак (школа-коммуна), СТ. Шацкий (Первая опытная станция), Н.И. Попова (Вторая опытно-показательная станция) и др.

Особое место в отечественной педагогике первой трети XX в. принадлежит *А.С. Макаренко* (1888—1939), который известен как блестящий практик и писатель «Педагогическая поэма», «Книга для родителей», «Флаги на башнях». Обладая глубокими познаниями в области педагогической теории и талантом экспериментатора, Макаренко связал свою научную деятельность с воспитательной практикой. Знание отечественного опыта и собственный педагогический опыт позволили ему подойти к разработке системы воспитания, отвечающей задачам строительства нового общества. Ядро учения Макаренко — теория коллективного воспитания. Он разработал вопросы организации коллектива, методов воспитания в нем, методике организации трудового и эстетического воспитания, формирования сознательной дисциплины, создания воспитывающих традиций. Им выделены три стадии развития коллектива: создание, становление и сплочение.

ние в единую организацию с системой самоуправления и сложившимися традициями. Его педагогические находки (разновозрастные отряды, совет командиров, общее собрание и др.) наполнили теорию коллектива новыми элементами. Открытия Макаренко оказали существенное влияние как на педагогику, так и на развитие смежных с педагогикой дисциплин — социальной педагогики, педагогической психологии и др.

В 1930-е гг. в СССР была проведена радикальная реорганизация системы школьного образования. Постановление «О структуре начальной и средней школы в СССР» (1934) определило унифицированную структуру школьного образования с преемственностью ее ступеней. Согласно постановлению, в стране были установлены следующие типы школ:

- начальная школа (4 года);
- неполная средняя школа (7 лет);
- полная средняя школа (10 лет).

Эта структура с незначительными изменениями просуществовала до 1980-х гг. Она была оптимальной для того времени и получила мировое признание с точки зрения логичности построения и уровня общеобразовательной подготовки. Помимо структурных изменений вводилось предметное обучение, стандартные программы и учебники, единый режим занятий.

В послевоенные годы приоритетом школьной политики в СССР стало всеобщее начальное и семилетнее обучение. В 1958 г. принимается Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», который установил в стране всеобщее обязательное восьмилетнее образование.

Один из самых известных педагогов этого времени — *В. А. Сухомлинский* (1918—1970), проработавший 33 года директором Павлышской средней школы. Опыт работы сельской школы, обобщенный им в многочисленных статьях и книгах («Сердце отдаю детям», «Павлышская средняя школа», «Рождение гражданина» и др.), вызвал большой интерес у педагогов СССР и за рубежом. Сухомлинский создал оригинальную целостную систему, основанную на признании личности ребенка высшей ценностью процессов воспитания и образования. В 1950-е гг. Сухомлинский разрабатывал пути соединения физического и умственного труда школьников. Сельскохозяйственный труд он трактовал как основное средство развития личности, а не только как путь подготовки к овладению профессией. В начале 1960-х гг. центральной для Сухомлинского стала проблема коммунистического воспитания, в котором он видел средство формирования «мыслящей личности». Сухомлинский утверждал гуманистическую педагогику, возвышающую человека над коллективом.

Во второй половине XX в. в советской педагогике получает развитие новое направление — *педагогика сотрудничества* — система методов, приемов обучения и воспитания, основанных на принципе гуманизма и творческого подхода к развитию личности. Данное направление представляли школьные учителя, преподаватели вузов, имевшие большой практический опыт и разработавшие оригинальные методики обучения и воспитания. Идеи педагогов-новаторов Ш.А.

Амонашвили, И.П. Волкова, Н.П. Гузика, С.А. Гуревича, И.П. Иванова, В.А. Караковского, С.Н. Лысенковой, Е.Н. Ильина, Б.П. и Л.А. Никитиных, В.Ф. Шаталова, МП. Щетинина и др. во многом опровергали традиционную систему обучения.

Педагогика сотрудничества базировалась на следующих принципах:

- обучение как творческое взаимодействие учителя и учащихся;
- обучение без принуждения;
- идея трудной цели;
- идея крупных блоков (объединение несколько уроков в блоки);
- использование опор (опорные сигналы, схемы, детали);
- самоанализ деятельности (коллективный, индивидуальный);
- интеллектуальный фон класса;
- коллективная творческая воспитательная деятельность (коммунарская методика);
- развитие самоуправления учащихся;
- сотрудничество учителей друг с другом и с родителями.

Методическая система, разработанная донецким учителем *В.Ф. Шаталовым*, позволяла решить острые проблемы школьного образования: перегрузку школьников, пассивность и отсутствие интереса к учению. Педагог-новатор разработал оригинальную систему интенсивного обучения для средней и старшей ступени общеобразовательной школы, создал авторские учебные пособия, предложил нестандартные формы контроля знаний. Программный материал в вербально-графической форме был ориентирован на развитие творческого мышления школьников.

Грузинский педагог *Ш.А. Амонашвили* с 1964 г. Руководил экспериментом по определению нового содержания, форм и методов начального обучения. Педагогическая система Амонашвили строилась на началах гуманности и веры в ребенка, воспитания творчеством и тесного сотрудничества педагога с детьми. Школьные занятия были уроками познания, общения, взаимопомощи. Балльные оценки и сравнение детей друг с другом были отменены.

70-е гг. советская школа вступает в полосу кризиса, который со всей очевидностью проявился в начале 80-х гг. XX в. Негативные тенденции — падение интереса к учебе, ухудшение психического и физического здоровья школьников, инфантилизм и асоциальность — были настолько очевидны, что признавались даже с высоких трибун. Массовый охват, высокие показатели успеваемости скрывали низкий уровень подготовки, отсутствие кадров и финансовых ресурсов.

Попытка выхода из кризиса, предпринятая в ходе реформы школы 1984 г., оказалась неудачной и еще больше обострила проблемы. Реформа была не подготовлена. У нее отсутствовала четкая концепция, стратегия, механизмы реализации. Фактически школе был предложен набор косметических мер, чтобы как-то скрыть изъяны. Реформа предусматривала слияние общего и профессионального образования, профессионализацию средней школы, создание нового звена

в системе образования — среднего профессионального технического училища. Как показало время, многие задачи реформы были ошибочны.

Распад СССР отрицательно сказался на развитии системы образования в 1990-е гг. Снижение уровня успеваемости, падение интереса к учению, утрата воспитательной системы, асоциальное поведение детей — вот далеко не полный перечень проблем, с которыми столкнулась школа. Низкие зарплаты, как следствие — отток из педагогической профессии квалифицированных кадров и снижение уровня профессионализма, перегруженность учителей, невнимание к школе со стороны государства — все это повлекло за собой резкое снижение качества школьного образования.

В 1990-е гг. в системе образования стран СНГ происходят серьезные изменения. Наряду с государственным сектором получает развитие частный сектор школьного образования. Частные школы начали возрождаться в нач. 1990-х гг.

Развитие теории и практики образования в Западной Европе и США во второй половине XX в.

Современная зарубежная педагогика развивается в русле многообразных концепций. Наиболее значимые — традиционалистическая, рационалистическая и феноменологическая концепции.

Представители *традиционализма* являются сторонниками сохранения за образованием роли ретранслятора культурных ценностей. Они считают, что будущее — за систематическим академическим образованием.

Разработчики *рационалистической концепции* концентрируют усилия на проблеме усвоения знаний и практической адаптации молодежи к существующему обществу через образование. Они утверждают, что любая образовательная программа может быть переведена в «поведенческий репертуар» знаний, умений, навыков, которыми следует овладеть в процессе образования.

Представители *феноменологического направления* ратуют за гуманистическую направленность образования, персональный подход к каждому учащемуся.

В современной зарубежной педагогике существуют различные подходы к трактовке целей обучения и воспитания в школе.

Различие подходов объясняется неоднозначностью трактовки целей обучения и воспитания многочисленными парадигмами.

Традиционалистическая парадигма главную цель обучения и воспитания видит в том, чтобы дать учащемуся прочные разносторонние академические знания.

С позиции *технократической прагматической парадигмы* главная цель педагогического процесса — дать учащемуся практические знания, которые пригодятся ему в жизни, профессиональной деятельности

С точки зрения сторонников *поведенческой парадигмы* основная цель обучения и воспитания — сформировать правильные формы социального поведения людей, адекватного выполнения ими социальных ролей, соблюдения норм морали и поведения в обществе.

Гуманистическая парадигма видит цель педагогического процесса в развитии способностей личности, его духовном росте, самосовершенствовании и самореализации. Ученик может чего-то не знать, важнее, чтобы он состоялся как личность.

Приверженцы *теологической парадигмы* цель обучения и воспитания видят в развитии религиозных чувств и нравственных основ человека.

Эзотерическая парадигма цель образования трактует как познание человеком истины, приобщение к тайнам существования.

На вышеперечисленные парадигмы опираются системы школьного образования и воспитания стран Западной Европы.

Реформирование системы образования

Вторая половина XX в. – период крупномасштабных реформ в образовании.

Первый этап реформирования систем образования развитых стран Запада начался в 1960–70-е гг. Его общая целевая установка – продлить сроки обязательного обучения, сделать среднее образование массовым и даже всеобщим. Второй этап реформирования (1970–80-е гг.) характеризовался такими общими тенденциями как: повышение роли и значения образования в жизни общества; формирование целостной гибкой перманентной системы обучения и воспитания; модернизация учебно-материальной базы, обновление содержания образования; массовая профессионализация обучающихся; демократизация и гуманизация организации и управления образованием, всех учебных дисциплин, развитие широкой и всесторонней культурной подготовки обучающихся; повышение фундаментальности и логизации содержания образования; активизация работы учреждений образования в качестве социокультурных центров, развитие в них самоуправленческих начал ученического и педагогического коллективов. Непрерывность образования считается основным и необходимым для достижения энциклопедизма и профессионализма, поскольку современное производство вступило в период динамичного и непрерывного совершенствования. Сегодня повсюду в мире средняя школа рассматривается как важнейшее звено в системе непрерывного образования.

Важнейшая тенденция последних десятилетий – *внедрение поликультурного образования*. Несмотря на то что школа во второй половине XX в. становится массовой, ее неспособность обучать всех обучающихся основательно и качественно очевидна. В связи с этим проблема качества обучения в средней школе сегодня – ключевая задача, стоящая на повестке дня перед всеми европейскими странами. Специалисты видят пять главных направлений работы в области повышения качества: методологическая и теоретическая переориентация школы на личность обучающегося; определение базового содержания общего образования, обязательного для изучения всеми школьниками; создание педагогических условий для достижения заданного уровня знаний; активизация методов обучения; повышение профессионализма педагога. Многие педагоги убеждены, что проблему качества образования можно решить путем внедрения дифференцированного обучения в школе. Современная школа в последние десятилетия изменила

свой облик. Среди позитивных изменений можно выделить курс на демократизацию, диверсификацию и дифференциацию образования, гуманистическую направленность, модернизацию содержания, форм и методов обучения, интеграцию школьного и внешкольного образования и воспитания. Большие изменения произошли в системе высшего образования.

В конце XX в. высшая школа стала динамично развивающимся звеном системы образования, охватывающим значительную часть молодежи. Принцип доступности высшего образования прочно укоренился за последние десятилетия. Для широкого охвата населения различными видами послесреднего обучения расширяется вечернее и заочное обучение. Широкую популярность во многих странах получило *дистанционное образование*, развитие которого считается реальным проявлением демократизации высшего образования. Дистанционное образование имеет ряд особенностей: гибкость (обучение в удобное время, удобном месте, удобном темпе), модульность, параллельность (без отрыва от производства), дальное действие, асинхронность (работа каждого участника процесса обучения проходит по удобному для него расписанию), массовость, рентабельность, социальность, интернациональность, использование новых технологий (компьютерные сети, мультимедийные технологии). Повсеместно в мире прослеживается тенденция сокращения государственного финансирования системы высшего образования.

Со второй половины XX в. в европейской высшей школе идут интеграционные процессы. Современный этап интеграции в высшем образовании начался в 1988 г., когда в связи с празднованием юбилея старейшего в Европе Болонского университета ректоры европейских университетов подписали хартию, в которой были изложены принципы деятельности современных высших учреждений образования.

С 1998 г. европейская система образования вступила в новый этап развития, получивший название *Болонского процесса*, когда министры образования четырех стран (ФРГ, Франции, Великобритании и Италии), собравшиеся в Париже по случаю юбилея Сорбонны, подписали декларацию «О гармонизации архитектуры европейского высшего образования», которая призывала к интеграции через модификацию систем образования, через развитие академической мобильности, достижение большей конкурентоспособности программ европейских вузов. Основные задачи реформы: принятие системы общепонятных и легко сопоставимых документов о высшем образовании и единого приложения к дипломам; переход на многоуровневую систему высшего образования, в основе которого лежат два уровня подготовки; внедрение общей системы учебных зачетных кредитов; развитие европейского сотрудничества в сфере обеспечения качества высшего образования в рамках сопоставимых критериев и методов.

В 90-е гг. XX в. в странах Европы магистратура переживает «бум». На рубеже XX–XXI вв. наметились следующие приоритеты в развитии магистратуры: ярко выраженная интернационализация; междисциплинарность магистерских программ; автономия вузов при их разработке и учет потребностей рынка рабо-

чей силы. Перед высшей школой стоит ряд серьезных проблем. Рост студенческого контингента сопровождается снижением качества подготовки специалистов. Важно найти рациональный баланс между теоретическими и практическими компонентами высшего образования, между учебной и научно-исследовательской работой преподавателей, между гуманитарными, естественно-научными и техническими направлениями обучения (В.А. Капранова).

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 1.3 «Педагогические системы в новейшее время (XX и XXI вв.)»



Структурно-логическая схема по теме 1.3 «Педагогические системы в новейшее время (XX и XXI вв.)»

Тема 1.4 Основные категории педагогики

Категория (греч. *kategoria* – суждение) – научное понятие, выражающее наиболее общие свойства и связи явлений действительности.

Педагогика – это наука, изучающая объективные законы развития конкретно-исторического процесса воспитания и развитие педагогической мысли, органически связанных с законами развития общественных отношений и становления личности, а также опытом реальной общественной воспитательно-обучающей практики формирования подрастающих поколений, особенностями и условиями организации педагогического процесса в условиях педагогической системы.

Педагогическая наука охватывается тремя взаимосвязанными проблемами: проблемами обучения, воспитания и развития. Эти три компонента отражают движения самого предмета педагогики.

Категория обучения – одна из основных в педагогике.

Обучение как общественное явление есть особая социальная деятельность по организации целенаправленного усвоения молодым поколением накопленного обществом опыта, воплощенного в соответствии с социальным заказом в содержании образования.

Процесс обучения – это специально организованный, целенаправленный, управляемый процесс взаимодействия педагога и обучающихся, направленный на усвоение знаний, умений и навыков; формирование мировоззрения, развитие умственных сил и творческих возможностей обучающихся, выработку и закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями. Двусторонний процесс, осуществляемый педагогом (преподавание) и учащимися (учение).

Воспитание – процесс формирования личности, осуществляемый на широком социальном фоне при участии самого воспитуемого в разнообразной деятельности по развитию всех личностных качеств и способностей, это процесс, который направлен на изменение потребностей, их переструктурирование, возникновение новой иерархии с преобладанием потребностей духовных.

Процесс воспитания – это целенаправленный и организованный процесс формирования личности; целенаправленное создание условий для разностороннего развития и саморазвития человека, становления его социальности; целенаправленный процесс передачи социального опыта от одного поколения к другому; руководство (управление) процессом формирования и развития личности; передача общественно-исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к общественной жизни и производительному труду; подготовка молодого поколения к жизни в данном и будущем обществе, осуществляемая через специально создаваемые государственные и общественные структуры, контролируемая и корректируемая обществом; целенаправленное воздействие на человека с целью формирования у него определенных ценностных ориентаций, принципов поведения, систем оценок, отношения к себе, другим людям, труду, обще-

ству, миру; специально организованный процесс формирования и развития человека, прежде всего, его духовной сферы; целенаправленная содержательная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности, вхождению в контекст современной культуры, становлению как субъекта и стратега собственной жизни, достойной Человека.

Социализация – процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в данном обществе, включение индивида в систему общественных взаимоотношений.

Формирование – сознательное управление процессом развития человека или отдельных сторон личности, качеств и свойств характера и доведение их до задуманной формы (уровня, образа, идеи).

Таким образом, воспитание – процесс целенаправленного формирования личности, в то время как социализация – стихийного, неуправляемого.

Развитие (личности) – специально организованный процесс количественных и качественных изменений личности под влиянием внешних и внутренних факторов (основные из которых – обучение и воспитание), приводящих к переходу ее в более совершенное состояние.

Развитие – специально организованный процесс выращивания субъектом собственных способностей, овладение цивилизованными, созидательными способами деятельности. Опосредованное системой общественных отношений, развитие личности осуществляется в процессе присвоения человеком основ материальной и духовной культуры.

Педагогический процесс есть главный для педагога объект проектирования. Педагогический процесс есть объединение в единое целое тех компонентов (факторов), которые способствуют развитию учащихся и педагогов в их непосредственном взаимодействии.

Структура *педагогического процесса* включает в себя следующие компоненты:

- 1) целевой (стратегические и тактические цели и задачи);
- 2) содержательный (совокупность формируемых знаний, умений, навыков, отношений, ценностных ориентации, опыта творческой деятельности);
- 3) деятельностный (способы и приемы освоения содержания);
- 4) результативный (достигнутые результаты);
- 5) ресурсный (условия протекания и обеспечения эффективности педагогического процесса).

Педагогический процесс – специально организованный образовательный процесс, в котором прогнозируется и технологично реализуется во взаимодействии преподавателя и учащегося изменение потребностей (выращивается цель), норм (усвоение нового содержания, новой информации), способностей (овладение методом совместной деятельности). *Структура педагогического процесса* может быть рассмотрена по трем основаниям, как:

- специально организованный образовательный процесс (воспитание, обучение, развитие);

- взаимодействие преподавателя и учащегося, совокупность их осознанных действий;

- единство и целостность компонентов: цели, содержание, методы.

Педагогической взаимодействии – это универсальная характеристика педагогического процесса, его основа.

В широком смысле педагогической взаимодействии – это взаимосвязанная деятельность педагога и обучающихся, благодаря которой обеспечивается динамика педагогической системы и протекание педагогического процесса.

Педагогической взаимодействии – это согласованная деятельность педагога и обучающегося по достижению совместных целей и результатов. Понятие «*педагогическое взаимодействие*». Оно подразумевает активность педагога и обучающихся как субъектов педагогического процесса.

Педагогическая ситуация

В педагогическом процессе могут возникать и искусственно создаваться различные ситуации. Педагогическая ситуация – это: 1) совокупность условий и обстоятельств, спонтанно возникающих в педагогическом процессе или специально создаваемых педагогом с целью формирования и развития личности обучающегося; 2) кратковременное взаимодействие педагога с воспитанником (воспитанниками) на основе определенных норм, ценностей и интересов, сопровождающееся значительными эмоциональными проявлениями и направленное на перестройку сложившихся взаимоотношений.

Педагогическая ситуация как объект проектирования всегда существует в рамках какого-либо педагогического процесса. Педагогическая ситуация – составная часть педпроцесса, характеризующая его состояние в определенное время и в определенном пространстве. Ситуации всегда конкретны, они создаются или возникают в процессе проведения урока, экзамена, экскурсии и, как правило, разрешаются тут же. Проектирование педситуаций входит в проектирование самого процесса. Значение педситуаций огромно. Собственно, через них проявляется педпроцесс. Эта клеточка концентрирует в себе все достоинства и недостатки педпроцесса и педсистемы в целом. Выражаясь как конкретные воспитательные отношения, педситуаций реализуют их возможности. Структура педситуаций внешне проста. В нее входят два субъекта деятельности (педагог и учащийся) и способы их взаимодействия. Но эта простота обманчива. Взаимодействие участников педситуаций строится как реализация их сложного внутреннего мира, их воспитанности и обученности. Способ взаимодействия может охватывать любой компонент педпроцесса и даже все компоненты вместе взятые. Педситуаций могут возникать стихийно или предварительно проектироваться. Но и те, что возникли стихийно, разрешаются продуманно, с предварительным проектированием выхода из них (В.С. Безрукова).

Педагогическая задача

Элементарной единицей педагогического процесса является педагогическая задача, под которой понимается материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характеризующаяся взаимодействием педагогов и обучающихся с определенной целью.

Педагогическая задача – это этапная цель педагогической деятельности. Педагогическая задача – это всегда осмысление сложившейся педагогической ситуации с целью преобразования ее, перевода на новый уровень, приближающийся к цели педагогической деятельности.

Целостный педагогический процесс решает задачи следующего порядка:

- структурирование, конкретизация целей обучения и воспитания;
- преобразование содержания образования в учебный материал;
- анализ межпредметных и внутрипредметных связей;
- выбор методов, средств и форм организации педагогического процесса;
- анализ результатов и эффективности педагогического процесса и др.

Одна из педагогических категорий – педагогическая технология – система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам. Это совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели.

Знания, умения, навыки

Знания – результат процесса познания действительности, адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, суждений, умозаключений, теорий; система понятий, усвоенных человеком (это законы, теории, концепции, принципы, правила, факты).

Навык – автоматизировано выполняемый компонент какого-то сложного действия, сформированного в результате многократного выполнения серии однотипных упражнений.

Умение значительно более сложное, более высокое, более подвижное и гибкое психическое образование по месту в человеческой деятельности, чем навык. Умение – освоенный способ сознательно контролируемого выполнения действия на основе определенных знаний.

Под умением также понимают возможность человека творчески применять знания и навыки и достигать поставленной цели в изменяющихся условиях деятельности.

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 1.4 «Основные категории педагогики» 

Структурно-логическая схема по теме 1.4 «Основные категории педагогики»

Тема 1.5 Образование как социокультурный феномен. Современные модели образования

Определяя образование как социокультурный феномен, в эпоху Просвещения И.Г. Песталоцци (1746–1827), который, собственно, и ввел в научно-педагогический обиход термин «образование», буквальный смысл которого – формирование образа. Не соглашаясь с излишней широтой такого определения, В.С. Леднев предлагает сохранить специфику педагогического определения образования как общественно организованного и нормируемого процесса постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта. Поскольку предметом педагогической науки выступает отношение «учитель – ученик», постольку остается необходимость узкопедагогического, специально научного определения образования.

Образование – это комплексное педагогическое явление, интегрирующее в себе обучение, воспитание и целенаправленное развитие человека как личности, обеспечивающие культурную преемственность поколений.

Образование можно рассматривать в следующих аспектах:

- как процесс формирования у обучающихся системы знаний о мире, в котором они живут и действуют;
- как процесс цивилизационно-культурных изменений общественного сознания;
- как мощный фактор социализации личности, ее воспитания;
- как своеобразная феноменология личностного сознания, его развития и практической реализации.

Под *образованием* понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государством образовательных уровней

Образование – это система преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, сеть реализующих их учреждений образования, методических и научных органов управления образованием.

Образование – это характеристика достигнутого уровня человеком в освоении знаний, умений, навыков, опыта деятельности и отношений.

Таким образом, образование рассматривается как ценность, процесс, система и результат.

Цели образования – развитие индивида, сообщества и, в глобальном плане, сохранение и развитие культурных и цивилизационных форм жизни – достигаются посредством освоения индивидом различных форм деятельности.

В международных нормативных документах представлено сочетание педагогического и социально-институционального подходов к определению образования.

В документе ЮНЕСКО "Обзор международной стандартной классификации образования" зафиксированы следующие определения: под термином «образование» понимается организованная и обладающая преемственностью коммуникация, преследующая цель обучения.

Но в разных странах мира в рамках образования реализуются те или иные ценности, что приводит к функционированию различных типов образования. Первый тип образования характеризуется наличием практической направленности, то есть стремлением ограничивать содержание образования минимумом сведений, имеющих отношение к жизнедеятельности человека. Второй основан на широкой культурно-исторической ориентации. Человек при этом получает много сведений, которые не будут им востребованы непосредственно в практической деятельности.

Для преодоления недостатков в указанных типах образования, стали создаваться образовательные проекты, позволяющие подготовить компетентного человека. Он должен понимать сложную динамику процессов социального и природного развития, воздействовать на них, адекватно ориентироваться во всех сферах социальной жизни. Он должен уметь оценивать собственные возможности, иметь критическую позицию, предвосхищать свои достижения, брать на себя ответственность за все происходящее с ним.

Культурно-гуманистические функции образования:

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

К концу 60-х годов оформилась во всех странах мира идея непрерывного образования, то есть ресурсом общества является человек, развивающийся непрерывно. *Основной идеей непрерывного образования* – это обеспечение личностного развития. Признание образования в качестве общечеловеческой ценности ни у кого не вызывает сомнения. Это подтверждается конституционально закрепленным в большинстве стран мира правом человека на образование.

Система образования в Республике Беларусь

Система образования – совокупность взаимодействующих компонентов, направленных на достижение целей образования. Целями образования являются формирование знаний, умений, навыков и интеллектуальное, нравственное, творческое и физическое развитие личности обучающегося.

Компонентами системы образования являются:

- участники образовательного процесса при реализации образовательных программ;
- образовательные программы;
- учреждения образования;
- организации, реализующие образовательные программы послевузовского образования; иные организации, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность;
- индивидуальные предприниматели, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность;
- государственные организации образования, обеспечивающие функционирование системы образования;
- учебно-методические объединения в сфере образования; организации, обеспечивающие проведение практических занятий, прохождение практики или производственного обучения обучающимися;
- организации – заказчики кадров; организации, направляющие работников для освоения содержания образовательных программ дополнительного образования взрослых;
- государственные органы, местные исполнительные и распорядительные органы, иные организации и физические лица в пределах их полномочий в сфере образования.

В РБ образование подразделяется на основное, дополнительное и специальное. Система образования включает в себя:


- систему дошкольного образования;
- систему общего среднего образования;
- систему профессионально-технического образования;
- систему среднего специального образования;
- систему высшего образования, систему послевузовского образования;
- систему дополнительного образования детей и молодежи;
- систему дополнительного образования взрослых;
- систему специального образования (Кодекс Рб об Образовании).

Государственная политика в области профессионально-технического образования направлена на:

- эффективное функционирование системы профессионально-технического образования;
- развитие системы профессионально-технического образования;
- расширение возможностей получения гражданами профессионально-технического образования в соответствии с их индивидуальными запросами, интересами общества и государства;
- своевременное изменение перечня учебных специальностей, по которым ведется обучение в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического образования, с учетом складывающейся обстановки на рынке труда;

– обеспечение интеграции профессионально-технического образования с общим средним и средним специальным образованием (Кодекс Рб об Образовании).

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 1.5 «Образование как социокультурный феномен. Современные модели образования» 

Структурно-логическая схема по теме 1.5 «Образование как социокультурный феномен. Современные модели образования»

Тема 1.6 Профессионально-педагогическая деятельность. Индивидуальная деятельность педагога

Сущность профессии педагога

Профессия педагога относится к профессии типа «человек-человек».

Основная цель деятельности педагога – становление и преобразование человека. Основная функция – управление процессом интеллектуального, эмоционального, физического развития человека, формирование его духовного мира.

Этимология слова «педагог». В Древней Греции педагогом называли раба, который за руку вел ребенка господина в школу (греч. Paidagogos (paidos – дитя ago – веду).

Важной характеристикой профессии является *творчество* (процесс решения педагогических задач в постоянно меняющихся условиях).

Для труда педагога характерны интеллектуальность, гражданственность, эмоциональная насыщенность, гуманизм, коллективизм.

Педагогическая деятельность – особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старшего поколения к младшему накопленных знаний, опыта, культуры, а также на создание условий для личностного развития обучающихся, их подготовки к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Педагогическая деятельность направлена на обучение, развитие и воспитание учащихся.

Профессионально-педагогическая деятельность – интегративная деятельность, включающая в себя психологический, педагогический и производственно-технологический компоненты. ППД направлена на обучение профессии и профессиональное развитие человека.

Н.В. Кузьмина определяет профессионализм деятельности педагога как качественную характеристику субъекта деятельности – представителя данной профессии, которая определяется мерой владения им современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления.

Этим же автором была построена структурно – функциональная модель индивидуальной деятельности педагога на основе системного подхода, что позволило выделить знания и умения, которые должен развивать педагог, чтобы быть готовым к продуктивному решению педагогических задач.

К структурным элементам индивидуальной педагогической деятельности Н.В. Кузьмина относит:

- цели, которые в повседневной деятельности формулирует педагог;
- средства педагогической коммуникации (мера их соответствия уровню развития педагогики, методики и технологий обучения с одной стороны, и требованиям к профессиональной умелости выпускника);
- учащихся, исходный уровень их готовности к освоению учебного предмета и интенсивность их продвижения в усвоении учебной дисциплины под руководством педагога, факторы этого продвижения;

- педагог как творческая индивидуальность, формирующий цели собственной деятельности и деятельности учащихся, владеющий учебной информацией и совершенствующийся в ней, владеющий социально-психологическими знаниями о своих учащихся, владеющий знаниями о достоинствах и недостатках собственной деятельности.

Владение функциональными умениями индивидуальной педагогической деятельности позволяет проектировать процесс решения педагогических задач. Н.В. Кузьмина к функциональным умениям относит следующие:

- гностический (или исследовательский) элемент включает анализ педагогической ситуации, формулирование педагогической задачи, добывание знаний, необходимых для ее продуктивного решения;

- проектировочный элемент включает действия, связанные с предвосхищением, –забеганием вперед, предвидением возможных последствий от решения системы педагогических задач в течение всего времени;

- конструктивный элемент включает действия, связанные с композиционным построением предстоящего занятия, мероприятия, урока, собрания, экскурсии, проигрыванием разных вариантов его построения в условиях системы предписаний, диктуемых программой, учебником, наличием наглядных пособий и технических средств обучения, временем, в течение которого должна быть решена конкретная, текущая педагогическая задача;

- коммуникативный элемент включает действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений с учащимися, их родителями, коллегами по работе, администрацией в процессе непосредственного взаимодействия с ними в ходе решения педагогической задачи;

- организаторский элемент включает действия, связанные с организацией учебной информации в процессе ее предъявления, деятельности учащихся, связанные с ее усвоением, собственной деятельности и поведения в процессе решения педагогических задач.

Овладение указанными компонентами деятельности обеспечит творческое, продуктивное решение педагогических задач. Отметим, что даже у педагогов с примерно одинаковым уровнем развития педагогических умений, оказываются разные результаты.

В зависимости от результатов деятельность педагога, по мнению Н.В. Кузьминой, может соответствовать одному из следующих уровней:

- репродуктивному, когда преподаватель целиком поглощен пересказом, близким к тексту, то есть его внимание сосредоточено главным образом на учебной информации, безотносительно к другим элементам педагогической системы (учащийся воспринимается как фон);

- адаптивному, когда педагог понимает важность того, что одну и ту же информацию можно преподавать разными способами, адаптируя ее к особенностям восприятия учащихся;

- локально-моделирующему знания и умения, когда педагог относится к учащемуся как к субъекту учебно-познавательной деятельности, а не только как к объекту педагогического воздействия;

- системно-моделирующему знания и умения, когда к педагогу приходит осознание того, что целью образования является формирование профессиональной позиции и целенаправленности самого учащегося как субъекта учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности;

- системно-моделирующему творчество, когда для педагога – точкой отсчета при формулировании педагогических задач становится сам учащийся и те классы задач, которые ему предстоит самостоятельно решать за пределами данной педагогической системы.

Профессиональные требования к педагогу как специалисту на примере специальности («Профессиональное обучение (по направлениям)»).

Объектами профессиональной деятельности специалиста являются:

- образовательный процесс в учреждениях профессионально-технического, среднего специального, высшего образования, учреждениях дополнительного образования взрослых, в отделах технического обучения промышленных предприятий;

- научные исследования в отраслевых и академических научно-исследовательских институтах;

- производственный процесс на предприятиях отраслей экономики.

Специалист должен быть подготовлен к решению следующих профессиональных задач:

- управление учебно-познавательной, научно-исследовательской и другими видами деятельности обучающихся;

- регулирование отношений и взаимодействий в педагогическом процессе;

- использование оптимальных форм, методов, средств обучения и воспитания;

- организация учебных занятий;

- организация самостоятельной работы обучающихся;

- развитие навыков работы обучающихся с учебной, справочной, научной литературой и др. источниками информации;

- проведение психолого-педагогических исследований.

- разработки и создания материального или интеллектуального продукта по направлению специальности.

Виды профессиональной деятельности специалиста

Специалист должен быть компетентен в следующих видах деятельности:

- педагогической;

- научно-методической;

- организационно-управленческой;

- научно-исследовательской;

- проектно-конструкторской;

- производственно-технологической;

- инновационной.

Компетентность рассматривается как интегральное качество личности, проявляющееся в способности эффективно применять приобретенные знания, уме-

ния и навыки для определенной совокупности задач в какой-либо сфере деятельности, а компетенция – социально задаваемое требование к знаниям, умениям и ответственности.

Требования к универсальным компетенциям

Специалист, освоивший содержание образовательной программы по специальности, должен обладать следующими универсальными компетенциями:

УК-1. Владеть культурой мышления, быть способным к восприятию, обобщению и анализу информации, философских, мировоззренческих, социально и личностно значимых проблем.

УК-2. Владеть высоким уровнем культуры политического мышления и поведения, позволяющего быть активным участником политической жизни общества, понимать сущность, ценности, принципы идеологии белорусского государства.

УК-3. Уметь анализировать и оценивать социально-значимые явления, события, процессы, использовать социологическую и экономическую информацию, быть способным к проявлению предпринимательской инициативы.

УК-4. Быть способным анализировать основные этапы и закономерности исторического развития белорусского общества в контексте развития европейской цивилизации в целях формирования патриотизма, гражданской и профессионально-личностной позиции.

УК-5. Обладать базовыми навыками коммуникации в устной и письменной формах на государственных и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

УК-6. Владеть навыками здоровьесбережения; быть готовым поддерживать необходимый уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную профессиональную деятельность.

Требования к базовым профессиональным компетенциям

Специалист, освоивший содержание образовательной программы по специальности, должен обладать следующими базовыми профессиональными компетенциями:

БПК-1. Быть способным применять базовые естественнонаучные знания для решения теоретических и практических задач в профессиональной деятельности.

БПК-2. Владеть базовыми теоретическими основами психологии и педагогики для решения задач профессиональной деятельности.

БПК-3. Владеть базовыми теоретическими основами разработки научно-методического обеспечения учреждений профессионально-технического и среднего специального образования.

БПК-4. Быть способным осуществлять установку, наладку, настройку, подналадку оборудования для выполнения учебно-производственных работ в соответствии с направлением специальности в условиях учебно-производственных мастерских, предприятий и организаций с соблюдением технических требований и норм времени; обладать готовностью к повышению производительности труда, улучшению качества продукции и экономии материальных и энергетических ресурсов.

БПК-5. Владеть базовыми профессиональными умениями и навыками безопасности труда и эколого-энергетической устойчивости производства для решения задач профессиональной деятельности (Образовательный стандарт специальности «Профессиональное обучение (по направлениям)», ОСВО 1-08 01 01-2018).

Профессиональные компетенции педагога

- Компетенции в рамках познавательной деятельности.
- Компетенции в рамках общественной деятельности.
- Компетенции в рамках саморазвития и здоровьесбережения.
- Компетенции в рамках социального взаимодействия.
- Компетенции в рамках в собственно педагогической деятельности
- Компетенции в рамках в научно-методической деятельности.
- Компетенции в рамках в организационно-управленческой деятельности.
- Компетенции в рамках научно-исследовательской деятельности.
- Компетенции в рамках проектной деятельности.
- Компетенции в рамках производственной деятельности.
- Компетенции в рамках инновационной деятельности.
- Компетенции в сфере познавательной деятельности

Компетенции в рамках познавательной деятельности

- эффективно решать теоретические и практические производственные задачи;
- применять методы научного познания, системный и сравнительный анализ;
- работать с компьютерной техникой;
- применять современные методы поиска, обработки и использования информации;
- решать производственные проблемы на основе творческого подхода;
- владеть лингвистическими навыками (устная и письменная коммуникация) и иностранным языком как средством профессионального общения

Компетенции педагога в сфере общественной деятельности

- выполнять роли избирателя, члена социальной группы, коллектива на основе знаний идеологии белорусского государства, нравственных и правовых норм, принятых в обществе;
- анализировать исторические и современные проблемы социально-экономической и духовной жизни общества

Компетенции социального взаимодействия

- организовывать конструктивное социальное взаимодействие на основе лично и социально значимых ценностей и норм;
- эффективно работать в коллективе, команде на основе проявления чувств солидарности, общности, сопричастности

Компетенции саморазвития и здоровьесбережения

- работать самостоятельно, нести персональную ответственность;

- критически относиться к информации;
- повышать свой уровень профессионального мастерства в течение всей жизни;
- применять доступные методы здоровьесбережения;
- проявлять мобильность и креативность при решении профессиональных задач;

- проявлять культуру мышления, речи, общения

*Сугубо профессиональные компетенции в следующих видах деятельности:
в педагогической деятельности*

- формировать профессиональные знания, умения и навыки у обучающихся, обеспечивать их профессиональное, социальное и личностное развитие;

- применять современные методы теоретического обучения по общепрофессиональным, общетехническим и специальным учебным предметам (дисциплинам), а также производственного обучения по направлению специальности;

- применять современные технологии образования взрослых и лиц с особенностями психофизического развития;

- проектировать, организовывать, оценивать и корректировать образовательный процесс на основе личностно-ориентированного подхода и теории развивающего обучения;

- совершенствовать педагогический процесс на основе поиска оптимальных методов, форм, средств обучения, применения современных педагогических и информационных технологий;

- планировать и организовывать внеучебную воспитательную работу на основе нормативных документов, определяющих содержание современной системы воспитания в учреждениях образования;

- применять современные методы, средства и формы идеологической и воспитательной работы;

- организовывать конструктивное педагогическое общение;

- соблюдать права обучающихся, оказывать им социально-педагогическую и психологическую поддержку;

- осуществлять педагогический контроль и коррекцию образовательного процесса;

в научно-методической деятельности

- разрабатывать учебно-программную документацию (учебные, тематические, поурочные планы, учебные программы и т.п.);

- составлять учебно-методические комплексы, разрабатывать основные их компоненты и адаптировать к реальным условиям учреждения образования;

- внедрять в образовательный процесс современные педагогические технологии, автоматизированные обучающие системы, электронные средства обучения, различные типы автоматизированных тренажерных комплексов;

- создавать и развивать материально-техническую базу учреждения образования;

в организационно-управленческой деятельности

- осуществлять анализ развития рынка труда, тенденций развития отрасли, профессий и специальностей;
- обеспечивать перспективное и текущее планирование учебной, производственной, воспитательной работы;
- осуществлять организационно-методическую деятельность в учреждении образования (в работе педагогического совета, методических, цикловых комиссий, творческих объединений педагогов);
- обеспечивать качество профессионального образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов и государственных программ;
- готовить документацию (графики работ, инструкции, планы, заявки, деловые письма и т.п.), а также отчетную документацию по установленным формам;
- разрабатывать договоры на проведение производственного обучения, учебных и производственных практик с промышленными предприятиями, другими учреждениями образования;
- готовить доклады, методические разработки, материалы к профессиональным конкурсам и смотрам, другим организационно-методическим мероприятиям;
- поддерживать и контролировать трудовую и производственную дисциплину
- анализировать и оценивать тенденции развития техники и технологий;
- изменять вид и характер своей профессиональной деятельности;
- решать управленческие задачи на основе конструктивных производственных отношений с учетом технических, финансовых и человеческих факторов;
- понимать сущность и социальную значимость своей профессии, основные проблемы в конкретной области своей деятельности;
- в научно-исследовательской деятельности*
- владеть основными методами педагогических и инженерных исследований;
- организовывать и проводить педагогический и инженерный эксперимент, интерпретировать результаты исследования;
- организовывать и проводить мониторинг качества образовательного процесса;
- проводить научно-исследовательскую работу по направлению специальности;
- в проектной деятельности*
- работать с нормативно-технической и справочной литературой;
- разрабатывать конструкторскую документацию;
- осваивать новые виды техники и инновационные технологии по направлению специальности;
- проектировать новые материальные объекты, создавать новый интеллектуальный продукт;
- проводить патентный поиск, оценивать патентноспособность и патентную чистоту технических решений;
- в производственной деятельности*

- применять технологическое оборудование, приспособления и инструменты, приемы и последовательность выполнения работ в отрасли;
 - разрабатывать технологические процессы выполнения работ при создании материальных объектов или продуктов интеллектуального труда и обеспечивать их реализацию в производственных условиях;
 - проводить экономические расчеты;
 - производить нормирование учебно-производственных работ;
 - участвовать в рационализаторской и изобретательской деятельности, проводить патентно-информационный поиск, оформлять заявки на выдачу охраняемых документов на объекты промышленной и интеллектуальной собственности;
 - соблюдать правила и нормы охраны труда, пожарной и экологической безопасности;
 - работать по одной или нескольким профессиям рабочих (служащих) в рамках одного из направлений специальности (иметь разряд, класс, категорию).
- в инновационной деятельности*
- осуществлять поиск, систематизацию и анализ информации по перспективам развития отрасли, инновационным технологиям, проектам и решениям;
 - определять цели инноваций и способы их достижения;
 - работать с научной, технической и патентной литературой;
 - разрабатывать бизнес-планы создания нового оборудования, технологии;
 - оценивать конкурентоспособность и экономическую эффективность разрабатываемых оборудования и технологий;
 - проводить опытно-технологические исследования для создания и внедрения нового оборудования и технологий, их опытно-промышленную проверку и испытания.

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 1.6 «Профессионально-педагогическая деятельность. Индивидуальная деятельность педагога»



Структурно-логическая схема по теме 1.6 «Профессионально-педагогическая деятельность. Индивидуальная деятельность педагога»

Тема 1.7 Целостный педагогический процесс. Преподавание и учение

Целостность педагогического процесса

Историческое развитие педагогической профессии привело к разграничению, а иногда – к противопоставлению основных педагогических процессов: обучения и воспитания. Однако представления о том, что «учитель учит, а воспитатель воспитывает» ошибочны. В педагогическом процессе происходит формирование и развитие личности, которая является целостным образованием. Целостность личности воспитанника объективно требует целостности процессов, влияющих на нее.

Зарождение идеи целостности воспитания и обучения как единого процесса относится к середине XIX века и связано с успешным развитием естествознания, антропологизацией философского знания и диалектики. Благоприятное влияние на становление теории целостного педагогического процесса оказали усилившиеся во второй половине XIX в. тенденции интеграции наук о человеке.

Первоначально идея целостности воспитания и обучения восходит к педагогическому опыту И. Г. Песталоцци, но наиболее отчетливо она прозвучала в произведениях И.Ф.Гербарта и получила оформление в виде теории воспитывающего обучения. Так, И.Ф. Гербарт, писал: «обучение без нравственного воспитания есть средство без цели, а нравственное образование... без обучения есть цель, лишенная средств».

Понимание целостности педагогического процесса в отечественной педагогике формировалось под влиянием идеи К.Д. Ушинского о единстве «административного, учебного и воспитательного элементов школьной деятельности».

Новый этап в разработке проблемы педагогического процесса связан с деятельностью П.Ф. Каптерева. Ему принадлежит приоритет в разработке и самого этого понятия, получившего в дальнейшем широкое признание и распространение.

Педагогический процесс, по мнению Каптерева, не может быть чьим-либо орудием: Он автономен. Необходимыми условиями его свободы являются школьное самоуправление, сосредоточение функций управления в руках педагогического совета. Педагогический процесс – целостное явление, в котором биологическое и социальное, индивидуальное и общественное оказываются в сложном взаимодействии.

Такой широкий взгляд на педагогический процесс позволил П.Ф. Каптереву полно и разносторонне определить и исследовать его движущие силы — саморазвитие и самосовершенствование личности.

Важное значение имел и вывод Каптерева о том, что не школа обуславливает, каким быть педагогическому процессу, а, напротив, педагогический процесс указывает, какой быть школе. В то же время сам он не остается неизменным, он подвержен влияниям общественной среды, возраста и личности воспитанника.

В период становления советской педагогики представления о целостности педагогического процесса в новых социально-экономических и политических

условиях расширили Н.К. Крупская, А.П. Пинкевич, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, М.М. Рубинштейн, А.С. Макаренко.

В педагогическом опыте А.С. Макаренко был выявлен общий для всех педагогических процессов механизм, который состоит во включении детей в определенный вид деятельности, в процессе которой они, благодаря общению со старшими, усваивают те или иные элементы человеческого опыта и развивают свои личностные качества. В этом состояла суть макаренковской технологической логики педагогических процессов.

Однако с начала 1930-х до середины 1970-х гг. советская педагогика отошла от идеи целостности педагогического процесса, в этот период основные усилия были направлены на углубленное изучение обучения и воспитания как относительно самостоятельных процессов.

Научный интерес к проблеме целостности педагогического процесса, вновь возникший в 1970-е гг., отразился в работах Ю.К. Бабанского, М.А. Данилова, В.С. Ильина, В.М. Коротова, В.В. Краевского, Б.Т. Лихачева и др. Следует особо отметить роль Ю.К. Бабанского в пропаганде целостного восприятия педагогического процесса. В 1980-е гг., являясь автором и научным редактором вузовских учебников педагогики, он включил в них вопросы теории целостного педагогического процесса.

Развитие теории целостного педагогического процесса в постсоветский период связано преимущественно с научной школой В.А. Сластенина.

Педагогический процесс – специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и обучающихся, направленное на решение образовательных, воспитательных и развивающих задач

Педагогический процесс – целостный учебно-воспитательный процесс в единстве и взаимосвязи воспитания, обучения и развития, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством и сотворчеством его субъектов, способствующий наиболее полному развитию и самореализации личности.

Педагогический процесс – процесс, реализующий цели образования (цели обучения, воспитания и развития) в условиях педагогических систем, в которых организовано взаимодействуют педагоги и обучающиеся (образовательные и иные учреждения, объединения и организации).

Педагогический процесс – динамическая система, системообразующим фактором которой является педагогическая цель, а общим качеством — специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и обучающихся.

Целостный педагогический процесс – это высший уровень развития педагогического процесса, которому присуще единство и гармоничное взаимодействие всех его компонентов.

Целостность является синтетической характеристикой педагогического процесса. Так, целостность проявляется в неразрывности воспитания и обучения. Однако целостность нельзя свести к единству процессов воспитания и обучения или к единству процессов умственного, нравственного, трудового, физического и других видов воспитания. В действительности целостность многопланова и

многоаспектна, она проявляется как в содержании, так и в организации педагогического процесса.

В содержательном плане целостность педагогического процесса реализуется посредством отражения в цели и содержании образования взаимосвязи четырех элементов:

– знаний – теоретических сведений, содержащих в обобщённом и систематизированном виде опыт, накопленный человечеством (в том числе – знаний о способах действий);

– умений и навыков, представляющих собой опыт применения знаний в действиях по готовым алгоритмам;

– опыта творческой деятельности – опыта действий в новых ситуациях, когда алгоритм заранее не известен;

– опыта эмоционально-ценностного и волевого отношения к окружающему миру.

Во взаимосвязи этих элементов реализуется единство основных функций педагогического процесса: образовательной, развивающей и воспитательной. Основные функции, в свою очередь, трансформируются в единство образовательных, развивающих и воспитательных задач, комплексное решение которых обеспечивает достижение цели педагогического процесса: формирования гармонично развитой личности, полезной и успешной в обществе.

Педагогическое взаимодействие как основа педагогического процесса

Педагогическое взаимодействие в широком смысле подразумевает взаимосвязанную, совместную, согласованную, активную деятельность педагога и обучающихся в образовательном процессе, порождающую их двухсторонние отношения.

Педагогическое взаимодействие – универсальная характеристика педагогического процесса, его основа. Педагогическое взаимодействие в широком смысле – это взаимосвязанная деятельность педагога и воспитанников. Благодаря этой деятельности и обеспечивается динамика педагогической системы и протекание педагогического процесса.

Взаимодействия, происходящие в педагогическом процессе, разнообразны: "обучающийся – обучающийся", "обучающийся – коллектив обучающихся", "обучающийся – педагог" и т.д. При этом основным отношением для педагогического процесса является взаимосвязь "деятельность педагога – деятельность воспитанника" (именно эта взаимосвязь обеспечивает взаимодействие между педагогом и ребенком). Однако, поскольку результатом педагогического процесса являются усвоенный воспитанником знания, опыт, компетенции, то и результат взаимодействия в конечном итоге определяется по отношению "обучающийся – объект усвоения".

В педагогической науке существуют термины «педагогическое воздействие» и «педагогическое взаимодействие». Педагогическое воздействие предполагает активные действия педагога в отношении обучающегося. Иначе говоря, педагог в таких отношениях выступает субъектом, а обучающийся – объектом, а

сами отношения являются субъект-объектными. При четкой организации педагогическое воздействие даёт хороший эффект, однако имеет существенный недостаток: оно крайне неэффективно для формирования самостоятельности, творчества, инициативы, активной жизненной позиции – тех качеств, без которых немыслима свободная саморазвивающаяся личность (а именно такая личность является целью современного воспитания). Педагогическое взаимодействие – это согласованная деятельность педагога и обучающегося по достижению совместных целей и результатов. При взаимодействии педагога и обучающегося они оба являются субъектами, их взаимоотношения приобретают субъект-субъектный характер. Таким образом, понятие педагогического взаимодействия гораздо шире понятия педагогического воздействия. Педагогическое взаимодействие всегда имеет два взаимообусловленных компонента: педагогическое воздействие и ответную реакцию обучающегося.

Л.В. Байбородова предлагает такую типологию педагогического взаимодействия, учитывающую степень развития таких его характеристик, как взаимопонимание, взаимоотношения, взаимовлияние. Она выделяет следующие типы взаимодействия: сотрудничество, диалог, опека, конфронтация, соглашение, подавление, конфликт, индифферентность.

Основные характеристики взаимодействия по-разному проявляются в зависимости от условий и ситуаций, в которых осуществляется взаимодействие участников педагогического процесса, что позволяет говорить о множестве типов взаимодействия.

Элементарной единицей педагогического процесса является *педагогическая задача*, под которой понимается материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характеризующаяся взаимодействием педагогов и обучающихся с определенной целью.

Педагогическая задача – это этапная цель педагогической деятельности. Это всегда осмысление сложившейся педагогической ситуации с целью преобразования ее, перевода на новый уровень, приближающийся к цели педагогической деятельности. Вся педагогическая деятельность состоит из цепи педагогических ситуаций. Ситуация становится задачей в условиях целенаправленной педагогической деятельности (ситуация + цель = задача).

Педагогическая задача – это конкретная установка в педагогической деятельности целых коллективов и отдельных педагогов, актуальность которой обусловлена воспитательными закономерностями и потребностями практики, в ходе решения которой происходит целесообразное изменение педагогической реальности.

Решение педагогической задачи – это творческая мыслительная (речемыслительная) и соответствующая практическая взаимосвязанная деятельность учителя и ученика. Решить педагогическую задачу – значит помочь ученику подняться с одного уровня развития на другой, более высокий.

Виды педагогических задач:

стратегические задачи – это сверхзадачи, достижение некоторого педагогического идеала. Для их осуществления требуется длительное время (формирование мировоззрения, жизненной позиции, знаний о закономерностях освоения человеком объективной реальности, исповедуемых принципов морали).

Тактические задачи – это формирование у обучающегося определенных новых качеств и устойчивых состояний (не знал – стал знать). Они проявляются в способности к планированию деятельности взаимодействия, в умении диагностировать степень развития культуры учащихся и прогнозировать изменение и управлять учебной деятельностью обучающихся, их коллективов. Данные задачи обеспечивают этапы выполнения стратегической задачи и также осуществляются в определенном временном интервале, но в более коротком.

Оперативные задачи – это элементы решения тактических задач. Отличаются тем, что их цели осуществляются немедленно после их возникновения. Это способность теоретически обоснованно и потому педагогически целесообразно инструментировать действие, применять адекватные учебно-воспитательным ситуациям рациональные методические приемы воздействия на сознание, чувства, волю и поведение подопечных.

Движущие силы педагогического процесса основываются на его противоречиях. Педагогический процесс, в силу своей сложности, очень противоречив. Его движение от задачи к задаче происходит в результате разрешения его противоречий. Противоречия педагогического процесса подразделяются на объективные (существующие независимо от субъектов педагогического процесса) и субъективные (являющихся следствием действий субъектов, например, ошибочно принятых педагогических решений). Движение педагогического процесса обеспечивается посредством научно обоснованного разрешения объективных противоречий, а также своевременного осознания и устранения противоречий субъективных.


Примеры противоречий:

- между целостностью личности и функциональным подходом (разграничением по отдельным функциям) к ее формированию;
- между индивидуальным характером становления личности и массовым характером организации педагогического процесса;
- между определяющим значением деятельности в развитии личности и преимущественно словесным воздействием на личность в воспитании;
- между возрастающей ролью гуманитарных предметов в социальном становлении человека и возрастающей технологизацией педагогического процесса и др.

Наиболее общим объективным противоречием является противоречие между возможностями обучающихся и требованиями, которые к ним предъявляют общество, школа, педагоги. Это противоречие обусловлено невозможностью выполнять предъявляемые требования раньше, чем для этого созреют объективные условия: у ребенка сформируются необходимые качества, свойства

личности, расширятся знания, разовьются способности. Для преодоления данного противоречия личности необходимо освоить новый для неё опыт, выработать в себе требуемые качества.

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 1.7 «Целостный педагогический процесс. Преподавание и учение» 

Структурно-логическая схема по теме 1.7 «Целостный педагогический процесс. Преподавание и учение»

Раздел 2. Методология и методы педагогических исследований

Тема 2.1 Понятие методологии педагогики

Понятие о методологии педагогической науки

Любая наука, в том числе и педагогика, развивается, если она вырабатывает новые научные знания в процессе проведения исследований. Для того чтобы процесс педагогического исследования был объективным и доказательным, нужны научно обоснованные методы исследования. Наука и исследователь должны опираться на систему принципов и способов организации теоретической и практической деятельности, то есть на методологию. Методология педагогики представляет собой систему, содержащую источники и основания развития педагогического знания. Она изучает методы познания, а также принципы, регулятивы, ориентации, категории и понятия.

Родоначальником методологии в собственном смысле слова является англ. философ Френсис Бекон (1561–1626): «Необходимо вооружить науку системой методов», «Новый органон, 1620». Он указывал, что задача науки – увеличивать власть человека над природой.

Методология как учение о методе научного познания и преобразования мира.

Методология – учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности.

Методология – система принципов, способов организации и построения теоретической и практической деятельности.

Методология как учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности.

Всякая методология выполняет регулятивные и нормативные функции. В этом и есть ее назначение.

Главной функцией методологии является определение стратегии научно-педагогического познания. Она выполняет также другие функции:

- определяет способы получения научных знаний, которые отражают постоянно меняющуюся педагогическую действительность;
- направляет и предопределяет основной путь, с помощью которого достигается конкретная научно-исследовательская цель;
- обеспечивает всесторонность получения информации об изучаемом процессе или явлении;
- помогает введению новой информации в фонд теории педагогики;
- обеспечивает уточнение, обогащение, систематизацию терминов и понятий в педагогической науке;
- создает систему информации, опирающуюся на объективные факты и логико-аналитический инструмент научного познания.

Педагогическая методология – это:

– учение о педагогическом знании, о процессе его получения, способах объяснения и практического применения для преобразования и совершенствования системы обучения и воспитания (В. И. Звягинский, Р. Атаханов);

– система знаний об исходных положениях, об основании и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих ... педагогическую действительность..., а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований» (М.А. Данилов);

– учение о структуре, логической организации методов и средств педагогической деятельности, принципах построений, формах и способах научного познания в педагогике;

– исходящая из всеобщей методологии науки и изучения тенденций общественного развития система знаний об отправных положениях педагогической теории, о принципах подхода к рассмотрению педагогических явлений и методах их исследования, а также путях внедрения добытых знаний в практику воспитания, обучения и образования.

Методологическое знание может выступать либо в дескриптивной (описательной), либо в прескриптивной (нормативной) форме, то есть в форме предписаний, прямых указаний к деятельности (Э.Г.Юдин).

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

- *философский* (общие принципы познания и категориальный аппарат науки в целом);

- *общенаучный* (теоретические концепции, применяемые к большинству научных дисциплин);

- *конкретно-научный* (совокупность методов, принципов, процедур в той или иной научной дисциплине);

- *технологический* (методика и техника исследования, то есть набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала).

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой существует определенное соподчинение.

Содержание первого, высшего *философского уровня методологии* составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания. Применительно к педагогике к основным источникам философского уровня относятся: экзистенциализм, неотомизм, позитивизм, прагматизм, диалектический материализм.

Характеристика основных философских направлений

Направление	Центральная идея	Характеристика	Педагогический контекст	Представители
Экзистенциализм	Внешний мир существует лишь благодаря бытию «Я»	Основное понятие – индивидуальное бытие человека, погруженного в свое «Я»	Цель образования – научить творить себя как личность. Отрицается объективное знание, они выступают против программ и учебников. Субъекту предоставляется полная свобода в центре педагогической системы – индивидуализация образования	М. Хайдегер, К. Ясперс (Германия), Ж. Сарт (Франция), П. Тилих (США), Н. Бердяев (Россия)
Неотомизм	Разум – средство, необходимое для доказательства религиозных догм	Разделение мира на материальный (низший), мертвый, изучаемый наукой, но непостижимый ей и духовный мир Бога, сотворенный для вечной жизни). Придают важное значение «досознательному», где находятся источники любви, свободы, счастья и смысла жизни	Религия – ведущий фактор воспитания поколений. Все должно быть направлено на развитие «досознательного» в противовес изменений рациональности	Фома Аквинский (основоположник), Ж. Маритен, М. Адлер
Позитивизм, неопозитивизм	Верно и истинно только то, что получено с помощью количественных методов	Наукой признаются только математика и естествознание. Все остальное относится к области мифологии	Предпочтение методам познания, а не содержанию. Главное – «не знания, а методы их приобретения»	Д. Конант
Прагматизм	Познание действительности сводится к индивидуальному опыту человека	Для них объективное знание на существует. Истинно знание, если оно получено в процессе практической деятельности человека, полезно для него	Индивидуальный опыт ребенка – основа учебного процесса. Цель образования по Пр. – «самовыявление» данных ребенка от рождения инстинктов и склонностей. Нравственно то, что помогает достижению успеха, а не руководство какими-нибудь заранее сформированными принципами и правилами	Дж. Дьюи (США)

Общенаучный уровень методологии педагогики

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

Системный подход пришел на смену функциональным, аналитическим подходам, в основе которых лежали ассоциативистские механистические концепции однозначного детерминизма и редукционизма.

Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении.

Системный подход позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов.

Система представляет собой неразрывное единство составляющих ее компонентов. Компоненты системы подчинены системе как целому, в то же время они характеризуются относительной самостоятельностью. Свойства системы не сводятся к совокупности, простой сумме свойств всех ее элементов. Эту особенность системы называют эмерджентностью. Характер связи между элементами системы, порядок оформления системы определяются ее структурой. По отношению ко всему внешнему система выступает как целое.

Основные принципы системного подхода:

Принцип конечной цели: абсолютный приоритет конечной цели.

Принцип единства (целостности): совместное рассмотрение системы как целого и как совокупности частей (элементов).

Принцип связности: рассмотрение любой части совместно с окружением.

Принцип модульного построения (структурности): выделение модулей в системе и рассмотрение ее как совокупность модулей.

Принцип функциональности: совместное рассмотрение структуры и функции с приоритетом последней

Принцип развития: учет изменяемости системы, ее способности к развитию, расширению, замене частей, накоплению информации.

В педагогике применение системного подхода привело к возникновению таких понятий, как «педагогическая система», «взаимодействие», «целостность». Например, педагогическая система может быть представлена совокупностью взаимосвязанных компонентов: субъекты педагогического процесса, содержание образования, методы и формы и материальная база (средства). Взаимосвязанное движение этих компонентов, направленное на достижение определенной цели, порождает педагогический процесс как динамическую систему. Цель при этом выступает системообразующим фактором (И.И. Цыркун, В.Н. Пунчик).

Системный подход требует реализации и принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики, который иногда неправомерно понима-

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

Требования системного подхода таковы:

- 1) Любое педагогическое явление рассматривается как целостная система.
- 2) Определяются стороны педагогического процесса, подлежащие диагностике.
- 3) Анализируются основные связи внутри диагностируемого объекта.
- 4) Определяется структура и организация диагностируемого явления.

Только при многократном повторении в разных условиях и применении достаточно большого арсенала методов исследований, может быть вычленено то общее, что определяет сущность исследуемого процесса.

Конкретно-методологические принципы педагогических исследований

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

Целостный подход. Понимание личности как целостности, как сложной психической системы, имеющей свою структуру, функции и внутреннее строение.

Личность не формируется по частям, говорил А.С. Макаренко. Отсюда – необходимость целостного подхода, главная идея которого выражается в том, что свойства целого не являются суммарным порождением свойств его элементов. Более того, свойства целого, проявляющиеся в своем реальном существовании, могут полностью отсутствовать у его элементов. Они являются следствием не механического сложения, а сложного взаимодействия свойств элементов. Система активно воздействует на свои компоненты, преобразуя их соответственно собственной природе. Изменение одного компонента неизбежно вызывает изменения в других и во всей системе в целом.

Исследователи едины в том, что все стороны личности тесно взаимосвязаны, взаимодействуют друг с другом, но доминирующее влияние остается за мировоззрением и направленностью, выражающими потребности, интересы, идеалы, стремления, моральные и эстетические качества личности.

Личностно-ориентированный подход. Он утверждает представления о социальной, деятельной и творческой сущности личности. Признание личности как продукта общественно-исторического развития и носителя культуры.

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

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

Личностный подход настоятельно требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Он предполагает опору в воспитании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.

Деятельностный подход. Деятельность – активное взаимодействие человека с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности.

Деятельность – основа, средство и решающее условие развития личности. Деятельность – это преобразование людьми окружающей действительности. Исходной формой такого преобразования является труд. Все виды материальной и духовной деятельности человека являются производными от труда и несут в себе его главную черту – творческое преобразование окружающего мира. Преобразуя природу, человек преобразует и самого себя, проявляясь как субъект своего развития.

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

Значение деятельностного подхода аргументировано показал в своих работах А.Н. Леонтьев. «Для овладения достижениями человеческой культуры, – писал он, – каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями». Вот почему, чтобы подготовить обучающихся к самостоятельной жизни и разносторонней деятельности, необходимо в меру возможностей вовлечь их в эти виды

деятельности, т. е. организовать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность.

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

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

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

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

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

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

Гуманистическая методология, таким образом, исходит из меж-субъектного понимания детерминации психического в человеке и основана на вере в позитивный потенциал человека, в его неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования. Важным при этом является то, что

активность личности, ее потребности в самосовершенствовании рассматриваются не изолированно. Они развиваются только в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу диалога. Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляют суть методологии гуманистической педагогики. Их применение позволяет образовать некое общее психологическое пространство и временную протяженность, создать психологическое единство субъектов, благодаря которому монологическое, объектное воздействие уступает место творческому процессу их взаимораскрытия и взаиморазвития, самовоздействия и саморазвития.

Культурологический подход как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности имеет три взаимосвязанных аспекта действия: аксиологический (ценностный), технологический и личностно-творческий (И.Ф.Исаев).

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

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

Личностно-творческий аспект культурологического подхода обусловлен объективной связью индивида и культуры. Индивид – носитель культуры. Он не только развивается на основе объективированной сущности человека (культуры), но и вносит в нее нечто принципиально новое, т.е. становится субъектом исторического творчества (К. А. Абульханова-Славская).

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

осмысливаться в тесном взаимодействии. Таким образом, индивидуально-творческий аспект культурологического подхода в педагогической теории и практике требует учета связей культуры, ее ценностей с личностью и творческой деятельностью.

Этнопедагогический подход. Человек, ребенок живет и учится в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу. Проявляется единство интернационального (общечеловеческого), национального и индивидуального. Органичное сочетание «вхождения» молодежи в мировую культуру и воспитания с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки – условие реализации этнопедагогического подхода к проектированию и организации педагогического процесса. Национальная культура придает специфический колорит среде, в которой функционируют различные образовательные учреждения.

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

Выделенные методологические принципы (подходы) педагогики как отрасли гуманитарного знания позволяют вычленивать не мнимые, а действительные ее проблемы и тем самым определить стратегию и основные способы их разрешения. Во-вторых, это дает возможность целостно и в диалектическом единстве проанализировать всю совокупность наиболее значимых образовательных проблем и установить их иерархию.

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 2.1 «Понятие методологии педагогики» 

Структурно-логическая схема по теме 2.1 «Понятие методологии педагогики»

Тема 2.2 Основные методы педагогических исследований

Методы исследования – это пути и способы познания объективной реальности педагогических явлений. Выделяются следующие их особенности:

- этическая направленность (эксперименты, противоречащие нравственным и этическим нормам, запрещены; недопустимость риска для здоровья и развития);
- неповторимость;
- неоднозначность (т.к. влияют многие причины).

Конечная цель педагогических исследований – установление закономерностей в педагогических процессах.

Принципы выбора методов исследования:

- принцип адекватности метода существу изучаемого явления;
- принцип совокупности методов исследования.

Классификация методов исследования:

Методы подразделяются на три группы:

- 1) методы изучения педагогического опыта;
- 2) методы теоретического исследования;
- 3) математические и статистические методы.

1) *Методы изучения педагогического опыта* – это способы исследования реально складывающегося опыта организации образовательного процесса. При изучении педагогического опыта применяются такие методы, как наблюдение, беседа, интервью, изучение письменных, творческих и графических работ обучающихся, анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент, анализ результатов учебной деятельности обучающихся, анализ и обобщение передового педагогического опыта и др.

Эмпирические данные в большинстве случаев обрабатываются методами математической статистики, которые по определению не являются собственно методами педагогического исследования.

Педагогический эксперимент – научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях.

Педагогический эксперимент – комплексный эмпирический метод исследования, предназначенный для доказательной проверки достоверности гипотезы в управляемых условиях специально преобразованного педагогического процесса.

Сущность педагогического эксперимента характеризуется целенаправленным внесением принципиально важных изменений в ход педагогического процесса в соответствии с задачей исследования и его гипотезой. Эксперимент строится на сравнении контрольной и экспериментальной групп, позволяет определить взаимосвязь зависимых и независимых переменных (методов и средств обучения и результатов в строго фиксированных условиях). В педагогических исследованиях обычно ограничиваются наиболее важными переменными, допускается, что остальные не имеют существенного значения. В зависимости от числа переменных различают традиционные (с одной переменной) и факторные

(много переменных) планы проведения экспериментов; натурные (полевой, лабораторный) и мысленные (модельные) в зависимости от места и способа проведения эксперимента. Если исследуемая область малоизвестна и система гипотез отсутствует, то говорят о пилотажном эксперименте. Для проверки каких-либо зависимостей в учебно-воспитательном процессе применяют контрольный эксперимент. Особое значение в педагогике имеет формирующий (обучающий) эксперимент. Эксперимент должен тщательно планироваться, базироваться на определенной теории. Его следует применять не изолированно, а в системе методов научного исследования, в единстве и связи с ними.

Эксперимент бывает:

По масштабу:

- глобальный;
- локальный;
- микроэксперимент.

По цели:

- констатирующий (изучаются существующие педагогические явления, например, наличный уровень ЗУН);
- проверочный уточняющий, пилотажный (проверяется гипотеза, созданная в процессе осмысления проблемы);
- формирующий – созидательный, преобразующий (новые педагогические явления, вводится новый фактор или условие, которые, согласно гипотезе, должны повысить эффективность учебного процесса).
- контрольный (проводятся через какой-то промежуток времени после обучающихся с целью выявления их результатов);

По месту проведения:

- естественный;
- лабораторный.

Наблюдение – метод научного исследования, заключающийся в активном, систематическом, целенаправленном, планомерном и преднамеренном восприятии объекта, в ходе которого получается знание о внешних сторонах, свойствах и отношениях изучаемого объекта.

Включает в себя в качестве элементов: наблюдателя (субъекта), объект и средства наблюдения (приборы).

Основные методологические требования к наблюдению следующие:

- 1) активность (не созерцание объекта, а поиск и фиксация интересующего исследователя ракурса видения его);
- 2) целенаправленность (внимание должно фиксироваться только на интересующих явлениях);
- 3) планомерность и преднамеренность (следование определенному заранее плану или сценарию);
- 4) системность (ведение по определенной системе для многократного (достаточного для сформулированных целей) восприятия объекта в заданных режимах).

Особо на методическом уровне организации научной деятельности обсуждается проблема контроля за ходом и результатами, а также связанная с ним проблема воспроизводимости наблюдения.

Различают:

– фиксирующее (схватывание деталей, сторон, частей объекта) и флюктуирующее (целостное схватывание объекта) наблюдение.

– прямое (исследователь имеет дело непосредственно со свойствами изучаемого объекта) и косвенное (воспринимается не сам интересующий исследователя объект, а те следствия, которые он вызывает);

– непосредственное (осуществляется органами чувств человека без использования вспомогательных средств) и опосредованное (приборное) наблюдение;

– сплошное и дискретное. Первым охватываются процессы в целостном виде, от начала до конца, вторые представляют собой пунктирное, выборочное фиксирование изучаемых явлений, процессов;

– невключенное (внешнее, простое) и включенное (участвующее, соучаствующее) и наблюдение. При *включенном наблюдении* исследователь в большей или меньшей степени включен в изучаемый социальный процесс, находится в контакте с наблюдаемыми и принимает участие в их деятельности, т. е. является элементом изучаемой ситуации.

Метод наблюдения при всех его возможностях позволяет обнаруживать лишь внешние проявления педагогических фактов. При использовании этого метода невозможно обеспечить полную объективность информации.

Изучение педагогического опыта – организованная познавательная деятельность, направленная на установление исторических связей воспитания, вычленение общего, устойчивого в образовательных системах:

– изучение первоисточников;

– изучение учебной документации (классные журналы, книги протоколов собрания и заседаний, расписания учебных занятий, правила внутреннего распорядка, календарные и поурочные планы, конспекты, стенограммы уроков и т.п.);

– изучение ученического творчества (домашних и классных работ, сочинений, рефератов, отчетов, «продуктов свободного времени» и т.п.);

Тестирование – это стандартизированный метод, используемый для измерения различных характеристик отдельных лиц.

Педагогическое тестирование – целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерить изучаемые характеристики педагогического процесса.

Педагогическое тестирование – это форма измерения, основанная на применении педагогических тестов.

Педагогический тест – система заданий специфической формы, определенного содержания, возрастающей трудности; система, создаваемая с целью объективно оценить структуру и качественно измерить уровень подготовленности обучающихся, уровень учебных достижений, обученности, прогресс в учебной

деятельности, эффективность образовательного процесса. Отличие педагогических тестов от психологических состоит в том, что педагогические тесты измеряют уровень усвоения отдельного предмета, а психологические – свойства психики; в педагогических тестах отчетливее очерчен объект контроля (знания, умения), моделируется фрагмент естественной учебной ситуации, их выполнение вызывает включение мотивации.

Тестовая методика позволяет часто наименее трудоемким способом получать более объективные и точные данные по сравнению с анкетным опросом, облегчает математическую обработку результатов. Однако тестирование уступает другим методикам по глубине качественного анализа, лишает испытуемых разнообразия возможностей самовыражения.

Опросные методы. Методы исследования педагогических процессов, основанные на получении вербальных (словесных) откликов от его участников на применяемые воздействия, называются опросными. Они осуществляются с помощью: бесед, интервью, анкет, тестов.

Достоинствами опросных методов являются: быстрота получения информации, возможность получения информации в широких пределах заданной тематики, возможность математической обработки полученной информации, сравнительная легкость получения большого количества данных.

Опрос может быть сплошным и выборочным, индивидуальным и групповым, очным и заочным, гласным и анонимным.

Общие требования к опросным методам: 1) соответствие вопросов целям и задачам исследования; 2) адекватное отражение измеряемых характеристик в содержании вопросов; 3) нейтральность и однозначность вопросов, обеспечивающие наибольшую объективность ответов; 4) доступность и понятность вопросов; 5) самостоятельность ответов; 6) доверительная психологическая обстановка при опросе.

Опросные методы изучения педагогических проблем сравнительно просты по организации и универсальны как средство получения данных широкого тематического спектра.

В педагогике используются три общеизвестные разновидности опросных методов: беседа, интервьюирование и анкетирование.

Беседа – один из основных методов психологии и педагогики, который предполагает получение информации об изучаемом явлении на основе вербальной коммуникации как от исследуемой личности, членов изучаемой группы, так и от окружающих людей. В последнем случае беседа выступает как элемент метода обобщения независимых характеристик. Научная ценность метода заключается в установлении личного контакта с объектом исследования, возможности получить данные оперативно, уточнить их в виде собеседования.

Беседа может быть формализованной и неформализованной. Формализованная беседа предполагает стандартизированную постановку вопросов и регистрацию ответов на них, что позволяет быстро группировать и анализировать полученную информацию.

Интервьюирование – способ проведения социологических опросов как целенаправленной беседы интервьюера и опрашиваемого. Интервью делятся на два класса — свободные (глубокие, клинические, фокусированные) и стандартизированные (формализованные). Стандартизированное интервью по форме тождественно анкете, однако на содержание и форму вопросов существенно влияет специфика получения ответов. Анкетирование является менее дорогостоящим видом опроса, чем стандартизированное интервьюирование, но исследователь вынужден прибегать к последнему в тех случаях, когда опросу придается большое значение и существует сомнение в том, что все вопросы будут правильно поняты. Отличие его от других методов сбора эмпирической социальной информации — активное взаимное влияние интервьюера и опрашиваемого — существенно уменьшает достоверность результатов.

Анкетирование – метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников, называемых, анкетами.

Педагогическое анкетирование – метод эмпирического исследования, основанный на опросе и используемый для получения информации о типичности тех или иных педагогических явлений (например, мнение различных групп обучающихся и педагогов об отдельных сторонах процесса обучения). Метод анкетирования используется в случаях, когда исследуемую проблему трудно изучить другими методами. Научная ценность анкетирования зависит от теоретической базы исследования, характера исходной гипотезы, целей исследования. Сведения, полученные при анкетировании, сопоставляют с данными из других источников — анализа документов, интервью, наблюдений и пр.

Различают анкетирование: с открытыми вопросами (предполагается свободный ответ) или закрытыми (ответ заключается в выборе из нескольких предложенных утверждений); сплошное и выборочное, индивидуальное и групповое, устное и письменное. Данный метод исследования достаточно субъективен и приобретает черты относительной объективности только тогда, когда осуществляется в массовом порядке, т. е. при большом охвате анкетизируемых.

Традиционные педагогические методы достались современной педагогике по наследству от ученых, стоявших у истоков педагогической науки – Платона и Квинтилиана, Коменского и Песталоцци и др. Эти методы, описанные ниже, применяются и поныне.

Изучение опыта в широком смысле означает организованную познавательную деятельность, направленную на установление исторических связей воспитания, вычленение общего, устойчивого в учебно-воспитательных системах.

В рамках *архивного метода* тщательному научному анализу подвергаются материалы, помогающие понять сущность, истоки и последовательность развития той или иной проблемы (памятники древней письменности, законодательные акты, проекты, отчеты, доклады, учебные и воспитательные программы, уставы, учебные книги, расписания занятий).

Целью *изучения учебной документации* является установление причинно-следственных зависимостей, взаимосвязи изучаемых явлений, получение цен-

ных статистических данных. Источниками информации служат классные журналы, книги протоколов собраний и заседаний, расписания учебных занятий, правила внутреннего распорядка, календарные и поурочные планы учителей, конспекты, программы уроков и т. п.

Анализ творчества обучающихся, в частности домашних и классных работ по всем учебным предметам, сочинений, рефератов, отчетов, продуктов художественного и технического творчества практикуется при изучении индивидуальных особенностей учащихся, их интересов, наклонностей, отношения к делу и своим обязанностям, уровня развития старательности, прилежания и т. д. Этот метод требует тщательного планирования, корректного использования, умелого сочетания с наблюдением и беседами.

2) Методы теоретического исследования

Основные мыслительные операции, применяемые в *теоретических методах исследования*, – это анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизация, систематизация, формализация, дедукция и индукция.

Анализ – одна из мыслительных операций – метод разложения исследуемого целого на части, выделение отдельных признаков и качеств явления, процесса или отношений явлений, процессов. Процедуры анализа входят органической составной частью во всякое изучение любого объекта и обычно образуют его первую фазу, когда человек переходит от нерасчлененного изучения объекта к выявлению его строения, состава, его свойств и признаков. Одно и то же явление, процесс можно анализировать во многих аспектах. Всесторонний анализ явления позволяет глубже рассмотреть его. Анализ – один из теоретических методов-операций, присущий любой деятельности, в т.ч. образовательной деятельности обучающегося и педагогической деятельности. Например, действия педагога на учебном занятии можно расчленить на отдельные компоненты (приемы общения, побуждения, объяснения) и проанализировать их порознь. Анализ осуществляется на разных уровнях: социально-педагогическом, организационно-дидактическом, личностном, деятельностном и др. (в философском, психологическом, педагогическом, дидактическом, методическом аспектах).

Виды анализа: классификационный, структурный (выявляются отношения и взаимосвязи), функциональный (определяются функциональные зависимости), причинный (раскрывается причинная обусловленность явлений); ретроспективный и проспективный и др.

Синтез – метод научного исследования, состоящий в соединении разнообразных явлений, вещей, качеств, противоположностей или противоречивого множества в единство, в котором противоречия и противоположности сглаживаются или снимаются. Противоположное понятие — анализ. Результатом синтеза является совершенно новое образование, свойства которого есть не только внешняя сумма свойств компонентов, но также и результат их взаимопроникновения и взаимовлияния. Синтез не является механическим соединением частей и поэтому не сводится к их сумме. И синтез, и анализ занимают важное место в учебном процессе. В педагогике синтез — это теоретический метод исследования, предполагающий умение комбинировать элементы так, чтобы получить целое,

обладающее новизной. Таким новым продуктом может быть сообщение (выступление, доклад), план действий, схема, упорядочивающая имеющиеся сведения. Учащийся может использовать знания из различных областей, чтобы составить план решения той или иной проблемы. Достижение соответствующих учебных результатов предполагает деятельность, направленную на создание новых схем, структур.

Сравнение – одна из мыслительных операций, лежащая в основе суждений о сходстве или различии объектов. С помощью сравнения выявляются количественные и качественные характеристики объектов, осуществляется их классификация, упорядочение и оценка. Сравнение – это сопоставление одного с другим. При этом важную роль играют основания, или признаки сравнения, которые определяют возможные отношения между объектами. Сравнение имеет смысл только в совокупности однородных объектов, образующих класс. Сравнение объектов в том или ином классе осуществляется по принципам, существенным для данного рассмотрения. При этом объекты, сравнимые по одному признаку, могут быть не сравнимы по другим признакам. Чем точнее оценены признаки, тем основательнее возможно сравнение явлений. Составной частью сравнения всегда является анализ, так как для любого сравнения в явлениях следует вычленить соответствующие признаки сравнения. Поскольку сравнение – это установление определенных отношений между явлениями, то, естественно, в ходе сравнения используется и синтез. Сравнение – один из теоретических методов-операций, присущий любой деятельности.

Обобщение – одна из основных познавательных мыслительных операций, состоящая в выделении и фиксации относительно устойчивых, инвариантных свойств объектов и их отношений. Обобщение позволяет отображать общие свойства и отношения объектов независимо от частных и случайных условий их наблюдения. Отделение общих свойств от частных и обозначение их словом позволяет в сокращенном, сжатом виде охватывать все многообразие объектов, сводить их в определенные классы, а затем посредством абстракций оперировать понятиями без непосредственного обращения к отдельным объектам. Один и тот же реальный объект может быть включен как в узкие, так и широкие по объему классы, для чего выстраиваются шкалы общности признаков по принципу родовых отношений. Функция обобщения состоит в упорядочении многообразия объектов, их классификации. Обобщение – один из теоретических методов-операций, присущий любой деятельности, в т.ч. образовательной деятельности обучающегося и педагогической деятельности.

Абстрагирование – одна из основных мыслительных операций, позволяющая мысленно вычленить и превратить в самостоятельный объект рассмотрения отдельные стороны, свойства или состояния объекта в чистом виде. Абстрагирование лежит в основе процессов обобщения и образования понятий. Абстрагирование состоит в вычленении таких свойств объекта, которые сами по себе и независимо от него не существуют. Такое вычленение возможно только в мысленном плане – в абстракции. Одна из основных функций абстрагирования заключается в выделении общих свойств некоторого множества объектов и в фиксации этих

свойств, например, посредством понятий. См. также мышление. Абстрагирование – один из теоретических методов-операций, присущий любой деятельности, в т.ч. образовательной деятельности обучающегося и педагогической деятельности.

Конкретизация – включение изучаемого явления (понятия, события и т. п.) через абстрактное понятие в многообразие действит. связей и отношений; один из приемов познания. В отличие от абстракции конкретизация предполагает воссоздание возможно полного знания о реальном предмете.

Систематизация – организация изучаемых объектов в определенную систему и в принятой последовательности на основе выбранного принципа. Данная операция необходима, чтобы систематизировать и классифицировать явления, т. е. распределять их в смысловые группы по определенным (задаваемым исследователем) основаниям.

Формализация – метод изучения объектов путем отображения содержания и структуры в точных понятиях или утверждениях, в знаковой форме, с помощью искусственного языка.

Моделирование – теоретический метод исследования процессов и состояний при помощи их реальных (физических) или идеальных, прежде всего математических, моделей. Особым видом моделирования можно считать мысленный эксперимент, когда человек на основе теоретических знаний об объективном мире и эмпирических данных создает идеальные объекты, соотносит их в определенной динамической модели, имитируя мысленно то движение и те ситуации, которые могли бы иметь место в реальном экспериментировании. В зависимости от специфических уровней педагогической реальности используются различные модели. Существует определенное различие между моделированием изучения педагогических систем в статике и динамике, Отдельного, но представительного объекта (монографический метод) и множества объектов, панельным или лонгитюдным исследованием.

Моделирование – теоретический метод исследования объектов различной природы на их аналогах (моделях) для определения или уточнения характеристик существующих или вновь конструируемых объектов.

Научная модель – это мысленно представленная или материально реализованная система, которая адекватно отображает предмет исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об этом объекте.: вычлняются целостные системы и исследуется их функционирование.

Модель может выступать заместителем оригинала на четырех уровнях: а) на уровне элементов, б) на уровне структур, в) на уровне поведения или функций, г) на уровне результатов. По характеру моделей выделяют материальные (предметные) модели, реально воспроизводящие характеристики объекта, и идеальные модели – мысленные образы объектов и отношений между ними.

Моделирование успешно применяется для оптимизации структуры учебного материала, улучшения планирования учебного процесса, управления познавательной деятельностью и управления образовательным процессом (диагностики, прогнозирования, проектирования).

Главное преимущество моделирования – целостность представления информации. Сотни лет педагогика развивалась главным образом за счет анализа – расчленения целого на части; синтезом как таковым пренебрегали. Моделирование основывается на синтетическом подходе.

Моделирование служит следующим целям: а) эвристической – для классификации, обозначения, нахождения новых законов, построения новых теорий и интерпретации полученных данных; б) экспериментальной – для решения проблемы эмпирической проверки (верификации) гипотезы с помощью оперирования теми или иными моделями; в) вычислительной – для решения вычислительных проблем с помощью моделей.

Модель отражает предмет не непосредственно, а через совокупность целенаправленных действий субъекта:

- конструирование модели;
- экспериментальный и (или) теоретический анализ модели;
- сопоставление результатов анализа с характеристиками оригинала;
- обнаружение расхождений между ними;
- корректировку модели;
- интерпретацию полученной информации, объяснение обнаруженных свойств, связей;

• практическую проверку результатов моделирования. Гносеологическая сущность научных моделей заключается в том, что они позволяют системно и наглядно выразить знание о предмете, его функциях, параметрах и пр. Основное назначение модели – объяснить совокупность данных, относящихся к предмету познания.

3) *Математические и статистические методы.* Эти методы применяются в педагогике для обработки полученных методами наблюдения и эксперимента данных, а также для установления количественных зависимостей между исследуемыми феноменами. Сущность математических и статистических методов заключается в описании педагогических явлений с помощью количественных характеристик. К математическим и статистическим методам относятся:

– *регистрация* – метод выявления наличия определенного качества у каждого члена группы и общего подсчета количества тех, у кого данное качество имеется или отсутствует (например, количество успевающих и неуспевающих обучающихся и т.п.);

– *ранжирование* – метод, предполагающий расположение неких определенных предметов либо явлений в порядке возрастания или же убывания какого-либо присущего всем им свойства, определение места в этом ряду изучаемых объектов (например, составление списка обучающихся в зависимости от числа пропущенных занятий и т.п.);

– *шкалирование* – метод упорядочения числовой системы для фиксации совокупности свойств изучаемого (контролируемого) объекта или явления; графическая представленность индивидуальных или групповых результатов тестирования.

Педагогика использует также ряд инструментальных методов физиологии и медицины. Применяются и различные комбинации методов.

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 2.2 «Основные методы педагогических исследований»



Структурно-логическая схема по теме 2.2 «Основные методы педагогических исследований»

Практические задания по разделу 1 «Общие основы педагогики» и разделу 2 «Методология и методы педагогических исследований»

Раздел 3. Теория обучения

Тема 3.1 Дидактика как теория обучения

Развитие представлений о дидактике как науке

Потребность общества в обеспечении усвоения подрастающим поколением накопленного социокультурного опыта — необходимое условие воспроизводства и развития общества. XVI—XVII вв. — в Европе намечается переход от феодализма к новой общественно-экономической формации — капитализму. В недрах феодального общества зарождаются новые производственные отношения, общественные и духовные ценности, новые подходы к воспитанию и образованию. Растет критика сословной школы, общее недовольство состоянием образования, его оторванностью от жизни. Возникшее противоречие между возрастающим объемом содержания образования и неудовлетворительным его усвоением приводит к возникновению теории обучения — дидактики.

Термин «дидактика» — греческого происхождения. Греческий глагол «*didaskein*» обозначает учить, объяснять, доказывать, а также учиться.

Дидактика — раздел педагогики, в котором разрабатывается теория обучения (цели и содержание, закономерности и принципы, формы и методы обучения и др.), а также теория воспитания в процессе обучения.

Впервые это слово появилось в сочинениях немецкого педагога Вольфганга Ратке (1571—1635) для обозначения искусства обучения, то есть практической деятельности.

Аналогичным образом как «универсальное обучение всех всему» трактовал это понятие Ян Амос Коменский (1592—1670), автор опубликованного в 1632 г. труда под названием «Великая дидактика».

Известный немецкий педагог и философ Иоганн Фридрих Герbart (1776—1841), который после Я.А. Коменского оказал наибольшее влияние на дидактику, рассматривая ее как часть педагогики. Эта точка зрения нашла в последующем отражение в работах многих арубежных и отечественных педагогов. Так, известный отечественный ученый-дидакт Б.П. Есипов считал, что дидактика является не отдельной научной дисциплиной, а частью педагогики — науки о воспитании. Эту позицию разделяли в период 50 — 60-х годов XX в. и другие отечественные педагоги — З.И. Васильева, Ш.И. Ганелин, А.К. Громцева, И.Т. Огородников, Г.И. Щукина и др.

Значительный вклад в развитие мировой дидактики внесли И также И.Г. Песталоцци (1746 — 1827), А. Дистервег (1790 — 1816), К.Д. Ушинский (1824 — 1870), Д. Дьюи (1859 — 1952), Г. Кершенштейнер (1854 — 1932), В. Лай (1862 — 1926) и др.

На развитие отечественной дидактики в конце XIX — начале XX в. большое влияние оказали своими трудами П.П. Блонский, А.К. Гастев, П.Ф. Каптерев, Н.К. Крупская, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак, С.Т. Шацкий и др.

Требование активного усвоения знаний учащимися, выдвинутое дидактами прошлого, получило новое обоснование и приобрело характер необходимого

условия развития самостоятельности учащихся в их познават. деятельности (Ш. И. Ганелин, Е. Я. Голант, Данилов, Есипов, Скаткин, Л. Я. Зорина, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина и др.). С этим направлением связана разработка дидактами и психологами концепции проблемного обучения (Т. В. Кудрявцев, Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и др.). Исследована проблема формирования у учащихся познават. интереса, потребности в знаниях (В. С. Ильин, Ю. В. Шаров, Щукина), формирования потребности, умений и навыков самообразования (А. К. Громцева, Б. Ф. Райский, А. Я. Айзенберг).

Проведены иссл. по проблеме методов обучения (А. Н. Алексюк, Ю. К. Бабанский, Голант, Лернер, Скаткин, Махмутов, В. А. Тетюрев и др.), разл. организационных форм обучения (Х. Лийметс, В. К. Дьяченко), возможностей совр. урока в решении проблемы разностороннего развития учащихся (С. В. Иванов, Данилов, И. Н. Казанский, Махмутов, И. Т. Огородников, В. О. Онищук и др.). Исследованы проблема контроля за результатами обучения (Перовский, С. И. Руновский, В. М. Полонский и др.), вопросы уч. оборудования и технических средств обучения (С. Г. Шаповаленко, Н. М. Шахмаев и др.). Разработаны принципы оптимизации учебно-воспитательного процесса (Ю. К. Бабанский). Осуществлено построение на дидактической основе концепции учебно-воспитательного процесса (Лернер, Шахмаев, Скаткин и др.).

Особое внимание с 50-х гг. привлекают проблемы методологии и методики дидактич. исследований (Бабанский, Беспалько, Г. В. Воробьев, В. С. Гершунский, В. И. Журавлев, В. И. Загвязинский, Занков, Краевский и др.). Начата разработка проблемы педагогической диагностики (К. М. Гуревич и др.). Проведены иссл. по истории Д. (Р. Б. Вендровская, Ш. А. Ганелин, С. Ф. Егоров, З. И. Равкин, Л. А. Степашко и др.). Большое значение для Д. приобрели работы психологов (Н. А. Менчинская, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, Е. В. Давыдов), раскрывшие психол. предпосылки организации усвоения и построения содержания образования. Определенную роль выполняет обобщение передового, в т. ч. новаторского, опыта (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, В. Ф. Шаталов и др.).

Проблемы Д. разрабатывались и разрабатываются педагогами др. стран. Польские педагоги (В. Оконь, Ч. Куписевич) являются инициаторами углубленного изучения вопросов проблемного обучения и внедрения его в шк. практику. Работы Л. Клигберга (Германия) посвящены методологическим и теоретическим проблемам дидактики. Обоснование принципов обучения дается в трудах Б. Наврочиньского, К. Сосницкого (Польша). Различные подходы к проблеме методов обучения отражены в работах Ш. Надь (Венгрия), М. Ципро (Чехия), Г. Векка, Е. Фурман (Германия) и др.

По мере развития педагогической науки дидактика концентрирует свое внимание на вопросах теории обучения и воспитания. Сегодня под «дидактикой» понимается раздел педагогической науки, раскрывающий теоретические основы обучения во взаимосвязи с воспитанием в их наиболее общем виде. Дидактика выявляет закономерности, принципы обучения, задачи, содержание образования, формы и методы преподавания и учения, стимулирования и контроля в учебном процессе, характерные для всех учебных предметов на всех возрастных

этапах обучения. Дидактика изучает непосредственно деятельность педагога и обучающихся в процессе обучения, вскрывает закономерности и специфику образования и непрерывного обучения в общеобразовательной, профессиональной, средней специальной и высшей школе и других системах обучения. Важнейшая цель дидактики – раскрытие закономерностей обучения, связей между потребностями общества и конкретными целями, задачами обучения и содержанием образования, их методами, формами, а также достигаемыми результатами. Обобщая многочисленные виды закономерных связей, дидактика формирует принципы обучения, при соблюдении которых обеспечивается оптимальное построение учебного процесса.

Задачи дидактики

Дидактика занимается разработкой ряда проблем:

- Для чего учить? (цели образования, обучения).
- Кого учить? (субъекты обучения).
- Какие стратегии обучения наиболее эффективны? (принципы обучения).
- Чему учить? (содержание образования, обучения).
- Как организовать обучение? (формы организации обучения).
- Как учить? (методы обучения).
- Какие необходимы средства обучения? (учебники, пособия, дидактический материал и др.).
- Что достигается в результате обучения? (критерии и показатели, характеризующие результаты обучения).
- Как проконтролировать и оценить результаты обучения? (методы контроля и оценки результатов обучения).

Каждому историческому периоду присуща своя система обучения, которая специфично отвечает на вопросы — для чего, кого, чему и как учить. Общества передавали и передают молодому поколению содержание накопленного человечеством социального опыта избирательно. Целью обучения на современном этапе является обеспечение всем обучающимся разностороннего оптимального — с учетом их возможностей — развития, овладения компетенциями, способностями творчески применять знания, самореализации личности. Эта цель выступает в единстве с целями воспитания, направленного на формирование личности обучающегося в целом, приобщение его к самообразованию и самовоспитанию.

Перед дидактикой стоят еще многочисленные нерешенные задачи. К ним относятся: методологические проблемы повышения эффективности дидактических исследований, понятийно-терминологическая система дидактики, проблемы дидактического прогнозирования, дальнейшего развития и углубления теории содержания образования, критериев отбора содержания базового образования, методов и новых организационных форм обучения, выявления путей диф-

ференциации обучения, поиска эффективных способов повышения образовательных, воспитательной и развивающей функций обучения, обоснования роли средств массовой информации в образовании, разработки объективных доступных педагогу критериев и способов оценки процесса и результатов обучения, непрерывного образования и др.

Проблемой зарубежной дидактики является то обстоятельство, что она значительно психологизирована. В ряде случаев дидактические подходы строятся как прямая проекция психологических концепций на процесс обучения, например, «психол. дидактика» Х. Эбли (Франция) как построение обучения на основе теории Ж. Пиаже; бихевиористская теория обучения Б. Скиннера как приложение к обучению принципов «оперантного обусловливания».

Предметом ряда современных исследований являются поиски нетрадиционных систем обучения («перевернутый» урок, игровые формы обучения и др.). Заметное внимание уделяется проблематике общеобразовательного минимума в массовой школе, а также углубленному изучению новых тенденций в построении процесса обучения (изучение стилей, мотивационных и когнитивных стратегий учебной деятельности, саморегуляции и т.д.), использование информационных технологий в обучении и др.

Виды дидактики

Различают общую и частную дидактики.

Общая дидактика исследует процесс обучения вместе с факторами, которые его порождают, условиями, в которых он протекает, а также результатами, к которым он приводит. Она изучает и анализирует закономерности, обуславливающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и задач.

Частные дидактики изучают закономерности протекания процесса, содержание, формы и методы преподавания различных учебных предметов. Частные дидактики называют методиками преподавания (соответствующего учебного предмета).

Связь дидактики с другими науками

Исследования дидактики и решения ее проблем требуют междисциплинарного подхода. Исходное значение для дидактики имеет теория познания, позволяющая благодаря общности законов познания опосредованно определить закономерности учебно-познавательной деятельности на пути руководства ею. Дидактика связана с философией, которая является одним из источников конкретного наполнения содержания образования, и сама в определенной мере служит объектом усвоения. В то же время обучение служит для философии объектом анализа как одно из общественных явлений.

Особенно тесно дидактика связана с педагогической психологией, которая исследует вопросы развития личности в процессе обучения, психологические ос-

новы обучения и воспитания на разной ступени образования, раскрывает особенности развития психологических процессов, механизм формирования интересов, мотивов и т. д., выявляет и изучает закономерности усвоения учащимися содержания образования, педагогического общения, преподавания. В то же время развитие педагогической психологии обусловлено сознательным учетом данных дидактики о целях обучения, содержании образования, методах обучения.

Важное значение имеет соотношение дидактики с частной методикой. Задача дидактики состоит в обеспечении единства в подходе к обучающимся и в выборе содержания, путей и средств учебной работы. В этом заключается методологическая функция дидактики по отношению к частным методикам. В то же время методика преподавания, изучая специфические закономерности обучения отдельным учебным предметам, служит одним из источников педагогических фактов для дидактики. Дидактика тесно связана с теорией воспитания, которая педагогически интерпретирует требования общества к качествам личности, системе ее ценностей. Воспитательные задачи закладываются в содержание образования. На основе положений теории воспитания определяются место и функции учебной деятельности школьника в общей системе организации их жизнедеятельности, разрабатываются методы и организационные формы обучения в единстве с методами и организацией воспитания.

Понятийная система дидактики

Понятийная система дидактики включает в себя философские, общенаучные, общепедагогические и дидактические понятия.

Дидактические понятия образуют концептосферу трех кластеров (ценностно-целевого, содержательного и организационно-средового). В каждой концептосфере выделены терминологическое ядро, приядерная зона и периферия.

1) Ядро (когнитивно-пропозициональный компонент концепта) (круг понятий, который закреплен в базовых источниках и получил широкое распространение в науке и практике образования).

2) Приядерная зона (понятия, закрепленные в учебниках, словарях, в периодической печати, т.е. получившие распространение и принятые сообществом).

3) Периферийная зона (понятия, в которых может прорасти новое знание (ассоциативно-образные репрезентации, авторские модели).

Ценностно-целевой кластер включает 2 ядерных понятия: «цели обучения» и «ценности обучения». Данные понятия определяют ценностный и целевой ориентиры процесса обучения и закреплены в учебниках по педагогике.

В приядерную зону отнесены понятия, раскрывающие и конкретизирующие основные понятия ядра с точки зрения ценностей и целей современной образовательной парадигмы. В приядерную зону «ценностей обучения» входят такие понятия, как «познание» «субъект учения», «образование», «творчество». Приядерная зона понятия «цели обучения» отражает современную парадигму образования и определяет следующие цели: «образованность», «целостная картина мира», «ответственность», «самостоятельность», «ценностные ориентации» «развитие личности».

Периферию составляет совокупность понятий, встречающихся в диссертационных исследованиях, статьях и монографиях для уточнения, конкретизации, создания палитры смыслов и смысловых оттенков ценностно-целевого аспекта теории обучения, например, «выбор учащегося», «навыки XXI века», «учебная инициатива», «системные обобщенные знания», «учебное поведение», «самоопределение», «компетенции», «субъектность».

Ядро содержательного кластера включает понятие «цели образование», которое является первичным ко второму ядерному понятию «содержание образования».

В приядерную зону входят понятия, описывающие компоненты содержания образования через базовые понятия: «опыт познавательной деятельности», «опыт практической деятельности», «опыт творческой деятельности», «опыт эмоционально-ценностного отношения к миру»; также понятия, описывающие уровни содержания образования: «учебный предмет», «учебная книга» «учебный материал», и понятия, отражающие процесс стандартизации в образовании: «образовательный стандарт», «образовательная программа», «учебная программа», «образовательные результаты».

Судя по периферийной зоне, современная дидактика постоянно пополняется и обогащается новыми понятиями, отражающими тенденции гуманизации в образовании: «личностное содержание образования», «тезаурус учащегося»; тенденции стандартизации: «фундаментальное ядро знаний»; тенденции метапредметности в обучении и практикоориентированности: «виды знаний», «компетентностный подход», «компетенции».

В организационно-средовом кластере в качестве ядра выделены 12 понятий: «образовательная среда», «субъекты педагогического взаимодействия», «учитель», «ученик», «преподавание», «учение», «обучение», «методы обучения», «формы обучения», «средства обучения», «технологии обучения», «диагностика». Все эти термины соответствуют организационному структурному компоненту образовательной парадигмы.

Каждое ядерное понятие имеет приядерную зону, связанную с понятиями ядра:

–учитель: «компетентность», «дидактическая культура», «дидактическая компетентность»;

–субъекты педагогического взаимодействия: «средства общения – коммуникация», «педагогическое взаимодействие»;

–преподавание: «педагогическая задача», «стиль обучения»;

–учение: «учебно-познавательная деятельность», «учебная задача», «мотивация УПД», «управление УПД»;

–формы обучения: «классно-урочная система», «урок», «индивидуальная форма обучения, «групповая работа» и др.;

–средства обучения: «средства ИКТ», «учебник»;

–методы обучения: «традиционные методы обучения», «прием»;

–технологии: «образовательные технологии», «педагогические технологии», «технологии обучения»;

–диагностика / образовательная диагностика: «оценивание», «взаимооценивание», «самооценивание», «контроль», «самоконтроль».

Периферия организационно-средового кластера включает понятия по направлениям:

–образовательная среда: «цифровая среда»;

–субъекты педагогического взаимодействия: «взаимодействие в цифровой среде», «выбор», «образовательная коммуникация», «образовательное сообщество»;

–учение: «рефлексия», «понимание», «учебное проектирование», «самоуправление УПД», «познавательная компетенция», «автономная познавательная позиция»;

–формы: «архитектура процесса обучения», «нелинейность процесса обучения», «индивидуальный образовательный маршрут», «индивидуальная образовательная программа», «сетевая форма обучения»;

–средства: «цифровые образовательные ресурсы», «медиаотека», «приложения и сервисы интернет для организации совместной сетевой деятельности учащихся», «виртуальный класс»;

–диагностика: «оценочная деятельность учителя», «оценочная деятельность ученика», «формирующее оценивание», «аутентичное оценивание и др. (О.Б. Даутова)

Функции дидактики

Дидактика является теоретической и одновременно нормативно-прикладной наукой. В связи с этим она выполняет две основные функции: научно-теоретическую (главным образом диагностическую и прогностическую); конструктивно-технологическую (практическую, инструментальную, нормативно-прикладную).

Научно-теоретическая функция дидактики заключается в изучении реальных процессов обучения, в установлении фактов и закономерных связей между разл. сторонами обучения, в раскрытии их сущности, выявлении тенденций и перспектив развития. Полученные теоретического знания позволяют направлять практику обучения, совершенствовать ее в соответствии с изменяющимися целями, которые ставит общество перед системой народного образования.

Разрабатывая проблемы отбора содержания образования, устанавливая принципы обучения, нормативы применения методов и средств обучения, дидактика выполняет нормативно-прикладную или конструктивно-техническую функцию. В единстве этих функций дидактики — понимание сущности процесса обучения, реализация его образовательной, воспитательной и развивающей функций.

Дидактика как система включает такие элементы, как цели, принципы, закономерности обучения, содержание, технологии, формы, методы, средства обучения, контроль, оценка результатов, деятельность педагога и обучающегося.

Основные категории дидактики

Изучение любой науки начинается с усвоения ее основных категорий.

«Категория» означает свидетельство, суждение, определение. К категориям относятся наиболее емкие и общие понятия, отражающие сущность науки, ее установившиеся и типичные свойства. К наиболее общим категориальным (базовым) понятиям дидактики относятся следующие: «преподавание», «учение», «обучение» и др.

Процесс обучения – это специально организованный, целенаправленный, управляемый процесс взаимодействия педагога и обучающихся (преподавание + учение), направленный на усвоение знаний, умений и навыков; формирование мировоззрения, развитие умственных сил и творческих возможностей обучающихся.

Преподавание — это специальная профессиональная деятельность, направленная на передачу системы ЗУНов и воспитание их в процессе обучения; упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения (образовательных задач). Предметом деятельности преподавателя является управление деятельностью учения.

Учение — целенаправленный процесс (точнее, сопроцесс) планомерного усвоения учащимися — субъектом — определенных знаний, умений и навыков, отношений, осуществляющихся в ходе непосредственного и опосредованного познания действительности; особым образом организованная познавательная деятельность обучающихся, направленная на овладение системой знаний, умений и навыков, способов осуществления практической деятельности, опытом творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к миру.

Понятийно-терминологическая система дидактики непрерывно обновляется и пополняется, что объективно обусловлено движением дидактической теории в направлении все более адекватного отражения сущности объективных явлений обучения и образования. В частности, в последнее время статус основных дидактических категорий предлагается присвоить понятиям «дидактическая система» и «технология обучения».

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 3.1 «Дидактика как теория обучения» 

Структурно-логическая схема по теме 3.1 «Дидактика как теория обучения»

Тема 3.2 Деятельность педагога и обучающихся в процессе обучения

Структура деятельности педагога

Прогнозирование – процесс получения опережающей информации об объекте, опирающийся на научно обоснованные положения и методы (Б.С. Гершунский). *Педагогическое прогнозирование* – предвидение будущего состояния объекта проектирования (педагогического процесса) на основе анализа социокультурной ситуации, педагогической теорий и практики, а также данных педагогической диагностики. Педагогическое проектирование включает элементы прогнозирования или опирается на имеющийся прогноз. Объектами педагогического проектирования являются педагогические системы, педагогические процессы, педагогические ситуации. Их проектирование осуществляется в три этапа (по В.С. Безруковой):

1 этап – педагогическое моделирование – разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов, ситуаций и основных путей их достижения;

2 этап – собственно педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования;

3 этап – педагогическое конструирование – дальнейшая детализация созданного проекта для использования его в конкретных условиях реальными участниками педагогического процесса.

Формами педагогического проектирования являются документы, описывающие с разной степенью точности создание и действие педагогических систем, процессов или ситуаций. Одной из наиболее распространенных форм педагогического проектирования является план – документ, в котором дается перечень дел (мероприятий), порядок и место их проведения. Примеры планов: типовой учебный план учреждения образования, план учебно-воспитательной работы школы, план урока (внеклассного мероприятия) и др. Каждый из этих планов имеет свое назначение и свою структуру.

Педагогическое проектирование имеет одновременно нормативный и творческий характер и является технологией.

Подготовительный этап

– Анализ объекта проектирования: структуру взаимосвязи между элементами содержания и т. п.

– Теоретическое обеспечение проектирования: поиск концепций, теорий, изучение опыта проектирования подобных объектов и т. д.

– Содержательное и методическое обеспечение проектирования

– Материально-техническое и пространственно-временное обеспечение проектирования

– Правовое обеспечение проектирования

Этап разработки проекта

– Раскрытие сущности и содержания проектируемого объекта

– Выявление системообразующего компонента и описание структуры

- Создание документа (формализация проекта)
- Контрольно-коррекционный этап
- Мысленное осуществление проекта
- Экспертная оценка проекта
- Коррекция созданного проекта и принятие решения о его применении

При проектировании педагогической деятельности важно продумывать этапы и технологии ее осуществления.

Технология осуществления педагогического процесса может рассматриваться как совокупность последовательно реализуемых технологий передачи информации, организации разнообразных видов деятельности учащихся, стимулирования их активности, регулирования и корригирования хода педагогического процесса, его текущего контроля. В общем виде технология осуществления педагогического процесса может быть представлена в виде последовательности этапов деятельности педагога и деятельности учащихся.

Этапы деятельности педагога в педагогическом процессе – определение целей и задач деятельности школьников; формирование у учащихся положительной мотивации деятельности, придание ей эмоционально-положительного характера; изложение учебного материала, другой информации; включение учащихся в деятельность по овладению изучаемым материалом (формированию отношений личности); регулирование и контроль деятельности школьников; оценивание результатов (итогов) деятельности школьников. Этапы деятельности учащихся в педагогическом процессе – осознание целей и задач деятельности; развитие и углубление потребности и мотивов осуществляемой деятельности; проявление эмоционально-положительного отношения, волевых усилий в деятельности; осмысление предлагаемого педагогом содержания; восприятие, осмысление, запоминание, повторение учебного материала, применение знаний на практике; самоконтроль и самокоррекция деятельности; самооценка и рефлексия результатов деятельности.

Технологии целеполагания, мотивации и рефлексии – последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленная на определение, формулировку целей обучения, воспитания и развития учащихся. В контексте технологического подхода цель – это норма, предписывающая представление о результате или образ желаемого результата.

Цель, по утверждению В.П. Беспалько, диагностична, если есть строгое, точное описание формируемых знаний, умений, свойств личности, позволяющее отличить их от всех других; для выявления диагностируемых знаний, умений, свойств есть инструмент измерения их сформированности; имеется шкала для их оценки. Цель задана операционально, если в ее формулировке имеется указание на средства достижения этой цели. Всякая диагностично и операционально заданная цель называется задачей.

М.В. Кларин охарактеризовал возможные (типичные) способы постановки задач обучения, встречающиеся в школьной практике:

1. *Определение задач через изучаемое содержание.* Указывается та область знаний, которая изучается на уроке (например, изучить содержание глав произведения, правило русского языка). Этот способ не позволяет в дальнейшем судить о том, насколько эти задачи решены

2. *Определение задач через деятельность учителя.* Учитель планирует собственную деятельность (познакомить учащихся с, объяснить..., продемонстрировать...). Не предусматривается указание на результаты обучения

3. *Постановка задач через внутренние процессы личностного развития ученика.* Такой способ (формировать умение наблюдать, анализировать или развивать интерес к...) возможен для постановки задач в процессе изучения крупной темы, раздела учебной программы. В таких задачах нет конкретности

4. *Постановка задач через учебную деятельность ученика.* Не указываются результаты обучения (анализ содержания произведения, выполнение упражнений на шведской стенке и т. п.)

5. *Формулировка задач обучения как ожидаемых (промежуточных) результатов обучения, выраженных в действиях обучающегося.* Наиболее технологичный способ в случае, если учитель или другой эксперт может надежно опознать результаты обучения

Цель и задачи урока должны отражать предполагаемые изменения в знаниях учащихся, в их отношениях к миру и себе, в практических умениях и навыках. Практическую работу по целеполаганию учитель начинает с определения *главной дидактической цели урока*. Для ее постановки необходимо осуществить анализ содержания учебного материала всей темы и распределить его изучение по урокам. Главная дидактическая цель урока предполагает постановку и решение задач обучения, воспитания, развития.

– Задачи обучения: овладение учащимися системой знаний, основами научного мировоззрения, практическими умениями и навыками

– Задачи воспитания: формирование положительного отношения к знаниям, процессу учения, познанию в целом; отношений к миру и себе, выражающихся в идеях, взглядах, убеждениях, качествах, оценках, самооценках личности; приобретение опыта поведения

– Задачи развития: развитие общеучебных и специальных умений, совершенствование мыслительных операций; развитие эмоциональной сферы, монологической речи учащихся, коммуникативной культуры, осуществление самоконтроля и самооценки, становление и развитие личности в целом

Свою специфику имеет *технология целеполагания* в процессе воспитания. Она может быть представлена последовательностью этапов.

Диагностический этап

1. Изучение состояния воспитательного процесса.

2. Выявление возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, их уровня воспитанности.

3. Изучение результатов педагогической деятельности на предыдущем этапе воспитания

Аналитический этап.

1. Анализ целей воспитания (в обществе, в данном регионе, школе, первичном коллективе)

2. Анализ воспитательного потенциала первичного коллектива, школы, микрорайона, города

Моделирование.

1. Соотнесение целей воспитания с готовностью ученического коллектива к их достижению.

2. Формулирование первого варианта педагогической цели

Коллективное целеполагание

1. Трансформация цели педагога в цели воспитанников.

2. Вовлечение воспитанников в процесс выработки и коррекции целей

Уточнение.

1. Анализ результатов деятельности воспитанников на этапе коллективного целеполагания.

2. Формулирование цели с учетом интересов всех субъектов педагогического процесса.

Без актуализации у школьников определенных потребностей, положительной мотивации, побуждающей их к тем или иным видам деятельности, невозможно осуществлять успешный учебно-воспитательный процесс. Мотивацию деятельности и поведения образуют потребности, интересы, цели, идеалы. *Технология формирования положительной мотивации учебно-познавательной и других видов деятельности учащихся* может быть охарактеризована как система действий педагога, направленных на формирование и развитие этой мотивации.

Все способы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности условно можно разделить на три группы (по И. З. Гликману):

1) связанные с лучшим удовлетворением врожденной познавательной потребности, которая есть у каждого ребенка, посредством продуманной более эффективной организации обучения;

2) ориентированные на удовлетворение других потребностей учащихся;

3) направленные на создание общих благоприятных условий для протекания учебно-воспитательного процесса.

Продуманная организация обучения (*первая группа способов*) предполагает: четкое структурирование учебного материала; логичное, контрастное, яркое, увлекательное изложение учебного материала, дополненное наглядными образами; ритмичное чередование разных по напряженности умственных и практических действий; организацию ситуаций постоянного оперирования знаниями, применения их на практике; самостоятельный поиск и исследование научных проблем; применение активных методов и форм педагогического процесса; выполнение творческих заданий; использование воображения, средств искусства и многое другое.

Ко второй группе способов относятся: новизна учебного материала и характера учебно-познавательной деятельности; необычность подачи материала и его противоречивость (проблемность); включение элементов проблемно-исследова-

тельской деятельности; практическая значимость и польза знаний для самих учащихся; создание ситуаций успеха; опора на возрастные, тендерные и индивидуальные потребности школьников и т. д.

Положительная мотивация учебной деятельности школьников зависит также от окружающих условий (*3-я группа способов*); к ним относятся: эстетическая привлекательность школьных помещений, удовлетворяющая потребности учащихся и педагогов в упорядоченности и гармонии окружающей среды; профилактика переутомления, снятие психического напряжения, отдых от умственной деятельности; уважение к личности ученика, обстановка сотрудничества; разнообразная внеучебная деятельность, действенное ученическое самоуправление и др.

Рефлексия в педагогическом процессе – это процесс и результат фиксирования участниками педагогического взаимодействия состояния своего развития, саморазвития и определения причин этого (С.С. Кашлев). Реализуя технологию рефлексии, педагог анализирует деятельность учащихся, собственную воспитательную деятельность и преподавание, а также взаимодействие с учащимися. Соответственно учащиеся анализируют собственную деятельность, деятельность педагога и взаимодействие с ним. Технология рефлексии осуществляется в ходе педагогического взаимодействия или завершает его и включает три основных компонента (по С.С. Кашлеву):

1. фиксирование состояния развития в эмоционально-чувственной, мотивационной, когнитивной, нравственной и других сферах;
2. определение причин этого состояния (успешность деятельности, интересное содержание, значимость обсуждаемых проблем и т. п.);
3. оценка продуктивности своего развития в результате состоявшегося педагогического взаимодействия.

Этапы технологии организации рефлексивной деятельности учащихся:

- Остановка дорефлексивной деятельности
- Мысленное восстановление последовательности выполненных действий
- Оценка своего эмоционального состояния
- Анализ результатов деятельности с позиций их соответствия поставленным целям

Прогнозирование будущей деятельности с учетом результатов рефлексии. В ходе рефлексивной деятельности у школьников формируются умения анализировать и оценивать собственные действия (тип, смысл, способы осуществления, результаты, возникшие проблемы и пути их решения) и состояния; осознавать свою индивидуальность; корректировать индивидуальную образовательную траекторию.

Эффективными *методами организации рефлексивной деятельности учащихся* является рефлексивно-аналитическая беседа, метод «вживания», анализ морального или иного выбора, полилог, дискуссия и другие; *формами* – семинар, заседание клуба знатоков, конференция, устный журнал, экскурсия и другие; *технологиями* – личностно ориентированные (проектная, кооперативная и т. д.), игровая, проблемная и др.

В педагогической практике широко применяются следующие методы рефлексии «Рефлексивный круг», «Рефлексивная мишень», «Мини-сочинение», «Ключевое слово», «Зарядка», «Цепочка пожеланий», «Заверши фразу» и другие (по С.С. Кашлеву).

Отличительной чертой педагогической рефлексии является то, что рефлексивная деятельность учащихся организуется педагогом. Ситуации рефлексии выступают обязательными элементами современного урока, других форм педагогического процесса.

Технология проектирования педагогического процесса

Одним из решающих условий успешного протекания педагогического процесса является его проектирование, включающее в себя анализ, диагностику, определение прогноза и разработку проекта деятельности. Технологию проектирования педагогического процесса можно представить как единство технологии проектирования содержания (проективно-содержательная), проектирования материальных и материализованных средств (проективно-материальная) и проектирования деятельности (проективно-операционная). Они выделяются последовательно осуществляемые педагогом аналитическая, завершающаяся постановкой диагноза, прогностическая, проективная, творческая и мыслительная деятельности. Анализ, прогноз и проект – неразрывная триада при решении любой педагогической задачи вне зависимости от ее предметно-содержательного наполнения и временных ограничений. Продуктивность решения задач в равной мере обуславливается качеством технологии проектирования вне зависимости от того, был ли проект как ее результат заранее зафиксирован на бумаге в формате плана (плана-конспекта) или нет.

Технология проектирования педагогического процесса не может быть сведена к обдумыванию лишь действий педагога, содержания и возможностей использования педагогических средств. Педагогические цели, налагаясь на конкретные образовательные ситуации, на этапе подготовки педагогического процесса должны осознаваться как педагогические задачи. В. А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров считают, что в творческом процессе педагога одновременно или последовательно должны осмысливаться разные педагогические задачи.

Затем должна осмысливаться этапная педагогическая задача, связанная с конкретным этапом педагогической деятельности учебной или воспитательной сфере, отражая определенную ступень в формировании личности. Наконец, в каждом микроэлементе педагогического процесса должны осмысливаться постоянно возникающие ситуативные педагогические задачи.

Осознание педагогической задачи – это неременное условие ее продуктивного решения. Если педагогическая задача не осознается, то она как таковая и не решается. Начинающие педагоги нередко опускают стадию осмысления и постановки педагогической задачи по неопытности. Осознание педагогической задачи предопределяет анализ ее исходных данных и постановку диагноза. Анализ исходных данных должен быть направлен на уяснение состояния его основных компонентов: воспитателей, воспитанников и характера сложившихся между

ними отношений; содержания образования, наличных средств и условий, в которых педагогический процесс осуществляется. Все это составляет основу для постановки педагогического диагноза, т.е. такого практического действия, которое основано на выверенных научных данных. Диагноз в практической педагогике – оценка общего состояния педагогического процесса или его отдельных компонентов в тот или иной момент его функционирования на основе всестороннего целостного обследования.

Планирование в деятельности педагога

Тематическое планирование учебного материала. В традиционной дидактике принято различать 2 этапа в подготовке учителя к уроку – предварительный и непосредственный. Результатом первого является тематический план, представляющий собой научно обоснованное распределение во времени содержания учебного материала по предмету. Когда в тематическом плане проставляются конкретные даты проведения уроков, он становится календарно-тематическим.

Проектировочную деятельность педагога, работающего на системно-моделирующем уровне (по Г. А. Засобиной), на этапе предварительной подготовки к уроку, завершающуюся составлением тематического плана, можно представить как конкретную технологию.

Для того чтобы дать развернутый перспективный план изучения курса в целом и связанных с ним вопросов, педагог совершает следующие действия: составляет календарный план изучения материала на длительный срок (полгода, год); устанавливает межпредметные связи по всему курсу; распределяет материал повторения, способствующий систематизации знаний учащихся; соотносит изучение материала курса с внеучебной образовательной работой по предмету.

Подготовка развернутого перспективного плана изучения материала каждой темы и связанных с ним вопросов включает в себя следующие действия педагога: планирование системы вопросов по теме; подбор системы задач и упражнений по-новому материалу и связанным с ним разделом; планирование системы самостоятельных работ и домашних заданий по теме.

В целом технологическая цепочка непосредственной подготовки к уроку педагога, работающего на системномоделирующем уровне (по Г.А. Засобиной), включает в себя следующие конструктивные действия:

- выбор рациональной структуры урока и определение его композиционного строения;
- четкое планирование материала урока;
- планирование работы учащихся на уроке включает педагогические действия выбора наиболее рациональных видов учебной работы;
- планирование учителем своей работы на занятии предполагает рациональное распределение времени на отдельные этапы урока.

Сам этап планирования урока включает в себя три взаимосвязанные стадии: определение целей урока, конкретная разработка дидактического аппарата и установление структуры урока с проработкой учебной ситуации.

I стадия. При определении целей урока, необходимо предусмотреть единство образовательных, развивающих и воспитательных целей, направленных на усвоение знаний, выработку умений и навыков, развитие опыта творческой деятельности и формирование отношений личности.

II стадия. Планирование урока сообразно общим и частным целям отбирается содержание, выбираются формы и методы работы, продумывается использование необходимых средств, намечаются упражнения творческого характера.

III стадия. Доопределяется структура урока и разрабатываются учебные ситуации. Важным представляется продумывание учителем своих действий на этапе непосредственной передачи информации.

Результатом подготовительной работы к уроку является его рабочий или поурочный план. Его форма и объем жестко не регламентируется, но в зависимости от опытности педагога и специфики темы краткий план может перерасти в план-конспект. Подробный план свидетельствует о продуманности всех деталей предстоящего урока.

В план урока вне зависимости от его оформления должны быть указаны:

- дата проведения, номер по тематическому плану, класс;
- тема, цели и задачи урока;
- структура урока с указанием последовательности его этапов и примерного распределения времени на эти этапы;
- содержание учебного материала;
- методы и приемы работы учителя и учащихся в каждой учебной ситуации;
- учебное оборудование, учебные и наглядные пособия, место их использования на уроке;
- образцы решения задач.

Планирование как результат конструктивной деятельности педагога

Логическим итогом технологии конструирования образовательного процесса является материализация проекта педагогической деятельности в виде плана, плана-конспекта или конспекта в зависимости от опытности педагога. При этом важно отметить, что при составлении планов организации учебно-познавательной деятельности педагог имеет возможность обращаться к имеющимся рекомендациям, а при планировании воспитательной работы, учитывая ее специфику и принципиальное отличие от преподавания, многие, в том числе опытные учителя, испытывают большие затруднения.

Планирование должно строиться на основе научно обоснованного прогноза и проекта предстоящей согласованной деятельности педагогов и воспитанников, их взаимодействия и строго отвечать тем образовательным задачам, которые стоят перед коллективом. Задачи обучения и воспитания – основные исходные данные для составления конкретных планов жизнедеятельности учебно-воспитательного коллектива.

Индивидуальные процессы в современном образовании связаны с поисками путей трансформации традиционного обучения в продуктивное, основанное на организации активной творческой, исследовательской деятельности обучаю-

щихся по созданию конкретного продукта, результата, имеющего непосредственное практическое значение для производства и для жизни окружающих людей.

Наиболее эффективной технологией, обеспечивающей продуктивное обучение учащихся, является технология учебного проектирования, в основе которой лежат идеи Дж. Дьюи о необходимости преодоления противоречия между личностью и обществом – между тем, что обучающийся хочет делать, и тем, что его заставляют делать – посредством «учение через делание».

Характерными для разработанной Дж. Дьюи концепции программного обучения (от греч.Pragma – дело, действие) являются методы, обеспечивающие открытия обучающихся, ориентированные на научное исследование как образец для построения стратегии обучения.

К планам учебно-воспитательной работы как документам, направляющим деятельность педагогов, предъявляется ряд существенных требований. Обобщая имеющиеся подходы (Н.И. Болдырев, Д.М. Гришин и др.), совокупность этих требований можно представить в следующем виде:

- целенаправленность и конкретность образовательных задач;
- разумная детализированность и конкретность плана, его компактность;
- разнообразие содержания, форм и методов, оптимальное сочетание просвещения и организации деятельности детей;
- преемственность, систематичность и последовательность;
- сочетание перспективности и актуальности намеченных видов работы;
- единство педагогического руководства и активности воспитанников;
- реальность, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, уровня их подготовленности и условий жизни;
- связь внутриклассной работы с работой вне школы;
- согласованность плана с другими планами школы и детских общественных организаций, гибкость и вариативность планирования.

Сущность и структура учебной деятельности

Интеллектуальные возможности человека формируются и проявляются в деятельности. Некоторые виды деятельности в определенные периоды жизни человека становятся ведущими, доминирующими, определяющим образом влияющими на формирование, развитие и реализацию личности. Для студента таковой является учебная деятельность с ориентацией на будущую профессиональную сферу – учебно-профессиональная деятельность.

Учебная деятельность – одна из основных форм процесса учения, направленного на приобретение различных знаний, умений, навыков, освоение способов действий.

«Во всех формах учения, кроме учебной деятельности, овладение знаниями, умениями и навыками происходит как побочный процесс в составе основной деятельности, направленной на выполнение других неучебных задач, как это имеет

место в манипулятивной, игровой и трудовой деятельности. В отличие от указанных форм учения учебная деятельность *специально* направлена на выполнение учебных задач и овладение учебным материалом».

По мнению Д.Б. Эльконина «учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий». Следовательно, в процессе овладения знаниями и умениями в конкретной предметной области обучающийся усваивает еще и универсальные – метапредметные – способы действий, которые позволят ему осуществлять и качественно преобразовывать свою учебную деятельность без относительно предмета изучения.

М.И. Дьяченко рассматривает учебную деятельность как «проявляемую обучаемыми мотивированную активность при достижении целей учения». Данная позиция позволяет связывать учебную деятельность с такими категориями, как «сознание», «мотивация» и «активность». С точки зрения психологии, деятельность по определению является осознанной и предполагает некоторую активность ее субъекта, поскольку в структуре деятельности обязательно присутствуют целевая установка, планирование, контроль полученных результатов и при необходимости их коррекция. Активность субъекта определяется уровнем и характером мотивации, как проявление потребности, обеспечивающей продуктивность учебной деятельности и придающей ей смысл.

Р.С. Немов рассматривает учебную деятельность как «процесс, в результате которого человек приобретает или изменяет существующие у него знания, умения и навыки, совершенствует и развивает свои способности. Такая деятельность позволяет ему приспособиться к окружающему миру, ориентироваться в нем, успешнее и полнее удовлетворять свои потребности, в том числе потребности интеллектуального роста и персонального развития». При этом Роберт Семенович считает, что учебная деятельность связана с такими процессами, как обучение и учение. Обучение представляет собой взаимодействие педагога и обучающегося, направленное на достижение образовательных целей. Данное взаимодействие предполагает такую взаимосвязь деятельности двух субъектов, при которой один из них (педагог) одновременно планирует, управляет и контролирует свои действия и действия обучающегося.

Учение – совокупность предпринимаемых обучающимся действий, обеспечивающих ему присвоение знаний, приобретение умений и навыков, способов деятельности, развитие способностей. Учение может осуществляться как при участии педагога, так и без него, самостоятельно обучающимся с использованием образовательных ресурсов.

Таким образом, можно констатировать, что *учебная деятельность* студента является одним из видов осуществляемой им деятельности, которая направлена на активное мотивированное овладение учебным материалом, новыми способами практических и умственных действий, личностно значимым опытом с целью удовлетворения потребности в саморазвитии и самореализации в жизни и выбранной профессиональной сфере.

Особенности учебной деятельности

К особенностям учебной деятельности Л.Н. Зыбина относит ее общественный характер: она значима не только для индивида, но и для общества в целом, а соответственно и общественно оцениваема. Также отмечены направленность учебной деятельности на усвоение достижений культуры и науки, накопленных человечеством, и ее соответствие социально выработанным нормам общения. Наиболее распространенный на протяжении длительного времени способ осуществления учебной деятельности связан с функционированием специальных общественных институтов: школ, гимназий, колледжей, университетов и т.п. Эти институты брали на себя функции организации, управления и координации учебной деятельности. Однако, глобальные преобразования в сфере информационных процессов побуждают активно рассматривать и продуктивно использовать возможности и виртуального пространства как образовательного. Таким образом, учебная деятельность социально значима, внешне оцениваема, предполагает передачу следующим поколением опыта предыдущих и реализуется в условиях социальных институтов с использованием специально созданного контента.

Учебная деятельность может быть охарактеризована такими категориями как субъектность, активность, предметность, целенаправленность и осознанность.

Субъектность учебной деятельности проявляется в том, что ее продукт является новообразованием только конкретной личности. Степень активности действий, осуществляемых самим обучающимся, прямо пропорционально связана с качеством продукта учебной деятельности. Предметность проявляется в направленности на усвоение способов действий и научных понятий. Целенаправленность деятельности выражается в определении и представлении обучающимся будущего желаемого результата. Осознанность обеспечивается пониманием обучающимся личностной и профессиональной значимости цели, процесса ее достижения и результата.

Процессуальная структура учебной деятельности

Учебная деятельность, являясь деятельностью по определению, имеет соответствующую выраженную *структуру*, которая, по мнению В.В. Давыдова, может быть представлена такими компонентами, как:

- ✓ мотивация;
- ✓ учебные задачи в форме заданий;
- ✓ учебные действия;
- ✓ контроль, переходящий в самоконтроль;
- ✓ оценка, переходящая в самооценку.

Следовательно, для того, чтобы учебная деятельность имела место, необходимо создать условия для возникновения у обучающегося мотивации, которая позволит определить, для Чего? или Почему? будут осуществляться следующие действия с точки зрения личностной значимости. Понимание важности будущей деятельности обеспечит представление желаемого результата, что будет являться целью деятельности. Достижение поставленной цели связано с решением

ряда учебных задач и выполнения учебных действий. Контроль и оценка продукта деятельности позволит определить степень соответствия полученного результата желаемому и принять его или продолжить совершенствовать.

Таким образом, учебная деятельность представляет собой совокупность взаимозависимых, последовательно выполняемых действий, направленных на достижение лично значимой для обучающегося цели. Следовательно, учебную деятельность можно представить поэтапно:

1. *Постановка* или принятие (осознание) цели;
2. *Планирование* учебных действий и их последовательности, определение учебных задач, способствующих достижению цели;
3. *Выполнение* учебных действий в соответствии с планом;
4. *Контроль* (самоконтроль) и коррекция как учебных действий, так и продукта деятельности в соответствии с поставленной целью;
5. *Оценка* результатов (продукта) собственной учебной деятельности и процесса ее осуществления (*рефлексия*).

Мотивация как внутреннее побуждение к деятельности входит в структуру учебной деятельности, формируется, как правило, на первом этапе ее реализации и существенным образом влияет на качество самой деятельности и ее продукт. Мотивация всегда является внутренней характеристикой личности как субъекта деятельности.

Мотивы учения можно разделить на внешние и внутренние кто?. Внешние напрямую не связаны с усваиваемыми знаниями и выполняемой деятельностью. В подобном случае учение служит средством достижения других целей. Так, к *внешним мотивам* относятся: желание быть первым, лучшим, стремление к получению одобрения окружающих, определенного статуса в референтной группе. *Внутренние мотивы* проявляются в желании учиться с целью удовлетворения собственного любопытства, получения положительных эмоций от процесса получения новых знаний, стремлении чувствовать себя компетентным.

Одним из компонентов структуры учебной деятельности, является учебная задача, которая в специально созданных учебных ситуациях предлагается обучающемуся как конкретное учебное задание.

С.Л. Рубинштейн в своих работах рассматривал понятие «задача» в соотношении с понятием «действие» и в общем контексте целеполагания. Согласно позиции С.Л. Рубинштейна, «так называемое произвольное действие человека – это осуществление цели. Прежде чем действовать, надо осознать цель, для достижения которой действие предпринимается. Однако как ни существенна цель, одного осознания цели недостаточно. Для того чтобы ее осуществить, надо учесть условия, в которых действие должно совершиться. Соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть разрешена действием. Сознательное человеческое действие – это более или менее сознательное решение задачи».

По мнению ряда ученых (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. Г. Балл) реализация учебной деятельности осуществляется через решение системы учебных задач, которая предполагает выполнение конкретных учебных действий – обобщение, анализ, синтез, конкретизацию, схематизацию и т. д.

Контроль в структуре учебной деятельности является важным и необходимым элементом, поскольку обеспечивает внешнюю (осуществляемую педагогом) и внутреннюю (выполняемую самим обучающимся) обратную связь. Система контроля и оценка результативности обучения нужны для того, чтобы обоснованно судить о том, насколько точно и полно реализуются поставленные цели, своевременно вносить требуемые коррективы.

Известно, что контроль стимулирует обучение и влияет на поведение обучающихся. Результаты исследований М.В. Булановой-Топорковой свидетельствуют, что попытки исключить контроль частично или полностью из учебного процесса приводят к снижению эффективности учебной деятельности.

Таким образом, *учебная деятельность* представляет собой осознанную, целенаправленную, управляемую и контролируемую активность индивида по приобретению знаний, овладению умениями и способами деятельности. Выделим *признаки учебной деятельности*. Деятельность является учебной, если она:

- направлена на освоение знаний, убеждений, умений, способов действий, опыта;
- лично значима для исполнителя (обучающегося);
- требует волевого напряжения (усилия) при выполнении учебных действий;
- носит интеллектуальный характер, связана с умственными действиями и приводит к образованию знаний, умений, опыта и т.п.;
- предполагает познавательную активность обучающегося;
- целостна – соблюдена вся последовательность ее этапов;
- обеспечивает получение образовательного продукта (знаний, убеждений, умений, способов действий, опыта).

Эффективность учебной деятельности

Категория «эффективность» связывается, с одной стороны, с оценкой производимого результата (продукта), с другой, с сопоставлением этого результата с затратами на его получение. Как характеристика какого-либо процесса эффективность позволяет определить его экономическую, интеллектуальную, физическую оправданность в конкретных условиях. Категория эффективности – относительная, поскольку ее выявление осуществляется на основе сравнения двух или более путей получения результата.

Достижение результата деятельности, в том числе и учебной, невозможно без разного рода затрат: приобретения учебных пособий и приспособлений, образовательных услуг, возможностей апробировать освоенные способы деятельности, расхода времени на изучение нового материала и особенностей его применения, интеллектуальных и физических сил на выполнение учебных заданий и действий и т.п. Совокупность этих затрат оправдывается, в первую очередь,

возможностями последующего использования полученного в результате деятельности продукта с целью извлечения выгоды. Для учебной деятельности выгода может быть оценена, например, через вероятность интересующего устройства и применения полученных знаний и умений на практике, продвижение в интеллектуальном развитии, создание творческого продукта.


Характеристика	Процесс деятельности	Результат деятельности
Продуктивность	процесс, осуществление которого обеспечивает получение образовательного продукта, отвечающего поставленным целям	образовательный продукт (знания, умения, способы действий, опыт деятельности), который соответствует установленным целям
Успешность	процесс, реализация которого обеспечивает получение качественного образовательного результата, превышающего необходимый минимум, согласно нормативным документам	продукт, который отвечает поставленным целям и заслуживает положительной оценки
Эффективность	процесс, приводящий к получению качественного образовательного результата наиболее рациональным способом	продукт, который отвечает поставленным целям, оценивается положительно и используется обучающимся в учебной или иной деятельности

Эффективность деятельности может быть оценена через отношение получаемых выгод к произведенным затратам: эффективность выше, если более качественный результат достигнут при использовании тех же ресурсов или такой же результат получен при расходовании меньшего количества ресурсов. Ресурсами относительно учебной деятельности могут выступать: временной промежуток, необходимый для получения эффекта, степень интеллектуальных и физических усилий, совокупность образовательных средств (учебных пособий, технических устройств, инвентаря и т.п.), количество педагогических работников, задействованных для регулирования и корректировки образовательного процесса и продукта.

Эффективность как экономическая категория – это «результативность процесса, операции, проекта, определяемая как отношение эффекта, результата к затратам, обусловившим его получение». (Борисов)

Для характеристики учебной деятельности часто используются в качестве синонимов категории «успешность», «продуктивность», «эффективность». Каждая из этих категорий может быть связана как с результатом, так и с процессом рассматриваемой деятельности:

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 3.2 «Деятельность педагога и обучающихся в процессе обучения» 

Структурно-логическая схема по теме 3.2 «Деятельность педагога и обучающихся в процессе обучения»

Тема 3.3 Логика процесса обучения. Виды обучения

Логика (от греч. *logos* – слово, понятие, рассуждение, разум) – наука о законах и операциях правильного мышления. Виды логики: классическая (индуктивная: от частного к общему и дедуктивная: от общего к частному) и неклассическая (интуитивная, модальная, многозначная и др.).

Логика учебного процесса – это сплав логики учебного предмета и психологии усвоения учащимися преподаваемого учебного материала. Т.е. логика учебного процесса = последовательность содержания предмета + порядок его изучения. Категория «логика учебного процесса» введена в научный обиход М.А. Даниловым.

Учебно-воспитательный процесс, педагогический процесс (сокращено учебный процесс) – целостная дидактическая система, воспроизводящая в своем содержании научную картину мира, направленная на организацию и передачу знаний, сочетающая содержание, формы, средства, методы обучения в их взаимосвязи и имеющая целью познание окружающей их действительности. Термин введен И.Ф. Гербартом.

Изучение – 1) Вообще – область исследования или отрасль науки, например, изучение психологии. 2) Популярное значение – любая попытка усвоить материал.

Усвоение – 1) основной способ приобретения индивидом общественно-исторического опыта. В процессе усвоения человек овладевает специальными значениями предметов и способами обращения (действия) с ними, нравственными основами поведения и формами общения с другими людьми. 2) процесс воспроизведения индивидом исторически сформированных, общественно выработанных способностей, способов деятельности, ЗУНов, процесс их превращения в формы индивидуальной субъективной деятельности.

Опыт – основанное на практике чувственно-эмпирическое познание действительности; единство умений и знаний.

Оптимальную логику учебного процесса отличает выдвижение в ходе обучения познавательных и практических задач.

Логика учебного предмета (последовательность содержания) строится на основе той или иной научной теории.

Отличие логики учебного процесса от логики учебного предмета

Логика учебного процесса предусматривает постоянное движение от старого к новому.

В логике учебного процесса чередование движения от конкретного к абстрактному и обратно не совпадает, как правило, с чередованием этого движения в учебном предмете, независимо от того, какой принцип положен в основу построения предмета – индуктивный или дедуктивный.

Реализация логики учебного процесса в каждом конкретном случае зависит от состава класса, уровня подготовки его групп, методического почерком педагога, материально-технической обеспеченности, оснащенности оборудования.

Восприятие – процесс познания окружающего мира наряду с мышлением (восприятие – низший, мышление – высший уровень познания), построение многомерного образа мира, образа реальности.

Понимание – это универсальная операция мышления, связанная с усвоением нового содержания, включением его в систему устоявшихся идей и представлений. Понимание сообщаемой информации осуществляется через установление первичных, в значительной мере обобщенных, связей и отношений между предметами, явлениями и процессами, выявление их состава, назначения, причин и источников функционирования.

Осмысление – постижение действительности в определенных практических, теоретических, культурных, личностных контекстах или отыскание и придание смысла чему-нибудь. Включает в себя следующие этапы: а) расчленение материала на смысловые группы, б) выделение смысловых опор, в) осуществление эквивалентных замен путем превращения словесной информации в образную.

Обобщение – процесс выделения и объединения существенных черт изучаемых предметов, фактов, процессов, явлений реальной действительности. Получение обобщенного знания означает более глубокое проникновение в сущность действительности. Это более высокая по сравнению с осмыслением ступень абстрагирования от конкретного, момент перехода от уяснения смысла к определению понятия.

Закрепление – организация и осуществление заучивания, повторения, упражнений, выполнения творческих работ.

Применение – обеспечение применения знаний в самых разнообразных видах с последовательным усилением самостоятельности обучающихся. Анализ достижений учащихся, проверка усвоения ими ЗУНов.

В традиционной практике обучения утвердилась и стала фактически универсальной логика обучения от восприятия конкретных предметов и явлений к образованию представлений и от обобщения конкретных представлений к понятиям. Чувственное познание (живое созерцание) => Восприятие => Абстрактное мышление (понимание => осмысление => обобщение) => Применение знаний

Эта логика, закономерная для обучения в начальных классах, используется и при организации обучения и в дальнейшем. Между тем и в теории, и на практике убедительно доказана необходимость применения в обучении как индуктивно-аналитической, так и дедуктивно-синтетической логики учебного процесса в их тесном взаимодействии. При этом почти одновременно с восприятием конкретных предметов и явлений вводятся те научные понятия и принципы, благодаря которым становится более глубоким и содержательным восприятие конкретного материала. Формирование понятийного обобщения => Переход от общего и абстрактного к единичному и конкретному, к частным и единичным проявлениям общего, доступным чувственному опыту => Переход от конкретного и единичного к абстрактному и общему.

Широта и многообразие сведений о чувственно-конкретных проявлениях общего служит показателем уровня овладения понятием. Это не противоречит

принципиальной схеме познания: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике, которая определяет структуру процесса усвоения знаний. По такой логике построена система развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова.

Согласно взглядам П.Я. Гальперина, процессы и законы психологии усвоения не должны подменяться процессами и законами логики и др. областей знания.

Согласно теории П.Я. Гальперина предметное действие и выражающая его мысль – звенья единого процесса постепенного преобразования материального действия в идеальное (интериоризация). Действие функционально связано с предметом, на который оно направлено, и включает в себя продукт (цель преобразования действия и средства преобразования). Это исполнительская часть формирующего действия.

Цикл усвоения действия состоит из ряда этапов: Мотивация => Предварительное ознакомление с действием. В результате в сознании формируется ориентировочная основа действий (ООД), т. е. система указаний, как выполнить действие => Материальное действие во внешней, материальной, развернутой форме => Внешняя речь. Обучающийся проговаривает вслух действия, которые осваиваются. В результате происходит обобщение, сокращение и автоматизация действия => Внутренняя речь. Действие проговаривается «про себя». Происходит полное обобщение действия и его свертывание => Усвоенное действие. В результате действие переходит во внутренний план и не требует внешней опоры.

Сильные стороны теории: 1) сокращается время формирования навыков и умений за счет показа образцового выполнения действия; 2) достигается высокая автоматизация выполняемых действий в связи с их алгоритмизацией; 3) обеспечивается доступный контроль качества выполнения как действия в целом, так и его определенных операций; 4) возможна оперативная коррекция методик обучения с целью их оптимизации. Слабые стороны теории: 1) существенно ограничены возможности усвоения теоретических знаний; 2) сложна разработка методического обеспечения (полно) алгоритма операций); 3) у обучающихся формируются стереотипные мыслительные и моторные действия в ущерб развитию творческого потенциала.

Вид обучения – общий способ организации учебно-воспитательного процесса. Определение вида обучения осуществляется на основе анализа главных его структурных компонентов: 1) характера деятельности учителя; 2) особенностей обучения учеников; 3) специфики применения знаний на практике и др.

В дидактике выделяются следующие виды обучения: метод сократовской беседы, догматическое, объяснительно-иллюстративное, развивающее, проблемное, программированное, алгоритмизированное, модульное, дистанционное, активное, эвристическое, интерактивное, компьютерное, традиционное, инновационное, игровое, проектное, личностно-ориентированное, групповое, индивидуальное и др.

Конкретный вид обучения определяется характером построения процесса обучения.

Метод сократовской беседы – метод, названный в честь такого древнегреческого философа Сократа, основывающийся на проведении диалога между двумя индивидуумами, для которых истина и знания не даны в готовом виде, а представляют собой проблему и предполагают поиск.

Догматическое обучение – обучение, возникшее в средние века в системе религиозного и светского образования. Сущность сводилась к заучиванию церковных догматов как основных законов жизни и деятельности. Начиная с XIV века заучивать стали любое другое знание, в том числе и естественнонаучное, без доказательности, объяснения.

На смену догматическому обучению пришел новый более совершенный тип обучения – объяснительно-иллюстративный. Элементы его зародились под влиянием требований производства в недрах догматического обучения, с которыми он сосуществовал на протяжении многих десятилетий, отвоевывая постепенно одну позицию за другой. Впервые научно-теоретическое обоснование нового вида обучения было дано Я.А. Коменским, который по праву считается основоположником этого нового вида обучения. Методологической основой объяснительно-иллюстративного обучения является теория сенсуализма (Ф. Бэкон, Дж. Локк и др.). Достоинства объяснительно-иллюстративного обучения: обеспечивает быстрое и прочное усвоение информации и овладение способами практических действий; систематичность; экономичность с точки зрения времени, необходимого для усвоения знаний, умений и навыков; Развитие у учащихся наблюдательности, аналитико-синтетического мышления. Обеспечивает ускоренный характер усвоения учебной информации; коллективный характер усвоения, позволяющий выявлять типичные ошибки и ориентировать школьников на их устранение. Недостатки объяснительно-иллюстративного обучения: ориентация в основном только на репродуктивное усвоение обучающимися ЗУНов; учебный процесс требует от учащихся главным образом воспроизводящего типа мышления; творческое мышление функционирует крайне недостаточно. В этих условиях слабо реализуется развивающая функция обучения. В конечном итоге этот вид обучения готовит хороших исполнителей, но не творческих деятелей.

В основе выделения видов обучения лежат теории и концепции, по-разному объясняющие сущность дидактического процесса и его строение. Основные из них:

Концепция дидактического энциклопедизма (Я. Коменский, Дж. Мильтон). Основная цель образования – передача знаний и опыта жизнедеятельности.

Концепция дидактического формализма (И. Песталоцци, А. Дистервег). Обучение как средство развития способностей и познавательных интересов учащихся. Главная цель обучения – «учить мыслить».

Концепция дидактического прагматизма (Дж. Дьюи). Обучение рассматривается как непрерывный процесс «реконструкции» опыта обучающихся. Приоритет дается практической деятельности учащихся, соответствующей их субъективно-прагматическим запросам.

Концепция дидактического материализма (В. Оконь). В основе – положения об интегральной связи познания с деятельностью. Основной критерий – «ведущая идея».

Кибернетическая концепция обучения (С.И. Архангельский). Абсолютизируется процесс усвоения знаний. Методологической основой теории является теория информации и систем.

Ассоциативная концепция обучения (Д. Локк, Я. Коменский). Она базируется на принципах: всякое обучение опирается на чувственное познание; основной метод – упражнение. Основная задача – обогащение сознания учащихся образами и представлениями. Не закладывается умение самостоятельного поиска новых знаний, тем самым не обеспечивается формирование творческой деятельности учащихся.

Теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Главной идеей теории является перевод предметного действия извне вовнутрь. В ней выделяются две части: ориентировочная основа действий (ООД) – инструкция; исполнительская часть – действия с предметом.

Когнитивная теория обучения (Дж. Брунер). В основе – исследования познавательного процесса. Информационные теории, рассматривающие учение как вид информационного процесса. Процесс учения описывается с помощью психических функций: восприятия, памяти, мышления и т. д.

Бихевиористические теории обучения (Э. Торндайк, Д. Уотсон). Действия обучаемых – это ответные реакции на внешние воздействия (стимулы). Научение – закрепление связей между стимулом и реакцией. В основе лежат три закона: закон эффекта, закон упражняемости, закон готовности.

Программированное обучение (Б. Скиннер). В его основе – стремление повысить эффективность управления учебным процессом. Учебный материал подразделяется на отдельные «порции», каждая из которых усваивается определенными способами, приемами, операциями.

Алгоритмизированное обучение строится на основе разработки соответствующих моделей мыслительных процессов, последовательных умственных действий, обеспечивающих решение учебных задач.

Теория развивающего обучения (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков). Основные идеи: обучение ведет за собой развитие; понятие о зонах актуального (самостоятельное решение задач) и ближайшего развития. Результат достигается при содействии педагога. Общие принципы развивающего обучения: диалогичность; проблемность; индивидуализация.

Теория проблемного обучения (Н.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер). Функции проблемного обучения: творческое владение учебным материалом; усвоение опыта творческой деятельности.

Виды обучения отличаются друг от друга: характером обучающей и учебной деятельности; построением содержания материала; методами и средствами обучения; характером взаимодействия (стилями общения) педагога и обучающихся в ходе обучения (авторитаризм, сотрудничество, партнерство и т. д.); по-

зициями обучающихся (объекта педагогических замыслов и воздействия со стороны педагога или позиция субъекта собственной учебной деятельности), их гармоничного взаимодействия и развития.

Инновационное и традиционное обучение

Объяснительно-иллюстративное обучение относится к числу традиционных видов обучения. Традиционный – это хорошо или плохо? Можно ли соотносить и интегрировать в учебном процессе традиционные и инновационные подходы? Сегодня эти проблемы весьма актуальны как для теоретиков, так и для практиков обучения. Можно ли идеи педагогов 60-70-х гг. XX в. считать традиционными? Видимо, можно, поскольку социологи возраст одного поколения определяют в среднем в 20 лет. Следовательно, для молодых педагогов эти идеи, теории педагогов традиционные, прочно установившиеся в теории. Вместе с тем в последние десятилетия в теории и практике обучения активно разрабатываются инновационные дидактические подходы.

Инновация – введенные в гражданский оборот или используемые для собственных нужд новая или усовершенствованная продукция, новая или усовершенствованная технология, новая услуга, новое организационно-техническое решение производственного, административного, коммерческого или иного характера (Закон РФ).

Новшество (новация) – новая идея, открытие, изобретение, новый метод, подход, решение и т.д.

Инновационная деятельность – деятельность по преобразованию новшества в инновацию.

Педагогическая инновация – нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющее целью повышение эффективности.

Возникает вопрос: по отношению к чему происходят изменения в процессе обучения? Как соотносятся традиции и инновации в учебном процессе?

В целом в современной мировой педагогике можно выделить два основных направления: 1) модернизация традиционного обучения и 2) инновационный подход к учебному процессу.

Интерактивное обучение (от англ. inter – взаимный, act – действовать). Интерактивный означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо, например, компьютером или кем-либо – человеком.
=>

Интерактивное обучение – это диалоговое обучение, во время которого осуществляется взаимодействие. Это обучение, погруженное в общение. При этом «погруженное» не означает «замещенное». Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса. Оно видоизменяет формы с транслирующих на диалоговые, т.е. включающие в себя обмен информацией, основанной на взаимопонимании и взаимодействии.

Общение – сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности

и включающий в себя обмен информацией, выработку совместной стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Традиционно выделяется три стороны общения: информативную (обмен информацией); интерактивную (выработка стратегии и координация совместных действий индивидов); перцептивную (адекватное восприятие и понимание друг друга).

Особенности деятельности педагога и обучающихся в объяснительно-иллюстративном и проблемном обучении:

Объяснительно-иллюстративное	Проблемное
Педагог информирует учеников о новых элементах знаний и умений, используя разные средства наглядности информацию	Педагог создает проблемную ситуацию
Обучающийся воспринимает учебную информацию	Обучающийся осознает противоречия в изучаемом явлении
Педагог объясняет наиболее важные моменты	Педагог организует размышления над проблемой и ее формулировкой
Обучающийся усваивает наиболее важные моменты в общем виде, обнаруживает первичное понимание материала	Обучающийся формулирует проблему
Педагог организует осмысливание учебной информации	Педагог организует поиск гипотезы, предположительного объяснения обнаруженных противоречий
Обучающийся применяет различные способы осмысливания и углубляет понимание учебного материала	Обучающийся выдвигает гипотезы, объясняющие явления
Педагог организует обобщение знаний	Педагог организует проверку гипотезы
Обучающийся обобщает усвоенный материал	Обучающийся проверяет гипотезы в эксперименте, решении задач, анализе и т.д.
Педагог организует закрепление учебного материала путем повторения	Педагог организует обобщение результатов и применение
Обучающийся закрепляет изученное путем повторения нового материала	Обучающийся анализирует результаты, делает выводы, применяет разъяснения затрудняющих моментов, контроля
Педагог организует применение знаний путем постановки практических задач, организации выполнения упражнений	Педагог применяет изученное в ходе выполнения упражнений, анализа жизненных ситуаций и пр. полученные знания

Структура программированного обучения:

Педагог (обучающая машина)	Обучающийся
Предъявляет первую дозу материала	Воспринимает первую дозу материала
Объясняет первую дозу материала и действия с ним	Выполняет операции по усвоению первой дозы; осмысливает и понимает суть ее содержания
Ставит контрольные вопросы	Отвечает на вопросы
Если ответ правильный, предъявляет вторую дозу материала. Если нет – объясняет ошибку	Переходит к следующей дозе материала. Если ответ неверный, возвращается к изучению первой дозы

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 3.3 «Логика процесса обучения. Виды обучения»



Структурно-логическая схема по теме 3.3 «Логика процесса обучения. Виды обучения»

Тема 3.4 Законы, закономерности и принципы обучения

В отечественной дидактике избегали употреблять понятие «закон», а понятие «закономерность», трактуемое как частное проявление закона, использовали лишь при рассмотрении наиболее общих проблем обучения. И только в 80-е гг. дидактика окрепла настолько, что сумела строго научно подойти к вычленению и формулировке законов и закономерностей обучения и воспитания.

Общие закономерности обучения и воспитания

Все закономерности, действующие в учебном процессе, подразделяются на общие и частные. Закономерности, охватывающие своим действием всю дидактическую систему, называются общими. Те же, действие которых распространяется на отдельный компонент (аспект) системы, – частными (конкретными).

Общие закономерности процесса обучения характеризуются выделением генеральных или комплексных факторов, обуславливающих своим воздействием общую продуктивность (эффективность) обучения и вполне определенным, не допускающим ложных толкований выделением сущностей и фиксаций общих связей между ними.

Общие закономерности процесса обучения:

– Закономерность цели: цель обучения зависит от уровня и темпов развития общества, его потребностей и возможностей и от уровня развития и возможностей педагогической науки и практики.

– Закономерность содержания: содержание обучения (образования) зависит от общественных потребностей и целей обучения, темпов социального и научно-технического прогресса, возрастных возможностей школьников, уровня развития теории и практики обучения, от материально-технических и экономических возможностей учебных заведений.

– Закономерность качества обучения: эффективность каждого нового этапа обучения зависит от продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нем результатов, характера и объема изучаемого материала, организационно-педагогического воздействия обучающихся, обучаемости учащихся и времени обучения.

– Закономерность методов обучения: эффективность дидактических методов зависит от знаний и навыков в применении методов, цели и содержания обучения, возраста учащихся, учебных возможностей (обучаемости) учащихся, материально-технического обеспечения и организации учебного процесса.

Гносеологические закономерности:

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

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

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

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

- Результаты обучения зависят от умения включать изучаемый предмет в те связи, носителем которых является изучаемое качество объекта.
- Результаты обучения зависят от регулярности и систематичности выполнения учащимися домашних заданий.
- Продуктивность усвоения знаний, умений находится в прямой пропорциональной зависимости от потребности учиться.
- Продуктивность творческого мышления учащихся улучшается при использовании увеличенных шагов обучения, а результативность вербального запоминания знаний (в известных пределах) улучшается при использовании уменьшенных порций материала.
- Продуктивность усвоения зависит от уровня проблемности обучения, от интенсивности включения учащихся в разрешение посильных и значимых для них учебных проблем.
- Психологические закономерности:
 - Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна интересу обучаемых к учебной деятельности.
 - Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна учебным возможностям учащихся.
 - Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна количеству тренировочных упражнений.
 - Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна интенсивности тренировки.
 - Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна уровню познавательной активности учащихся.
 - Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна уровню и стойкости внимания учащихся.
- Результаты усвоения конкретного учебного материала зависят от способности учащихся к овладению конкретными знаниями, умениями, от индивидуальных склонностей обучаемых.
- Продуктивность обучения зависит от уровня, силы, интенсивности и особенностей мышления обучаемых.
- Продуктивность обучения (в известных пределах) зависит от уровня развития памяти.
- Обученность прямо пропорциональна обучаемости.
- Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна работоспособности обучаемых.
- В подростковом возрасте школьная успеваемость ухудшается: в 11–15 лет она в среднем на 25% ниже, чем в возрасте 6–10 и 16–17 лет.
- Закон Йоста: из двух ассоциаций одинаковой силы, из которых одна более старая, чем другая, при последующем повторении лучше будет актуализироваться старая ассоциация.
- Закон Йоста: при прочих равных условиях для достижения критерия усвоения требуется меньше проб при заучивании материала методом распределенного научения, чем методом концентрированного научения.

- Прочность запоминания изученного материала зависит от способа воспроизведения этого материала (Е. Р. Хилгард).
- Продуктивность деятельности зависит от уровня сформированности навыков и умений.
- Количество повторений оказывает сильное влияние на продуктивность обучения (фон Кубе).
- Процент сохранения заученного учебного материала обратно пропорционален объему этого материала (Г. Эббингауз).
- При прочих равных условиях эффективность распределенного заучивания материала выше эффективности концентрированного заучивания (И. Каин, Р. Уилли).

Кибернетические закономерности:

- Эффективность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна частоте и объему обратной связи.
- Качество знаний зависит от эффективности контроля. Частота контроля есть функция от продолжительности обучения.
- Качество обучения прямо пропорционально качеству управления учебным процессом.
- Эффективность управления находится в прямой пропорциональной зависимости от количества и качества управляющей информации, состояний и возможностей учащихся, воспринимающих и перерабатывающих управляющие воздействия.
- Продуктивность обучения повышается, если модель действия, которое необходимо выполнить, – «программа движений» и ее результаты – «программа цели» опережают в мозгу самую деятельность (П. К. Анохин).
- Социологические закономерности:
- Развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или непрямом общении.
- Продуктивность обучения зависит от объема и интенсивности познавательных контактов.
- Эффективность обучения зависит от уровня «интеллектуальности среды», интенсивности взаимообучения.
- Эффективность обучения повышается в условиях познавательной напряженности, вызванной соревнованием.
- Престиж учащегося в классе зависит от позиции, которую он занимает, роли, которую он исполняет, академических успехов и достижений, от индивидуальных качеств.
- Эффективность обучения зависит от качества общения учителя с учащимися.
- Дидактогения (грубое отношение учителя к обучаемым) ведет к снижению эффективности обучения класса в целом и каждого учащегося в отдельности.

Организационные закономерности:

➤ 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.

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

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

➤ Результаты обучения зависят от работоспособности учителя.

➤ Между наполняемостью класса (a), средним объемом контроля точной успеваемости в расчете на одного ученика (b) и среднегрупповой успеваемостью класса (c) существует зависимость: $Vc < Va < Vb$ (Г. В. Воробьев).

➤ Умственное утомление приводит к торможению органов чувств: 4 ч. учебных занятий снижают порог чувствительности анализаторов более чем в 2 раза (И. Вагер, К. Блажен).

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

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

➤ Продуктивность обучения зависит от уровня организации педагогического труда.

Принципы обучения

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

Ученые издавна уделяли большое внимание обоснованию принципов обучения. Первые попытки в этом направлении были предприняты Я.А.Каменским, Ж.-Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци. Я.А.Коменский сформулировал и обосновал такие принципы обучения, как принцип природосообразности, прочности, доступности, систематичности и др.

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

– о обучение должно быть посильным для учащихся, не чрезмерно трудным и не слишком легким;

– о обучение должно всячески развивать у детей самостоятельность, активность, инициативу;

– о порядок и систематичность – одно из главных условий успеха в обучении, школа должна давать достаточно глубокие и основательные знания;

- о обучение должно начинаться своевременно и быть постепенным;
- обучение должно вестись природосообразно, в соответствии с психологическими особенностями учащихся;
- преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть молодые силы.

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

В классической дидактике наиболее общепризнанными считаются следующие *дидактические принципы: научности, наглядности, доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, прочности, связи теории с практикой*. Рассмотрим их и отметим некоторые правила, обеспечивающие реализацию этих принципов.

Принцип научности

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

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

Правила реализации требований принципа научности:

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

Принцип доступности

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

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

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

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

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

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

Принцип сознательности и активности

Принцип сознательности и активности в обучении требует осознанного усвоения знаний в процессе активной познавательной и практической деятельности. Сознательность в обучении – это позитивное отношение обучаемых к обучению, понимание ими сущности изучаемых проблем, убежденность в значимости получаемых знаний. Сознательное усвоение знаний обучаемыми зависит от ряда условий и факторов: мотивов обучения, уровня и характера познавательной активности, организации учебного процесса, применяемых методов и средств

обучения и т. д. Активность обучаемых – это их интенсивная умственная и практическая деятельность в процессе обучения. Активность выступает как предпосылка, условие и результат сознательного усвоения знаний, умений и навыков.

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

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

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

Принцип наглядности

Одним из первых в истории педагогики стал оформляться принцип наглядности. Установлено, что эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается. Эта закономерность давно нашла свое выражение в дидактическом принципе наглядности.

Наглядность в дидактике понимается более широко, чем непосредственное зрительное восприятие. Она включает в себя и восприятие через моторные, тактильные, слуховые, вкусовые ощущения.

В обоснование этого принципа существенный вклад внесли Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Л. В. Занков и др.

Пути реализации этого принципа сформулированы Я. А. Коменским в «Золотом правиле дидактики»: «Все, что возможно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением; слышимое – слухом; запахи – обонянием; подлежащее вкусу – вкусом; доступное осязанию – путем осязания. Если же какие-либо предметы и явления можно сразу воспринимать несколькими чувствами – предоставить нескольким чувствам».

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

то их одновременное включение в процесс обучения повышает эффективность восприятия до 65%.

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

Средствами наглядности служат:

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

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

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

- наглядность должна отражать сущность изучаемых предметов и явлений, ярко и образно показывать то, что необходимо усвоить;
- лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать;
- то, что дети видят, будит мысль и лучше запоминается;
- наглядность использовать не как цель, а как средство обучения;
- не перегружать учащихся конкретно-образным восприятием изучаемых закономерностей, чтобы не задерживать абстрактно-логическое мышление;
- наглядность использовать не только для подтверждения достоверности изучаемых предметов и явлений, но и как источник знаний;
- по мере взросления детей необходимо больше использовать символической наглядности взамен предметной;
- использовать различные виды наглядности в меру, так как чрезмерное их количество рассеивает внимание и мешает восприятию главного; наглядность должна эстетически воспитывать;
- учитывать возраст учащихся в процессе использования разнообразных средств наглядности.

Принцип систематичности и последовательности

Принцип систематичности и последовательности в обучении предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, системе. Он требует логического построения как содержания, так и процесса обучения.

В основе принципа систематичности и последовательности лежит ряд закономерностей: человек только тогда обладает действенным знанием, когда в его

сознании отражается четкая картина существующего мира; процесс развития обучаемых замедляется, если нет системы и последовательности в обучении; только определенным образом организованное обучение является универсальным средством формирования системы научных знаний.

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

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

Принцип прочности

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

Прочность усвоения знаний достигается при соблюдении следующих правил:

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

Принцип воспитывающего обучения

Принцип воспитывающего обучения отражает объективную закономерность процесса обучения. Не может быть обучения вне воспитания. Даже если учитель и не ставит специальной цели оказать воспитательное воздействие на учащихся,

он их воспитывает через содержание учебного материала, своим отношением к сообщаемым знаниям, применяемыми методами организации познавательной деятельности учащихся, своими личностными качествами. Это воспитательное воздействие значительно усиливается, если учитель ставит соответствующую задачу, стремится эффективно использовать в этих целях все имеющиеся в его распоряжении средства, соблюдает следующие правила:

- добивается, чтобы за понятиями, определениями, законами, формулировками, символами учащиеся понимали явления природы и общественного прогресса, реальное существование объективного мира; за формой – содержание, за явлениями – сущность, за внешними признаками – внутреннее состояние материального мира и его закономерностей;

- целенаправленно, сознательно и систематически осуществляет воспитание при изучении любой дисциплины;

- использует воспитательные возможности каждой темы, каждого урока;

- учебный процесс строить таким образом, чтобы он позитивно влиял на культуру поведения ученика, гуманизм и демократизм во взаимоотношениях;

- уважительно относится к личности обучаемого и одновременно проявляет разумную требовательность к нему. Требовательность, не основанная на уважении, вызывает недовольство и агрессивность; доброжелательность без требовательности приводит к нарушению дисциплины, к неорганизованности, непослушанию обучающихся;

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

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

Принцип связи теории с практикой

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

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

Реализации данного принципа способствуют правила:

- опора в обучении на имеющийся практический опыт учащихся;

- показ области применения теоретических знаний;

- изучение современных технологий, прогрессивных методов труда, новых производственных отношений;

- использование проблемно-поисковых и исследовательских заданий;

- применение знаний на практике;
- показ значимости ведущих научных идей, концепций, теорий, положений;
- решение задач и упражнений на основе производственных достижений.

Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся

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

Существуют два основных пути учета индивидуальных особенностей:

- индивидуальный подход (учебная работа проводится по единой программе со всеми при индивидуализации форм и методов работы с каждым);
- дифференциация (разделение учащихся на однородные группы по способностям, возможностям, интересам и др. и работа с ними по разным программам).

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

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

А.В. Хуторской утверждает, что классические дидактические принципы помогают в определении целевых установок обучения, а также могут служить руководством учителю в конкретных ситуациях обучения на уроках. В то же время общепринятые принципы не позволяют регламентировать целостный образовательный процесс в динамике развития образовательной деятельности учащихся. Поэтому им за основу систематизации принципов взята образовательная деятельность обучающегося.

А.В. Хуторской выделяет следующие принципы образовательного процесса:

- Принцип личностного целеполагания ученика. Образование каждого учащегося происходит на основе и с учетом его личных учебных целей. Этот принцип предусматривает необходимость осознания целей обучения как учеником, так и учителем. Когда их цели различны, учитель не добивается изменения целей ученика, а помогает ему осознать свою цель и достичь ее в сопоставлении с иными целями.

- Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории. Ученик имеет право на осознанный и согласованный с педагогом выбор основных компонентов своего образования: смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов.

- Принцип метапредметных основ образовательного процесса. Основу содержания образовательного процесса составляют фундаментальные метапредметные объекты, обеспечивающие возможность субъективного личностного познания их учениками. Познание реальных образовательных объектов приводит учеников к выходу за рамки обычных учебных предметов и переходу на метапредметный уровень познания. На метапредметном уровне многообразие понятий и проблем сводится к относительно небольшому количеству фундаментальных образовательных объектов: категорий, понятий, символов, принципов, законов, теорий, отражающих определенные области реальности.

- Принцип продуктивности обучения. Главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение ученика, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности. Продуктивное обучение ориентировано не столько на изучение известного, сколько на приращение к нему нового, на создание учениками образовательного продукта. В процессе создания внешних образовательных продуктов в изучаемых дисциплинах у ученика происходит развитие внутренних навыков и способностей, которые свойственны специалистам в соответствующей науке или области деятельности.

- Принцип первичности образовательной продукции учащегося. Создаваемое учеником личностное содержание образования опережает изучение образовательных стандартов и общепризнанных достижений в изучаемой области. Этот принцип конкретизирует личностную ориентацию и природосообразность обучения. Ученик, которому дана возможность проявить себя в изучаемом вопросе прежде, чем он будет ему изложен, шире раскрывает свои потенциальные возможности, овладевает технологией творческой деятельности, создает образовательный продукт, иногда более оригинальный, чем общепризнанное решение данного вопроса.

- Принцип ситуативности обучения. Образовательный процесс строится на ситуациях, предполагающих самоопределение учеников и поиск их решения. Учитель сопровождает ученика в его образовательном движении. Чтобы организовать творческую деятельность ученика, учитель создает или использует возникшую образовательную ситуацию. Ее цель – вызвать мотивацию и обеспечить деятельность ученика в направлении познания образовательных объектов и решения связанных с ними проблем.

- Принцип образовательной рефлексии. Образовательный процесс сопровождается его рефлексивным осознанием субъектами образования. Рефлексия – это осознание способов деятельности, обнаружение ее смысловых особенностей, выявление образовательных приращений ученика или учителя.

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

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

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

Мы рассмотрели принципы обучения, которые кладутся в основу преподавания всех учебных дисциплин. Однако в ряде методик предлагаются и рассматриваются свои особые принципы, отражающие специфику и особенности преподавания той или иной учебной дисциплины. Например, в методике преподавания географии выдвигается принцип краеведения и родиноведения; в методике биологии – принцип типичности биологических объектов; в методике русского языка – принцип развития чувства языка; в методике преподавания литературы – принцип историзма и т. п.

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

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 3.4 «Законы, закономерности и принципы обучения» 

Структурно-логическая схема по теме 3.4 «Законы, закономерности и принципы обучения»

Тема 3.5 Теория развивающего обучения

Соотношение обучения и развития представляет основной вопрос психологии и педагогики, от решения которого зависит выбор целей, содержания, методов, средств, форм, методик и технологий обучения и воспитания.

Под развитием понимается процесс физического и психического изменения индивида во времени, предполагающий переход в любых его свойствах и параметрах от меньшего к большему, от простого к сложному, от низшего к высшему.

К началу 30-х годов XX века определились три основные теории о соотношении обучения и развития.

В основе первой теории лежит идея независимости процессов развития и обучения. Согласно этой теории? развитие представляет собой законченные циклы и всегда предшествуют обучению. К обучению приступают после созревания этих циклов. Обучение плетется в хвосте у развития и надстраивается над развитием, при этом никак не влияет на развитие. Этой теории придерживались А. Гезелл, З. Фрейд, Ж. Пиаже. В настоящее время достаточно большая часть психологов и педагогов также придерживаются этой идеи.

В основе второй теории лежит идея о том, что обучение и есть развитие. Обучение сливается с развитием. Каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии. Любое обучение является развивающим. Этой теории придерживался В. Джемс.

В основе третьей теории мыслится, что процесс обучения не зависит от процесса развития, но при этом развитие оказывается более широким кругом, чем обучение. Например, человек научился каким-либо операциям, т. е. он усвоил какой-то структурный принцип, но этот принцип он сможет применить для усвоения других операций. Совершая шаг в обучении, человек продвигается в развитии на два шага. В настоящее время много психологов и педагогов признают идеи развивающего обучения.

Выдающийся советский психолог Лев Семенович Выготский (1896–1934) развивал положения третьей теории и придерживался идеи о том, что обучение идет впереди развития, знания являются не конечной целью обучения, а средством развития человека, и выделил два уровня развития человека:

– уровень актуального развития – уже сформировавшиеся качества личности – то, что человек может делать самостоятельно.

– уровень ближайшего развития – те виды деятельности, которые человек выполняет с помощью педагога, товарищей, родителей.

Гипотезу Л. С. Выготского экспериментально начал проверять Леонид Владимирович Занков (1901–1977) с конца 50-х годов.

Он применил идеи развивающего обучения и сформулировал следующие дидактические принципы развивающего обучения младших школьников:

- системность и проблематизация содержания;
- индуктивный путь формирования понятий;
- обучение быстрым темпом на высоком уровне сложности;
- развитие анализирующего сравнения;

- развитие воображения, мышления, памяти и речи;
- включение рациональной и эмоциональной сфер личности;
- развитие познавательной активности всех обучающихся;
- реализация индивидуального подхода.

Л. В. Занков делал акцент на развитие эмпирического, наглядно-образного мышления.

В целях развития существующей дидактической системы Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов разработали свою авторскую дидактическую систему развивающего обучения и сформулировали следующие дидактические принципы развивающего обучения:

- развитие логического и теоретического мышления;
- формирование способов умственных действий;
- содержательное обобщение;
- акцент на метод познания – дедукцию;
- содержательная рефлексия.

В системе развивающего обучения Эльконина–Давыдова обучающийся является полноценным субъектом учебной деятельности.

Характеристики деятельности обучающегося как субъекта учебной деятельности:

- наличие внутренних познавательных мотивов;
- целеполагание (сознательное самоизменение: Я узнаю, Я пойму, Я решу);
- осуществление планирования;
- самоорганизация, саморегулирование, самоконтроль;
- анализ результатов деятельности, оценивание и рефлексия.

Развиваясь как субъект деятельности, человек становится свободным в выборе целей и способов их достижения. Наивысшей свободы обучающийся достигает, когда главной ценностью для него становится саморазвитие, когда он может рефлексивно и ценностно относиться к своей учебной деятельности. Ценностное отношение к деятельности является результатом самоопределения человека.

Развитие человека как субъекта определенных видов деятельности обеспечивается повышением уровня решаемых задач.

1-й уровень задач: применять стандартные решения для определенных типов задач.

2-й уровень задач: осуществлять поиск нестандартных способов решения определенных типов задач (нестандартных задач).

3-й уровень задач: осуществлять целенаправленный поиск способов решений задач любых типов.

В развивающем обучении формулируются следующие требования к учебным задачам:

- учебная задача должна быть похожа на проблемную ситуацию (это обнаружение противоречий, незнание, столкновение с чем-то новым);
- в содержании задачи акцент делается на сравнение, анализ, обобщение;

– решение задач необходимо осуществлять на основе поиска общего способа или принципа действия;

– важно разрабатывать структурно-логические схемы.

Требования к педагогическому процессу в рамках развивающего обучения:

– создание проблемных ситуаций;

– проблемное изложение учебного материала;

– организация диалога и дискуссий;

– оценка не только результатов учебной деятельности, но и самого педагогического процесса;

– развитие умений создавать материальный или интеллектуальный продукт;

– привлечение обучающихся к выбору методов и форм взаимодействия.

Итак, если традиционное обучение направлено, в первую очередь, на формирование знаний, умений, навыков, то развивающее обучение направлено на развитие способностей, творческого потенциала личности как совокупности фантазии, предвидения, интуиции, способности открывать новое.

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 3.5 «Теория развивающего обучения»



Структурно-логическая схема по теме 3.5 «Теория развивающего обучения»

Тема 3.6 Теория проблемного обучения

Причины возникновения проблемного обучения

Проблемный подход к обучению берет свое начало еще со времен Сократа.

В педагогике теория проблемного обучения разрабатывается с середины 50-х годов XX столетия. Сегодня теория проблемного обучения – достаточно глубоко разработанная и стройная отрасль педагогической науки.

Интерес и потребность в проблемном обучении связаны с научно-техническим прогрессом. Вторая половина XX века – это эпоха четвертой в истории человечества научно-технической революции: меняются технологии производства (автоматизация, биотехнология), транспорт, связь, развиваются космические исследования, найдены новые виды энергии (атомная, термоядерная) и т.п. НТР и социальный прогресс все настойчивее требуют, чтобы образование формировало свойства творческой личности, способной к созидательной деятельности в изменившихся условиях существования.

Какая же деятельность считается творческой?

Это деятельность, в которой проявляются такие качества личности, как продуктивность, оригинальность мышления, изобретательность, умение увидеть проблему, интуиция, быстрота умственных реакций, способность к догадке, инсайту, – ага-реакции. Эти способности в определенной мере и развивает проблемное обучение.

Проблемное обучение стало ответом на тот вызов, который сделали педагогической науке собственно процесс обучения, изменившиеся условия жизни и деятельности человека и сам человек с его стремлением к самосовершенствованию.

Суть проблемного обучения

Суть проблемного обучения заключается в создании (организации) проблемных ситуаций и их решении в процессе совместной деятельности студентов и педагога при максимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего, направляющего деятельность обучающихся.

Проблема – (от греч. *problema* – задача) – сложный вопрос, задача, требующая решения. (С.И.Ожегов); сложный теоретический или практический вопрос, требующий разрешения, изучения.

Проблема – это различие между существующей и желаемой ситуациями, несоответствие, нестыковка между предполагаемым и действительным.

Методы создания проблемных ситуаций достаточно разнообразны, так же как типология самих проблемных ситуаций.

Классификация методов проблемного обучения:

- 1.Метод монологического изложения
- 2.Метод рассуждающего изложения
- 3.Диалогический метод изложения
- 4.Эвристический метод обучения
- 5.Исследовательский метод
- 6.Метод программированных заданий

Первые три из них представляют варианты изложения учебного материала педагогом, вторые три – варианты организации самостоятельной учебной деятельности студентов. В каждой из этих групп методов и в классификации в целом предполагается увеличение активности студентов, т.е. проблемности обучения.

Отличия проблемного от традиционной педагогики:

Критерии	Традиционное обучение	Проблемное обучение
Деятельность преподавателя	сообщает студентам готовые знания: объясняет новый материал, показывает новые положения, подкрепляет их примерами	Организует самостоятельную работу студентов, управление их учебными действиями; развивает навыки исследовательской деятельности
Деятельность студентов	воспринимают сообщаемое, осмысливают, запоминают, заучивают, воспроизводят, тренируются, упражняются и т.п.	Учатся формулировать проблему, осуществлять самостоятельные действия по ее решению; организуют самоконтроль и самооценку деятельности

При традиционном обучении преподаватель сообщает студентам готовые знания: объясняет новый материал, показывает новые положения, подкрепляет их примерами, иллюстрациями, опытами, экспериментами, добивается понимания нового материала, связывает его с уже изученным, проверяет степень усвоения. Деятельность педагога носит объяснительно-иллюстративный характер, а он сам становится транслятором знаний, накопленных человечеством. Студенты воспринимают сообщаемое, осмысливают, запоминают, заучивают, воспроизводят, тренируются, упражняются и т.п. Их деятельность носит репродуктивный характер. Это деятельность потребления, в которой они уподобляются приемнику, воспринимающему передаваемую через транслятор информацию. Хорошо это или плохо? Не то и не другое – репродуктивная деятельность неизбежна при любом характере обучения: иначе подрастающему поколению пришлось бы самостоятельно приобретать знания, умения и навыки, накопленные человечеством за всю историю его существования.

Вместе с тем, традиционная система обучения не обеспечивает развития творческих способностей личности, о которых говорилось выше, или развивает их спонтанно, непродуктивно, – случайно.

При проблемном обучении педагог либо не дает готовых знаний, либо дает их только на особом предметном содержании – новые знания, умения и навыки студенты приобретают самостоятельно при решении особого рода задач и вопросов, называемых проблемными. При традиционном обучении упор делается на мотивы непосредственного побуждения (преподаватель интересно рассказывает, показывает и т.п.), при проблемном же обучении ведущими мотивами познавательной деятельности становятся интеллектуальные (студенты самостоятельно ищут знания, испытывая удовлетворение от процесса интеллектуального труда,

от преодоления сложностей и найденных решений, догадок, озарений). Ярко выраженную особенность проблемные ситуации имеют при организации практического обучения студентов.

Технология проблемного обучения

Технология проблемного обучения следующую структуру:

I этап – постановка педагогической проблемной ситуации, направление студентов на восприятие ее проявления, организация появления у них вопроса, необходимости реакции на внешние раздражители.

II этап – перевод педагогически организованной проблемной ситуации в психологическую: состояние вопроса – начало активного поиска ответа на него, осознание сущности противоречия, формулировка неизвестного. На этом этапе педагог оказывает дозированную помощь, задает наводящие вопросы и т.д.

III этап – поиск решения проблемы, выхода из тупика противоречия. Совместно с преподавателем или самостоятельно студенты выдвигают и проверяют различные гипотезы, привлекают дополнительную информацию. Педагог оказывает необходимую помощь (в зоне ближайшего развития).

IV этап – "Ага-реакция", появление идеи решения, переход к решению, разработка его, образование нового знания (ЗУН, СУД) в сознании студентов.

V этап – реализация найденного решения в форме материального или духовного продукта.

В зависимости от того, какие и сколько звеньев задействованы в учебном процессе, можно выделить три уровня реализации технологии проблемного обучения.

Первый уровень технологии проблемного обучения характеризуется тем, что педагог ставит проблему, формулирует ее, указывает на конечный результат и направляет самостоятельные поиски студентов. Второй уровень отличается тем, что у студентов воспитывается способность самостоятельно и формулировать, и решать проблему, а преподаватель только указывает на нее, не формулируя конечного результата. И, наконец, – на третьем уровне педагог даже не указывает на проблему: студент должен увидеть ее самостоятельно, а увидев, сформулировать и исследовать возможности и способы ее решения. В итоге воспитывается способность самостоятельно анализировать проблемную ситуацию и видеть проблему, находить правильный ответ.

Если педагог чувствует, что студенты затрудняются выполнить то или иное задание, то он может ввести дополнительную информацию, снизить тем самым степень проблемности и перевести студентов на более низкий уровень технологии проблемного обучения.

При организации проблемного обучения существенно меняется роль педагога. Он должен выполнить ряд новых для него ролей и функций.

Значение и функции проблемного обучения

Технология проблемного обучения, что очень важно в условиях перехода на новые образовательные стандарты, готовит студентов к самоменеджменту, и позволяет:

– определять проблему в различных ситуациях, принимать ответственное решение, оценивать последствия своего решения;

– ставить цель своей деятельности, определять условия для её реализации, планировать и организовывать процесс её достижения, то есть разрабатывать технологии, адекватные задаче;

– осуществлять рефлексию и самооценку, оценку своей деятельности и её результатов;

– выбирать для себя нормы деятельности и поведения адекватные ситуации.

Проблемное обучение многофункциональное и решает следующие задачи:

1. Стимулирует мотивацию учения;

2. Повышает познавательный интерес;

3. Формирует самостоятельность, ответственность, критичность и самокритичность, инициативность, нестандартность мышления;

4. Развивает творческие способности;

5. Формирует убеждения;

6. Формирует навыки исследовательской деятельности;

7. Развивает коммуникативные компетенции.

Чрезвычайно важной функцией проблемного обучения можно назвать повышение мотивации студентов, особенно при изучении нового материала. Как говорил еще Г.Галилей, – вы не в состоянии научить человека чему-либо. Вы можете лишь помочь ему обнаружить это внутри себя. Вообще без мотивации учебная деятельность, как и любая другая, практически невозможна. В традиционной системе преподавания мотивация осуществляется известным методом кнута и пряника или же основные усилия педагога по мотивации студентов направлены на объяснение важности обучения для будущей профессиональной деятельности студентов.

В этом отношении проблемное обучение, опять же, имеет более выигрышное положение, так как его характеризует творческая, а не репродуктивная деятельность, студенты получают больше возможности самореализоваться в процессе обучения, постоянная постановка и решение проблемных задач является более приемлемой для поддержания неослабевающего интереса и активности.

Противники проблемного обучения иногда задают вопросы:


Какое значение имеет – открытие студентами давно известных истин? Зачем студенту выступать в роли первооткрывателя? Как показали

исследования, основное значение здесь имеет не только нахождение результата, факт субъективного – открытия истины, но и сам процесс ее поисков.

Применение технологии проблемного обучения в связи с этим позволяет научить студентов мыслить логично, научно, диалектически, творчески; способствует переходу знаний в убеждения; вызывает у них глубокие интеллектуальные чувства, в том числе чувства удовлетворения и уверенности в своих возможностях и силах; формирует интерес к научному знанию. Установлено, что самостоятельно – открытые истины, закономерности не так легко забываются, а в случае забывания их быстрее можно восстановить.

Постоянная постановка перед студентами проблемных задач, проблемных ситуаций приводит к тому, что студент не – пасует перед проблемами, а стремится их разрешить. Ведь проблема – это всегда препятствие. Преодоление препятствий – движение, неизменный спутник развития. Воистину верны слова Льва Толстого о том, что – знания только тогда знания, когда они приобретаются усилиями своей мысли, а не одной лишь памятью.

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 3.6 «Теория проблемного обучения» 

Структурно-логическая схема по теме 3.6 «Теория проблемного обучения»

Тема 3.7 Концепция поэтапного формирования умственных действий

Теория (концепция) поэтапного формирования умственных действий была разработана П. Я. Гальпериным (1902-1988) в 50-х гг. прошлого столетия; вместе с тем он работал над ней до последних дней своей жизни. Данная концепция представляет собой детально разработанную систему положений о механизмах и условиях многоплановых изменений, связанных с образованием у человека новых образов, действий, понятий. Широкую известность данная концепция получила благодаря описанию этапов преобразования осваиваемых действий, их переноса во внутренний план.

Теория Гальперина – основные положения:

1) Умственное развитие есть результат переноса внешних материальных действий во внутренний план восприятия, представлений и понятий.

2) Процесс переноса осуществляется через ряд этапов, на каждом из которых происходит новое воспроизведение действия и его системные преобразования.

3) На первом этапе действие происходит во внешней материальной форме. На втором – в громкоречевой, ребенок вслух повторяет содержание ориентировочной схемы. На третьем постепенно исчезает внешняя сторона речи – действие осуществляется во «внешней речи про себя». На четвертом этапе речевой процесс уходит из сознания – действие выполняется во «внутренней речи».

4) Изменение действий по уровням составляет основу движения по этапам развития. Соответственно на первом этапе формируется мотивационная основа, на втором – ориентировочная, от особенностей которой зависит качество формируемого действия, на третьем этапе и далее начинается отработка действия.

Задачи:

1) способствовать повышению или ускорению умственного развития детей разных возрастов;

2) способствовать эффективному развитию психических процессов и личностных качеств средствами обучения через учебную деятельность;

3) способствовать формированию мотивов учения, развитию устойчивых познавательных потребностей и интересов учащихся;

4) способствовать раскрытию индивидуальных особенностей и способностей ученика;

5) формировать развитие навыков в учебной деятельности;

6) направить работу на реализацию возрастных возможностей ребенка в усвоении системы научных знаний.

П.Я. Гальперин выделял шесть этапов формирования умственных действий:

1) формирование мотивационной основы действия; 2) предварительное ознакомление с действием и условиями его выполнения; 3) формирование действия в материальном (или материализованном) виде с развертыванием всех входящих в него операций; 4) отработка действия во внешнем плане как внешнеречевого; 5) проговаривание действия "про себя", во внутренней речи; 6) превращение действия во внутренний процесс мышления, осуществление его "в уме".

На первом этапе происходит формирование мотивационной основы действия, закладывается отношение субъекта к целям и задачам предстоящего действия, к содержанию материала, намеченного для усвоения. Мотивационной основе действия в концепции придается важное значение; мотивы действия определяют как содержательные, так и динамические аспекты его усвоения.

Выработка ориентировочной основы действия составляет главную задачу и содержание второго этапа. Ориентировочная основа действия представляет собой систему указаний на то, как выполнить новое действие. При этом самого действия у ученика нет – ему нужно еще научиться.

Третий этап – формирование действия в материальной (материализованной) форме. Сначала новое действие успешно формируется только в его внешней форме: действие с самими вещами или их изображениями (схемы, чертежи, макеты, модели, записи и т.п.). Субъект осуществляет ориентировку и исполнение осваиваемого действия с опорой на внешне представленные компоненты схемы ориентировочной основы действия.

Содержание четвертого этапа составляет перенесение действия в план громкой речи без опоры на предметы. Речь становится самостоятельным носителем всего процесса: и задания, и действия. Языковая форма действия вырабатывается посредством выполнения действия вслух – в общезначимой и понятной другим форме. В процессе обучения речевому действию учащийся вынужден ориентироваться не только на его предметное содержание, но и на его словесное выражение.

На пятом этапе (формирование действия во внешней речи "про себя") происходит перенесение громкоречевого действия во внутренний план, проговаривание действия целиком "про себя". Речь внешняя начинает превращаться во внутреннюю речь. Становящееся действие остается внешним лишь в незначительном количестве ключевых моментов, по которым осуществляется как внешний, так и внутренний контроль.

Шестой этап – это перенесение действия в собственно умственный, внутренний план индивидуального сознания. Умственное действие осуществляется с предметным содержанием в форме образов или понятий без участия развернутой речи. Действие, прошедшее вышеописанные преобразования, приобретает вид непосредственного усмотрения решения проблемной ситуации.

Особое место в концепции поэтапного формирования умственных действий занимает учение об ориентировочной основе действия (ООД). ООД складывается на этапе, когда ученик еще не приступает к выполнению задания. Тем самым качество будущего действия (понятия) в значительной мере определяется в самом начале обучения характером выработанной его ориентировочной основы.

П. Я. Гальперин выделил три типа ООД, которые были положены им в основу типологии учений. Типология ООД строилась им в опоре на три критерия: степени полноты, меры обобщенности и способа получения ориентировочной основы. По степени полноты ООД может быть полная и неполная – полнота ориентировочной основы определяется наличием в ней сведений обо всех операциях

действия. Обобщенность ООД (обобщенная – конкретная) характеризуется широтой класса объектов, к которым применимо данное действие. По способу получения ООД может быть самостоятельно построенной и заданной другим (учителем).

Ориентировочную основу первого типа учения составляют только образцы действия и его продукта – она является неполной. Никаких указаний, как правильно выполнить это действие, ученику не дается. Он ищет их сам, вслепую, устанавливает очень медленно, постепенно и безотчетно, не осознавая этого. Формирование действия идет путем многочисленных проб и ошибок. В итоге выполнение отдельного задания может получить значительную точность, но действие остается очень неустойчивым к изменению условий, т.е. необобщенным, частным.

Ориентировочная основа второго типа учения является полной – она содержит не только образцы действия и его продукт, но и указания на то, как правильно выполнить действие с новым материалом. Эти указания задаются учителем либо находятся совместно с ним. При их строгом соблюдении обучение идет без ошибок и значительно быстрее. При каждом повторении того же действия опорные точки воспроизводятся учеником точно и полно. Все это ведет к тому, что осваиваемое действие обнаруживает устойчивость к изменению условий и переносится на новые задания, т.е. оно становится обобщенным. Однако обобщенность действия ограничена наличием в составе новых заданий элементов, идентичных с элементами уже освоенных заданий.

Ориентировка третьего типа (третий тип учения) характеризуется показателями полноты, самостоятельности, обобщенности. На первое место выступает планомерное обучение такому анализу новых заданий, который позволяет ученику самостоятельно выделить опорные точки и условия правильного выполнения заданий. Затем по этим указаниям происходит формирование действия, отвечающего данному заданию. При обучении с ориентировкой по третьему типу ошибки незначительны, встречаются лишь в начале обучения и почти целиком относятся к обучению анализу условий нового задания. Сформированные действия характеризуются высокой устойчивостью к изменению условий и неограниченным переносом – после окончания обучения каждое новое задание того же рода выполняется с ходу правильно и безошибочно. Ориентировочная основа третьего типа обеспечивает как глубокий анализ изучаемого материала, так и формирование познавательной мотивации.

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 3.7 «Концепция поэтапного формирования умственных действий»



Структурно-логическая схема по теме 3.7 «Концепция поэтапного формирования умственных действий»

Тема 3.8 Содержание образования как основа базовой культуры личности

Образование – это процесс и результат физического и духовного становления личности, усвоения человеком социального опыта, системы знаний, умений, необходимых для жизни в обществе и трудовой деятельности.

Российский ученый И. Я. Лернер указывал, что социальный опыт – это источник содержания образования.

Таким образом, для реализации целей, указанных обществом, школой, важно определить, какое содержание должно усвоить молодое поколение.

Традиционно под содержанием образования понимают первоначально отчужденный от обучающихся опыт человечества (социальный опыт), который передается им для усвоения.

Известны различные теории, определяющие, каким должно быть содержание образования.

Дидактический формализм (Гераклит, Цицерон, Дж. Локк, И. Г. Песталлоцци, И. Кант, И. Ф. Гербарт) опирается на философию рационализма (источником знаний является разум) и поэтому делает акцент на развитие ума и способностей человека (гуманитарное, классическое образование, изучение древних языков).

Дидактический материализм (Я. А. Коменский, Г. Спенсер) опирается на идею о том, что обучающемуся необходимо передать как можно больше знаний из различных наук. Я.А. Коменский работал над созданием учебника, в который он хотел поместить все знания, необходимые для человека. В настоящее время эта теория

остается популярной, но при этом возникает проблема информационной перегрузки обучающихся.

Дидактический прагматизм (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер) опирается на идею, что источник содержания заключен не в отдельных дисциплинах, а в общественной и индивидуальной деятельности обучающегося. Содержание образования представляется в виде междисциплинарных систем знаний, освоение которых требует работы обучающихся в группах, в игровых формах деятельности, индивидуальной самостоятельности.

Различают следующие типы образования: знаниево ориентированный и личностно ориентированный.

В знаниево ориентированном типе образования содержание образования представлено учебным материалом, который выступает главным элементом образования и передается для усвоения.

В личностно ориентированном типе образования акцент делается не на передачу знаний, а на деятельность обучающегося, его внутреннее образовательное приращение.

И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. В. Краевский раскрывают содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре человеческой культуре.

Весь социальный опыт никогда не сможет стать достоянием отдельного человека, поэтому необходимо выделить основное, неперенные его элементы, усвоение которых и может обеспечить всестороннее развитие личности.

И. Я. Лернер указывает следующие элементы социального опыта:

- знания о мире (о человеке, обществе, природе, технике) и способах деятельности;
- опыт осуществления способов деятельности, воплощенный в умениях и навыках;
- опыт творческой, поисковой деятельности, выражающийся в готовности к решению новых проблем;
- опыт эмоционально-ценностного отношения к деятельности и ее объектам, опыт воспитанности потребностей, мотивов и эмоций, обуславливающих отношение к миру и систему ценностей личности.

Итак, социальный опыт имеет сложное строение и представляет собой систему элементов, каждый из которых характеризуется особым содержанием.

Каждый учебный предмет (учебная дисциплина) состоит так же из четырех элементов. В подавляющем большинстве случаев эти элементы должны быть предусмотрены и в рамках каждой темы.

В. С. Леднев раскрывает содержание образования как содержание и результат процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности.

Набор учебных предметов определяется изучаемой областью действительности (природа, человек, общество, системы и структуры, техника, технологии и др.) и структурой деятельности – познавательной, коммуникативной, эстетической, нравственной, трудовой, физической.

А. В. Хуторской определяет содержание образования как образовательную среду, способную вызывать личностное образовательное движение обучающегося и его внутреннее приращение. Главными понятиями в этом случае выступают «образ» и «среда». Обучающийся развивается в направлении определенного образа.

Внешнее содержание образования в этом случае является средой для внутренних образовательных изменений. Содержание передается для создания собственного содержания образования.

А. В. Хуторской выделяет следующие принципы построения содержания образования:

- принцип учета социальных условий и потребностей общества (увеличение роли человека в современном обществе определяет гуманистическую направленность содержания);
- принцип соответствия содержания образования целям выбранной модели образования (знаниево или личностно ориентированный тип образования);
- принцип структурного единства содержания образования на различных его уровнях общности и на межпредметном уровне (межпредметные, метапредметные связи);
- принцип единства содержательной и процессуально-деятельностной сторон обучения (включение исследований, дискуссий, конструирования и т. д.);

– принцип доступности и природосообразности содержания образования (содержание должно соответствовать возрастным, индивидуальным особенностям обучающихся, особенностям культуры).

Содержание образования регламентируется образовательным стандартом специальности, учебными планами, учебными программами предметов (учебных дисциплин), планами учебных занятий.

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 3.8 «Содержание образования как основа базовой культуры личности»



Структурно-логическая схема по теме 3.8 «Содержание образования как основа базовой культуры личности»

Тема 3.9 Диагностическое задание целей по формированию знаний, умений и навыков

Цель – категория философская. Из философии она была перенесена в различные области человеческой деятельности и другие науки. Цель – один из элементов поведения и сознательной деятельности. Цель – осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека.

Педагогическая цель – это предвидение педагогом и обучающимися результатов их взаимодействия в форме обобщенных личностных образований. В этом заключается основное назначение педагогического процесса.

С цели начинается любой педагогический процесс, независимо от его сложности и продолжительности, ей подчинены все остальные компоненты педагогического процесса (принципы, содержание, методы, средства, формы). С цели начинается их отбор и соединение в единое целое.

Понятие «цель» неразрывно связано с понятием «задача». Задачи возникают в результате декомпозиции цели. Каждая задача затем еще может быть разбита на свои составляющие.

Педагогические цели – это цели образования (цели обучения, развития и воспитания).

Педагог совершает определенные действия по их постановке: вычленяет, анализирует, формулирует, принимает. Для обучающегося цели – это цели учения, саморазвития и самовоспитания. Каждый учащийся с разной степенью точности, полноты и осознанности прогнозирует свои цели.

Педагог и обучающиеся стараются достичь своих целей. Педагогу в этих условиях предстоит выявить противоречие целей и найти способы их сближения. Только в этом случае возможен эффективный педагогический процесс.

Для того чтобы осознанно ставить цели и использовать их при построении педагогического процесса, надо знать их строение, виды целей и методику целеполагания.

Структура цели постоянна и включает целевой объект, целевой предмет и целевое действие.

Целевой объект (объект цели) – это человек, на которого предполагается воздействие.

Целевой предмет (предмет цели) – это та сторона личности обучающегося (его качества, особенности деятельности), которая должна быть преобразована в данном педагогическом процессе.

Целевое действие обозначает конкретное действие педагога, которое он совершает для развития целевого объекта, например: формирование, развитие, воспитание.

Таким образом, цели обучения направлены на формирование знаний, умений, навыков. Цели развития направлены на развитие сознания, мышления, памяти, речи, способностей, эмоций, потребностей и интересов и т. д. Цели воспи-

тания направлены на воспитание качеств личности и чувств (трудолюбия, ответственности, дисциплинированности, самостоятельности, чувства любви к Родине, товарищества, взаимопомощи, сочувствия и др.).

Педагоги также ставят, формулируют и организационно-методические цели. Организационные цели относятся к области управленческой функции педагога. Эти цели выражают стремление использовать все возможные ресурсы, обеспечивающие и стимулирующие достижение всей системы целей. Например, к ним можно отнести следующие цели: организация самоуправления, самоконтроля, взаимопомощи, взаимоконтроля.

Ученые давно занимаются разработкой таксономии целей обучения и воспитания. Суть ее заключается в разработке банка подцелей в соответствии с общими целями.

Таксономия (греч. *taxis* – расположение по порядку; *nomos* – закон) – теория классификации и систематизации сложноорганизованных областей действительности и знания, имеющих иерархическое строение (объекты биологии, географии, геологии, языкознания, этнографии, риторики и т. д.).

Для примера можно привести классификацию целей.

Нормативные цели – это наиболее общие цели, определяющиеся в нормативных правовых документах государства. Эти цели соотносятся со стандартом образования.

Общественные цели – это цели общества, его различных слоев. В отличие от нормативных, общественные цели не могут быть едиными. Они формируются с учетом потребностей, интересов и общественного мнения различных групп людей (учащихся, их родителей и др.).

Инициативные цели – это цели, разрабатываемые непосредственно педагогами-практиками. Они формируются в учреждении образования с учетом его типа, особенностей, профиля, уровня развития учащихся, квалификации педагогов. К этому виду целей относятся цели учебной, воспитательной работы, учебных занятий, воспитательных мероприятий, работы кружков, секций, клубов и др.

Существует соподчиненность целей (цели, указанные в образовательном стандарте, цели изучения учебной дисциплины, цели изучения каждой темы).

Разработка цели – процесс мыслительный, логико-конструктивный. Суть его заключается в том, чтобы: обобщить, сравнить определенную информацию и выбрать наиболее значимую; сформулировать цель в единстве всех ее компонентов; принять решение о достижении цели. Такой же мысленный путь прорабатывает и воспитанник, когда стремится предвидеть результаты своей деятельности. Функции педагога состоят в том, чтобы помочь обучающимся в процессе целеполагания. Цели воспитанников должны войти в педагогический процесс наравне с целями, поставленными преподавателем, так как человек не может жить согласно готовым, заданным свыше целям.

Только обладая правом на постановку и достижение своих целей, обучающийся становится субъектом педагогических отношений.

В процессе целеполагания педагогу рекомендуется быть осторожным, неторопливым и ненавязчивым. Психологи считают, что не все цели можно ставить в жесткой и конкретизированной форме. Если часто направлять личность на достижение чрезмерно конкретизированных целей, то можно вызвать опустошенность, безразличие к процессу их достижения. В то же время желательно, чтобы цели были реальными и диагностируемыми, т. е. проверяемыми окончательными результатами их достижения.

Современное требование, которое предъявляется к постановке целей, это диагностичное целеобразование. Оно заключается в том, что цели обучения формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях обучающихся, причем таких, которые педагог может надежно опознать.

Интерес представляет система педагогических целей, разработанная американским ученым Б. Блумом, которая получила широкую международную известность. Им выпущена в свет первая часть «Таксономии» (1956 г.) (в когнитивной области), затем совместно с другими учеными была создана вторая часть «Таксономии» (в аффективной области).

Существуют другие системы описания учебных результатов.

В Республике Беларусь признана система, включающая следующие уровни усвоения знаний (для учреждений профессионального образования):

- уровень представления (обучающиеся узнают объекты по внешним признакам, формулируют правила и определения и т. д.);
- уровень понимания (обучающиеся объясняют сущность понятий, явлений и процессов и т. д.);
- уровень применения (обучающиеся применяют знания в стандартной ситуации, решают задачи по известным алгоритмам и т. д.);
- уровень творчества (обучающиеся применяют знания в нестандартной ситуации, моделируют, проектируют, конструируют, исследуют, решают нестандартные задачи и т. д.).

Необходимо определить критерии достижения каждой цели.

Иначе говоря, учебную цель необходимо описать так, чтобы о ее достижении можно было судить однозначно. Такую цель, в описании которой заложены полно и надежно описывающие ее признаки, называют диагностичной.

Требования диагностичности к постановке целей соответствуют аббревиатуре SMART, т. е. цели должны быть:

S (Specific) – конкретными;

M (Measurable) – измеримыми;

A (Achievable) – достижимыми;

R (Realistic) – реалистичными;

T (Timed) – структурированными по срокам выполнения.

Основное требование конкретизации целей, которое сформулировал М.Кларин, заключается в максимальном описании того, что обучающийся может сделать в результате обучения, т. е. использовать в описании цели глаголы, указывающие на определенное действие.

Например, глаголы для обозначения целей общего характера: анализировать, вычислять, высказывать, демонстрировать, интерпретировать, использовать, оценивать, преобразовывать, применять, создавать и т. д.

Глаголы для обозначения целей «творческого» типа (поисковых действий): варьировать, видоизменять, модифицировать, перестраивать, предсказывать, формулировать вопрос, реорганизовывать, синтезировать, систематизировать, упрощать и т. д.

Глаголы для обозначения целей в области устной и письменной речи (речевые действия): выделять, выражать в словесной форме, записывать, обозначать, подводить итог, подчеркивать, декламировать, читать, рассказывать, пересказывать и т. д.

Глаголы для обозначения целей в сфере межличностного взаимодействия: выражать мысль, высказывать согласие (несогласие), высказывать похвалу, оказывать помощь, сотрудничать, принимать участие и т. д.

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 3.9 «Диагностичное задание целей по формированию знаний, умений и навыков»



Структурно-логическая схема по теме 3.9 «Диагностичное задание целей по формированию знаний, умений и навыков»

Тема 3.10 Модульное проектирование содержания. Модульное обучение

История зарождения модульного обучения

Модульное обучение появилось как альтернатива традиционному обучению. Смысл данного термина связан с международным понятием «модуль», одним из значений которого является «функциональный узел». В этой связи под понятием «модуль» в обучении этом контексте он понимается как законченный блок учебной информации.

Зарождение идеи модульного обучения (далее – МО) относится к возникновению в конце 60-х годов зарубежной концепции единиц содержания обучения (авторами которой были S.N. Posilethwait, B.Goldshmid, M.L.Goldshmid и J.Russel). Суть данной концепции состоит в том, что относительно некоторую часть учебного материала целесообразно брать за автономную часть и формировать учебный курс из таких автономных частей. Сначала такие единицы назывались «микрокурсами», потом стали называться «мини-курсами». Затем – «модулем» в его обобщающем понятии.

Идеи такого обучения основываются на трудах Б.Ф. Скинера и получают теоретическое обоснование и развитие в работах зарубежных ученых, Дж. Расселла, Б. и М. Гольдшмид, К. Курха, Г. Оуенса.

Толчком к внедрению модульных технологий послужила конференция ЮНЕСКО, прошедшая в Париже в 1974 г., которая рекомендовала «создание открытых и гибких структур образования и профессионального обучения, позволяющих приспособливаться к изменяющимся потребностям производства, науки, а также адаптироваться к местным условиям». Этим требованиям наилучшим образом отвечало модульное обучение, которое позволяло гибко строить содержание из блоков, интегрировать различные виды и формы обучения, выбирать наиболее подходящие из них для определенной аудитории обучающихся, которые, в свою очередь, получали возможность самостоятельно работать с предложенной им индивидуальной учебной программой в удобном для них темпе (Т.В. Наумова).

Цели модульного обучения исследователям представляются неодинаково: Б.В. Goldshmid, М.Л. Goldshmid и J. Russel – работа в удобном темпе, подходящую для конкретного обучающегося траекторию ученой деятельности; Дж. Клингстед, С. Курх – помочь обучающимся определить свои сильные и слабые стороны, дать возможность тренироваться самим, используя корректирующие модули; В.М. Гареев, Е. М. Дурко, С. И. Куликов, Г. Оуенс – интегрировать различные методы и формы обучения; В. Б. Закорюкин, В. И. Панченко и др. – гибко строить содержание обучения из сформированных единиц учебного материала; И. Прокопенко, М. А. Чошанов, П. Юцявичене – достичь высокого уровня подготовленности обучающихся к профессиональной деятельности; В.В. Карпов, М.Н. Катханов, М. А. Анденко – установить междисциплинарные связи; М.Д. Миронова, В. Ю. Пасвянскене, М. Тересявичене – систематизировать знания и умения по учебной дисциплине.

Основываясь на динамике развития современных теорий и концепций обучения, модульное обучение синтезировало в себе их особенности, что позволило ему сочетать различные подходы к отбору содержания, его представлению и методам организации. Это говорит о преемственности модульного обучения по отношению к другим теориям обучения.

На основании проведенного анализа литературы можно выделить следующие особенности модульного обучения:

- обеспечение основательной проработки каждого компонента учебного материала и наглядное его представление посредством модуля;

- четкая структуризация содержания обучения, последовательное изложение теоретического материала, обеспечение учебного процесса методическим материалом и системой оценки и контроля усвоения знаний, позволяющей корректировать процесс обучения;

- вариативность, адаптация процесса обучения к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся.

Отличительные характеристики модульного обучения позволяют выявить его высокую технологичность, которая определяется:

- структуризацией содержания обучения;

- четкой последовательностью предъявления всех элементов дидактической системы (целей, содержания, способов управления учебным процессом) в форме модульной программы;

- вариативностью структурных организационно-методических единиц.

Таким образом, модульное обучение основывается на индивидуальном и деятельностном подходах, и характеризуется замкнутым типом управления в модуле, осуществляемым посредством обратной связи.

Основная цель модульного обучения – создание гибких образовательных структур как по содержанию, так и по организации обучения.

Центральным понятием теории модульного обучения является понятие модуля. Несмотря на достаточную зрелость модульного обучения, как в содержательном, так и в возрастном аспекте, до сих пор существуют различные точки зрения на понимание модуля и технологию его построения как в плане структурирования содержания обучения, так и в плане разработки системы форм и методов обучения.

Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся самостоятельно с необходимой помощью педагога в процессе работы над модулями достигает целей учебно-познавательной деятельности.

При этом на преподавателя возлагается функция определения эффективности достижения учащимися конечной цели обучения на каждом его этапе и внести соответствующие коррективы.

Структура модуля отражает основные компоненты процесса обучения: цель (общая и специальная), входной уровень, планируемые результаты обучения (знания, умения), содержание (контекст, методы и формы обучения, процедуры

оценки). Такая система предоставляет обучающимся самостоятельный выбор индивидуального темпа продвижения при изучении учебного материала и возможность саморегуляции учебной деятельности.

Понятие «обучающий модуль»

Термин «модуль» (от латинского слова «*modulies*» или «*modulus*» – мера, способ) пришёл в педагогику из технических наук. Разработчиками проблем модульного обучения подчеркивается соотнесение его педагогического определения с пониманием модуля в точных науках: это – некая целостная функциональная система, ограниченная определенными рамками, которая обеспечивает выполнение какой-то конкретной функции от начала до конца. То есть – это функционально и конструктивно независимая единица, которая может быть относительно самостоятельной частью – объектом в составе другого более сложного объекта или в виде индивидуального изделия, агрегата, объекта.

Понятие обучающего модуля:

– модуль – единица учебного плана образовательного стандарта специальности, представляющая набор учебных дисциплин, согласующаяся с требованиями квалификационной характеристики;

– модуль – организационно-методическая междисциплинарная структура, которая представляет набор тем (разделов) из разных учебных дисциплин, необходимых для освоения одной специальности, и обеспечивает междисциплинарные связи процесса обучения;

– модуль – организационно-методическая структурная единица в рамках одной учебной дисциплины.

Под модулем понимается логически выделенная в учебной информации часть, имеющая цельность и логическую законченность и сопровождаемая контролем усвоения (Г.К. Селевко. Технологии модульного обучения, П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский, М.А. Чошанов).

Модули могут являться основой для самообразования, а для работы в малых группах. Кроме того, они могут быть использованы руководителями среднего звена для проведения занятий с сотрудниками при подготовке к выполнению новых должностных обязанностей (при обучении на производстве).

Итак, модуль представляет собой относительно самостоятельную единицу образовательной программы, направленную на формирование определенной профессиональной компетенции или группы компетенций.

Структура модульной образовательной программы формируется путем решения следующих задач:

– определение круга потенциальных пользователей модульной образовательной программы, анализ существующих, сходных по назначению образовательных программ и т. п.;

– определение перечня компетенций, необходимых для освоения;

– определение перечня модулей для модульной образовательной программы;

– разработка содержания недостающих модулей.

Технология проектирования обучающих модулей предполагает три основных этапа:

- разработку спецификаций модулей;
- разработку диагностических материалов модулей;
- разработку дидактических материалов модулей.

Исходя из того, что модуль – это относительно самостоятельная часть какой-нибудь, системы, несущая определенную функциональную нагрузку, то в теории обучения – это определенная «доза» информации или действия», достаточная для формирования тех или иных профессиональных знаний либо навыков будущего специалиста. Учитывая вышеизложенное, можно дать следующее определение модуля.

Обучающий модуль – это логически завершенная форма части содержания учебной дисциплины, включающая в себя познавательный и профессиональные аспекты содержания, усвоение которых, проверяется соответствующей формой контроля ЗУНов, компетенций, сформированных в результате овладения обучающимися данным модулем.

Модуль содержит познавательную и профессиональную характеристики, в связи с чем можно говорить о познавательной (информационной) и учебно-профессиональной (деятельностной) частях модуля. Задача первой – формирование теоретических ЗУНов, универсальных компетенций, функции второй – формирование профессиональных компетенций на основе приобретенных знаний. В качестве информационных модулей могут быть взяты как целые дисциплины, так и некоторые разделы дисциплин, спецкурсы, факультативы. Деятельностно-ориентированным модулем могут служить практикумы и лабораторные работы, спецпрактикумы, технологические и педагогические практики, курсовые и дипломные работы.

Материалы, составляющие модуль, в обязательном порядке включают в себя следующие компоненты (М.А. Чошанов):

Название модуля. Название должно отражать назначение и (или) содержание модуля. К выбору названия модуля нужно подходить особенно осторожно, так как ни одно название не должно повторяться.

Цели обучения. При их описании указывается совокупность профессиональных задач и функций, которые сможет осуществлять обучающийся по окончании изучения модуля. Цели носят деятельностно-ориентированный характер и должны фиксировать планируемые изменения в способах деятельности обучающегося.

Результаты обучения. В качестве результатов указывается перечень умений, отражающих компетенцию, которые предъявляются к оцениванию. Результаты устанавливают, что обучающийся будет уметь делать по завершению обучения, каким стандартам будет соответствовать его деятельность или в каких условиях он сможет применить умения. Подбирая совокупность результатов, следует проверять значимость каждого из них для формирования указанного умения и возможность его достижения в рамках изучения модуля. Кроме того,

важно, чтобы результаты были согласованы (связаны) между собой и не выходили за рамки целей обучения. При проверке достижения обучения осуществляется проверка способности обучаемого владеть несколькими необходимыми умениями. Рекомендованное количество результатов обучения для одного модуля – от 3 до 5. Такое количество достаточно для демонстрации достижения цели обучения. При описании результатов обучения используются глаголы, которые указывают на действия, подвергающиеся оцениванию («активные» глаголы).

Критерии оценки результата. Получаются непосредственно из результата обучения и содержат описание либо способа выполнения деятельности, либо продукта деятельности, получаемого в итоге. Описание критериев включает: объект деятельности, совершаемое действие, качество выполнения и ссылка на стандарт выполнения работы. При разработке критериев следует следить, чтобы задавалась только деятельность, заложенная в результате обучения. Рекомендуется от 4 до 6 критериев для каждого результата обучения.

Уровень освоения. Раскрывает глубину и / или диапазон освоения умения, необходимого для достижения результата обучения. Для некоторых результатов обучения может не требоваться описания уровней освоения, так как вся необходимая информация полностью содержится либо в формулировке самого результата, либо в критериях его оценки.

Требования к объекту оценки. Предполагает описание способа доказательства обучающимся достижения результатов обучения и их количество.

Объектом доказательства могут выступать:

– продукт деятельности. Оценка при этом основывается на качестве продукта, а критериями оценки являются качественные признаки достижения результата обучения;

– практическая деятельность, в которой учитывается качество процесса деятельности. Критерии оценки при этом основываются на поэтапном контроле процесса выполнения задания;

– письменное или устное подтверждение усвоенных знаний. Применяется в тех случаях, когда важно установить, что обучающийся обладает и свободно владеет достаточным количеством информации для формирования определенного умения.

Входные требования определяются уровнями образования и квалификации, которые являются необходимыми для освоения модуля.

Нормативная продолжительность обучения указывается в учебных часах или зачетных единицах и засчитывается при присвоении квалификации.

Пояснительная записка к модулю содержит рекомендательного характера, предназначенную для педагогов и организаторов обучения. В ней в свободной форме даются разъяснения по отдельным компонентам спецификации модуля; описывается область применения модуля (профессиональная актуальность) для составления модульных образовательных программ по профессиям, его преемственность; разъясняются цели обучения и рекомендуемые методы обучения; предлагаются некоторые инструменты оценки; поясняется процедура проведения оценки достижений обучающегося и др.

Для перехода на модульное обучение необходимы определенные условия:

– подготовка педагога, его стремление осваивать новые педагогические технологии;

– готовность обучающихся к выполнению самостоятельной учебно-познавательной деятельности, сформированности у них минимума знаний и метапредметных умений;

– возможность тиражирования модулей, так как каждый обучающийся должен быть обеспечен программой действий.

Эта система обучения требует от педагога большой предварительной работы, от обучающегося – напряженного труда. Но она приносит хорошие результаты, мотивируя образовательные потребности обучающегося, обеспечивая их и учитывая при этом индивидуальные возможности.

Компоненты модульной программы:

1. Схема, отражающая место предмета и модуля;

2. Структурно-логическая схема всего предмета;

3. Структура каждого модуля.

Структура учебного модуля:

– диагностико-мотивационный этап (входной контроль) (ориентировочная деятельность);

– операционно-познавательный этап (исполнительская деятельность);

– рефлексивно-оценочный (контрольно-корректирующая деятельность).

В мире создана и функционирует Международная организация труда. Ее разрабатываются модули для подготовки рабочих. Юцевиченя разработал модуль для высшей школы.

Принципы модульного обучения

Общее направление реализации модульного обучения, его цели, содержание и методику организации определяют следующие принципы: *модульности; выделения из содержания обучения обособленных элементов; динамичности; ответственности и оперативности знаний и их системы; гибкости; осознанной перспективы; разносторонности методического консультирования; паритетности.*

Принцип модульности (структурированности, функциональности). В соответствии с этим принципом обучение строится по отдельным функциональным узлам – модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей. Для реализации этого принципа надо выполнять следующие педагогические правила:

– учебный материал нужно конструировать таким образом, чтобы он вполне обеспечивал достижение каждым обучающимся поставленных перед ним целей;

– он должен быть представлен законченным блоком, чтобы имелась возможность конструирования единого содержания обучения, соответствующего цели, из отдельных модулей;

– в соответствии с учебным материалом следует соединить различные виды и формы обучения, подчиненные достижению общей цели.

Принцип выделения из содержания обучения обособленных элементов требует рассматривать учебный материал в рамках модуля как единую целостность, направленную на решение цели, т.е. модуль имеет четкую структуру.

При модульном обучении наименьшей единицей содержания обучения считают определенную тему конкретного курса или фрагмент темы, отвечающий конкретной цели и называемый элементом модуля.

Руководствуясь принципом выделения из содержания обучения обособленных элементов, нужно придерживаться следующих педагогических правил:

- в цели надо выделять структуру частных целей;
- достижение каждой из них должно полностью обеспечиваться учебным материалом каждого элемента;
- совокупность отдельных частных целей, одной цели должна составлять один модуль.

Принцип динамичности обеспечивает свободное изменение содержания модулей. При этом модуль должен представляться в такой форме, чтобы его элементы были легко заменяемыми.

Педагогические правила принципа динамичности:

- содержание каждого элемента и, следовательно, каждого модуля, может легко изменяться или дополняться;
- конструируя элементы различных модулей, можно создавать новые модули;
- модуль должен быть представлен в такой форме, чтобы его элементы могли быть легко заменимы.

Принцип действенности и оперативности знаний и их системы. Оперативные знания приобретаются успешнее при условии, если обучаемые в ходе самостоятельного решения задач проявляют инициативу, находчивость, способность использовать имеющиеся знания в ситуациях, отличных от тех, в которых или для которых они приобретались. О системе действенных и оперативных знаний можно говорить только при их неразрывном единении с умениями. Имеется в виду система общенаучных, общетехнических и специальных знаний и умений, которую обучающийся может свободно и самостоятельно применять в практической деятельности. Педагогические правила, которыми следует руководствоваться:

- цели в модульном обучении должны формулироваться в терминах методов деятельности (умственной или практической) и способов действий;
- для достижения поставленных целей возможно и дисциплинарное, и междисциплинарное построение содержания модулей по логике мыслительной или практической деятельности;
- обучение должно организовываться на основе проблемного подхода к усвоению знаний, чтобы обеспечивалось творческое отношение к учению;
- необходимо ясно показать возможности переноса знаний из одного вида деятельности в другой.

Принцип гибкости требует построения модульной программы и соответственно модулей таким образом, чтобы легко обеспечивалась возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых.

Реализация принципа гибкости требует соблюдения следующих педагогических правил:

- при индивидуализации содержания обучения необходима исходная диагностика знаний;

- она должна быть организована таким образом, чтобы по ее результатам можно было легко построить индивидуализированную структуру конкретного модуля;

- для индивидуализации содержания обучения необходим анализ потребности обучения со стороны обучаемого (с этой же целью можно пользоваться комплексным критерием его построения, включающим базовую подготовленность и индивидуализированные цели обучения);

- важно соблюдать индивидуальный темп усвоения;

- методическая часть модуля должна строиться таким образом, чтобы обеспечивалась индивидуализация технологии обучения;

- требуется индивидуальный контроль и самоконтроль после достижения определенной цели обучения.

Принцип осознанной перспективы, подразумеваемый понятие и осознание целей обучения, которые выступают в качестве значимых результатов, так как осознание деятельности формирует положительную мотивацию учения, развивает познавательные интересы. В качестве значимых результатов выступают конкретные трудовые операции, приемы и действия определенной профессиональной деятельности, вследствие чего обучающийся имеет представление о своей будущей профессии.

При реализации принципа осознанной перспективы в процессе модульного обучения необходимо соблюдать следующие педагогические правила:

- каждому учащемуся вначале надо представлять всю модульную программу, разработанную на продолжительный этап обучения (курс, год или весь период);

- в ней точно указывается вся цель, которую обучающийся должен понять и осознать как лично значимый и ожидаемый результат;

- в нее входит программа учебных действий для достижения намеченной цели, а обучающийся обеспечивается путеводителем для достижения близких, средних и отдаленных перспектив;

- в начале каждого модуля обязательно нужно конкретно описать цели учения;

- в начале каждого элемента следует точно указать частные цели учения в качестве результатов деятельности.

Принцип разносторонности методического консультирования требует обеспечения профессионализма в познавательной деятельности обучаемого и педагогической деятельности.

На эффективность учения влияет множество факторов, прежде всего соответствие содержания обучения возможностям учащихся. Однако и при соблюдении этого условия в процессе учения возникает много сложностей, в частности, из-за неумения обучающихся выбирать оптимальные пути усвоения материала, неразвитости навыков самостоятельного познания. Существуют проблемы и в деятельности педагогов, например, из-за нехватки мастерства, неумения применять все методы обучения и выбирать наиболее приемлемый для данных условий или их сочетания.

Принцип паритетности в обучении, предлагающий субъект-субъектные отношения, определяющие условия для совместного выбора педагогом и обучающимся оптимального пути обучения и обеспечивающие возможность самостоятельного усвоения знаний обучающимся до определенного уровня.

Принцип паритетности в модульном обучении требует соблюдения следующих педагогических проблем:

- модульная программа обеспечивает возможность самостоятельного усвоения знаний обучающимися до определенного уровня;
- она призвана освободить педагога от выполнения чисто информационной функции и создавать условия для более яркого проявления консультативно-координирующей функции;
- модули должны создавать условия для совместного выбора педагогом и обучающимся оптимального пути обучения;
- в процессе модульного обучения преподаватель передает некоторые функции управления модульной программой, в которой они изменяются в самоуправление.

Выше перечисленные принципы взаимосвязаны. Они отражают особенности построения содержания обучения, принцип паритетности характеризует взаимодействие педагога и обучающегося в новых условиях, складывающихся в ходе реализации модульного подхода в процессе обучения.

Особенности организации педагогического контроля при модульном обучении

Для оценки знаний при модульном обучении используется прогрессивная система, которая состоит в замене традиционного контроля на непрерывно набираемый в период обучения и на этапах промежуточного контроля рейтинг. Такая система оценки знаний называется рейтинговой.

Рейтинг представляет собой количественную оценку какого-то качества человека. Следовательно, рейтинг учащегося – это количественная оценка результатов педагогического воздействия на человека. Дадим следующее определение рейтинга:

Рейтинг – это сумма баллов, набранная обучающимся в течение некоторого промежутка времени, рассчитанная по определенным формулам, не изменявшимся в течение этого промежутка.

В ряде систем показатель рейтинга совпадает с оценкой знаний учащегося при проведении контрольных мероприятий. В этом случае цена модуля рассчитана заранее. В других же показатель определяется по довольно сложным формулам с учетом стартового оценочного показателя знаний обучающегося, ожидаемой оценки качества выполнения испытания и других величин.

Этапы обучения определяют вид контроля и, как следствие – вид рейтинга. По этапу контроля предусматривают следующие виды педагогического контроля:

- входной;
- текущий;
- промежуточный;
- итоговый.

Все результаты, достигнутые обучающимся на каждом этапе текущего, промежуточного и итогового контроля, оцениваются в очках или баллах. Все набранные баллы суммируются и составляют индивидуальный индекс. Цель обучающегося – набрать максимальное число баллов. При рейтинговой системе резко возрастает роль текущего и промежуточного контроля, поскольку это возможно, именно здесь. Такая система стимулирует повседневную систематическую работу учащихся, значительно повышает состоятельность в учебе, исключает случайности при сдаче экзаменов.


По целям контроля рейтинг подразделяется на стартовый, технический, теоретический, творческий и синтезированный.

Стартовый рейтинг предназначен для оценки знаний в начале цикла, проверки остаточного уровня знаний и умений.

Технический рейтинг – складывается из оценок текущих работ (от 2 до 4 в цикле) и оценок решения типовых задач. Он служит для проверки технических умений и навыков учащихся при решении типовых стандартных задач.

Теоретический рейтинг есть на этапах промежуточного контроля, и служит для оценки уровня усвоения теоретического материала.

Творческий рейтинг используется для оценки уровня творческого потенциала обучающегося, его умения самостоятельно получать доказательства теории по аналогии с приведенными в лекциях, для приобретения навыков в решении нестандартных задач теоретического и прикладного характера, связанных с профилем будущей специальности.

Презентация по теме 3.10 «Модульное проектирование содержания. Модульное обучение» 

Структурно-логическая схема по теме 3.10 «Модульное проектирование содержания. Модульное обучение»

Тема 3.11 Методы обучения, их сущность, классификация и характеристика

Для реализации целей обучения и усвоения обучающимися учебного материала необходимы эффективные методы обучения. На современном этапе педагогами разработаны и успешно применяются сотни методов обучения.

Метод (греч. *methodos* – путь к чему-либо, прослеживание, исследование) как способ достижения цели, совокупность приемов и операций теоретического или практического освоения действительности, а также человеческой деятельности, организованной определенным образом.

Сущность понятия «метод обучения» усложняется за счет того, что в процессе реализации метода обучения осуществляется взаимосвязанная деятельность педагога и обучающихся.

По вопросу о сущности современных методов обучения интерес представляют работы К.Я.Вазиной, С.С.Кашлева, Н.Н.Кошель, И.Я.Лернера, А.П.Панфиловой, Г.В.Селевко и других. Эти авторы указывают, что особенностью современных методов обучения является то, что педагог и обучающиеся взаимодействуют как полноценные субъекты педагогического процесса.

Метод обучения первоначально существует в сознании педагога как «проектируемая субъектом модель его деятельности», а затем реализуется на практике как процесс взаимодействия субъектов педагогического процесса на основе конкретных действий, операций и приемов.

Метод обучения – это дидактическая модель взаимосвязанной деятельности педагога и обучающихся, устойчиво ведущую к усвоению содержания и к достижению целей обучения.

Метод обучения – это система приемов и правил целесообразного взаимодействия педагога и обучающихся в направлении решения дидактических целей и задач.

Многие методы обучения успешно применяются всеми педагогами, стали традицией. Такие методы обучения называют традиционными, например, объяснение, беседа, рассказ, лекция, опрос, практическая работа.

Существуют методы обучения, которые разработаны достаточно давно, но в силу ряда причин, применяются не постоянно и только отдельными педагогами, например, эвристическая беседа, деловая игра, ролевая игра, метод проектов, «мозговой штурм». Такие методы обучения называют нетрадиционными. Реализация этих методов требует дополнительного учебного времени, тщательной подготовки педагога.

Особый интерес представляют методы обучения, которые называют инновационными – это педагогические новшества, например, интерактивные игры, метод синектики, метод ассоциаций, метод Дельфи, моделирование конкретных проблем, компьютерные игровые имитационные методы.

Классификации методов обучения

Классификация методов обучения – это система методов обучения, упорядоченная по определенному признаку.

В настоящее время известны десятки классификаций методов обучения, так как авторы классифицируют их по различным основаниям.

По источникам получения знаний (Е.И.Перовский и Д.О.Лордкипанидзе) выделяют следующие группы методов обучения:

- словесные (беседа, объяснение, лекция, рассказ и др.);
- наглядные (демонстрация какого-либо объекта);
- практические (практическая работа, лабораторная работа).

И.Я.Лернер и М.Н.Скаткин предложили классификацию методов обучения по характеру познавательной активности учащихся. Ученые выделили пять групп методов обучения.

Информационно-рецептивные методы обучения (рецепция-восприятие). Суть этих методов состоит в том, что педагог сообщает информацию при помощи различных средств, а обучающиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти.

В этой группе методов можно выделить следующие: рассказ, объяснение, лекция-консультация, бинарная лекция, лекция-информация, обзорная лекция, лекция-презентация, лекция-визуализация, демонстрация, работа с учебником, работа с электронным учебником, учебным пособием, работа с информационными ресурсами и другие. Репродуктивные методы обучения. Суть этих методов заключается в воспроизведении учащимися учебных действий по заранее определенному алгоритму, что обеспечивает приобретение ими знаний, умений и навыков, необходимая прочность усвоения которых, обеспечивается путем многократного повторения. Критерием оценки качества усвоения является правильное воспроизведение (репродукция) знаний и умений. В этой группе методов можно выделить следующие: практическая работа, лабораторная работа, устный и письменный опросы, решение учебных задач, тренинг, решение тестовых заданий и другие. Методы проблемного изложения материала. Суть этих методов заключается в создании проблемной ситуации, постановке и формулировании проблемы. Педагог раскрывает пути ее решения, раскрывая возникающие противоречия. Обучающиеся осознают проблему, следят за логикой ее решения, знакомятся со способами и приемами научного мышления. В этой группе методов можно выделить следующие: проблемное объяснение, проблемная лекция, интерактивная проблемная лекция и другие.

Эвристические методы обучения. Суть этих методов заключается в том, что педагог выделяет несколько этапов в решении проблемы. Обучающиеся осуществляют отдельные шаги поиска ее решения. Каждый шаг предполагает творческую деятельность. Иными словами, это методы поэтапного решения проблемных задач. Особенностью этих методов обучения является то, что знания обучающиеся добывают самостоятельно, а педагог организует не сообщение информации, а поиск новых знаний с помощью разнообразных средств. Обучающиеся под руководством педагога самостоятельно рассуждают, решают возникающие познавательные задачи, создают и разрешают проблемные ситуации, анализируют, сравнивают, обобщают, делают выводы, в результате чего у них формируются осознанные прочные знания. Например, эвристическая беседа состоит из

серии взаимосвязанных вопросов, каждый из которых служит шагом на пути решения проблемы. В этой группе можно выделить следующие методы: практические и лабораторные работы творческого характера, устный и письменный опросы на основе постановки проблемных вопросов и заданий, деловая, ролевая, интерактивная игры, «мозговой штурм», конференция, пресс-конференция, круглый стол и другие. Исследовательские методы обучения. Суть этих методов заключается в том, что учащимся предъявляется учебная задача исследовательского характера, которую они решают самостоятельно, подбирая для этого способы и приемы. Этот метод призван обеспечить развитие у учащихся способностей творческого применения знаний. При этом они овладевают методами научного мышления и накапливают опыт исследовательской деятельности. Деятельность педагога направлена на оперативное управление процессом решения проблемных задач. При применении таких методов обучения учебный процесс характеризуется высокой познавательной интенсивностью, развитием интереса, а полученные знания отличаются глубиной, прочностью и действенностью.

В этой группе можно выделить следующие методы: лабораторные работы исследовательского характера, метод «кейсов», разработка проектов и другие.

Применение всей системы методов обучения позволяет педагогам наиболее полно реализовать современные образовательные цели, эффективно организовывать педагогический процесс.

Активные и интерактивные методы обучения

Классификация и особенности интерактивных методов обучения. Интерактивные методы обучения. Классификация методов обучения по уровню активности обучающихся включает следующие группы:

- пассивные;
- активные;
- интерактивные.

В процессе применения пассивных методов обучения обучающийся выступает в роли объекта обучения, при этом он должен усвоить и воспроизвести материал, который передается ему преподавателем. Обычно это происходит при использовании лекции-монолога (однонаправленная передача информации от преподавателя к обучающимся), чтении, демонстрации. Обучающиеся при этом не сотрудничают друг с другом и не выполняют проблемных заданий.

С изменением социально-экономических условий трансформируется трудовая деятельность человека, что актуализирует проблему поиска новых подходов к совершенствованию педагогического процесса. Человек должен обладать соответствующими способностями, знаниями и умениями, чтобы осваивать технологические новшества. Современный специалист должен уметь работать в команде, принимать как самостоятельные решения, так и согласованные с командой. В связи с этим, для современных методов обучения характерно то, что обучающиеся работают индивидуально и в команде.

Традиционные методы обучения обеспечивают подготовку обучающегося к выполнению тех или иных функций на основе известных алгоритмов (норм) выполнения деятельности. Но для продуктивного выполнения сложных функций в

постоянно изменяющихся социально-экономических условиях человеку необходимо применять творческий подход для решения проблем. Поэтому обучающиеся должны не только присваивать знания и умения, но и приобретать опыт творческой деятельности и необходимые качества личности, такие как самостоятельность, коллективизм, ответственность, мобильность, креативность. Важно формирование у обучающихся критического отношения к информации, умений принимать оптимальные решения, воспитание чувств солидарности, общности, сопричастности к общему делу.

Для реализации таких целей необходимо выбирать методы, которые основаны на конструктивных, партнерских взаимоотношениях, а формирование знаний и умений происходит в процессе взаимодействия между педагогом и обучающимися как субъектами педагогического процесса.

При применении активных методов обучения обучающийся становится субъектом учебной деятельности, вступает в диалог с преподавателем, выполняет творческие, проблемные задания. Обучающийся устанавливает индивидуальный контакт с преподавателем, но не с другими членами группы. Такие методы обучения занимают сегодня основное место на семинарских занятиях и в процессе выполнения самостоятельной работы.

Интерактивные методы обучения строятся на организации творческого общения между всеми участниками педагогического процесса.

Особенностью интерактивных методов обучения является то, что общение организуется не только между педагогом и обучающимися, что характерно для традиционных методов обучения, но и между всеми обучающимися.

Понятие «интерактивный» (от английского interact – взаимодействовать; находиться во взаимодействии, действовать, влиять друг на друга).

Однако взаимодействие, являясь основополагающим элементом любой образовательной деятельности, в большей или меньшей степени присутствует при использовании практически любого из методов обучения. Тогда в чем заключается особенность интерактивных методов обучения? Для определения данного понятия необходимо обратиться к идеям интеракционизма – теоретико-методологического направления в социологии и социальной психологии.

Американский социолог и социальный психолог Джордж Мид, являющийся основоположником интеракционизма, рассматривал развитие общества и социального индивида (социальное «я») в неразрывном единстве. Он считал, что происхождение «я» целиком социально, а главная его характеристика – это способность становиться объектом самонаблюдения, саморефлексии и самоконтроля.

Представители более позднего интеракционизма (М. Кун, Т. Шибутани), исследуя природу социальных процессов, видели в их основе постоянное определение и переопределение ситуаций взаимодействия их участниками.

Под интерактивностью понимается не просто процесс взаимного воздействия, а специально организованная познавательная деятельность, носящая ярко выраженную социальную направленность.

К интерактивным методам могут быть отнесены только те методы обучения, которые организуют процесс социального взаимодействия, на основании которого у участников возникает некое «новое» знание, родившееся непосредственно в ходе этого процесса.

Интерактивные методы предполагают совместное обучение (обучение в сотрудничестве), то есть обучающиеся и преподаватель являются субъектами обучения. Все участники образовательного процесса при этом взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и собственное поведение. Обучающиеся погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем.

Интерактивные методы обучения позволяют задействовать не только сознание человека, но и его чувства, эмоции, волевые качества. Это позволяет увеличить степень усвоения учебного материала.

К основным преимуществам интерактивных методов обучения относят:

- высокий уровень усвоения информации на основе эмоционально-ценностного и рефлексивного отношения к деятельности;
- формирование умений слушать и слышать;
- обучение через взаимообмен опытом;
- активизация мышления;
- личностный рост;
- формирование умений работы в команде, повышение активности каждого;
- постановка новых проблем, создание ситуаций неизвестности для участников.

К недостаткам относят следующее: есть риск столкновения личных амбиций; требуется высокая компетентность педагога (тренера); необходимо дополнительное время.

Для интерактивных методов обучения характерны некоторые особенности, связанные с деятельностью педагога и обучающихся.

Самоопределение обучающихся на основе внутренней мотивации. В деятельности внутренняя мотивация определяет целенаправленный характер действий человека и выступает как активный стимул достижения успеха.

Выстраивание стратегии собственной учебной деятельности. В процессе обучения обучающийся выступает как полноценный субъект деятельности и при этом он осуществляет разработку стратегии своей деятельности: прогнозирование, целеполагание, определение краткосрочных и долгосрочных задач и пути их достижения.

Достижение успеха. Успех – это переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому стремится личность в своей деятельности, совпал с ее ожиданиями. Успех может быть кратковременным, частым, длительным, сиюминутным, устойчивым, значительным. Важно педагогу организовывать позитивный психологический климат, который обеспечивает радость познания в процессе выполнения творческой самостоятельной и коллективной деятельности. Желание обучающихся достичь успеха является важным

стимулом к самосовершенствованию и саморазвитию. Ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достижения значительных результатов деятельности. Ситуации успеха проектируются педагогом заранее или могут создаваться в процессе обучения.

Творческое общение. Творческое общение между обучающимися направлено на создание коллективного продукта (интеллектуального, материального). Творческое общение – это сложный процесс установления и развития контактов между субъектами педагогического процесса, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. В рамках диалога происходит выражение индивидуального мнения по конкретному вопросу и выработка коллективного решения.

Создание проблемных ситуаций. Решение проблемных ситуаций характеризуется наибольшим эмоциональным накалом, спорами, дискуссиями, столкновением различных мнений. Решение проблемных ситуаций возможно, если имеет место опора на индивидуальные особенности обучающихся, их интуицию, фантазию, свободу аргументации. В процессе обсуждения и обоснования выбора решения проблемы обучающиеся приходят к «инсайту».

Организация коллективного и индивидуального самоуправления. Распределение управленческих функций между всеми субъектами процесса обучения. В процессе обучения педагог делегирует некоторые управленческие функции обучающимся, при этом осуществляется коллективное и индивидуальное самоуправление. Создаются эффективные команды, определяется алгоритм их работы, распределяются роли и функции, происходит выбор способов взаимодействия субъектов деятельности. Таким образом, в принятии решений участвуют все обучающиеся.

Осуществление самоконтроля. Осуществление обучающимися самоконтроля в процессе учебной деятельности связано с проявлением активности и самостоятельности. В основе самоконтроля лежит система обратных связей, дающих возможность оценивать и регулировать деятельность. В ходе самоконтроля обучающиеся совершают умственные и практические действия по самооценке и коррекции выполняемой ими работы.

Позитивное оценивание. Позитивность оценивания – это отсутствие отрицательных оценок. Обучающиеся выявляют и оценивают собственные достижения при выполнении учебных заданий.

Рефлексивное отношение к деятельности. Как отмечают В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев, именно рефлексия является «центральной феноменом человеческой субъектности» [53, с. 78]. Осуществляя рефлексии деятельности, обучающийся выявляет собственные резервы, возможности, движущие силы и противоречия. Обучающийся осмысливает замысел и последствия необходимости изменения действий.

Можно сделать вывод, что особенностью интерактивных методов обучения является то, что усвоение субъектом новой информации, нового опыта, новых

качеств личности происходит в режиме индивидуальной и коллективной творческой деятельности, основанной на самоорганизации и самоуправлении.

В ходе исследовательской работы автора было выявлено, что применение интерактивных методов обучения обеспечивает создание условий для:

- выявления, удовлетворения и развития личностно, социально и профессионально значимых потребностей и интересов обучающихся;
- развития способностей обучающихся, их критического мышления, креативности и мобильности;
- позитивного воздействия на эмоциональную, волевою, интеллектуальную сферы личности;
- формирования гностических, проектно-конструктивных, организаторских, коммуникативных и рефлексивных умений;
- организации творческого общения, так как коммуникация порождает процесс экстерииоризации, в котором мысль объективизируется и становится доступной для рефлексии и критики;
- формирования и развития субъектной позиции;
- воспитания ответственного отношения к собственной деятельности на основе рефлексии.

Классификация интерактивных методов обучения

Выделяют следующие группы интерактивных методов обучения: – неимитационные; – имитационные (игровые и неигровые имитационные методы обучения). К неимитационным методам обучения относят следующие: проблемный семинар, тематическая дискуссия, «мозговой штурм», круглый стол и др. При применении имитационных методов обучения создается нереальная обстановка или ситуация, что помогает обучающимся адаптироваться к реальной профессиональной среде. К неигровым имитационным методам обучения относят следующие: решение производственных и ситуационных задач и упражнений, метод кейсов, метод микроситуаций, метод инцидента, игровое проектирование, информационный лабиринт, групповые дискуссии, просмотр видеозаписей игр с разбором и обсуждением, моделирование конкретных проблем и др. К игровым имитационным методам обучения относят следующие: «разыгрывание» ситуации в ролях, игры-симуляции, ролевые, деловые, организационно-деятельностные, инновационные, поисково-апробационные, проблемно-деловые игры, креативные интерактивные методы (метод синектики, метод ассоциаций, метод Дельфи), компьютерные игровые имитационные методы и др. Необходимость применения интерактивных методов обучения можно объяснить тем, что при лекционной подаче материала усваивается не более 20 % информации, при дискуссионном обучении – 75 %, а при проведении, например, деловой игры усваивается около 90 % информации.

Рассказ, беседа, объяснение, дискуссия, работа с книгой. Эти методы широко используются в процессе формирования у обучающихся теоретических и фактических знаний. Обеспечивается вербальный обмен информацией между педагогом и учащимися.

Ознакомление учащихся с фактами, представлениями осуществляется преимущественно в готовом виде. Недостаточно внимания уделяется постановке и решению проблемных задач, выполнению заданий поискового творческого характера, развитию у обучающихся логического мышления, познавательной самостоятельности и активности.

Рассказ предполагает устное повествовательное изложение содержания учебного материала. Этот метод применяется на всех этапах обучения. Меняется лишь характер рассказа, его объем, продолжительность. По целям выделяется несколько видов рассказа: рассказ-вступление, рассказ-изложение, рассказ-заключение.

Рассказ-вступление (цель) – подготовка учащихся к восприятию нового учебного материала. Этот вид рассказа характеризуется относительной краткостью, яркостью, эмоциональностью изложения, позволяет вызвать интерес к новой теме, возбудить потребность в ее активном усвоении.

Рассказ-изложение учитель раскрывает содержание новой темы, осуществляет изложение по определенному логически развивающемуся плану, в четкой последовательности, с вычленением главного, существенного, с применением иллюстраций и убедительных примеров.

Рассказ-заключение обычно проводится в конце занятия. Преподаватель в нем резюмирует главные мысли, делает выводы и обобщения, дает указания по дальнейшей самостоятельной работе по этой теме. В ходе рассказа используются такие методические приемы как активизация внимания, ускорение запоминания – мнемотехнические, ассоциативные, логические сравнения, сопоставления, выделение главного, резюмирование.

К рассказу предъявляется ряд педагогических требований:

- содержать только достоверные и научно проверенные факты;
- включать достаточное число ярких и убедительных примеров, фактов, доказывающих правильность выдвигаемых положений;
- иметь четкую логику изложения;
- выделять ведущие положения, идеи, концентрировать на них внимание обучающихся;
- быть эмоциональным, выразительным;
- излагать простым и доступным языком (произносить фразы, слова ясно, отчетливо, внятно; излагать в замедленном темпе трудную часть учебного материала; избегать употребление слов паразитов типа «так сказать», «значит», «это самое», «как бы»);
- отражать элементы личной оценки и отношения педагога к излагаемым фактам, событиям (т.е. высказывать собственное мнение, выражать свои чувства, отношение);
- рассказ должен быть коротким (до 20 мин.) – учитывать особенности обучающихся;
- изложение можно сочетать с чтением отрывков, фрагментов из учебника или учебного пособия;
- обеспечивать запись наиболее важных положений;

– повторять наиболее значимые, важные положения, выводы

Объяснение – словесное истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, раскрытие фактов, выведение правил, законов, способов действий, демонстрации опытов.

Объяснение – это монологическая система изложения. К объяснению чаще всего прибегают при изучении теоретического материала, решении химических, физических, математических задач, теорем; при раскрытии причин и следствий в явлениях природы и общественной жизни.

При объяснении учителями должны соблюдаться педагогические требования:

– четко формулируются цели, задачи объяснения, выделяются вопросы, подлежащие раскрытию;

– материал излагается в строгой последовательности, системе;

– обеспечивать понимание обучающимися учебного материала, привлечение их к активному наблюдению объясняемых явлений, иллюстраций и демонстраций, ИКТ;

– устанавливать связь с прошлым опытом, с их представлениями и понятиями;

– использовать сравнения фактов, предметов, явлений, сопоставления, аналогии – это основа понимания.

Объяснение сочетается с показом наглядных средств обучения, проведением опытов, с использованием ИКТ, персональных компьютеров.

Объяснение как метод обучения широко используется в работе с обучающимися разных возрастных групп. Однако в старшем возрасте в связи с усложнением учебного материала и возрастающими интеллектуальными возможностями учащихся использование этого метода становится более необходимым.

Беседа относится к наиболее известным методам дидактической работы. Ее мастерски использовал еще Сократ. Ведущая функция данного метода – побуждающая, но с не меньшим успехом он выполняет и другие функции. Нет метода более разностороннего и эффективного во всех отношениях. Сущность беседы состоит в том, чтобы с помощью целенаправленных и умело поставленных вопросов побудить учащихся к актуализации (припоминанию) уже известных им знаний, достичь усвоения новых путем самостоятельных размышлений, выводов и обобщений. Беседа заставляет мысль ученика следовать за мыслью педагога, в результате чего он шаг за шагом продвигается в освоении новых знаний. Беседа максимально активизирует мышление, служит прекрасным средством диагностики усвоенных знаний, умений, способствует развитию познавательных сил

учащихся, создает условия для оперативного управления процессом познания. Велика и воспитательная ее роль.

Беседа наиболее эффективна для:

– подготовки учащихся к работе на занятии;

– ознакомления их с новым материалом;

– систематизации и закрепления знаний;

– текущего контроля и диагностики усвоения знаний.

Предложено несколько способов классификации бесед:

1. вводные (организующие);
2. сообщения новых знаний (сократические, эвристические и др.);
3. систематизирующие (закрепляющие);
4. контрольно-коррекционные.

Вводная беседа проводится обычно перед началом учебной работы. Ее цель – выявить, правильно ли учащиеся поняли значение предстоящей работы, хорошо ли представляют себе, что и как нужно делать. Перед экскурсией, лабораторными и практическими занятиями, изучением нового материала такие беседы дают значительный эффект.

Беседа – сообщение чаще всего бывает:

- катехизической (вопросно-ответной, не допускающей возражений, с запоминанием ответов),
- сократической (мягкой, почтительной со стороны ученика, не допускающей сомнения и возражения),
- эвристической (ставящей ученика перед проблемами и требующей собственных ответов на поставленные учителем вопросы).

Любая беседа формирует интерес к знаниям, воспитывает вкус к познавательной деятельности. В нынешней школе преимущественно используются эвристические беседы. Учитель, умело задавая вопросы, побуждает учащихся размышлять, идти к открытию истины путем собственных усилий и размышлений.

Систематизирующие (закрепляющие) беседы служат для обобщения и систематизации уже имеющихся у учащихся знаний.

Контрольно-коррекционные беседы применяются в диагностических целях и когда нужно развить, уточнить, дополнить новыми фактами или положениями имеющиеся у учащихся знания.

Для успешного применения беседы необходима прежде всего серьезная подготовка к ней педагога.

Педагогические требования к использованию метода беседы:

- Очень важно правильно формулировать и задавать вопросы. Они должны иметь логическую связь между собой, раскрывать в совокупности сущность изучаемого вопроса, способствовать усвоению знаний в системе.
- По содержанию и форме вопросы должны соответствовать уровню развития учащихся. Легкие вопросы не стимулируют активной познавательной деятельности, серьезного отношения к познанию.
- Не следует также задавать «подсказывающих» вопросов, содержащих готовые ответы.
- Не менее важна и техника осуществления вопросно-ответного обучения. Каждый вопрос задается всей аудитории. И только после небольшой паузы для обдумывания вызывается обучающийся для ответа.
- Не следует поощрять учеников, «выкрикивающих» ответы.
- «Слабых» нужно спрашивать чаще, давая возможность остальным исправлять неточные ответы.
- Не ставятся длинные или «двойные» вопросы.

– Если никто не может ответить, нужно переформулировать, раздробить на части, задать наводящий вопрос.

– Не следует добиваться мнимой самостоятельности учащихся, подсказывая наводящие слова, слоги или начальные буквы, по которым можно дать ответ, не затрудняясь размышлениями.

– Успех беседы зависит от контакта с аудиторией. Нужно следить, чтобы все учащиеся принимали активное в ней участие, внимательно выслушивали вопросы, обдумывали ответы, анализировали ответы своих товарищей, стремились высказать собственное мнение.

– Каждый ответ внимательно выслушивается. Правильные ответы одобряются, ошибочные или неполные – комментируются, уточняются. Учащемуся, который ответил неправильно, предлагается самому обнаружить неточность, и, если он не сумеет этого сделать, призвать на помощь товарищей.

– С разрешения педагога учащиеся могут задавать вопросы друг другу, но как только он убедится, что их вопросы не имеют познавательной ценности и задаются в целях мнимой активизации, вопросы должны быть прекращены.

Педагогу следует знать, что беседа – неэкономный и сложный метод обучения. Она требует времени, напряжения сил, соответствующих условий, высокого уровня педагогического мастерства. Выбирая беседу, необходимо взвесить возможности свои и учащихся.

Дискуссия – главное ее назначение: стимулирование познавательного интереса, вовлечение учащихся в активное обсуждение разных научных точек зрения по той или иной проблеме, побуждению их к осмыслению различных подходов, к аргументации чужой и своей позиции. Но для этого необходимо наличие по меньшей мере 2-ух противоположных мнений по обсуждаемой проблеме. Без знаний дискуссия становится беспредметной, бессодержательной и неточной, а без умения выразить мысль – запутанной и противоречивой. Дискуссия с 1-ой стороны, предполагает наличие у учащихся умения ясно и точно формулировать свои мысли, строить систему аргументированных доказательств, с другой – учит их мыслить, спорить, доказывать свою правоту. В этой ситуации педагог должен сам демонстрировать перед учащимися образец такого стиля аргументации, учить учащихся точно излагать свои мысли и терпимо относиться к формулировкам школьников, уважительно вносит поправки в их аргументацию, ненавязчиво сохранять за собой право на последнее слово, не претендуя на истину в последней инстанции. Хорошо проведенная дискуссия имеет большую обучающую и воспитательную ценность: учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, считаться с мнением других.

Лекция от других методов словесного изложения отличается:

- а) более строгой структурой;
- б) логикой изложения учебного материала;
- в) обилием сообщаемой информации;
- г) системным характером освещения знаний.

Предметом лекции является преимущественно описание сложных систем, явлений, объектов, процессов, имеющих между ними связей и зависимостей главным образом причинно-следственного характера.

Лекционный метод вводится постепенно, вырастая из объяснений, бесед.

Условия эффективности школьной лекции являются (педагогические требования):

- составление преподавателем детального плана лекции;
- сообщение учащимся плана, ознакомление их с темой, целью и задачами лекции;
- логически стройное и последовательное изложение всех пунктов плана;
- краткие обобщающие выводы после освещения каждого пункта;
- логические связи при переходе от одной части лекции к другой;
- проблемность и эмоциональность изложения;
- живой язык, своевременное включение примеров, сравнений, ярких фактов;
- контакт с аудиторией, гибкое управление мыслительной деятельностью учащихся;
- многостороннее раскрытие важнейших положений лекции;
- оптимальный темп изложения, позволяющий учащимся записать основные положения лекции;
- выделение (задиктовка) того, что следует записать;
- использование наглядности (демонстрации, иллюстрации, видео), облегчающей восприятие и понимание изучаемых положений;
- сочетание лекций с семинарскими, практическими занятиями, на которых обстоятельно разбираются отдельные положения.

Лекция экономит учебное время, является одним из наиболее эффективных методов по показателю восприятия содержания информации, который в зависимости от ряда условий может колебаться от 20 до 50%.

Работа с учебником и книгой стала одним из важнейших методов обучения.

Главное достоинство данного метода – возможность для обучающегося многократно обрабатывать учебную информацию в доступном для него темпе и в удобное время. Учебные книги успешно выполняют обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую, контрольно-коррекционную функции. Тексты о труде, о Родине, лучших людях, их благородных поступках нацеливают обучающихся на размышления, будят их эмоции, содействуют расширению кругозора, формированию нравственных качеств.

Целью самостоятельной работы с книгой может быть ознакомление с ее структурой, беглый просмотр, чтение отдельных глав, поиск ответов на определенные вопросы, изучение материала, реферирование отдельных отрывков текста или всей книги, решение примеров и задач, выполнение контрольных тестов, наконец, заучивание материала на память.

Наибольшее распространение получили два вида работы с книгой: на занятии под руководством педагога и дома самостоятельно с целью закрепления и расширения полученных на уроке знаний. Современные учебные книги все

больше «ужимаются» в объеме, их составители стремятся «упаковать» большое количество учебного материала в итоговые таблицы, диаграммы, графики, наглядные модели, классификации и т.д. Поэтому учителям следует больше внимания обращать на анализ информации, представленной в спрессованном виде, формировать у обучающихся умение «свертывать» и «развертывать» знания.

Для облегчения запоминания материала учитель обязан ознакомить учащихся с правилами запоминания различной информации (мнемотехника – рациональные способы запоминания материала).

Обучение работе с книгой предполагает формирование у обучающихся навыков самоконтроля. Нужно добиться, чтобы обучающийся судил о знании материала не по тому, сколько раз он прочитал текст учебника, а по умению сознательно и подробно излагать содержание прочитанного. Для этого следует формировать привычку отводить больше времени не на чтение материала, а на его активное воспроизведение по памяти.

Существует ряд приемов самостоятельной работы с печатными источниками:

- конспектирование – краткое изложение, краткая запись содержания прочитанного.

- составление плана текста – план может быть простой или сложный. Для составления плана необходимо после прочтения текста разбить его на части и озаглавить каждую часть.

- тезирование – краткое изложение основных мыслей прочитанного.

- цитирование – дословная выдержка из текста. Обязательно указываются выходные данные (автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница).

- аннотирование – краткое свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла.

- рецензирование – написание краткого отзыва с выражением своего отношения о прочитанном.

- составление справки – сведений о чем-нибудь, полученных после поисков. Справки бывают статистические, биографические, терминологические, географические и т.д.

- составление формально-логической модели – словесно-схематического изображения прочитанного.

- составление тематического тезауруса – упорядоченного комплекса базовых понятий по разделу, теме.

- составление матрицы идей – сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов.

- систематически упражнять школьников в чтении, проведении смыслового анализа содержания прочитанного, в подготовке ответов на вопросы, в пользовании данными в учебниках схемами, таблицами, в изложении своего мнения, сочинении.

– развивать у обучающихся умения информационной культуры – правильно выбирать книги по каталогам, пользоваться справочниками, словарями, энциклопедиями, Интернетом.

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 3.11 «Методы обучения, их сущность, классификация и характеристика»



Структурно-логическая схема по теме 3.11 «Методы обучения, их сущность, классификация и характеристика»

Тема 3.12 Традиционные и инновационные методы обучения. Выбор методов обучения

Среди наиболее востребованных сегодня современных методов обучения можно выделить:

- 1) Лекция
- 2) Семинар
- 3) Тренинг
- 4) Модульное обучение
- 5) Дистанционное обучение
- 6) Ценностная ориентировка
- 7) Кейс-стади
- 8) Коучинг
- 9) Ролевые игры
- 10) Деловая игра
- 11) Действие по образцу
- 12) Креативные группы
- 13) Разбор «завалов»
- 14) Работа в парах
- 15) Метод рефлексии
- 16) Метод ротаций
- 17) Метод «Лидер-ведомый»
- 18) Метод «Летучка»
- 19) Мифологемы
- 20) Обмен опытом
- 21) Мозговой штурм
- 22) Тематические обсуждения
- 23) Консалтинг
- 24) Участие в официальных мероприятиях
- 25) Использование информационно-компьютерных технологий
- 26) Образовательные тренажёры

1) Лекция

Лекция является устной формой передачи информации, в процессе которой применяются средства наглядности.

Преимущества лекции состоят в том, что учащиеся ориентируются в больших массивах информации, на занятиях присутствует, как правило, большое количество учащихся, а педагог может легко осуществлять контроль над содержанием и последовательностью своего изложения.

К недостаткам лекции можно отнести то, что отсутствует обратная связь от учащихся, нет возможности учесть их изначальный уровень знаний и навыков, а занятия жёстко зависят от расписаний и графиков.

2) Семинар

Семинар представляет собой совместное обсуждение педагогом и учащимися изучаемых вопросов и поиск путей решения определённых задач.

Преимущества семинара заключаются в возможности учитывать и контролировать педагогом уровень знаний и навыков учащихся, устанавливать связь между темой семинара и имеющимся у учащихся опытом.

Недостатками семинара считаются небольшое количество учащихся на занятии и требование к наличию у педагога высоких коммуникативных навыков.

3) *Тренинг*

Тренинг – это такой метод обучения, основой которого является практическая сторона педагогического процесса, а теоретический аспект имеет лишь второстепенное значение.

Преимущества тренинга состоят в возможности изучить проблему с разных точек зрения и уловить её тонкости и нюансы, подготовить учащихся к действиям в жизненных ситуациях, а также повысить их мотивацию и создать положительный эмоциональный климат.

Главным и основным недостатком тренинга является то, что по его окончании учащиеся должны сопровождаться и получать поддержку, иначе приобретённые навыки и умения будут утрачены.

4) *Модульное обучение*

Модульное обучение – это разбивка учебной информации на несколько относительно самостоятельных частей, называемых модулями. Каждый из модулей предполагает свои цели и методы подачи информации.

Положительные характеристики метода модульного обучения заключаются в его избирательности, гибкости и возможности перестановки его составляющих – модулей.

Отрицательные стороны состоят в том, что учебный материал может быть усвоен разрозненно и станет нецелостным. Также может потеряться логическая связь информационных модулей, вследствие чего знания будут фрагментированными.

5) *Дистанционное обучение*

Под *дистанционным обучением* понимается применение в педагогическом процессе телекоммуникационных средств, позволяющих педагогу обучать учеников, находясь от них на большом расстоянии.

Положительными характеристиками метода являются возможность вовлечения большого числа учащихся, возможность обучения на дому, возможность выбора учащимися наиболее подходящего времени для занятий и возможность переносить результаты процесса обучения на различные электронные носители.

Недостатками здесь можно назвать высокие требования к технической оснащённости педагогического процесса, отсутствие визуального контакта педагога и учащегося и, как следствие, пониженную мотивацию со стороны последнего.

6) *Ценностная ориентировка*

Метод *ценностной ориентировки* служит для привития ценностей учащимся и ознакомления их с социальными и культурными традициями и правилами. Обычно в процессе работы используются и инструменты, отражающие эти правила и традиции.

Положительные характеристики ценностной ориентировки – это её содействие адаптации учащихся к условиям реальной жизни и требованиям общества или деятельности.

Слабый момент метода выражается в том, что учащийся, если педагог приукрасил какие-либо моменты, может разочароваться в полученной информации, когда столкнётся с действительным положением вещей.

7) Кейс-стади

Метод кейс-стади (или метод разбора конкретных ситуаций) основывается на полноценном изучении и анализе ситуаций, которые могут иметь место в изучаемой учащимися области знаний и деятельности.

С положительной стороны этот метод отличается тем, что можно организовать эффективное обсуждение ситуации и имеющихся в ней проблем, сопоставить объекты изучения с уже имеющимся у учащихся опытом и сформировать у них высокую мотивацию.

Осложняется же метод высокими требованиями к организации обсуждения (в противном случае на анализ исследуемой ситуации может потребоваться существенно больше времени); все участники должны быть компетентны в области, к которой относится ситуация, а для достижения поставленных педагогических целей педагог должен обладать высокой квалификацией.

8) Коучинг

Коучинг (в более обычной для нас форме – наставничество) представляет собой индивидуальное или коллективное управление педагогов или более опытных учащихся менее опытными, их адаптацию к личностному развитию и постижению знаний и навыков по исследуемой теме.

Процесс коучинга полезен тем, что введение учащихся в исследуемую область осуществляется с максимальной отдачей, повышается их мотивация, развивается познавательный интерес, формируются уникальные навыки и умения.

Но у метода наставничества есть один осложняющий его момент – процесс подбора педагогов (в данном случае – тренеров) требует, чтобы они обладали максимально высокими коммуникативными, личностными и профессиональными навыками и качествами.

9) Ролевые игры

Смысл ролевых игр – это выполнение учащимися установленных ролей в условиях, отвечающих задачам игры, созданной в рамках исследуемой темы или предмета.

Ролевые игры усиливают рефлексивность учащихся, улучшают их понимание мотивов действий других людей, снижают количество распространённых ошибок, совершаемых в реальных ситуациях.

Однако ролевые игры не способны раскрыть глубинные мотивы, побуждающие людей принимать решения в жизни и профессиональной деятельности.

10) Деловая игра

Суть метода деловой игры состоит в моделировании всевозможных ситуаций или особенностей сторон той деятельности, которая относится к изучаемой теме или дисциплине.

Деловые игры отличаются тем, что дают возможность провести всеобъемлющее изучение проблемы, подготовить способы её решения и применить их. Благодаря деловым играм существенно сокращается количество ошибок, совершаемых в реальной жизни.

Недостатками метода можно назвать необходимость обязательно создавать сценарий игры, требование к самой высокой квалификации педагога касаясь относящихся к ситуации проблем и необходимость обладания высокими навыками коммуникации.

11) Действие по образцу

Суть метода сводится к демонстрации поведенческой модели, которая и является примером для поведения, выполнения заданий и подражания в осваиваемой области. После ознакомления с моделью учащиеся отрабатывают её на практике.

Действие по образцу интересно тем, что соответствует конкретным ситуациям в рамках исследуемой темы, а также учитывает индивидуальные характеристики учащихся.

Но нужно помнить о том, что в процессе применения метода на деятельность учащихся могут повлиять отрицательные установки, связанные с личностью тренера, но не связанные с содержательной частью метода.

12) Креативные группы

Креативные группы состоят, преимущественно, из педагогов – специалистов по различным дисциплинам, и занимаются разработкой методов улучшения педагогического процесса, направленного на обучение какой-либо дисциплине. Нередко и сами учащиеся формируются в креативную группу для поиска способов решения поставленных задач и проблем.

Преимущества креативных групп заключаются в предоставлении учащимся возможности работать самостоятельно и вырабатывать навыки принятия решений.

Но недостатком можно считать то, что если лидер группы принял неверное решение, это может вызвать отрицательную реакцию со стороны остальных членов группы или привести к снижению продуктивности.

13) Разбор «завалов»

Метод разбора «завалов» заключается в моделировании ситуаций, которые часто возникают в реальной жизни и отличаются большим объёмом работ, а также в выработке наиболее эффективных способов решения задач, обусловленных такими ситуациями.

С положительной стороны представленный метод отличает высокая мотивация учащихся, их активное участие в процессе решения проблем и воздействие, развивающее аналитические способности и системность мышления.

Недостатком можно назвать то, что учащиеся должны обладать хотя бы базовыми навыками и умениями, позволяющими решать поставленные задачи.

14) Работа в парах

Исходя из требований метода парной работы, один учащийся составляет пару с другим, тем самым гарантируя получение обратной связи и оценки со стороны в процессе освоения новой деятельности. Как правило, обе стороны обладают равноценными правами.

Работа в парах хороша тем, что позволяет учащемуся получить объективную оценку своей деятельности и прийти к пониманию своих недостатков. Кроме того, развиваются навыки коммуникации.

Недостаток заключается в возможности затруднений в связи с личностной несовместимостью партнёров.

15) Метод рефлексии

Метод рефлексии предполагает создание необходимых условий самостоятельного осмысления материала учащимися и выработки у них способности входить в активную исследовательскую позицию по отношению изучаемому материалу. Педагогический процесс производится посредством выполнения учащимися заданий с систематической проверкой результатов их деятельности, во время которой отмечаются ошибки, трудности и наиболее успешные решения.

Плюсы рефлексивного метода заключаются в том, что у учащихся развивается навык самостоятельного принятия решений и самостоятельной работы, оттачивается мастерство планирования и достижения целей, повышается чувство ответственности за свои действия.

Но есть и минусы: сфера деятельности учащихся, представляющая собой проблематику изучаемой ими темы или дисциплины, ограничена, а получение и оттачивание происходит исключительно опытным путём, т.е. посредством проб и ошибок.

16) Метод ротаций

Метод ротаций состоит в закреплении за учащимися в процессе занятия или урока разных ролей, благодаря чему они могут получить разносторонний опыт.

Плюсы метода заключаются в том, что он благоприятно отражается на мотивации учащихся, способствует преодолению негативных эффектов рутинной деятельности и расширению кругозора и круга общения.

Из минусов можно назвать повышенное напряжение учащихся в тех случаях, когда к ним предъявляются новые и незнакомые требования.

17) Метод «Лидер-ведомый»

Согласно этому методу, один учащийся (или группа) присоединяется к более опытному учащемуся (или группе) для того чтобы овладеть незнакомыми умениями и навыками.

Преимущества метода состоят в его простоте, более быстрой адаптации учащихся к новой деятельности и оттачивании коммуникативного навыка.

Сложность состоит в том, что учащийся не всегда способен осознать глубинные психологические причины принятия решений своим более опытным напарником.

18) Метод «Летучка»

Таким незамысловатым словом называется метод, в котором актуальные на данный момент времени вопросы касаются изучаемой темы или проблемы решаются посредством обмена информацией и мнениями, вследствие чего появляется возможность повысить навыки учащихся.

Преимущества рассматриваемого метода заключаются в его привязке к реальным ситуациям в процессе обучения, а также в предоставлении учащимся возможности использовать при принятии решений эмоционально-волевой и содержательно-проблемный подход.

Недостатки же состоят в том, что педагогу или лидеру дискуссии нужно уметь заострять внимание на важных деталях и делать грамотные обобщения, которые он будет предлагать учащимся. Помимо этого, велика вероятность возникновения отвлечённых дискуссий, в том числе и имеющих негативную эмоциональную окраску.

19) Мифологемы

Метод мифологем подразумевает поиск необычных способов решения проблем, которые возникают в реальных условиях. Такой поиск проводится на основе метафор, другими словами, разрабатывается несуществующий сценарий, схожий с существующим.

Положительными характеристиками метода являются формирование в учащихся установки на творческий поиск решений проблем, развитие креативного мышления, и снижение уровня тревожности учащихся при их столкновении с новыми задачами и проблемами.

К отрицательным моментам относится пониженное внимание к логике и рациональным просчитанным действиям в реальных условиях.

20) Обмен опытом

Метод обмена опытом предполагает краткосрочный перевод учащегося в другое место обучения (включая и другие страны) и последующий возврат обратно.

Представленный опыт способствует сплочённости коллектива, повышению качества коммуникации и расширению кругозора.

Недостаток метода кроется в вероятности появления стрессовых ситуаций, обусловленных затруднениями личностного и технического плана на новом месте.

21) Мозговой штурм

Метод мозгового штурма предполагает совместную работу в небольших группах, главной целью которой является поиск решения заданной проблемы или задачи. Идеи, предлагающиеся в начале штурма, собираются воедино, изначально без всякой критики, а на последующих стадиях обсуждаются, и из них выбирается одна наиболее продуктивная.

Мозговой штурм эффективен тем, что допускает к участию даже учащихся с минимальным уровнем знаний и набором компетенций, не требует к себе основательной подготовки, развивает в учащихся способность к оперативному мышлению и включению в групповую работу, оказывает минимальное стрессовое воздействие, возвращает культуру коммуникации и развивает навык участия в дискуссиях.

Но данный метод не очень эффективен для решения сложных проблем, не позволяет определить ясные показатели эффективности решений, усложняет процесс определения автора лучшей идеи, а также отличается спонтанностью, способной увести учащихся далеко от темы.

22) Тематические обсуждения

Метод тематических обсуждений заключается в решении определённых проблем и задач в конкретной области какой-либо дисциплины. Этот метод схож с мозговым штурмом, но отличается от него тем, что процесс обсуждения ограничен конкретными рамками, а любые, изначально кажущиеся бесперспективными решения и идеи сразу же отбрасываются.

Преимуществами метода можно назвать то, что расширяется информационная база учащихся относительно обсуждаемой дисциплины и формируется навык решения конкретных задач.

Недостатком можно назвать сложность поиска решения проблемы по причине того, что эта цель может быть достигнута, только если педагог или лидер обсуждения обладает навыком точного и развёрнутого донесения информации до менее информированных участников.

23) Консалтинг

Консалтинг или, как ещё называют метод, консультирование сводится к тому, что учащийся обращается за информационной или практической помощью к более опытному человеку по вопросам, касающимся конкретной темы или области исследования.

Положительная черта этого метода состоит в том, что учащийся получает адресную поддержку и повышает свой опыт, как в исследуемой области, так и в межличностном взаимодействии.

Отрицательная же сторона заключается в том, что метод не всегда применим, что зависит от специфики педагогической деятельности, и в ряде случаев требует для реализации материальных затрат.

24) Участие в официальных мероприятиях

Участие в официальных мероприятиях предполагает посещение учащимся выставок, конференций и т.п. Суть заключается в оценке мероприятия и составлении краткого отчёта с последующим представлением его педагогу. Подразумевается также предварительная подготовка и исследование тематических вопросов и проблем, касающихся темы мероприятия.

Положительные стороны метода – это мобилизация учащегося к поиску соответствующей тематике мероприятия информации, развитие навыков деловой коммуникации, совершенствование аналитических способностей.

К недостаткам можно отнести то, что эмоции и впечатления, полученные после посещения мероприятия, могут исказить реальную объективную оценку.

25) Использование информационно-компьютерных технологий

Суть представленного метода ясна из названия – в педагогическом процессе применяются современные высокотехнологичные средства передачи информации, такие как компьютеры, ноутбуки, цифровые проекторы и т.п. Осваиваемая учащимися информация представляется в сочетании с визуально-образными данными (видеоматериалами, графиками и т.п.), а сам изучаемый объект, явление или процесс может быть показан в динамике.

Преимуществом метода является то, что демонстрация учебного материала может быть динамичной, отдельные элементы материала или весь он могут быть повторены в любое время, педагог может предоставить учащимся копии материалов, а значит, для последующего изучения нет необходимости в особых условиях, например, в аудитории или классе.

Недостатки же состоят в том, что в большинстве случаев отсутствует интерактивная связь, в процессе использования метода не ведётся учёт индивидуальных особенностей учащихся, а педагог не имеет возможности оказывать стимулирующего воздействия на своих учеников.

И в отдельности, как о самостоятельном методе, следует сказать о специальных образовательных тренажёрах.

26) Образовательные тренажёры

В процессе создания тренажёров моделируются определённые педагогические задачи или относящиеся к изучаемой дисциплине ситуации.

Осуществляется это посредством особого оборудования, которое находится в предназначенных для этого помещениях.

Учащиеся овладевают сложными навыками, алгоритмами решения задач, психомоторными действиями и мыслительными операциями по принятию решений, касающихся наиболее серьёзных ситуаций и вопросов в рамках какой-либо дисциплины.

Есть и ряд требований к эффективным тренажёрам:

Тренажёры должны разрабатываться с учётом психологических особенностей конкретной дисциплины, т.к. учебные задачи должны соответствовать задачам, которые будут встречаться в реальной жизни, по своему функциональному и предметному содержанию

– Учебные задания, выполняющиеся на тренажёре, должны быть направлены на обеспечение учащихся оперативной обратной связью, на основе которой можно будет судить о качестве выполняемых учащимися действий

– Тренажёр должен быть предназначен для многократного повторения заданий учащимися, т.к. необходимо достичь автоматизма правильности действий. О правильности действий, в свою очередь, могут говорить комментарии педагогов, а также ощущения учащихся, получаемые ими посредством органов чувств и переживаний.

– Учебные задачи, которые выполняются при помощи тренажёра, необходимо подбирать так, чтобы сложность выполнения возрастала. Это позволяет

учащемуся не только надлежащим образом освоить практику, но и не потерять мотивацию к познавательной деятельности


Любой метод обучения, который планируется применять в педагогическом процессе, может дать максимальный результат, если будет установлено, что он действительно пригоден к использованию. Установить же это можно только при помощи психологического анализа особенностей и учащихся и той области, в которой они получают знания, навыки и умения.

Произвести оценку эффективности того или иного метода обучения можно также при помощи анализа содержательной части учебных задач и методов, которые предлагаются учащимся, опирающегося на то, соответствуют ли они актуальным проблемам и ситуациям.

Продуктивность педагогического процесса во время освоения учащимися новых знаний и приобретения новых навыков требует от педагогов разработки системы ориентировки в каждой изучаемой дисциплине. Создание оптимального содержания образовательных программ позволяет сформировать у учащихся системное мышление, которое будет гарантом их успешного обучения, личностного роста и развития, наличия познавательного интереса, мотивации к последующему обучению и освоению каких бы то ни было знаний, навыков, предметов и дисциплин.

Но в педагогической деятельности нет и, пожалуй, не может быть какого-либо универсального метода или системы методов. Важно уметь применять комплексный подход, а это значит, что отдавать предпочтение в своей работе педагоги должны не только современным или традиционным методам обучения, а применять каждый из них и по отдельности и вместе, ставя перед собой задачу: выработать наиболее оптимальную и эффективную образовательную программу.

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 3.12 «Традиционные и инновационные методы обучения. Выбор методов обучения» 

Структурно-логическая схема по теме 3.12 «Традиционные и инновационные методы обучения. Выбор методов обучения»

Тема 3.13 Организационные формы обучения

Успех и эффективность учебно-воспитательной работы зависит от умелого использования многообразия форм ее организации. В научно-педагогических исследованиях представлены различные трактовки понятия *организационные формы обучения*.

Форма (от лат. *forma*) – наружный вид, внешнее очертание, определенный, установленный порядок. Форма предмета, процесса, явления обусловлена их содержанием и, в свою очередь, оказывает на них обратное влияние. Существуют различные определения организационных форм обучения, которые содержат те или иные отличительные признаки формы. Как правило, перечисляемые признаки организационных форм обучения совпадают. По мнению М.А.Молчановой, наиболее плодотворным подходом к определению категории «организационные формы обучения» является диалектическое единство содержания и формы. Содержание и форма – это философские категории, во взаимосвязи которых содержание, будучи определяющей стороной целого, представляет единство всех составных элементов объекта, его свойств, внутренних процессов, связей, противоречий и тенденций, а форма есть способ существования и выражения содержания.

Как указывает И.М.Чередов, формы организации обучения выполняют интегративную функцию, поскольку в них в упорядоченном виде входят все основные элементы процесса обучения. Форма организации в данном случае рассматривается как специальная конструкция, которая характеризует «внешнюю» сторону процесса обучения, обусловленную содержанием, методами, приемами, средствами, видами учебной деятельности, особенностями взаимосвязи педагога и учеников при работе над учебным материалом. Именно форма определяет, каким образом должен быть организован учебный процесс.

Анализируя данный педагогический феномен, И.Ф.Харламов, например, считает, что понятие формы организации обучения «не имеет в дидактике достаточно четкого определения. Многие ученые просто обходят этот вопрос и ограничиваются обыденным представлением о сущности данной категории». Так, Ю.К. Бабанский под формой организации обучения понимает внешнее выражение какого-либо содержания, отмечая, что формы организации обучения входят в операционно-деятельностный компонент процесса обучения и представляют собой внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в установленном порядке и определенном режиме. Поэтому термин «форма» употребляется также для обозначения внутренней организации содержания и связан, таким образом, с понятием «структура».

Б.Т.Лихачев рассматривает форму обучения как «целенаправленную, четко организованную, содержательно насыщенную и методически оснащенную систему познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений учителя и учащихся».

С.А.Смирнов под формой обучения понимает «способ организации деятельности учащихся, определяющий количество и характер взаимосвязей участников процесса обучения».

В учебных пособиях Н.А. Сорокина, М.Н. Скаткина, И.Я.Лернера под формой обучения понимается определенный порядок и установленный режим совместной деятельности учителя и учащихся в процессе обучения.

В.И.Андреев, в свою очередь, выдвигает следующее, более полное определение: «Форма организации обучения – это целостная системная характеристика процесса обучения с точки зрения особенностей взаимодействия учителя и учащихся, соотношения управления и самоуправления, особенностей места и времени обучения, количества учащихся, целей, средств, содержания, методов и результатов обучения».

Форма обучения, отмечает Б.Т.Лихачев, реализуется как органическое единство содержания, обучающих средств и методов, так как единичная и изолированная форма обучения имеет лишь частное обучающе-воспитательное значение.

Одновременно эффективность реальной практики обучения обеспечивается не отдельными формами, а их продуманной, взаимосвязанной системой, выполняющей функции:

– *обучающе-образовательные*, позволяющие конструировать и использовать данные формы для создания наиболее эффективных условий передачи детям знаний, умений и навыков, формирования их мировоззрения и развития способностей;

– *воспитательные*, обеспечивающие последовательное введение учеников в разнообразные виды деятельности. В результате происходит развитие интеллектуальных, нравственно-эмоциональных и физических качеств личности;

– *организационные*, требующие четкой методической проработки и инструментовки образовательного процесса;

– *психологические*, предполагающие оптимальное развитие у учащихся всех психических процессов, способствующих обучению;

– *развивающие*, связанные с созданием многообразия условий для полноценной интеллектуальной деятельности;

– *систематизирующие* и *структурирующие*, обеспечивающие научную последовательность и логичность передачи информационного учебного материала;

– *комплексирующие* и *координирующие*, представляющие взаимосвязь самих форм обучения с целью повышения эффективности образовательного процесса;

– *стимулирующие*, проявляющиеся в учете возрастных особенностей учащихся.

В целом все исследователи признают, что реализация этих функций в единстве различных форм обучения способствует профессиональному совершенствованию учителя и личностному развитию учащихся.

В настоящее время существуют разнообразные формы организации воспитательно-образовательного процесса, классификация которых проводится по

различным основаниям. М.И.Махмутов и С.А.Смирнов особо подчеркивают, что в дидактике есть необходимость указать на различия терминов, включающих слово «форма»: *форма обучения* (педагогическая технология); *форма учебной деятельности учащегося*; *форма организации текущей учебной работы* класса, группы. Ч.Куписевич и И.П.Подласый предлагают классифицировать формы обучения по следующим показателям:

– *количество учащихся*, участвующих в процессе обучения (коллективные, индивидуальные формы);

– *место организации учебы* (школьные и внешкольные); *продолжительность* учебных занятий (классные и внеклассные мероприятия), классический урок – 45 мин, спаренное занятие – 90 мин, спаренное укороченное занятие – 70 мин, а также уроки «без звонков» произвольной длительности.

По утверждению современных исследователей И.Ф.Исаева, А.И.Мищенко, В.А.Сластенина, Е.Н.Шиянова, в дидактике признается наличие трех наиболее известных основных систем организационного оформления педагогического процесса, отличающихся одна от другой количественным охватом обучающихся, соотношением коллективных и индивидуальных форм организации деятельности учеников, степенью их самостоятельности и спецификой руководства учебно-воспитательным процессом со стороны педагога. К ним отнесены: *индивидуальное обучение*; *классно-урочная система*; *лекционно-семинарская система*.

Представляют определенный интерес исследования современных дидактов, в частности Т. И. Шамовой, которые утверждают, что организационные формы обучения могут быть объединены следующими общими целями:

1. *Освоение новых знаний*. В этом случае целесообразны следующие формы – школьная учебная, проблемная лекция, экскурсия, лабораторная работа, учебный трудовой практикум.

2. *Закрепление знаний*, формирование навыков и умений – практикум, лабораторная работа, семинар, консультация.

3. *Выработка умений* целесообразно, самостоятельно применять знания в комплексе новых ситуаций – семинары, диспуты, дискуссии, ролевые и учебно-деловые игры.

4. *Обобщение* единичных знаний и их систематизация – конференции, уроки-обобщения, семинары.

5. *Определение уровня* овладения знаниями, умениями и навыками – урок контроля и коррекции знаний, коллоквиум, семинар-зачет, общественный смотр знаний.

В работе В.И. Андреева на основе анализа всех имеющихся классификаций сконструирована целостная трехмерная модель систематизации различных форм организации обучения, представленная ниже.

В основе трехмерной модели лежит идея о рассмотрении в систематике форм обучения следующих компонентов:

– *общих форм* как особенностей взаимодействия участников учебного процесса (индивидуальные, парные, групповые, коллективные, фронтальные);

– *внешней составляющей*, которая ориентирована на особенности передачи учебного материала учащимся (урок, игра, семинар, лекция, экскурсия, лабораторное занятие и т.д.);

– *внутренней составляющей* с точки зрения доминирующей цели обучения (вводное занятие, практическое занятие, комбинированная форма организации занятия).

Для целостного осознания особенностей форм организации учебного процесса рассмотрим его основные характеристики по представленной трехмерной модели.

Урок как основная форма обучения

На современном этапе основной и систематически применяемой формой обучения является урок, для которого характерно следующее:

- ограничен временными рамками (45 минут);
- постоянный состав обучающихся одного возраста;
- педагог руководит деятельностью обучающихся;
- педагог обеспечивает реализацию в едином процессе целей, содержания, методов, средств и форм организации учебной деятельности;
- проводить анализ урока.

Типы и виды уроков

Цель проведения урока определяет его тип. Результаты исследований позволили нам выделить несколько типов уроков.

1. Изучение нового учебного материала. Эффективность урока такого типа определяется качеством и уровнем освоения обучающимися нового учебного материала. В рамках данного типа урока применяются такие методы обучения, как объяснение, беседа, лекция, работа с учебником, учебным пособием, электронным учебником, просмотр учебных видеофильмов и другие.

2. Применение знаний, отработка умений и навыков. Значительную часть времени на уроке этого типа занимает повторение и закрепление знаний, самостоятельная работа обучающихся по применению, расширению и углублению знаний, формированию умений и навыков. Применяются такие методы обучения, как семинар, тренинг, лабораторная и практическая работы, упражнение, решение учебных задач и другие.

3. Обобщение и систематизация знаний, совершенствование умений. В рамках данного типа урока предполагается системное повторение крупных блоков учебного материала по узловым вопросам учебной программы. В процессе проведения урока создаются проблемные ситуации, применяются дополнительные источники получения информации, выполняются работы творческого характера. Могут применяться такие методы обучения, как проблемный семинар, конференция, деловая игра, круглый стол, метод «кейсов», разработка творческих проектов и другие.

4. Контроль знаний, умений и навыков. В рамках данного типа урока проводится оценка результатов учения, диагностика уровня обученности обучающихся, степени их готовности применять свои знания, умения и навыки в раз-

личных ситуациях. Применяются такие методы обучения, как устный или письменный опрос, самостоятельное решение учебных задач и ситуаций, самостоятельная или контрольная работа, тестирование и другие.

5. Комбинированный. В процессе проведения урока такого типа актуализируется необходимый учебный материал, проводится контроль ранее приобретенных знаний и умений, изучается новый учебный материал, выполняются задания на закрепление и применение знаний.

В рамках выбранного типа педагог может реализовать уроки различных видов, например, урок-практическая работа, урок-лабораторная работа, урок-семинар, урок-конкурс, урок-деловая игра.

Структура урока

Урок любого типа и вида имеет структуру, то есть дидактически обусловленную внутреннюю взаимосвязь основных компонентов, их целенаправленную упорядоченность.

Тип урока определяет структуру урока.

Структура урока отражает:

– закономерности и логику процесса учения как явления действительности и процесса усвоения, как внутреннего психологического явления;

– закономерности самостоятельной учебной деятельности обучающегося как способа его индивидуального познания, отражающего логику познавательной деятельности человека;

– виды деятельности педагога и обучающихся как внешние формы проявления педагогического процесса.

Структура урока может рассматриваться на различных уровнях, например, дидактическом, методическом, логико-психологическом.

Компонентами дидактической структуры урока (и одновременно основными его этапами) являются следующие обобщенные дидактические задачи, которые могут решаться в разной степени на разных уроках.

1. Мотивация учебной деятельности. Целевая установка. Актуализация опорных знаний и способов действий. Актуализация означает воспроизведение ранее усвоенных знаний, акт осознания связи прежних знаний в новой ситуации, стимулирование познавательной активности учащихся, контроль педагога. В процессе актуализации часто создается проблемная ситуация и формулируется учебная проблема. Таким образом, обучающиеся готовятся к осознанному восприятию нового учебного материала или к самостоятельной учебной деятельности. Видами учебной деятельности на этом этапе могут быть устное или письменное изложение усвоенных знаний, решение задач, чтение текста, самостоятельные работы репродуктивного или продуктивного характера, самопроверка и другие.

2. Формирование новых понятий и способов действий. В содержание этого компонента входит важнейший элемент – это усвоение, как психологический акт «присвоения» обучающимися нового знания или способа действия. На этом этапе урока педагоги применяют различные методы обучения, например, объяснение, рассказ, лекция, беседа, демонстрация, работа с учебником, анализ текста,

наблюдение, эксперимент. Совершается основной процесс – это постановка проблемы и поиск способов ее решения.

3. *Применение знаний (включает специальное повторение и закрепление), формирование умений.* На этом этапе урока происходит более глубокое и осознанное формирование понятия в процессе его применения в практической ситуации. Обучающие выполняют различные упражнения, решают типовые и эвристические задачи, анализируют ход их решений.

4. *Проверка уровня сформированности знаний, умений и навыков.* На этом этапе урока происходит контроль качества обучения. Обучающие самостоятельно выполняют различные учебные задания, решают тесты.

Дидактическая структура занятия раскрывается и конкретизируется в методической его подструктуре, элементами которой являются различные виды деятельности педагога и обучающихся.

Методическая подструктура определяется:

- методами и методическими приемами;
- средствами обучения;
- формами организации учебной деятельности.

Если число компонентов дидактической структуры постоянно, то число элементов методической структуры различно.

Связующим звеном между дидактической и методической структурами урока служит внутренняя *логико-психологическая его подструктура*, которая состоит из элементов, отражающих логику процесса усвоения от восприятия и осознания правила, факта, события, явления к пониманию и осмыслению сущности нового знания на основе сравнения, сопоставления, аналогии, объяснения. Обобщение отдельных свойств, признаков, черт дает возможность систематизации изученного. Новое знание включается в систему ранее усвоенных понятий. Внешне эти элементы выражены в методической подструктуре.

Например, воспроизведение – в опросе, упражнении; восприятие – в слушании объяснения, в чтении текста, наблюдении; понимание – в правильном ответе, постановке вопроса, решении задачи, в анализе текста, речевых суждениях и умозаключениях, в правильном применении слова, термина, правила; обобщение – в умении правильно связать отдельные части знания, правильно определять место нового знания, в ранее усвоенном.

Анализ урока

В процессе педагогического анализа урока необходимо ответить на основные вопросы.

1. Педагогическая цель урока. Тип и вид урока.
2. Цели обучения, развития и воспитания. Постановка образовательных целей урока с учетом основных требований: диагностичности и достижимости.
3. Дидактическая структура урока, ее педагогическая целесообразность. Постановка дидактической задачи для каждого из основных этапов урока.
- 4 Методическая подструктура урока. Важно проанализировать вопросы:

– Создание педагогом мотивационной среды с целью привлечения учащихся к активной учебно-познавательной деятельности и усиления их интереса к усвоению знаний.

– Рациональность отбора учебного материала: объем, структура, уровень сложности.

– Какие методы обучения и методические приемы использовались на каждом этапе урока, их педагогическая целесообразность.

– Объем и характер самостоятельных работ (воспроизводящие, поисковые, творческие) на каждом этапе урока.

– Создание оптимальных условий для формирования общеучебных умений (работать с информацией, проектировать, планировать, контролировать свою деятельность, работать самостоятельно и в команде, участвовать в дискуссии и др.).

– Формирование познавательных умений (поиск противоречий и формулировка проблем, выдвижение предположений и обоснование гипотез, разработка программ и проектов, проверка правильности решений и др.).

– Развитие сознания, мышления, интеллектуальных и творческих способностей учащихся, умений сравнивать, обобщать и систематизировать. Развитие креативности учащихся, их рефлексивных умений.

– Использование различных источников учебной информации. Эффективное применение наглядности и дидактических материалов (на каких этапах урока и с какой целью?).

– Применение технических средств обучения, реализация их дидактических возможностей.

– Способы создания проблемных ситуаций, постановка проблемных вопросов.

– Реализация принципа единства обучения, развития и воспитания учащихся.

– Способы повышения познавательного интереса учащихся, развитие их профессиональных потребностей (доказательство актуальности нового учебного материала, показ достижений современной науки и практики, возбуждение эмоциональных и мотивационных состояний учащихся в достижении успеха при выполнении учебных заданий).


– Способы усиления воспитательного значения учебного материала.

– Реализация межпредметных и внутрипредметных связей (поиск связей между понятиями и определениями, разработка структурно-логических схем, использование знаний по смежным предметам в качестве опорных, задач и текстов с производственным содержанием и др.)

5. Домашнее задание, оптимальность его объема и содержания. Подготовленность учащихся к его выполнению. Комментирование домашнего задания педагогом.

6. Общая оценка урока, насколько успешно реализованы его цели и задачи. Приращение в знаниях, умениях и навыках учащихся. Развитие социально-значимых потребностей учащихся. Рефлексия учебной деятельности обучающихся. Конкретные выводы и предложения по уроку.

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 3.13 «Организационные формы обучения» 

Структурно-логическая схема по теме 3.13 «Организационные формы обучения»

Тема 3.14 Педагогический анализ и контроль

Педагогический анализ

Педагогический анализ – это основанное на научной методологии и педагогической теории выявление сущности конкретных объектов (процессов) с целью получения информации для решения педагогических задач и исследования этих решений.

Педагогический анализ – это педагогическая деятельность, направленная на изучение состояния, тенденций развития, на объективную оценку результатов педагогического процесса и выработку на этой основе рекомендаций по упорядочению системы или переводу ее на более высокий качественный уровень.

Объекты педагогического анализа: учебное занятие, воспитательное мероприятие, учебный год.

Виды и содержание педагогического анализа:

Параметрический анализ – изучение ежедневной информации о ходе и результатах образовательного процесса, выявление причин, нарушающих его. Предмет анализа: текущая успеваемость, дисциплины, посещаемость, соблюдение расписания занятий и др.

Тематический анализ – изучение устойчивых, повторяющихся зависимостей, тенденций в ходе и результатах педагогического процесса.

Итоговый анализ – проводится по завершении семестра или учебного года и направлен на изучение основных результатов, предпосылок и условий их достижения

Педагогический контроль

Педагогический контроль представляет собой единую дидактическую и методическую систему проверочной деятельности, которая протекает при руководящей и организующей роли педагогов, носит совместный характер, объединяя преподавателей и учащихся, и направлена на оценку результатов учебного процесса. С помощью контроля можно оценить достижения учащихся и выявить пробелы в их знаниях, установить взаимосвязь между планируемыми, реализуемыми и достигнутыми уровнями образования, понять достоинства и недостатки новых методов обучения, сравнить работу преподавателей, дать руководителю учебного заведения объективную информацию для принятия управленческих решений и выполнить ряд других не менее важных задач.

Основные компоненты контрольно-оценочной деятельности.

К основным компонентам контрольно-оценочной деятельности относятся:

- выделение тем, разделов и т.д., выступающих в роли понятийных индикаторов;
- операционализация понятий путем формирования эмпирических индикаторов (вопросов, заданий и т.д.);
- создание модели желаемых результатов контроля;
- проведение контрольных мероприятий;

- сличение модели и реальных ответов учащихся;
- формирование оценочных суждений и принятие на их основе решения о продолжении контроля или выставлении оценок.

Перечисленные компоненты всегда присутствуют в структуре контрольно-оценочной деятельности педагога. Они интерпретируются и раскрываются по-разному в зависимости от того, проводится контроль традиционными средствами или применяются тесты. При тестовом контроле операционализация понимается как процедура перехода от понятийных индикаторов к эмпирическим референтам, в роли которых выступают задания теста. Модель результатов предельно стандартизируется и задается в виде правил оценивания и ключа ответов, сличение же результатов тестируемых с ключом ответов проводится с минимизацией субъективного фактора автоматизировано либо с помощью экспертов.

Содержание контроля. Среди компонентов структуры контрольно-оценочной деятельности педагога наибольшую важность представляет выделение понятийных индикаторов, определяющее содержание контроля и предмет оценивания. В повседневном учебном процессе реализуется контроль за усвоением знаний, который направлен на выявление и оценку результатов приобретения новых знаний учащимися, включая анализ этого процесса. Ему свойственен, как правило, пооперационный характер (Н.Ф.Талызина). Содержание контроля, предназначенного для оценки результатов учебного процесса, связано с трактовкой обученности, которую психологи рассматривают в контексте зависимости от обучаемости и совокупности свойств интеллекта (И.А.Зимняя). Педагоги же при оценке обученности ставят в центр внимания уровни освоения содержания обучения и способы учебной деятельности (В.М.Блинов и др.).

Содержание контроля не только отражает, чему учат и что хотят видеть в качестве результатов обучения, но и задает определенные приоритеты при обучении. Требования, предъявляемые к учебным достижениям в процессе контроля, неизбежно становятся ориентирами для учителя в его повседневной работе, особенно в тех случаях, когда контроль имеет внешний характер, а оценки используются для принятия административно-управленческих решений в образовании. Оно может иметь деструктивные последствия для образования, привести к дисбалансу в правильных акцентах при обучении. Например, при постоянном применении некачественных тестов, включающих в основном задания для оценивания фактов и понятий, возможно усиление внимания учителей к изложению фактологического материала вместо выявления сути фактов и законов, развития творческой деятельности учащихся и обучения их применению теоретических знаний на практике.

Виды контроля в образовательном процессе

Общие подходы к классификации. По традиционной классификации видов педагогического контроля в обучении выделяются входной, текущий и итоговый контроль. Процессы самоконтроля (самооценки) в эту классификацию не вклю-

чаются. Их рассмотрением обычно занимается педагогическая психология, поскольку они связаны с механизмом перехода внешних контролирующих воздействий учителя во внутреннее состояние учащегося.

Входной контроль. Входной контроль в практике школьного обучения систематически не проводится. Он используется лишь в случае отбора учащихся при конкурсном зачислении в профильные классы или является инициативой педагогов, уделяющих большое внимание индивидуализации учебного процесса. В условиях личностно ориентированного, развивающего обучения входной контроль помогает построить индивидуальные траектории освоения нового материала для наиболее слабых или наиболее сильных учащихся, при отказе от традиционной ориентации на гипотетического среднего обучающегося. Наиболее эффективным средством осуществления входного контроля, который чаще всего носит характер экспресс-диагностики, являются педагогические тесты.

Текущий контроль. Цель текущего контроля – следить за ходом обучения. Его осуществление позволяет преподавателю получить оперативную информацию о ходе учебного процесса для его своевременной коррекции и перестройки в нужном направлении. Наибольший интерес представляют данные о динамике усвоения каждым обучающимся нового материала, степени рациональности его мыслительных процессов или алгоритмов при выполнении заданий, так как при правильно организованном учебном процессе учитель должен контролировать не только содержание выполняемых учащимися действий, но и их свойства. Получение подобной информации возможно лишь при выявлении причин затруднений и ошибок учащихся, которые анализируются в ситуациях, когда текущий контроль приобретает явно выраженный диагностический характер. Повышение эффективности и усиление диагностического характера обратной связи в текущем контроле становятся возможными в тех случаях, когда на помощь учителю приходят компьютеры и диагностические тесты.

Итоговый контроль. Итоговый контроль (поэтапный, рубежный, заключительный контроль) предназначен для оценки учебных достижений после завершения определенного этапа обучения, прохождения раздела или всего учебного курса. Обычно формой итоговой оценки обучаемого является либо его отметка на экзамене (устном или письменном), либо результат выполнения теста. Сравнительный и прогностический анализ результатов итогового контроля дает учителю важную информацию, необходимую для улучшения своей работы в будущем. Данные анализа позволяют выявить систематические проблемы в подготовке учащихся и осуществить управленческие действия по коррекции процесса обучения, если его результаты не согласуются с поставленными целями.

Итоговый контроль может быть внешним или внутренним. Внешний итоговый контроль проводят не зависящие от школы структуры, например, при государственной аттестации. В образовании под *аттестацией* понимается процедура установления соответствия уровня и качества подготовки выпускников зафиксированной документально системе требований к уровню и качеству образования. Роль общепризнанной нормы играют требования ГОС или других норма-

тивных документов, действующих в условиях отсутствия стандартов. Обоснованность аттестационных оценок достигается репрезентативным отображением требований ГОС в содержании контролирующих материалов, роль которых во многих странах выполняют тесты. Внутренний итоговый контроль проводят сами учителя, например, во время школьных выпускных экзаменов.

Функции контроля

В большинстве учебников для системы педагогического образования в качестве основных функций педагогического контроля выделяются контролирующая, диагностическая, обучающая, воспитывающая и мотивирующая функции. В ходе исторического развития педагогической науки и появления представлений о контроле как составляющей управления качеством образования добавились информационная, сравнительная и прогностическая функции.

Контролирующая функция. Контролирующая функция является основной для итогового контроля и вряд ли нуждается в развернутых пояснениях в силу очевидности состава своих компонентов для различных уровней управления образованием. Она предполагает осуществление систематического контроля за результатами обучения, определение состояния усвоенных знаний, умений и навыков и находит свое отражение в оценке учебных достижений. По сфере приложения результатов контролирующая функция может быть связана с различными уровнями управления качеством образования.

Диагностическая функция. Диагностическая функция наиболее полно реализуется в текущем контроле. Активизация роли диагностической функции является важным условием повышения качества учебного процесса. Благодаря детальному анализу причин и характера затруднений у учащихся педагогическая диагностика открывает новые возможности в индивидуализации обучения, поскольку каждый ученик приступает к изучению нового материала только после устранения всех пробелов в знаниях, препятствующих усвоению следующих разделов курса. Диагностическая функция текущего контроля осуществляется с помощью традиционных средств (контрольных работ, опросов и т.д.) или специальных диагностических тестов.

Обучающая функция. Обсуждения, возникающие в классе при ответах учащихся на вопросы преподавателей, самоконтроль и самооценка учеников при подготовке к контрольным работам и опросам выполняют, хотя и не в полной мере, обучающую функцию, поскольку традиционные средства и методы контроля лишь частично обеспечивают возможность ее реализации. Решающая роль здесь, как и во многих других ситуациях, принадлежит педагогическим тестам.

Особенно эффективно обучающий потенциал тестов позволяют реализовать автоматизированные контрольно-обучающие программы, опирающиеся на банки калиброванных заданий, адаптивные алгоритмы для выдачи обучающих заданий и современные модели теории педагогических измерений. Сочетание известных оценок трудности тестовых заданий, помещенных в банк, и прогностических возможностей моделей, определяющих вероятность правильного ответа

учащегося в зависимости от соотношения между его подготовленностью и трудностью контрольных заданий, открывает широкие возможности для индивидуализации процесса усвоения знаний обучаемыми без роста трудозатрат со стороны педагога.

С помощью контрольно-обучающей программы диагностируются трудности, с которыми приходится сталкиваться учащимся при выполнении заданий, устанавливаются их причины, а затем на основе анализа этих причин учащимся предъявляются разъясняющие образцы правильных действий и рекомендуются индивидуальные программы коррекции, дифференцированные в соответствии с результатами диагностики.

Воспитывающая и мотивирующая функции. Воспитывающая функция контроля проявляется в становлении таких позитивных качеств личности учащегося, как интерес к знаниям, умение систематически работать, навыки самоконтроля и самооценки. Обучающиеся изучают предмет глубже и серьезнее, если заранее известно, что по нему будет осуществляться постоянный контроль.

Воспитывающая функция контроля призвана играть ведущую роль в формировании мотивационной основы учебной деятельности учащихся. В повседневном учебном процессе мотивация к обучению при контроле создается не всегда и не везде. Если контроль объективный и оценки преподавателя справедливы, то у учащихся возникают дополнительные стимулы к усвоению новых знаний. В случае преобладающего субъективизма в оценках педагога систематическая проверка знаний, как правило, приводит к отрицательным результатам. У обучающихся появляются недоброжелательное отношение к преподавателю и полное нежелание учиться.

Росту мотивации учебной деятельности способствуют тесты и отметочные (балльные) критерии оценивания. Критерии задаются на описательном уровне и содержат совокупность требований к учебным достижениям для каждой оценки. Они не только побуждают учащихся к более высоким достижениям, но и вселяют в них уверенность в объективности педагога и «прозрачности» процесса выставления оценок.

Развивающая функция. Контроль укрепляет память и тренирует мышление, формирует умения и навыки применения знаний на практике, словом, способствует осуществлению развивающей функции обучения. Полнота реализации развивающей функции контроля тесно связана с характером проверочных заданий, их содержанием и уровнем деятельности, необходимой для их выполнения. Узкопредметная направленность заданий в сочетании с воспроизведением знаний в знакомой ситуации вряд ли будет способствовать активизации развивающей функции контроля. Задания на применение знаний в измененной или незнакомой ситуации, наоборот, заставляют учащегося анализировать, обобщать, оценивать элементы творчества при решении поставленных проблем.

Информационная функция. Информационная функция присуща самой природе контроля вне зависимости от его вида, сферы приложения результатов и средств осуществления. В силу очевидности она не нуждается в дополнительных

пояснениях. Необходимо лишь отметить, что полнота реализации информационной функции напрямую зависит от степени объективности данных контроля, которая должна расти по мере повышения ответственности принимаемых по результатам контроля управленческих решений. Например, высокий уровень объективности требуется при использовании данных контроля в случаях аттестации, идентификации проблем в системе обучения, связанных с введением инноваций, недостатками в методах преподавания, искажениями в пропорциях учебных планов, просчетами авторов школьных учебников и др.

Сравнительная функция. Сравнительная функция контроля проявляется при сопоставлении данных тестирования по школе с нормами районного или регионального уровня для выявления отставания отдельных школ по ряду показателей качества образования. Подобное сопоставление будет корректным при условии проведения специального шкалирования, статистической коррекции данных тестирования, выравнивания шкал, формирования репрезентативных выборок учащихся и учета социально-экономических факторов, влияющих на состав учащихся, кадровый подбор преподавателей и обстановку в районе расположения школы. Некорректность сопоставления может обернуться серьезными негативными последствиями в тех случаях, когда его результаты используются для принятия решений по вопросам о размерах финансирования отдельных школ, продвижении преподавателей по службе, размерах оплаты их труда или освобождении от должности и т.д.

Прогностическая функция. Прогностическая функция контроля предназначена для выявления способности к усвоению нового материала и неизбежно отражает воздействие предшествующего обучения, и потому ее можно предсказать по результатам контроля. Если для получения результатов контроля использовались лишь традиционные средства, то спрогнозировать вероятную успешность обучения того или иного испытуемого только на их основе будет невозможно. Однако задача становится вполне разрешимой, если применить тесты, прогностическая способность которых была заранее подтверждена специальными аналитическими методами.

Принципы контроля

Направляющая и регламентирующая роль по отношению к процессу контроля принадлежит дидактическим принципам (научности и эффективности, иерархической организации, систематичности, объективности, справедливости и всесторонности), которыми должны руководствоваться педагоги в своей контрольно-оценочной деятельности.

Принцип научности. Принцип научности предписывает использование при контроле научно обоснованных средств, проверочных процедур и методов анализа данных контроля для оценивания подготовленности учащихся, что можно выполнить далеко не всегда. Например, как оценить качество контрольной работы, сплошь и рядом применяемой в повседневном учебном процессе? Для этого приходится привлекать не теоретические знания, а здравый смысл и обычный педагогический опыт. То содержание контроля, которое нравится одному

преподавателю, может не подойти другому, так как у каждого из нас есть свои представления о том, что необходимо проверять, по каким критериям делать выводы и оценивать результаты проверки.

В отличие от традиционных средств педагогические тесты разрабатываются по специальной технологии, опирающейся на теорию педагогических измерений. Они имеют научно обоснованные критерии качества. Принцип научности предполагает проверку точности и устойчивости данных тестирования (*критерий надежности*) и адекватности данных поставленной цели измерения (*критерий валидности*). *Принцип иерархической организации*. Принцип иерархической организации нацеливает на построение определенной иерархии знаний, умений и навыков при отборе содержания контроля. Преподавателю приходится сталкиваться с тем, что все проверить просто невозможно. Поэтому принцип иерархической организации предполагает отбор наиболее значимых, укрупненных элементов содержания для отображения их в тестах или в традиционных оценочных средствах.

Принцип систематичности. Принцип систематичности педагогического контроля находится в определенной зависимости от плановости последнего. Неравномерное увеличение частоты проверок, их неожиданность создают дополнительное нервное и эмоциональное напряжение у учащегося. В равной степени и уменьшение числа контрольных проверок имеет негативные последствия. Опыт свидетельствует о том, что отрицание необходимости контроля, отказ от совершенствования форм и методов контроля приводят к ухудшению качества обучения.

Принципы объективности и справедливости. Принципы объективности и справедливости довольно тесно связаны между собой, поскольку объективность является необходимым условием справедливости. Для реализации принципов в практике обучения необходимо ввести представление об объективных оценках. В теории педагогических измерений понятие «объективная оценка» замещается понятием «истинная оценка», которое характеризует уровень подготовленности учащегося в момент проведения контроля и не содержит ошибочного компонента. Поэтому можно говорить о большей или меньшей объективности оценок в зависимости от величины ошибочного компонента измерений.

Первый путь к повышению объективности контроля связан с формированием коллегиальной экспертной оценки. Успех при этом определяется качественным составом проверяющей комиссии и четкостью соблюдения инструкций экспертами. Другой путь повышения объективности результатов контроля, который не нашел применения в практике в силу низкой эффективности, предполагает создание определенных эталонов усвоения знаний, умений и навыков обучающихся по каждому предмету. И наконец, третий путь связан с тестированием, в котором полнота реализации принципа объективности контроля зависит от надежности тестов, стандартизации условий проведения тестирования, технологии выставления оценок и всей совокупности факторов, влияющих на величину ошибки измерения. Особенно эффективно проблема объективизации решается в современной теории тестов, согласно которой на основе математических

моделей измерения осуществляется переход от сырых баллов испытуемых к наиболее правдоподобным оценкам, дающим оптимальное приближение к истинным компонентам измерения.

Принцип всесторонности. Принцип всесторонности подчеркивает необходимость тщательного отбора содержания контроля, которое должно репрезентативно отражать содержание учебных программ и видов проверяемой учебной деятельности. Задания, предназначенные для проверки, должны охватывать по возможности максимально широкий круг вопросов, подлежащих контролю, и не дублировать друг друга.

Психолого-педагогические аспекты педагогического контроля

Психолого-педагогические аспекты контроля связаны с анализом уровня сформированности навыков самоконтроля и самооценки у обучаемых, являющихся важным показателем качества учебной деятельности. Формированию навыков самоконтроля в значительной степени препятствуют авторитарные методы проведения проверок, когда ведущая роль в контроле принадлежит преподавателю, а подчиненная и пассивная отводится ученику. Альтернативой авторитарности служат идеи сотрудничества преподавателя и учеников, базирующиеся на помощи обучаемому в осознании им своих задатков, склонностей и способностей в условиях превращения социально значимых целей обучения и воспитания в личностно значимые.

Самоконтроль и самооценка. Под *самоконтролем* понимаются действия обучаемых, проявляющиеся в навыках осуществления контроля за результатами собственной деятельности и коррекции ее в процессе выполнения учебных заданий. Результат процесса самоконтроля — *самооценка*, которая может быть и завышенной, и заниженной в зависимости от психологических особенностей человека. Хотя уровень сформированности навыков самоконтроля педагоги относят к показателям полноценности обучения, они не умеют их отслеживать и оценивать. Трудность здесь состоит в том, что эти навыки раскрываются при анализе механизма перехода контрольно-оценочных процессов, осуществляемых учителем, во внутреннее состояние учащегося, которое характеризуется новыми действиями по самоконтролю и самооценке в структуре учебной деятельности и плохо поддается внешней оценке.

С точки зрения П.П.Блонского, *процесс перехода внешних контрольно-оценочных процессов во внутренние навыки самоконтроля* имеет четыре стадии, на которых уровень внешнего проявления навыков самоконтроля снижается и теряет внешний характер проявления по мере продвижения учащегося в усвоении учебного материала. Участие преподавателя в формировании навыков самоконтроля вполне реально на *первой стадии*, когда учащийся еще не усвоил материал. *Вторая стадия* предполагает наличие сформированных навыков самоконтроля. На ней учащийся репродуцирует усвоенный материал и контролирует свои знания совместно с педагогом. *Третья стадия* отличается ростом уровня усвоения, благодаря которому самоконтроль приобретает выборочный характер, а участие педагога уменьшается, становится минимальным к *четвертой стадии*

полного усвоения учебного материала. На четвертой стадии самоконтроль теряет всякие внешние проявления, становясь интерпсихическим свойством обучаемого. Таким образом, основные усилия педагога по формированию навыков самоконтроля у обучаемых должны быть сосредоточены на первой и второй стадиях путем выбора оптимального режима контроля и средств его осуществления.

Сотрудничество педагога и обучаемых в контроле. Идеи сотрудничества с обучаемым как отдельная область исследований появились в педагогической науке в середине 80-х гг. XX в. в качестве перспективного направления инноваций. Сотрудничество связано с гуманистической идеей помощи обучаемому, которая особенно трудно реализуется в педагогическом контроле. В условиях сотрудничества текущий контроль должен влиять на характер учебной деятельности, ее интенсивность, направленность и обеспечивать потребность в добровольном обращении обучаемых за помощью преподавателя для решения поставленных задач.

Необходимые условия для возникновения сотрудничества в процессе текущего контроля. Создание необходимых условий сотрудничества педагога и обучаемых в текущем контроле связано с анализом мотивационной сферы учебной деятельности. Главной причиной снижения мотивации к обучению можно считать отсутствие специальных механизмов оптимизации трудности учебных задач, отвечающих принципам доступности и вместе с тем достаточно высокой трудности. В свое время эти принципы были положены в основу дидактической системы Л.В.Занкова. Эксперимент по ее внедрению показал, что при нарушении принципа доступности учащийся пытается механически списать готовые решения во время контроля или полностью отказывается от поставленных перед ним учебных задач. Недостаточная же трудность учебных заданий приводит к неполной реализации развивающей функции контроля, что исключает потребность в сотрудничестве с педагогом.

Противоречивость между принципами доступности и достаточно высокой трудности является условной, если под доступностью понимать не легкость, а работу на пределе возможности обучаемого, когда задания слишком трудны для самостоятельной работы, но вполне могут быть выполнены с помощью педагога. Обращение за помощью создает основу для сотрудничества, поэтому необходимые условия сотрудничества педагога и обучаемых в текущем контроле связаны с оптимизацией трудности контрольных заданий в индивидуализированном режиме, с учетом отличий в подготовке учащихся.

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 3.14 «Педагогический анализ и контроль» 

Структурно-логическая схема по теме 3.14 «Педагогический анализ и контроль»

Тема 3.15 Средства обучения

Средства обучения – это специально разработанные материальные или материализованные объекты, предназначенные для повышения эффективности образовательного процесса.

Педагогами используются следующие *средства обучения*:

- учебные задачи;
- традиционные средства обучения;
- компьютерные технологии обучения.

Учебные задачи рассматриваются как одно из средств, с помощью которого можно выявить уровень сформированности знаний, умения и навыков у обучающихся. По уровню проблемности выделены следующие группы учебных задач: традиционные, тактические и задачи творческого уровня.

Традиционные учебные задачи – это мини проекты, для решения которых обучающиеся осуществляют деятельность на операциональном уровне (задача-вопрос, задача-сборка, задача-использование и другие).

Тактические учебные задачи направлены на создание эвристических проектов, для решения которых обучающиеся осуществляют прогнозирование, целеполагание, планирование, применяют свои знания и умения в практической деятельности, взаимодействуют на основе конструктивного диалога (задача-проблема, задача-преобразование, задача-доработка, задача-изготовление, задача-исследование и другие).

Учебные задачи творческого уровня направлены на создание крупных творческих проектов. Для их решения учащимся необходимо осуществлять учебную деятельность на «стратегическом уровне» (задачи-художественные проекты, задачи-технические (конструкторские) проекты, задачи-социальные проекты).

Традиционные средства обучения чаще классифицируют по составу объектов. Выделяют следующие группы традиционных средств обучения:


- печатные (учебные пособия, плакаты, раздаточный дидактический материал и другие);
- наглядные плоскостные (схемы, рисунки, чертежи, диаграммы, фотографии и другие);
- наглядные объемные (коллекции, муляжи, макеты, стенды, модели в разрезе, модели демонстрационные и тому подобное);
- учебное оборудование (магнитные доски, тренажеры и другое);
- учебная техника (оборудование, инструменты, приспособления, станки, автомобили и другое);
- аудиовизуальные (слайды, слайд-фильмы, видеофильмы образовательные, учебные кинофильмы, учебные фильмы на цифровых носителях и другие).

Простые словесные и визуальные (наглядные) средства обучения имеют древнюю историю. Средства обучения – это источник получения знаний, формирования умений. К ним относятся наглядные пособия, учебники, дидактические материалы, технические средства (ТСО), оборудование, станки, учебные кабинеты, лаборатории, ЭВМ, ТВ и другие средства массовой коммуникации.

В качестве средств обучения могут выступать реальные объекты, процессы производства, сооружения. Дидактические средства, как и методы, являются одними из основных элементов дидактической системы и играют в ней ведущую роль. Выбор средств обучения зависит не только от дидактической концепции, целей, содержания, методов и условий учебного процесса, но и от конкретного исторического времени, в которое происходит обучение. Основные функции средств обучения – это дидактическая, информационная и контрольная.

В науке нет строгой классификации дидактических средств. Можно воспользоваться классификацией польского дидакта В. Оконя, в которой средства расположены по нарастанию возможности заменять действия учителя и активизировать действия ученика как в сторону их автоматизации, так и в сторону индивидуализации.

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 3.15 «Средства обучения» 

Структурно-логическая схема по теме 3.15 «Средства обучения»

Тема 3.16 Педагогические технологии в системе образования

В педагогической и психологической литературе часто встречается понятие "технология", пришедшее к нам вместе с развитием компьютерной техники и внедрением новых компьютерных технологий. В педагогической науке появилось специальное направление – *педагогическая технология*. Это направление зародилось в 60-е годы в США, Англии и в настоящее время распространилось практически во всех странах мира. Появление этого термина и направления исследований в педагогике не являются случайностью.

В педагогической литературе встречается много терминов, характеризующих те или иные педагогические технологии: технологии обучения, воспитания, преподавания, образовательная и традиционная технологии, технологии программированного и проблемного обучения, авторская технология и т.д.

Первоначально многие педагоги не делали различий между понятиями «педагогическая технология», «технология обучения» и «технология воспитания». Сегодня педагогическую технологию понимают как последовательную систему действий педагога, связанную с решением педагогических задач в сфере обучения и воспитания. Поэтому понятие «педагогическая технология» шире, чем понятия «технология обучения» или «технология воспитания».

При всем многообразии педагогических технологий существуют два пути их появления. В одних случаях технологии возникают из теории (В.П.Беспалько, В.В.Давыдов, В.К. Дьяченко, Л.В. Занков, П.Я.Гальперин, Н.В.Кузьмина и др.), в других случаях технологии вытекают из практики (Е.Н.Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, В.В. Шейман и др.).

Что же следует понимать под технологией обучения? Когда возникла идея технологизации обучения?

Такая идея не является новой. Еще Я.А. Коменский ратовал за нее. Он призывал к тому, чтобы обучение стало «механическим» (т.е. «технологическим»), стремился отыскать такой его порядок, который неминуемо приводил бы к положительным результатам. Я.А.Коменский писал: «Для дидактической машины необходимо отыскать: 1) твердо установленные цели; 2) средства, точно приспособленные для достижения этих целей; 3) твердые правила, как пользоваться этими средствами, чтобы было невозможно не достигнуть цели».

Со времен Коменского в педагогике было немало попыток сделать обучение похожим на хорошо отлаженный механизм. Впоследствии многие представления о технологизации обучения существенно дополнялись и конкретизировались. Особенно идея технологизации обучения актуализировалась с внедрением достижений технического прогресса в различные области теоретической и практической деятельности. Наиболее известными авторами современных технологий обучения в нашей стране являются П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина, Ю.К.Бабанский, П.М.Эрдиев,

В.П. Беспалько, М.В. Кларин и др. Зарубежная теория и практика осуществления технологических подходов к обучению отражена в научных трудах Дж. Кэрролла, Б. Блума, Д. Брунера, Г. Гейса, В. Коскарелли и др.

Понятие "педагогическая технология" может рассматриваться в трех аспектах:

научном – как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

процессуальном – как описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов обучения;

деятельностном – осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Критерии технологичности педагогической технологии

Любая педагогическая технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям – критериям технологичности, которыми являются: *концептуальность; системность; управляемость; эффективность; воспроизводимость.*

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

Системность означает, что педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью его частей, целостностью.

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

Эффективность указывает на то, что 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.

Структура педагогической технологии

Перечисленные критерии технологичности определяют структуру педагогической технологии, которая включает в себя три части: *концептуальная основа; содержательный компонент обучения; процессуальная часть – технологический процесс.*

Концептуальная часть педагогической технологии – это научная база технологии, те психолого-педагогические идеи, которые заложены в ее фундамент.

Содержательную часть технологии составляют цели – общие и конкретные, а также содержание учебного материала.

Процессуальная часть представлена системной совокупностью следующих элементов:

– организация учебного процесса;

- методы и формы учебной деятельности учащихся;
- методы и формы работы преподавателя;
- деятельность педагога по управлению процессом усвоения материала;
- диагностика учебного процесса.
- сущность педагогической технологии и требования, предъявляемые к ней

Как и любая технология, педагогическая технология представляет собой процесс, при котором происходит качественное изменение воздействия на обучаемого. Педагогическую технологию можно представить следующей формулой:

ПТ = цели + задачи + содержание + методы (приемы, средства) + формы обучения.

Организация и реализация этого процесса (педагогической технологии) зависит от требований ведущих дидактических принципов.

Методика и технология

Педагогика давно искала пути достижения если не абсолютного, то хотя бы высокого результата в работе с группой или классом и постоянно совершенствовала свои средства, методы и формы. Много веков назад, при зарождении педагогики, считалось, что необходимо найти какой-то прием или группу приемов, которые позволяли бы добиваться желаемой цели. Так появились различные методики. Время шло, у практиков накапливался опыт, они создавали новые, более эффективные методики. Однако результаты практической работы по создаваемым методикам не всегда отвечали все расширяющимся требованиям.

В результате педагогика накопила в своем арсенале значительное число эффективных методик. Однако проблемы стабильности в обучении, а также достижения каждым учеником высоких результатов остаются и по сей день.

Очевидно, что совершенствование методик надо продолжать, но процесс их накопления и эмпирического (основанного на практике) отбора должен быть совмещен с выбором цели и отработкой системы контроля процесса обучения. Этому и призвана помочь технологизация процесса обучения.

Поступательное развитие педагогики открывает большие возможности в поиске новых средств, форм и методов обучения и воспитания. В педагогике постоянно появляются новые подходы и взгляды на организацию процесса обучения и воспитания. Это наука – реагируя на все изменения социальных условий и требований, она создает все новые и новые подходы и формы.

Сегодня каждый педагог ищет наиболее эффективные пути усовершенствования учебного процесса, повышения заинтересованности учеников и роста успеваемости учащихся. В связи с этим стремлением педагогов повышать качество обучения все настойчивее звучит призыв к переходу с отдельных методик на педагогические технологии.

По сравнению с обучением, построенным на основе методики, технология обучения имеет серьезные преимущества.

Основой технологии служит четкое определение конечной цели. В традиционной педагогике проблема целей не является ведущей, степень достижения

определяется неточно, "на глазок". В технологии цель рассматривается как центральный компонент, что и позволяет определять степень ее достижения более точно.

Технология, в которой цель (конечная и промежуточная) определена очень точно (диагностично), позволяет разработать объективные методы контроля ее достижения.

Технология позволяет свести к минимуму ситуации, когда педагог поставлен перед выбором и вынужден переходить к педагогическим экспериментам в поиске приемлемого варианта.

В отличие от ранее использовавшихся методических поурочных разработок, ориентированных на учителя и виды его деятельности, технология предлагает проект учебного процесса, определяющего структуру и содержание учебно-познавательной деятельности учащихся. Методическая поурочная разработка воспринимается каждым педагогом по-разному, следовательно, по-разному организуется и деятельность учащихся. Проектирование же учебной деятельности учащихся ведет к более высокой стабильности успехов практически любого числа учащихся.

Разница между технологией и методикой заключается в том, что технологии обучения удается воспроизводить и тиражировать, при этом гарантировать высокое качество учебного процесса или решение тех педагогических задач, которые заложены в эти технологии. Методики часто не гарантируют должного качества.

Вместе с тем методика может быть доведена до уровня технологии. Например, имеется определенная методика объяснения нового материала. Если она отвечает объективности, надежности, валидности, то ее можно назвать технологией.

Технология обучения взаимосвязана с педагогическим мастерством. Совершенное владение технологией обучения и есть педагогическое мастерство. Одна и та же технология может осуществляться разными преподавателями, но в особенностях ее реализации как раз и проявляется их мастерство.

Обзор педагогических технологий обучения

Традиционная (репродуктивная) технология обучения ориентирована на передачу знаний, умений и навыков. Она обеспечивает усвоение учащимися содержания изучаемого материала, проверку и оценку качества знаний на репродуктивном уровне.

Это древний вид технологии, распространенный и в настоящее время (особенно в средней школе). Суть его состоит в обучении по схеме: *изучение нового – закрепление – контроль – оценка*. В основе технологии лежит образовательная парадигма, согласно которой можно определить достаточный для успешной жизнедеятельности объем знаний и передавать его ученику. При этом главными методами обучения являются объяснение в сочетании с наглядностью, ведущими видами деятельности учащихся – слушание и запоминание, главным требованием и основным критерием эффективности – безошибочное воспроизведение

изученного. Деятельность учителя связана с объяснением, показом действий, оценкой их выполнения учащимися и корректировкой.

Данная технология имеет ряд важных преимуществ: она экономична, облегчает учащимся понимание сложного материала, обеспечивает достаточно эффективное управление образовательно-воспитательным процессом, в нее органически вписываются новые способы изложения знаний. Вместе с тем традиционная технология имеет и определенные недостатки – она располагает незначительными возможностями индивидуализации и дифференциации учебного процесса, а также слабо развивает мыслительный потенциал учащихся.

Технология развивающего обучения из всех существующих отечественных технологий обучения является одной из наиболее признанных. У ее истоков стояли такие выдающиеся психологи и педагоги, как Л.С.Выготский, Л.В.Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.

Технология программированного обучения начала активно внедряться в образовательную практику с середины 60-х гг. XX столетия. Ее основная цель обучения состоит в улучшении управления учебным процессом. У истоков программированного обучения стояли американские психологи и дидакты Н.Краудер, Б.Скиннер, С. Пресси. В отечественной науке данную технологию разрабатывали П.Я. Гальперин, Л.Н. Ланда, А.М. Матюшкин, Н.Ф. Талызина и др.

Технология программированного обучения – это технология самостоятельного индивидуального обучения по заранее разработанной программе с помощью специальных средств (программированного учебника, особых обучающих машин, ЭВМ и др.). Она обеспечивает каждому учащемуся возможность учиться в соответствии с его индивидуальными особенностями (темп обучения, уровень обученности и др.).

Характерные черты технологии программированного обучения:

1. разделение учебного материала на отдельные небольшие, легкоусваиваемые части;
2. включение системы предписаний по последовательному выполнению определенных действий, направленных на усвоение каждой части;
3. проверка усвоения каждой части;
4. при правильном выполнении контрольных заданий учащийся получает новую часть материала и выполняет следующий шаг обучения;
5. при неправильном ответе учащийся получает помощь и дополнительные разъяснения;
6. результаты выполнения контрольных заданий фиксируются, становятся доступными как самим учащимся (внутренняя обратная связь), так и педагогу (внешняя обратная связь).

Основное средство реализации технологии программированного обучения – обучающая программа. Она предписывает последовательность действий по овладению определенной единицей знаний. Обучающие программы могут быть оформлены в виде программированного учебника или других видов печат-

ных пособий (безмашинное программированное обучение) или в виде программы, подаваемой с помощью обучающей машины (машинное программированное обучение).

В основу обучающих программ заложены два принципа программирования: линейное и разветвленное.

При линейном принципе программирования обучаемый, работая над учебным материалом, последовательно переходит от одного этапа программы к следующему. При этом все ученики последовательно выполняют предписанные шаги программы. Различия могут быть лишь в темпе проработки материала.

При использовании разветвленного принципа программирования работа учеников, давших верные и неверные ответы, дифференцируется. Если учащийся верно ответил, то получает подкрепление в виде подтверждения правильности ответа и указание о переходе к следующему этапу программы. Если же учащийся ответил неверно, ему разъясняется сущность допущенной ошибки, и он получает указание вернуться к какому-то из предыдущих шагов программы или же перейти к некоторой подпрограмме.

Принцип разветвленного программирования по сравнению с линейным позволяет в большей степени индивидуализировать обучение. Ученик, дающий верные ответы, может быстрее продвигаться вперед, переходя без задержек от одной порции информации к другой. Ученики, делающие ошибки, продвигаются медленнее, но при этом читают дополнительные пояснения и таким образом устраняют пробелы в знаниях.

Независимо от характера технологической системы программированного обучения обучающая программа может быть представлена с помощью учебников или машин. Существуют учебники с линейной и разветвленной структурами программирования материала.

Разными бывают и машины, предназначенные для представления запрограммированных текстов. Их тип зависит от реализуемой дидактической функции, при этом различают:

1. информационные машины, предназначенные для передачи учащимся новой информации;
2. машины-экзаменаторы, служащие для контроля и оценки знаний учащихся;
3. машины-репетиторы, предназначенные для повторения с целью закрепления знаний;
4. тренировочные машины, или тренажеры, используемые для формирования у учащихся необходимых практических умений, например, печатания на машинке, алгоритмизации поиска повреждений в технических устройствах, обслуживания машин и т.п.

Принципиальной разницы между структурой программированных учебников и программ к обучающим машинам нет. Основное отличие заключается лишь в технике подачи учебной информации и заданий, получения ответа от учащегося и выдачи ему сообщения о степени правильности его действий.

Технология проблемного обучения предполагает организацию под руководством учителя самостоятельной поисковой деятельности учащихся по решению учебных проблем. В ходе их решения у обучаемых формируются новые знания, умения и навыки, развиваются способности, познавательная активность, любознательность, эрудиция, творческое мышление и другие личностно значимые качества.

Фундаментальные работы, посвященные теории и практике проблемного обучения, появились в конце 1960-х – начале 1970-х гг. Большой вклад в разработку этой технологии внесли ученые Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмудов, В. Оконь и др.

Технология проблемного обучения в общем виде состоит в следующем: преподаватель не сообщает знания в готовом виде, а ставит перед учениками задачу (проблему), заинтересовывает их, пробуждает желание найти способ ее решения. А учащиеся при непосредственном участии учителя или самостоятельно исследуют пути и способы ее решения, то есть строят гипотезу, намечают и обсуждают способы проверки ее истинности, аргументируют, проводят эксперименты, наблюдения, анализируют их результаты, рассуждают, доказывают.

Проблемное обучение, как и другие технологии, имеет положительные и отрицательные стороны. Его преимущества: способствует не только приобретению учащимися необходимой системы знаний, умений и навыков, но и достижению высокого уровня их умственного развития, формированию у них способности к самостоятельному добыванию знаний путем собственной творческой деятельности, развивает интерес к учебному труду, обеспечивает прочные результаты обучения. Недостатки: большие затраты времени на достижение запланированных результатов, а также слабая управляемость познавательной деятельностью учащихся.

Технология модульного обучения появилась и приобрела большую популярность в учебных заведениях США и Западной Европы в начале 1960-х гг. как альтернатива традиционному обучению. В отечественной дидактике наиболее полно основы модульного обучения изучались и разрабатывались П. Юцявичене и Т.И. Шамовой.

Сущность данной технологии состоит в том, что ученик самостоятельно или с определенной помощью достигает конкретных целей в процессе работы с модулем. Модуль – это целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им.

Состав модуля: целевой план действий, банк информации, методическое руководство по достижению дидактических целей.

Содержание обучения при данной технологии представлено в законченных самостоятельных информационных блоках. Их усвоение осуществляется в соответствии с дидактической целью, которая содержит в себе указание не только на объем изучаемого содержания, но и на способ и уровень его усвоения.

При модульном обучении на самостоятельную работу отводится максимальное время. Учащийся учится целеполаганию, планированию, организации, самоконтролю и самооценке. Это дает ему возможность осознать себя в учебной

деятельности, самому определить уровень освоения знаний, увидеть пробелы в своих знаниях и умениях.

Возможно сочетание традиционной системы обучения с модульной. Модули могут использоваться в любой организационной системе обучения и тем самым улучшать ее качество и повышать эффективность.

Технология концентрированного обучения имеет в своей основе довольно известный в педагогической практике метод «погружения в предмет». Данная технология, начиная от П. Блонского, разрабатывалась и использовалась В.Ф. Шаталовым, М.П. Щетининым, А. Тубельским и др.

Сторонники этой технологии считают, что при традиционной классно-урочной системе организации обучения, когда содержание материала в учебных программах и учебниках разбито на относительно самостоятельные, логически завершенные разделы, темы, параграфы, у учащихся слабо формируется система знаний и умений по отдельным учебным дисциплинам. За счет затягивания изучения проблемы у обучаемых теряется интерес к рассматриваемому материалу. Поскольку урок от урока отстоит далеко, то полученная на одном занятии информация до следующего занятия большей частью забывается.

Суть концентрированного обучения состоит в том, что уроки объединяются в блоки, в течение дня, недели сокращается число параллельно изучаемых учебных дисциплин. Такая технология максимально сближает учебный процесс с естественными психологическими особенностями человеческого восприятия. Чтобы предупредить забывание материала, усвоенного на уроке, следует провести работу по его закреплению в день восприятия, т.е. необходимо на какое-то время более основательно «погрузиться» в предмет.

Технология дистанционного обучения – это получение образовательных услуг без посещения учебного заведения, с помощью современных систем телекоммуникации, таких как электронная почта, телевидение и Интернет.

Учитывая территориальные особенности России и возрастающие потребности качественного образования в регионах, технология дистанционного обучения дает возможность его получить всем, кто по тем или иным причинам не может учиться очно. В настоящее время технология дистанционного обучения используется в высшей школе, а также для повышения квалификации и переподготовки специалистов. Она открывает большие возможности для инвалидов. Современные информационные образовательные технологии позволяют учиться незрячим, глухим и страдающим заболеваниями опорно-двигательного аппарата.

Получив учебные материалы в электронном или печатном виде, обучающийся может овладевать знаниями дома, на рабочем месте или в специальном компьютерном классе в любой точке России и зарубежья.

Технология дает возможность учитывать индивидуальные способности, потребности, темперамент и занятость обучающегося, который может проходить учебные курсы в любой последовательности, быстрее или медленнее. В этом несомненные преимущества технологии дистанционного обучения.


Данная технология предполагает использование традиционных форм обучения (лекции, консультации, лабораторные и контрольные работы, зачеты, экзамены и др.), но они имеют свои отличительные особенности. Лекции исключают живое общение с преподавателем. Для их записи используются дискеты, CD-ROM-диски и пр. Применение новейших информационных технологий (гипертекста, мультимедиа, ГИС-технологий, виртуальной реальности и др.) делает лекции выразительными и наглядными. Для их создания используются все возможности кинематографа: режиссура, сценарий, артистическое исполнение и т.д. Такие лекции можно слушать в любое время и на любом расстоянии. Кроме того, не требуется конспектировать материал (его можно получить на дискете).

Консультации при дистанционном обучении являются одной из форм руководства работой обучаемых и оказания им помощи в самостоятельном овладении дисциплиной. Используются телефон и электронная почта. Консультации помогают педагогу оценить личные качества обучаемого: интеллект, внимание, память, воображение, мышление.

Лабораторные работы предназначены для практического усвоения материала. В традиционной образовательной системе они требуют специального оборудования, макетов, имитаторов, тренажеров, химических реактивов и т.д. Возможности технологии дистанционного обучения в дальнейшем могут существенно упростить задачу проведения лабораторного практикума за счет использования мультимедиа-технологий, имитационного моделирования и т.д. Виртуальная реальность позволит продемонстрировать учащимся явления, которые в обычных условиях показать очень сложно или вообще нереально. Использование современной техники дает возможность также проводить проверку результатов теоретического и практического усвоения обучаемыми учебного материала.

Существуют и другие технологии обучения: разноуровневого обучения, полного усвоения, коллективного взаимодействия, адаптивного обучения, проектного обучения, авторские технологии обучения (например, технология В.Ф. Шаталова) и др.

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 3.16 «Педагогические технологии в системе образования» 

Структурно-логическая схема по теме 3.16 «Педагогические технологии в системе образования»

4 Теория воспитания

Тема 4.1 Воспитание в целостном педагогическом процессе

Личность человека формируется и развивается под влиянием многочисленных факторов, объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям. При этом сам человек не пассивное существо, он выступает как субъект своего собственного формирования и развития.

Понятие "воспитание" – одно из ведущих в педагогике. Оно употребляется в широком и в узком смысле. Воспитание в широком смысле рассматривается как общественное явление, как воздействие общества на личность. В данном случае воспитание практически отождествляется с социализацией. Воспитание в узком смысле рассматривается как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников по реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Деятельность педагогов в этом случае называется воспитательной работой.

Виды воспитания классифицируются по разным основаниям. Наиболее обобщенная классификация включает в себя умственное, нравственное, трудовое, физическое воспитание.

В зависимости от различных направлений воспитательной работы в образовательных учреждениях выделяют гражданское, политическое, интернациональное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, экологическое, экономическое воспитание.

По институциональному признаку выделяют семейное, школьное, внешкольное, профессиональное (религиозное), воспитание по месту жительства (общинное в американской педагогике), воспитание в детских, юношеских организациях, воспитание в специальных образовательных учреждениях¹.

По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками различают авторитарное, демократическое, либеральное, свободное воспитание; в зависимости от той или иной философской концепции выделяются прагматическое, аксиологическое, коллективистское, индивидуалистическое и другое воспитание.

Целенаправленное управление процессом развития личности обеспечивает научно-организованное воспитание или специально организованная воспитательная работа. В процессе воспитания, учитываются движущие силы развития, возрастные и индивидуальные особенности обучающихся; используются положительные влияния общественной и природной среды; ослабляются отрицательные и неблагоприятные воздействия внешней среды; достигаются единство и согласованность всех социальных институтов; воспитанник раньше оказывается способным к самовоспитанию.

Современные научные представления о воспитании сложились в итоге длительного противоборства ряда педагогических идей.

Уже в период средневековья сформировалась теория авторитарного воспитания, которая в различных формах продолжает существовать и в настоящее время. Одним из ярких представителей этой теории был немецкий педагог И.Ф.Гербарт, который сводил воспитание к управлению детьми. Цель этого управления – подавление дикой резвости ребенка, "которая кидает его из стороны в сторону"; управление ребенком определяет его поведение в данный момент, поддерживает внешний порядок. Приемами управления Гербарт считал угрозу, надзор за детьми, приказания и запрещения.

Как выражение протеста против авторитарного воспитания возникает теория свободного воспитания, выдвинутая Ж.-Ж.Руссо. Он и его последователи призывали уважать в ребенке растущего человека, не стеснять, а всемерно стимулировать в ходе воспитания естественное развитие ребенка. Эта теория также нашла своих последователей в различных странах мира как теория стихийности и самотека в воспитании. Она оказала определенное влияние и на отечественную педагогику. Опыт лучших учителей и педагогических коллективов, основополагающие документы 20-х гг. ориентировали педагогов на гуманизацию воспитания детей, на развитие их самостоятельности и самоуправления.

Цель и задачи гуманистического воспитания

Гуманистическое воспитание имеет своей целью гармоничное развитие личности и предполагает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса. Для обозначения таких отношений употребляется термин "гуманное воспитание". Последний предполагает особую заботу общества об образовательных структурах.

В гуманистической традиции развитие личности рассматривается как процесс взаимосвязанных изменений в рациональной и эмоциональной сферах, характеризующих уровень гармонии ее самости и социумности. Именно достижение этой гармонии является стратегическим направлением гуманистического воспитания.

Самость и социумность есть сферы личностного проявления, глубоко взаимосвязанные полюсы направленности личности на себя (жизнь в себе) и на общество (жизнь в обществе) и соответственно две стороны самосозидания.

Самость как отражение внутреннего плана развития личности, прежде всего психофизического, характеризует глубину индивидуальности личности. Она обуславливает развитие личности от элементарных моментов ее жизнедеятельности до сложных психических состояний, которые осуществляются с помощью самопознания, саморегуляции и самоорганизации.

Социумность отражает внешний план развития личности, и прежде всего социальный. Она имеет такие параметры, как широта и высота восхождения личности к социальным ценностям, нормам, обычаям, степень ориентации в них и уровень приобретенных на их основе личностных качеств. Социумность достигается с помощью адаптации, самоутверждения, коррекции и реабилитации и проявляется в актах самореализации личности.

Общепринятой целью в мировой теории и практике гуманистического воспитания является идеал личности всесторонне и гармонично развитой. Специфика целей гуманистического воспитания заключается в создании условий для саморазвития и самореализации личности в гармонии с самой собой и обществом.

В такой цели воспитания аккумулируются гуманистические мировоззренческие позиции общества по отношению к личности и своему будущему. Они позволяют осмыслить человека как уникальное явление природы, признать приоритет его субъектности, развитие которой есть цель жизни. В современной трактовке цели гуманистического воспитания заложена и возможность формирования планетарного сознания и элементов общечеловеческой культуры.

Сущность личности в гуманистической концепции воспитания

Понятие "личность" является не только понятием, отражающим фактическое состояние социальных свойств человека, но и понятием ценностным, выражающим идеал человека. Идеал культурного человека, как отмечал А. Швейцер, "есть не что иное, как идеал человека, который в любых условиях сохраняет подлинную человечность". Признавая личность и развитие ее сущностных сил в качестве ведущей ценности, гуманистическая педагогика в своих теоретических построениях и технологических разработках опирается на ее аксиологические характеристики.

В многообразных действиях и деятельности личности проявляются ее специфические оценочные отношения к предметному и социальному миру, а также к самой себе.

Благодаря этим отношениям происходит создание новых ценностей либо распространение ранее открытых и признаваемых (например, социальных норм, точек зрения, мнений, правил, заповедей и законов совместной жизни и др.). Для различения признаваемых (субъективно-объективных) и фактических (объективных) ценностей употребляется категория потребность. В отечественной науке потребности рассматриваются в качестве источника и причины активности, деятельности человека. В своем возникновении и развитии они проходят две стадии (А.Н.Леонтьев). Первая стадия характеризует потребность как внутреннее, скрытое условие для деятельности. На этой стадии ценность, способная удовлетворить потребность, выступает как идеал, осуществление которого предполагает сопоставление знания о данной потребности со знанием реального мира, что содействует выбору средств для удовлетворения этой потребности.

На второй стадии потребность – реальная сила, регулирующая конкретную деятельность человека. Здесь происходит опредмечивание потребности содержанием, поступающим из окружающей действительности. Потребность, следовательно, активизирует деятельность и находит свое завершение в ней. Деятельность поэтому может быть понята только через возникновение и удовлетворение потребностей. Она выступает одновременно как процесс удовлетворения существующих и условие создания новых потребностей, а также как процесс разре-

шения имеющихся противоречий между субъектом и объектом и рождения новых. При этом деятельность является не только процессом изменения и создания нового объекта, но и процессом изменения человеческой личности.

Переход от потребности к формулированию цели не совершается сам собой. Потребность и цель соединяют мотивы. Потребности первичны по отношению к мотивам, которые формируются только на основе возникших потребностей. Самые сокровенные моменты личностного "Я" скрыты в мотивах поступков и поведения людей. Система ценностей в этой связи может рассматриваться как выраженная в идеальной форме стратегия поведения, а мотивы – как его тактика. Природа мотивов, их сущность, особенности процесса мотивации раскрывают личность с самой существенной стороны – со стороны ее "самости". Мотивация хранит в себе тайну тех или иных решений личности, секрет выбора и предпочтений ценностных ориентаций, а также обуславливает определение жизненных перспектив.

Личность, деятельность которой определяется только потребностями, не может быть свободной и созидающей новые ценности. Человек должен быть свободен от власти потребностей, уметь преодолевать свое подчинение потребностям. Свобода личности есть уход от власти низших потребностей, выбор высших ценностей и стремление к их реализации. В ценностных ориентациях объективируется не только опыт личности, но прежде всего исторический опыт, накопленный человечеством. Воплощенный в системы критериев, норм, эталонов, ценностных ориентаций, он становится доступным каждому человеку и позволяет ему определиться в культурных параметрах деятельности. Мера возможного в реализации гуманистического потенциала ценностей, их содержательную определенность (системные качества) обуславливают именно ценностные ориентации.

Ценностные ориентации отражаются в нравственных идеалах, которые являются высшим проявлением целевой детерминации деятельности личности. Идеалы представляют собой предельные цели, высшие ценности мировоззренческих систем. Они завершают многоступенчатый процесс идеализации действительности. Понимание ценностных ориентаций как нравственного идеала приводит к обострению противоречия между социальным и личным. Из возникшего конфликта выходят, как правило, жертвуя одним ради другого.

Однако гуманный человек будет поступать в соответствии с требованиями нравственного идеала. Нравственные идеалы, следовательно, обуславливают достижение такого уровня развития личности, который соответствует гуманистической сущности человека.

Нравственные идеалы не являются раз и навсегда заданными, застывшими. Они развиваются, совершенствуются как образцы, определяющие перспективу развития личности. Развитие является характеристикой гуманистических нравственных идеалов, вот почему они выступают в качестве мотива совершенствования личности. Идеалы связывают исторические эпохи и поколения, устанавливают преемственность лучших гуманистических традиций, и прежде всего в образовании.

Мотивационно-ценностное отношение характеризует гуманистическую направленность личности в том случае, если она, являясь субъектом деятельности, реализует в ней свой гуманистический образ жизни, готовность принимать на себя ответственность за других и за будущее общества, поступать независимо от частных обстоятельств и ситуаций, складывающихся в ее жизни, творить их, наполнять гуманистическим содержанием, вырабатывать гуманистическую стратегию и преобразовывать себя как гуманную личность.

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 4.1 «Воспитание в целостном педагогическом процессе»



Структурно-логическая схема по теме 4.1 «Воспитание в целостном педагогическом процессе»

5 Управление образовательным процессом

Тема 5.1 Понятие об управлении образовательным процессом

Основные понятия общей теории социального управления

Управление — это воздействие на систему с целью ее упорядочения, сохранения качественной специфики, совершенствования и развития.

Развитие теории социального управления началось на рубеже XIX—XX вв., чему в огромной мере способствовали достижения науки и техники, приведшие к существенным изменениям в отношениях к материальному производству и бизнесу. Основоположниками теории научного управления являются всемирно известные теоретики и практики научного менеджмента Ф. Тейлор, Г. Форд, Г. Эмерсон, А. Файоль, Э. Мэйо и др. Анри Файоль считал, что управлять — значит предвидеть, изучать будущее и устанавливать программу действий; организовывать — строить двойной организм предприятия (материальный и социальный); распоряжаться — приводить в действие персонал предприятия; согласовывать — связывать, объединять и сочетать действия и усилия; контролировать — наблюдать, чтобы все происходило сообразно установленным правилам и распоряжениям.

В 60-х гг. прошлого века произошло осмысление школоведения как важной отрасли педагогической науки, возобновился интерес к научной организации труда учителя, директора школы.

В последние десятилетия XX вв. произошло резкое возрастание роли общего и специального научного знания, профессиональных и личностных качеств человека в общественной и экономической жизни. Это обстоятельство выдвинуло сферу образования в число приоритетных областей человеческой деятельности и обусловило ее бурное развитие по всем направлениям. Произошла смена образовательной парадигмы, интенсивно разрабатывается новое содержание образования, технологии обучения и воспитания. Информационная революция дала начало развитию принципиально новым средствам, методам, формам управления. Наблюдается взрывообразное усиление роли общественных наук и человеческого фактора в управлении социальными системами, в том числе и образовательными. Существенным стимулирующим фактором развития теории управления школой в современном мире стало интенсивное внедрение рыночных отношений в систему образования.

Если до 80-х гг. прошлого века управление понималось как процесс выработки, принятия и реализации управленческих решений, как деятельность руководителя, то в 80-е гг. управление характеризуется как целенаправленное и планомерное воздействие на всех участников управляемого процесса.

Таким образом, под управлением понимается целенаправленное и планомерное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем, направленное на достижение запланированного результата (цели).

Опыт мирового развития ставит перед нашей страной, вышедшей на путь кардинального обновления всех сфер человеческой деятельности, проблему создания эффективной системы социального управления, способной обеспечить динамичное развитие всех отраслей, и в первую очередь — социальной сферы.

В период перехода современной экономики и социальной сферы на рыночные основы использование законов и принципов общей теории управления (менеджмента) в сфере образования стало особенно актуальным.

Как считают многие исследователи, в семантическом плане между понятиями «управление» и «менеджмент» существенной разницы нет. Термин «менеджер» (manager) идентичен словам «управленец», «руководитель». Что же подразумевается под такими понятиями, как «менеджмент», «менеджер», «менеджер образования», «педагогический менеджмент»?

Первоначально под словом «management» понималось «искусство объезжать лошадей» (XVIII—XIX вв., Англия). Позднее в определение термина «менеджмент» стали вкладывать следующий смысл: вид деятельности; аппарат управления; наука и искусство управления; учебная дисциплина (ее преподавание начал в 1881 г. Джозеф Вартон в колледже США); система планирования, прогнозирования и организации производства; целенаправленное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем; деятельность по реализации управленческих задач и т. д.

В настоящее время большинство ученых придерживаются точки зрения, что менеджмент представляет собой теорию и практику управления в социальных организациях.

Существуют общепризнанные школы менеджмента — американская, японская, французская. Конечно, неэффективно идти путем простого копирования чужого опыта, но знать, что ценного из этого опыта можно взять для себя, необходимо.

Педагогический менеджмент — это: а) комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами, направленный на повышение эффективности их функционирования и развития; б) научно-организованное управление со своеобразной иерархией: первый уровень — управление деятельностью педагогического коллектива, второй — управление деятельностью учащихся.

Специфика педагогического менеджмента заключена в особенностях предмета, продукта, орудия и результатов труда менеджера образования.

Предметом труда менеджера образовательного процесса является деятельность людей, которыми он руководит.

Продуктом труда — информация об учебно-воспитательном процессе.

Орудием труда — слово, речь.

Результатом труда менеджера образовательного процесса является уровень обученности, воспитанности и развития объекта менеджмента — учащихся.

Менеджмент не дает унифицированных рецептов, он учит тому, как, зная приемы, способы и пути разрешения тех или других управленческих задач, добиваться успеха.

Сущность управления образованием

Вопросам управления учреждениями образования педагогическая наука всегда уделяла большое внимание. Усложнение функций современных профессиональных учреждений образования повлекло за собой значительные перемены организационного характера. В жизни их коллективов и руководителей определилась потребность в поиске новых форм и методов организационно-педагогической деятельности, направленной на решение новых сложных задач.

Управлением называется деятельность по выработке решений, организации, контролю и регулированию объекта управления в соответствии с заданной целью.

Внедряется эффективная система общественного управления учреждениями образования путем создания попечительских и наблюдательных советов, включающих представителей организаций-учредителей, местных органов власти, деловых кругов, общественных организаций, фондов и спонсоров.

Объектами управления могут быть биологические, технические или социальные системы. Одной из разновидностей социальных систем является система образования, действующая в масштабе страны, области, города и района. Субъектами управления системой образования выступают Министерство образования, областные, городские управления образованием и районные управления образования.

Лежащее в основе педагогической теории управления понятие управление отражает несколько принципиальных моментов:

Управление образованием — 1) (как организация) сложная организационно-структурная система, внутри которой выделяются структуры регионального управления образованием, соответствующие региональные структуры управления, а также структуры управления самих учреждений образования; 2) (как процесс) взаимосвязанная совокупность циклически повторяющихся процессов выработки и осуществления решений, ориентированных на стабильное функционирование и эффективное развитие системы образования и основных ее частей.

Управление образованием включает: планирование, организацию, руководство и контроль, определяющие функционирование и развитие основных образовательных и обеспечивающих процессов, а также непрерывное саморазвитие.

Планирование – определение задач, выполнение которых возлагается на все остальные функции. Тесно связана с прогнозированием. Перспективные планы являются документами научного прогнозирования. План представляет собой сложную социально-экономическую модель будущего состояния организации. Существует несколько видов планирования.

Стратегическое планирование – это направления на основополагающие составляющие организации в долгосрочной перспективе; оценка тенденций в окружении организации.

Тактическое планирование – это определение промежуточных целей на пути достижения стратегических целей и задач. Тактическое планирование сходно со стратегическим. Отличие заключается в сроках (составляется обычно

на один год) и координации своей деятельности между собой начальников различных подразделений. Поэтому тактическое планирование состоит в том, чтобы в основу положить идеи стратегического планирования.

Оперативное планирование исходит из тактического планирования. В оперативных планах описание деятельности вписываются в такую систему, при которой каждый направляет свои усилия на достижение общих и главных целей организации. Составляется от месяца до полугода. Проект – это план по реализации единичной деятельности. Все виды планирования составляют общую систему, которая называется генеральным, или общим планом функционирования организации.

Эффективность планирования как функции управления зависит от принципов руководства при составлении планов: 1. Полнота. 2. Точность. 3. Ясность. 4. Непрерывность. 5. Экономичность.

Организация – это создание организационной структуры; функциональное разделение и координация видов работ между людьми в управляемой системе; распределение во времени и пространстве необходимых мероприятий. Организация как функция управления обеспечивает упорядочение технической, экономической, социально-психологической и правовой сторон деятельности любой организации. Функция организации нацелена на упорядочение деятельности менеджера и исполнителей. Она позволяет определить, кто именно должен выполнять каждое конкретное задание из большого количества заданий, и какие для этого потребуются средства. В понятии «организация» теория управления выделяет три элемента: норма управляемости, формализация управления и структура управления. Норма управления – число работников, которыми управляет один человек. Формализация управления – установление взаимоотношений и ответственности между работниками в письменной форме. Она закрепляет полномочия за должностью, а не за личностью. Структура управления – это схема управленческой иерархии учреждения или предприятия. Структуры управления бывают высокие и плоские.

Координация – это регулирование взаимодействия в процессе решения задач.

Мотивация – это процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личностных целей и целей организации. Различают три вида трудовых мотивов: материальные, самореализация и социальный престиж. Близкое к понятию «мотивации» является понятие «стимулирование» – это побуждение персонала к действиям. Различают виды стимулирования: материальные (денежные и неденежные), нематериальные (социальные, психологические, творческие, моральные); индивидуальные и коллективные. В настоящее время используются приемы стимулирования – мотивации, которые делят на три группы: 1. приемы, ориентированные на работников. К ним относятся: постановка четких и достижимых целей, переподготовка, изменение поведения работника, гибкая система оплаты. 2. приемы, ориентированные на работу. К ним относятся: дизайн рабочих мест, гибкие графики работы. 3. приемы, ориентированные на организацию.

Сюда входит расширение полномочий сотрудников, участие в прибылях, участие в собственности.

Контроль – проверка соответствия хода процесса планам, нормам, инструкциям, решениям; вскрытие причин существующих недостатков и выработка мер по их устранению. *Управленческий контроль* – это процесс непрерывный, включающий наблюдение и регулирование разных видов деятельности организации с целью облегчения выполнения управленческих задач. В основу создания всех систем контроля должны быть положены следующие основные требования–критерии: 1) эффективность контроля – определяется успешность, полезность контроля; 2) эффект влияния на людей – выясняется вопрос, вызывает ли у работников применяемая технология контроля положительные стимулы или негативные, стрессовые реакции 3) выполнение задач контроля – контроль должен определить совпадения или отклонения в системе управления организацией; способствовать устранению отклонений; выработке эффективных решений; 4) определение границ контроля – контрольные мероприятия не могут осуществляться без ограничений. Нужно соблюдать нормы контроля, определенные действующим законодательством. Различают следующие виды контроля. 1. Предварительный контроль. 2. Текущий контроль. 3. Заключительный контроль. Функция контроля не является конечным пунктом всего процесса управления организацией. На практике такого конечного пункта не существует вообще, так как каждая управленческая функция движима другой. Возникает своего рода постепенное круговое движение. Например, информация, полученная в процессе контроля, может использоваться на этапе планирования, организации и мотивации сотрудников (М.М. Ермолович)

Основные принципы управления образованием

Управление педагогическими системами основывается на соблюдении ряда принципов.

Принципы управления — это основополагающие идеи по осуществлению управленческих функций. Принципы отражают закономерности управления.

К основным принципам управления относятся:

- демократизация и гуманизация управления;
- системность и целостность в управлении;
- рациональное сочетание централизации и децентрализации;
- взаимосвязь единоначалия и коллегиальности;
- научная обоснованность (научность) управления;
- объективность, полнота и регулярность предоставления информации.

Рассмотрим более подробно эти принципы.

Демократизация и гуманизация управления. Принцип демократизации и гуманизации управления предполагает развитие самостоятельности и инициативы всех участников образовательного процесса (руководителей, учителей, учащихся и родителей), привлечение их к открытому обсуждению и коллективной подготовке управленческих решений. Демократизация начинается с внедрения в практику выборности руководителей учреждения образования (УО), введения механизма конкурсного избрания и контрактной системы в отборе руководящих

и педагогических кадров. Гласность в УО основывается на открытости, доступности информации, когда каждый участник образовательного процесса не только знает о делах и проблемах УО, но и принимает участие в их обсуждении и высказывает свою точку зрения по общим вопросам. Демократизация управления УО реализуется через регулярные отчеты администрации, совета УО перед общешкольным коллективом и общественностью, через гласность принимаемых решений.

Управление образовательными процессами в последние годы обретает тенденцию перехода от субъектно-объектных к субъектно-субъектным отношениям, от монолога к диалогу между управляющей и управляемой подсистемами.

Системность и целостность в управлении педагогическими системами определяются системной природой педагогического процесса и создают реальные предпосылки для эффективного управления им.

Системный подход в управлении педагогическими системами побуждает руководителя образовательного учреждения и других участников управленческой деятельности осуществлять ее в системе, в единстве и целостности всех взаимодействующих компонентов и подсистем.

Реализация данного принципа способствует приданию управленческой деятельности последовательности, логичности, гармоничности и в конечном счете эффективности.

Рассматривая школу как целостную систему, имеют в виду, что она состоит из частей (компонентов), которыми могут выступать коллективы учителей, учащихся, родителей. Можно эту же систему представлять через процессы.

Например, процесс обучения является подсистемой целостного педагогического процесса, а урок — подсистемой процесса обучения. В то же самое время сам урок — это сложная динамическая система, структурным элементом которой является учебно-воспитательный процесс, воплощающий в себе учебно-воспитательную задачу, подобранные под нее методы обучения и воспитания, содержание учебного материала и формы организации познавательной деятельности учащихся. Чтобы установить точное приложение управленческого воздействия, необходимо уметь расчленять систему на части, блоки, подсистемы и структурообразующие элементы.

Оценкой действенности системы выступает реальный результат. Если педагог правильно сформулировал учебно-воспитательную задачу на том или ином учебно-воспитательном моменте занятия, но не сумел отобрать под нее учебный материал, соответствующее содержание, то какие бы методы обучения и формы организации познавательной деятельности он ни применял, получить высокий положительный результат невозможно.

Таким образом, уровень целостности системы зависит от ее целеустремленности, полноты набора компонентов, качества каждого компонента и плотности взаимосвязей как между компонентами, так и между каждым из них и целым.

Изучение сущности социально-педагогических систем невозможно без комплексного подхода. Комплексный подход при изучении системы образования предполагает:

- системный и всесторонний анализ результатов управленческой и педагогической деятельности;
- выявление закономерных связей (по вертикали и горизонтали);
- определение специфических условий и проблем социума;
- разработку динамической структуры и технологии управления;
- обоснование содержания управления.

Рациональное сочетание централизации и децентрализации. Чрезмерная централизация управленческой деятельности неизбежно ведет к усилению администрирования, сковывает инициативу управляемых подсистем (руководителей нижних уровней, педагогов и обучающихся), которые в данном случае становятся простыми исполнителями чужой управленческой воли. В условиях излишней централизации часто происходит дублирование управленческих функций, что приводит к потерям временных, финансовых и иных ресурсов, перегрузке всех участников образовательного процесса от руководителей УО до обучающихся.

С другой стороны, децентрализация управления, понимаемая как передача ряда функций и полномочий от высших органов управления к низшим, при неумеренности ее исполнения, как правило, приводит к снижению эффективности деятельности педагогической системы. Это выражается в следующих негативизмах: снижение роли управляющей подсистемы (руководителя и администрации в целом), полная или частичная утрата аналитических и контролирующих функций, осуществляемых органами управления. Чрезмерное увлечение децентрализацией приводит к возникновению серьезных проблем в деятельности коллектива, к возникновению межличностных и межуровневых конфликтов и недоразумений, неоправданному противостоянию административных и общественных органов управления образовательным учреждением.

Разумное, основанное на последних достижениях науки сочетание централизации и децентрализации в управлении школой обеспечивает оптимальное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем образовательного учреждения, административных и общественных его органов в интересах достижения цели. Оптимальное сочетание централизации и децентрализации создает необходимые условия для демократического, заинтересованного и квалифицированного обсуждения, принятия и последующей реализации управленческих решений на профессиональном уровне, исключения дублирования управленческих функций и повышения эффективности взаимодействия всех структурных подразделений системы.

Проблема сочетания централизации и децентрализации в управлении состоит в оптимальном делегировании (распределении) полномочий при принятии управленческих решений. Практика делегирования полномочий предполагает следующие виды управленческой ответственности: общую — за создание необходимых условий деятельности, функциональную — за конкретные действия. Полномочия делегируются должности, а не индивиду, который ее занимает в

данный момент. Выделяют следующие виды управленческих полномочий: согласительные (предостерегающие), распорядительные (линейные, функциональные), консультативные, контрольно-отчетные, координационные.

Подлежат делегированию: рутинная работа, специализированная деятельность; частные вопросы; подготовительная работа. Не подлежат делегированию: функции руководителя, установление целей, принятие решений по выработке стратегии УО, контроль результатов; руководство сотрудниками, их мотивация; задачи особой важности; задачи высокой степени риска; необычные, исключительные дела; срочные дела, не оставляющие времени для объяснения и перепроверки; задачи строго доверительного характера.

Пределы полномочий определяются политикой, процедурами, правилами и должностными инструкциями. Причиной нарушений полномочий чаще всего бывает превышение власти.

Взаимосвязь единоначалия и коллегиальности. Одним из условий эффективного осуществления управленческой деятельности является опора на опыт и знания непосредственных организаторов учебно-воспитательного процесса (преподавателей, воспитателей), умелое, тактичное привлечение их к разработке, обсуждению и принятию оптимальных управленческих решений на основе сопоставления разных, в том числе и противоположных, точек зрения. Однако при этом надо четко представлять, что коллегиальность должна иметь свои границы, особенно когда речь идет о личной ответственности каждого члена коллектива за исполнение принятого коллегиальным путем решения.

С другой стороны, единоначалие в управлении призвано обеспечивать дисциплину и порядок, четкое разграничение полномочий участников педагогического процесса, занимающих различные уровни управления. Кроме того, руководитель осуществляет контроль за соблюдением и поддержанием статуса каждого члена педагогического коллектива. Вся деятельность руководителя образовательной системы основывается не столько на формальном, административном авторитете, сколько на опыте работы с людьми, высоком профессионализме, основанном на глубоком знании педагогики, психологии, социальной психологии и философии, управления, а также учете им индивидуально-психологических особенностей учителей, учащихся, родителей.

Если коллегиальность приоритетна на стратегическом этапе (обсуждение и принятие решений), то единоначалие необходимо прежде всего на этапе реализации принятых решений (на этапе тактических действий).

Единоначалие и коллегиальность в управлении — это проявление закона единства противоположностей.

Принцип взаимосвязи единоначалия и коллегиальности в управлении образовательной системой реализуется в деятельности общественных органов управления (различного рода комиссий и советов, действующих на общественных началах; в работе съездов, слетов, конференций, где необходим коллективный поиск и персональная ответственность за принятые решения). Государственно-общественный характер управления образованием, о котором мы будем говорить более подробно в следующей главе, создает реальные возможности в центре и на

местах для утверждения в практике принципа единства единоначалия и коллегиальности.

От соблюдения правильного соотношения между единоначалием и коллегиальностью во многом зависит эффективность и действенность управления.

В заключение заметим, что реализация данного принципа направлена на преодоление субъективности, авторитаризма в управлении педагогическим процессом.

Научная обоснованность (научность) управления. Данный принцип предполагает построение системы управления на новейших достижениях науки управления. Научное управление несовместимо с субъективизмом. Руководитель должен понимать и учитывать закономерности, объективные тенденции развития общества, педагогических систем, принимать решения с учетом сложившейся обстановки и научных прогнозов.

Реализация принципа научной обоснованности управления во многом определяется наличием достоверной и полной информации о состоянии управляемой педагогической системы.

Объективность, полнота и регулярность предоставления информации. Эффективность управления педагогическими системами в значительной мере определяется наличием достоверной и необходимой информации.

В управлении педагогической системой важна любая информация, но прежде всего управленческая информация, которая необходима для оптимального функционирования управляемой подсистемы. Формирование информационных банков данных, технологий их оперативного использования повышает научную организацию управленческого труда.

Управленческая информация подразделяется: по времени — на ежедневную, ежемесячную, четвертную, годовую; по функциям управления — на аналитическую, оценочную, конструктивную, организационную; по источникам поступления — на внутришкольную, ведомственную, вневедомственную; по целевому назначению — на директивную, ознакомительную, рекомендательную и др.

В управлении общеобразовательным учреждением информация играет такую же важную роль, как и в любом учреждении. В деятельности школы прослеживается довольно значительное количество информационных взаимоотношений: учитель — ученик, учитель — родители, администрация — учитель, администрация — учащиеся, администрация — родители и пр. Кроме того, администрация школы постоянно находится в информационных контактах с органами народного образования, методическими учреждениями, другими учреждениями и организациями, занимающимися воспитанием детей и подростков. Все это свидетельствует об уникальном многообразии информационных потоков: входящих, выходящих и движущихся внутри УО, в связи с чем к ее качеству (объективности и полноте) предъявляются высокие требования.

Трудности с использованием информации в управлении часто исходят от информационного избытка или, наоборот, от его недостатка. И то и другое за-

трудняет процесс принятия решений, оперативное регулирование их выполнения. В педагогических системах недостаток информации чаще ощущается в области воспитательной деятельности.

Кроме рассмотренных выше принципов управления педагогическими системами, выделяют и другие:

- принцип соответствий (выполняемая работа должна соответствовать интеллектуальным и физическим возможностям исполнителя);
- принцип автоматического замещения отсутствующего;
- принцип первого руководителя (при организации выполнения важного задания контроль за ходом работы должен быть оставлен за первым руководителем);
- принцип новых задач (видение перспектив);
- принцип обратной связи (оценка хода и результатов дела);
- принцип нормы управляемости (оптимизация количества педагогических работников, подчиненных непосредственно руководителю).

А. Файоль выступал за неукоснительное соблюдение нормы управляемости. Л. Урвик считал, что «идеальное число подчиненных у всех высших руководителей должно быть равно четырем».

Существуют и другие классификации и трактовки принципов педагогического менеджмента. В. П. Симонов выделяет следующие принципы:

- целеполагание как основа планирования, организации и контроля всей деятельности менеджера любого уровня управления;
- целенаправленность управления (умение ставить цели с учетом реальности, социальной значимости и перспективности);
- кооперация и разделение управленческого труда, т. е. опора на коллективное творчество и разум;
- функциональный подход — постоянное обновление, уточнение и конкретизация функций исполнителей;
- комплексность не только определения цели и задач, но и организация выполнения принятых решений, педагогический контроль, коррекция деятельности;
- систематическое самосовершенствование педагогического менеджмента на всех уровнях управления.

Методы, формы и функции управления образованием

Управление педагогическими системами осуществляется определенными методами.

Методы управления — это способы достижения поставленных целей. Они классифицируются по:

- объекту управления (федеральные, региональные);
- субъекту управления (административные, хозяйственные);
- целям (стратегические, тактические, оперативные);
- механизму влияния (социально-политические, организационно-распорядительные, организационно-педагогические);

- стилю (авторитарные, демократические, либеральные);
- времени управленческих действий (перспективные, долгосрочные, текущие).

Формы управления могут иметь разную структуру и направления: инструктивно-методические и теоретические семинары, заседания ученического коллектива, педагогические советы, методические объединения, школьные конференции, педагогические чтения, родительский всеобуч.

Функции управления

В управлении профессиональным образовательным учреждением применяются присущие ему как педагогической системе специфические функции. Под функциями управления понимают деятельность субъектов, осуществляющих полный технологический процесс управленческого цикла с целенаправленным достижением фактических результатов. Участники управления реализуют системные функции: информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую и регулятивно-коррекционную.

Тесные и последовательные взаимоотношения функций проявляются на разных уровнях организационной структуры системы управления. При этом функции сохраняют единство и целостность в общем процессе управления образовательным учреждением.

Информационно-аналитическая функция управления создает основу для всей образовательной деятельности, играет роль первоисточника в принятии управленческого решения. Для руководителя образовательным процессом важнейшей задачей является овладение умением использовать методику сбора, анализа и хранения информации.

Мотивационно-целевая функция формирует мотивированный подход к определению целей образовательного процесса. Планово-прогностическая функция управления предусматривает определение конкретных и реалистических целей, направленных на достижение более высокого качественного состояния объекта. Развивающая программа учитывает внутренние и внешние совокупные педагогические условия, способы, средства и методы действий.

Организационно-исполнительская функция способствует выполнению принятых целевых решений, согласованной работе субъектов организационной структуры и взаимодействию всех участников педагогического процесса.

Регулятивно-коррекционная функция управления обеспечивает устранение причин технологических сбоев в происходящих процессах.

Контрольно-диагностическая функция управления устанавливает соответствие полученных данных требованиям образовательного стандарта.

В управленческой деятельности выделяются понятия субъекта и объекта управления. В качестве субъекта управления выступает человек или группа людей, находящихся на той или иной ступени организационной структуры управления. Объектом управления является образовательное учреждение, а также все процессы, происходящие там и направленные на образовательные действия. Во

взаимодействии субъектов и объектов управления проявляется их единство в целостной педагогической системе.

Важнейшей частью организационной структуры управления функционированием и развитием образовательного учреждения является *управляющая подсистема*. Главными компонентами управляющей подсистемы являются: уровневая структура управления с составом субъектов, функции управления, методы и формы воздействия.

В образовательном учреждении можно выделить различные типы управляющих структур.

Линейная структура представляет собой последовательно выстроенную иерархическую структуру индивидуальных и групповых субъектов с подчинением снизу вверх. Отношения выстраиваются на основе субординации субъектов.

Функциональная структура характеризуется построением субъектов в соответствии с их предназначением и функциональными обязанностями, в которых доминируют связи и отношения координации.

Линейно-функциональная структура управления представляет собой более развитую систему субординации и координации, направленную на реализацию имеющихся целей и задач. Она способствует укреплению как горизонтальных, так и вертикальных связей. В данном режиме действий могут реализовываться функции самоуправления и соуправления. Данное управление имеет личностно-ориентированный подход с делегированием прав, обязанностей и ответственности.

Матричная структура предполагает гибкую структуру управления с мобильно изменяющимися звеньями. Для решения инновационных задач вводятся новые субъекты — временные и постоянные, обеспечивающие развивающее обучение и воспитание. В основе такой структуры лежит функциональное управление, направленное на получение высоких конечных результатов, спроектированных субъектами различных уровней и участков работы (Н.М. Борытко, И.А. Соловцова).

Государственная политика в сфере образования в Республике Беларусь основывается на принципах:

1. приоритета образования;
2. приоритета общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования;
3. гарантии конституционного права каждого на образование;
4. обеспечения равного доступа к получению образования;
5. обязательности общего базового образования;
6. интеграции в мировое образовательное пространство при сохранении и развитии традиций системы образования;
7. экологической направленности образования;
8. поддержки и развития образования с учетом задач социально-экономического развития государства;

9. государственно-общественного характера управления образованием;
10. светского характера образования.

Основными направлениями государственной политики в сфере образования являются:

1. обеспечение прав, свобод и законных интересов граждан в сфере образования, в том числе права на получение образования как за счет средств республиканского и (или) местных бюджетов, так и на платной основе;
2. обеспечение доступности образования, в том числе лицам с особенностями психофизического развития в соответствии с их состоянием здоровья и познавательными возможностями, на всех уровнях основного образования и при получении дополнительного образования;
3. создание специальных условий для получения образования лицами с особенностями психофизического развития и оказание этим лицам коррекционно-педагогической помощи;
4. создание необходимых условий для удовлетворения запросов личности в образовании, потребностей общества и государства в формировании личности, подготовке квалифицированных кадров;
5. обеспечение участия государственных органов и иных организаций, в том числе общественных объединений, в развитии системы образования;
6. осуществление перехода к обязательному общему среднему образованию;
7. осуществление целевой подготовки специалистов, рабочих, служащих;
8. обеспечение преемственности и непрерывности уровней основного образования, ступеней образования в рамках одного уровня основного образования;
9. обеспечение равенства белорусского и русского языков;
10. обеспечение деятельности учреждений образования по осуществлению воспитания, в том числе по формированию у граждан духовно-нравственных ценностей, здорового образа жизни, гражданственности, патриотизма, ответственности, трудолюбия.

Организационной основой осуществления государственной политики в сфере образования являются программа развития системы образования, программы развития дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего, специального образования, дополнительного образования детей и молодежи и дополнительного образования взрослых, утверждаемые Правительством Республики Беларусь на пятилетний период.

Цели и принципы управления в сфере образования в Республике Беларусь

Управление в сфере образования в Республике Беларусь носит государственно-общественный характер.

Управление в сфере образования осуществляется на принципах законности, демократии, гласности, учета общественного мнения и системности управления образованием.

Целями управления в сфере образования являются:

1. проведение государственной политики в сфере образования;

2. совершенствование и развитие системы образования;
3. реализация образовательных программ, программ воспитания.

Управление учреждением среднего специального образования

Непосредственное руководство учреждением среднего специального образования осуществляет его руководитель (директор, начальник).

Руководитель учреждения среднего специального образования назначается на должность и освобождается от должности его учредителем по согласованию с Министерством образования Республики Беларусь.

Основным органом самоуправления учреждения среднего специального образования является совет, возглавляемый его руководителем.

В учреждении среднего специального образования создается педагогический совет и может создаваться попечительский совет (Кодекс об образовании Республики, Беларусь).

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 5.1 «Понятие об управлении образовательным процессом»



Структурно-логическая схема по теме 5.1 «Понятие об управлении образовательным процессом»

Тема 5.2 Выявление, обобщение, систематизация и распространение современного педагогического опыта

К передовому педагогическому опыту (ППО) в более узком и строгом смысле этого понятия относят такую практику, которая содержит в себе элементы творческого поиска, новизны, оригинальности, то, что иначе называется новаторством. Такой педагогический опыт особенно ценен потому, что он прокладывает новые пути в педагогической практике и педагогической науке, поэтому именно новаторский опыт в первую очередь подлежит анализу, обобщению и распространению. Между простым мастерством и новаторством часто бывает трудно провести границу, потому что, овладев известными в науке принципами и методами, педагог обычно не останавливается на достигнутом. Находя и используя все новые и новые оригинальные приемы или по-новому, эффективно сочетая старые, педагог-мастер постепенно становится подлинным новатором. Из этого следует, что распространять и внедрять в практику учреждений образования надо любой положительный опыт, но особенно глубоко и всесторонне нужно анализировать, обобщать и распространять опыт педагогов-новаторов.

В педагогическом словаре под редакцией Г.М.Коджаспирова педагогический опыт определяется как "активное освоение и реализация педагогом в практике законов и принципов педагогики с учетом конкретных условий, особенностей обучающихся, детского коллектива и собственной личности; передовой опыт характеризуется тем, что педагог получает лучшие результаты за счет усовершенствования имеющихся средств, оптимальной организации педагогического процесса.

Критерии (показатели) отбора передового педагогического опыта

Для выявления степени эффективности педагогического процесса и его оценки надо иметь критерий, в котором определены: признаки объекта, мера для определения того, в какой степени выражен тот или иной признак у данного объекта. Без этих компонентов нет надежного критерия и, значит, невозможна объективная оценка педагогического опыта.

Первым важным признаком или критерием ППО является его соответствие тенденциям общественного развития, социальному заказу. Передовые педагоги чутко реагируют на требования общества к обучению и воспитанию подрастающего поколения и находят эффективные пути совершенствования, модернизации педагогического процесса в соответствии с этими требованиями.

Второй признак ППО – высокая результативность и эффективность педагогической деятельности. ППО должен давать "обильный урожай", высокое качество знаний, значительные сдвиги в уровне воспитанности, в общем и специальном развитии детей. Причем результаты педагогов должны существенно отличаться по качеству при сравнении с результатами массового опыта деятельности педагогов и коллективов.

Третий показатель ППО – оптимальное расходование сил и средств педагогов и детей для достижения устойчивых положительных результатов обучения, воспитания и развития.

Нельзя считать передовым такой опыт, при котором высокий уровень знаний достигается за счет перегрузки детей дополнительными занятиями, большим объемом трудоемких заданий и т.д.

Труд педагога-новатора не должен сопровождаться перенапряжением его сил и сил детей, приносить вред их здоровью.

Четвертый показатель ППО – стабильность результатов учебно-воспитательного процесса. Сохранение заданного уровня результатов при изменяющихся условиях обучения и воспитания, а также достижение положительных результатов на протяжении достаточно длительного времени.

Пятый показатель ППО – наличие в нем элементов новизны.

Они проявляются в результате наблюдений педагогического процесса. Непосредственное наблюдение дает возможность видеть реальный педагогический процесс в его движении и развитии, новизну педагогических идей, приемов, средств и методов педагогического воздействия по сравнению с общепринятым в практике. Они могут проявляться на уровне научных открытий (новое содержание, новые формы, методы обучения и воспитания, установление новых закономерностей, эффективного совершенствования педагогического труда и повышения его результатов. Затем как эффективное применение на практике известных научных положений и совершенствование на этой основе учебно-воспитательного процесса и как реализация отдельных сторон педагогического труда. В практике бывают случаи подмены ППО прожектерством. Прожектерские начинания, которые чаще всего делаются "на показ", в погоне за дешевым успехом, не выдерживают проверки временем, не дают устойчивых положительных педагогических результатов. Вот почему так важно безошибочно отличать действительно ППО от беспочвенного прожектерства. Чувство нового всегда связано с широтой педагогического кругозора, с глубоким пониманием перспектив развития ОУ.

Шестой показатель ППО – его актуальность и перспективность.

Обоснование актуальности и перспективности опыта должно вытекать из двух основных позиций:

в какой мере данный опыт способствует решению основных задач воспитания и обучения, поставленных перед УО (социальный заказ), для дальнейшего совершенствования практики учебно-воспитательной работы;

какие противоречия и затруднения, встречающиеся в массовой практике успешно решаются данным опытом. Раскрытие противоречий, на разрешение которых был направлен опыт педагога, помогает глубже понять смысл, научное и практическое значение опыта и по достоинству оценить достигнутые результаты

Седьмой показатель ППО – репрезентативность.

Репрезентативность – это:

- достаточная проверка опыта по времени;
- подтверждение позитивных результатов не только в работе одного учителя, воспитателя, но и в деятельности всех педагогов, которые берут этот опыт на вооружение;

– возможность повторения и творческого использования опыта одного педагога другими, расширение этого опыта до массового.

Восьмой показатель ППО – соответствие его современным достижениям педагогики и методики, научная обоснованность.

Должна существовать возможность анализировать передовой опыт с позиций современных педагогических знаний. ППО может быть или результатом творческих теоретических поисков педагога или его находкой в процессе проб и ошибок. Но в любом случае такой опыт всегда будет иметь научную основу. Одна из задач обобщения ППО и заключается в том, чтобы дать ему научное истолкование.

При наличии этих признаков данный опыт следует причислить к передовому, но затем надо еще раз измерить, в какой степени данный признак проявляется.

Классификация передового педагогического опыта

– Комплексный (взята за основу широта содержания) – объединение обучения и воспитания.

– Коллективный, групповой и индивидуальный, в зависимости от того, кто является его автором.

Дающий высокие результаты по признаку эффективности

– Исследовательский, частично поисковый, репродуктивный – определяется по степени новизны. В последнем успешно повторяются уже известные методические рекомендации и опыт других педагогов-мастеров труда. В поисковом опыте вносятся элементы нового в известный опыт. Исследовательский (новаторский) – это когда педагог предпоагает новые пути решения учебно-воспитательных задач, экспериментально доказывая их.

– Эмпирический, научно-теоретический – определяется по степени научной обоснованности

– Психолого-педагогический, практический – определяется по характеру научной обоснованности.

– Длительный, кратковременный – по продолжительности во времени

Основные этапы работы по изучению и обобщению передового педагогического опыта

Работа по изучению, обобщению и распространению ППО – это не временная кампания, не эпизодическое мероприятие, проводимое раз в году в виде научно-практической конференции или педагогических чтений, а обязательный элемент повседневной деятельности учителей, воспитателей, руководителей ОУ. Поскольку от правильной постановки этого дела в значительной степени зависит эффективность и качество работы учреждения образования, его нельзя пускать на самотек, а необходимо осуществлять "поэтапно", в определенной последовательности.

Основные этапы работы по изучению и обобщению ППО (по Р.Г.Амосову):

➤ Определение цели изучения ППО.

- Отбор наиболее типичных форм и методов педагогической практики, установление степени их закономерности.
- Выбор средств и методов изучения ППО.
- Выдвижение гипотезы, объясняющей продуктивность данного опыта.
- Выделение диагностирующих единиц изучения.
- Фиксация специфических условий, в которых развивается процесс воспитания на избранных участках изучения опыта.
- Сопоставление плана изучения опыта.
- Обобщение сходных форм ППО и выведение достоверных количественных и качественных характеристик.
- Анализ полученных результатов, учет вклада в полученный результат всех воздействовавших звеньев учебно-воспитательного процесса.
- Разработка рекомендаций и определение дальнейших перспектив развития опыта.

Чтобы выявить, изучить опыт педагога и, обобщив его, сделать полезным для других, нужно составить программу изучения ППО (с анкетами, опросниками), используя предложенный нами опыт.

Изучение и обобщение опыта

Выявление объекта изучения:

- Оценка деятельности педагога с помощью диагностической программы наблюдения.
- Выявление педагогов, получающих устойчивые положительные результаты.
- Первый сбор информации о деятельности педагога.
- Выявление факторов, способствующих получению высоких результатов.
- Определение объектов изучения.

Постановка цели изучения:

- Выявление существенного противоречия, на разрешение которого направлен творческий педагога.
- Формулировка проблемы.
- Теоретическое обоснование опыта.
- Выявление гипотезы о сущности и основных идеях опыта.
- Формулировка цели изучения.

Сбор информации об изучаемом опыте:

- Отбор методов сбора и обработки информации.
- Составление программы наблюдения за деятельностью педагога и детей на занятиях и в повседневной жизни по изученной проблеме.
- Реализация методов сбора информации об опыте.

Педагогический анализ собранной информации:

- Расчленение изучаемого опыта на части, соответствующие основным идеям опыта.
- Оценка идей опыта на основе критериев.

- Определение причинно-следственных связей между заявленной проблемой и идеей опыта.
 - Выявление места и роли опыта в целостной педагогической системе.
- Обобщение опыта:*
- Систематизация и синтез полученных на основе анализа данных.
 - Формулировка сущности и ведущей идеи опыта.
 - Раскрытие условий, в которых развивался опыт и затруднения, с которыми сталкивался педагог.
 - Определение границ применения опыта и его практической значимости для других педагогов.
 - Описание опыта в соответствии с определенными требованиями.

Итак, после выявления опыта, начинается процесс его изучения. Период изучения опыта крайне сложен и ответственен. Если руководитель будет судить только по результату, без тщательного анализа педагогического процесса, можно заранее предсказать бесполезность такого изучения.

Анализ и обобщение опыта

Под анализом опыта понимают мысленное расчленение целостного педагогического процесса на составляющие его элементы. Выделяемые путем анализа элементы педагогического опыта оцениваются с точки зрения их педагогической эффективности.

Педагогические задачи. При анализе и оценке этого элемента опыта педагога необходимо выяснить, какие именно задачи он поставил перед собой.

Содержание обучения. Анализ должен установить, как педагог определяет содержание обучения, в какой мере оно отвечает намеченным педагогическим задачам.

Деятельность педагога. При анализе и оценке опыта педагога необходимо обратить внимание на соответствие его деятельности поставленным педагогическим задачам, специфике содержания обучения, уровню подготовленности детей к обучению в школе, индивидуальным особенностям детей и т.д.

Деятельность обучающихся на занятиях. При анализе и оценке учебной деятельности особенно важно установить, как они относятся к ней (работают целеустремленно, с увлечением, интересом или неохотно).

Материальное оснащение деятельности педагога и детей. При анализе и оценке этого элемента опыта необходимо установить, насколько удачно и в соответствии с поставленными педагогическими задачами, особенностями содержания обучения подобраны и используются учебно-наглядные пособия, современные технические средства, оборудование, дидактические материалы и т.д. Особое внимание следует обратить на выявление оригинальных пособий, дидактических материалов, изготовленных силами педагога.

Внешние условия (в которых происходит обучение). При анализе и оценке следует обратить внимание на те условия, которые наиболее удачно организует и использует педагог для достижения положительных результатов обучения.

Результаты изучения. При анализе и оценке необходимо учитывать умение не только воспроизводить знания, но и самостоятельно их приобретать и применять; выявлять умения и навыки, изменения в развитии детей, уровня воспитанности. Из сказанного выше видно, что анализ, т.е. расчленение на части целостного педагогического процесса, одновременно сопровождается установлением связей между отдельными частями, элементами целого. Выясняется, какую функцию выполняет каждый выделенный элемент в целостном педагогическом опыте, как он влияет на достижение устойчивых положительных результатов. А это уже есть обобщение. Под обобщением понимают выводы или мысли общего характера, возникающие в итоге анализа и сопоставления отдельных фактов, явлений. Чем глубже и разностороннее анализ, тем больше ценных обобщающих выводов можно извлечь из фактов опыта. А это очень важно, т.к. передается не сам опыт. А мысли, выделенные из опыта, на основе которых можно сформулировать рекомендации.

Рекомендации по обобщению передового педагогического опыта

Методика обобщения ППО

- Изучение деятельности педагога, длительное наблюдение за его работой, посещение занятий, воспитательных мероприятий и т.д.:
- Анализ качества знаний, умений, навыков детей, уровня их воспитанности, динамики общего развития;
- Выявление способов, приемов, опыта управления и организации познавательной деятельности детей, посредством которых достигнут положительный опыт;
- Выявление отсутствия перегрузки детей;
- Определение в опыте работы элементов новизны.
- Определение соответствия изучаемого и обобщаемого опыта критериям оценки ППО.
- Описание и анализ условий, при которых достигнуты положительные результаты.
- Обсуждение и анализ ППО на Совете педагогов, вынесение решения.
- Распространение ППО на методических мероприятиях учреждения образования. Материалы опыта наглядно оформить и представить в методкабинет.

Методика обобщения и распространения ППО


К формам методической работы, направленных на обобщение, представление и распространение опыта инновационной деятельности, относятся:

- Научно-практические конференции.
- Практические семинары по направлениям деятельности учреждения образования.
- Фестивали (например, педагогических технологий).
- Открытые уроки.
- Мастер-классы.

- Творческие отчеты.
- Методические объединения.
- Научно-педагогический семинар.
- Проблемная лаборатория.
- Совет педагогов.
- Школа передового опыта.
- Педагогические чтения.
- Школа педагогического мастерства.
- Педагогическая выставка.
- Спецкурс.
- Диспуты и дискуссии.
- Самообразование.
- Семинарские занятия.
- Практикумы.
- Консультации и т.д.

Любая организационная единица может использовать практически все формы и методы обобщения и распространения ППО.

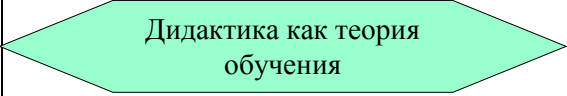



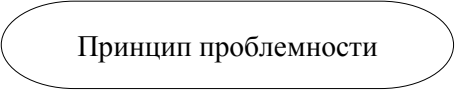
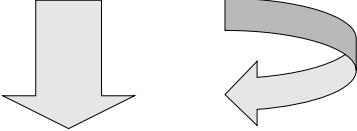

Дополнительные материалы к лекции

Презентация по теме 5.2 «Выявление, обобщение, систематизация и распространение современного педагогического опыта» 

Структурно-логическая схема по теме 5.2 «Выявление, обобщение, систематизация и распространение современного педагогического опыта»

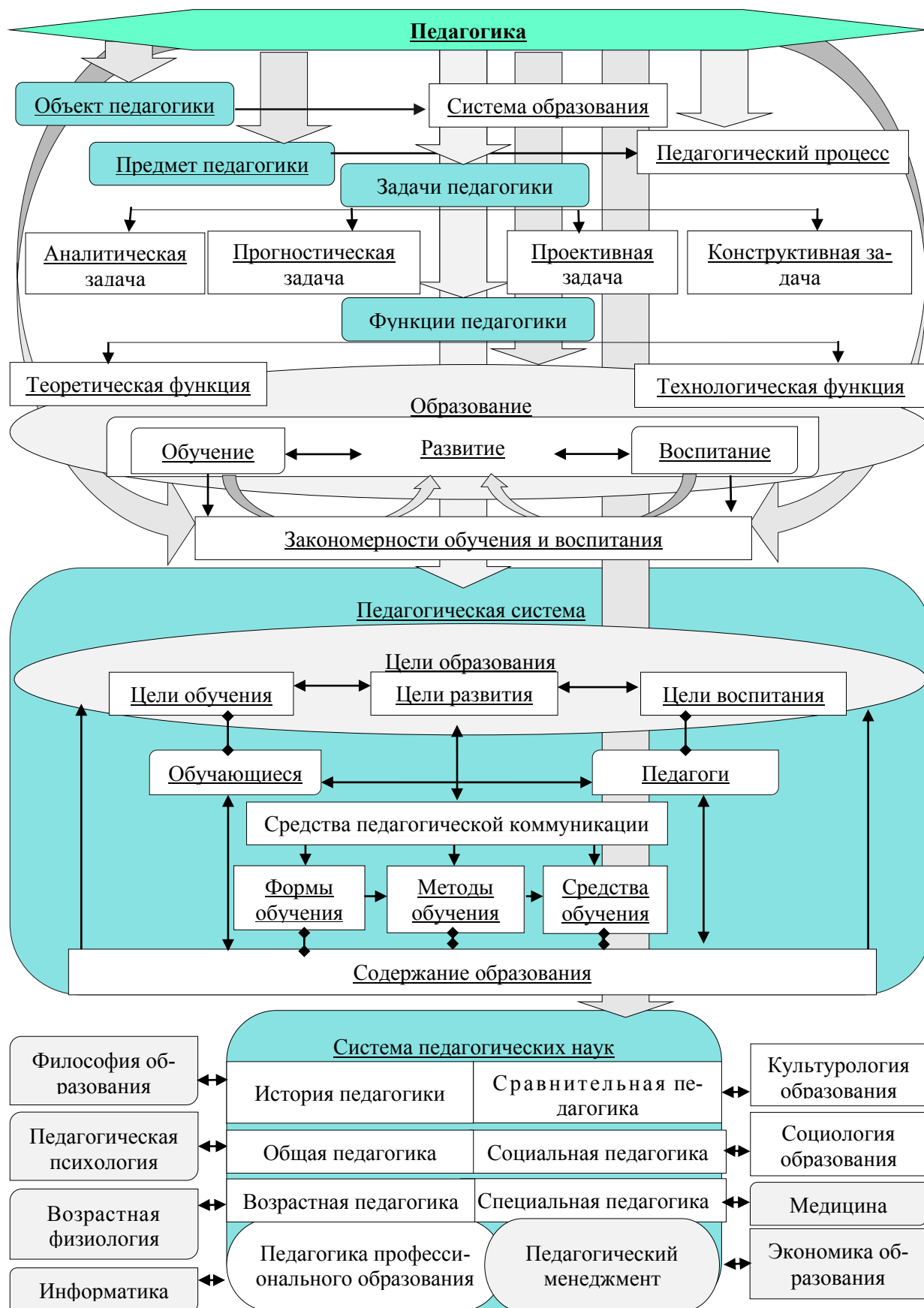
Практические задания по разделу 3 «Теория обучения», разделу 4 «Теория воспитания» и разделу 5 «Управление образовательным процессом»

Условные обозначения на структурно-логических схемах (СЛС)

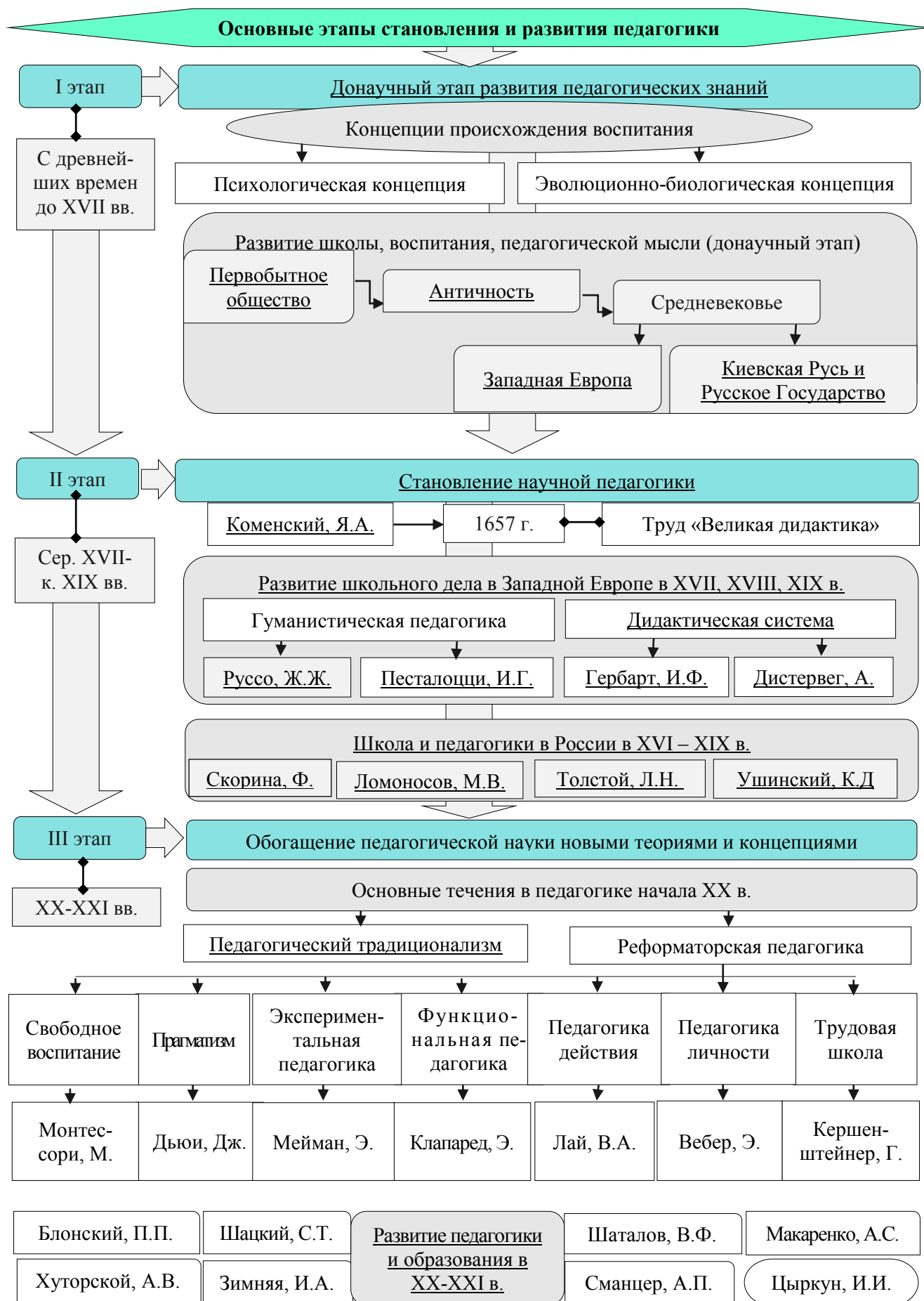
 <p>Дидактика как теория обучения</p>	<p><i><u>Исходные понятия</u></i> – это наиболее общие понятия, характеризующие название отдельных тем учебной дисциплины.</p>
 <p>Обучение</p>	<p><i><u>Опорные понятия</u></i> – это понятия, уже в некоторой степени известные студентам, на которые можно «опереться» в процессе изучения новых.</p>
<div style="text-align: center;">  <p>Закономерности обучения</p> <p>Принципы обучения</p> <p>Образование</p> </div>	<p><i><u>Основные (ключевые) понятия</u></i> – это понятия, несущие основную смысловую информацию и раскрывающие данную тему.</p>
 <p>Закономерность цели</p>	<p><i><u>Вспомогательные понятия</u></i> – это понятия, дополняющие и раскрывающие смысл основных понятий.</p>
 <p>Принцип проблемности</p>	<p><i><u>Завершающие понятия</u></i> – это показывающие логическое окончание темы.</p>
	<p><i><u>Основные вектора (стрелки)</u></i> – характеризуют связи между исходными основными понятиями.</p>
	<p><i><u>Вспомогательные вектора (стрелки)</u></i> – указывают связи между вспомогательными понятиями.</p>

Структурно-логические схемы

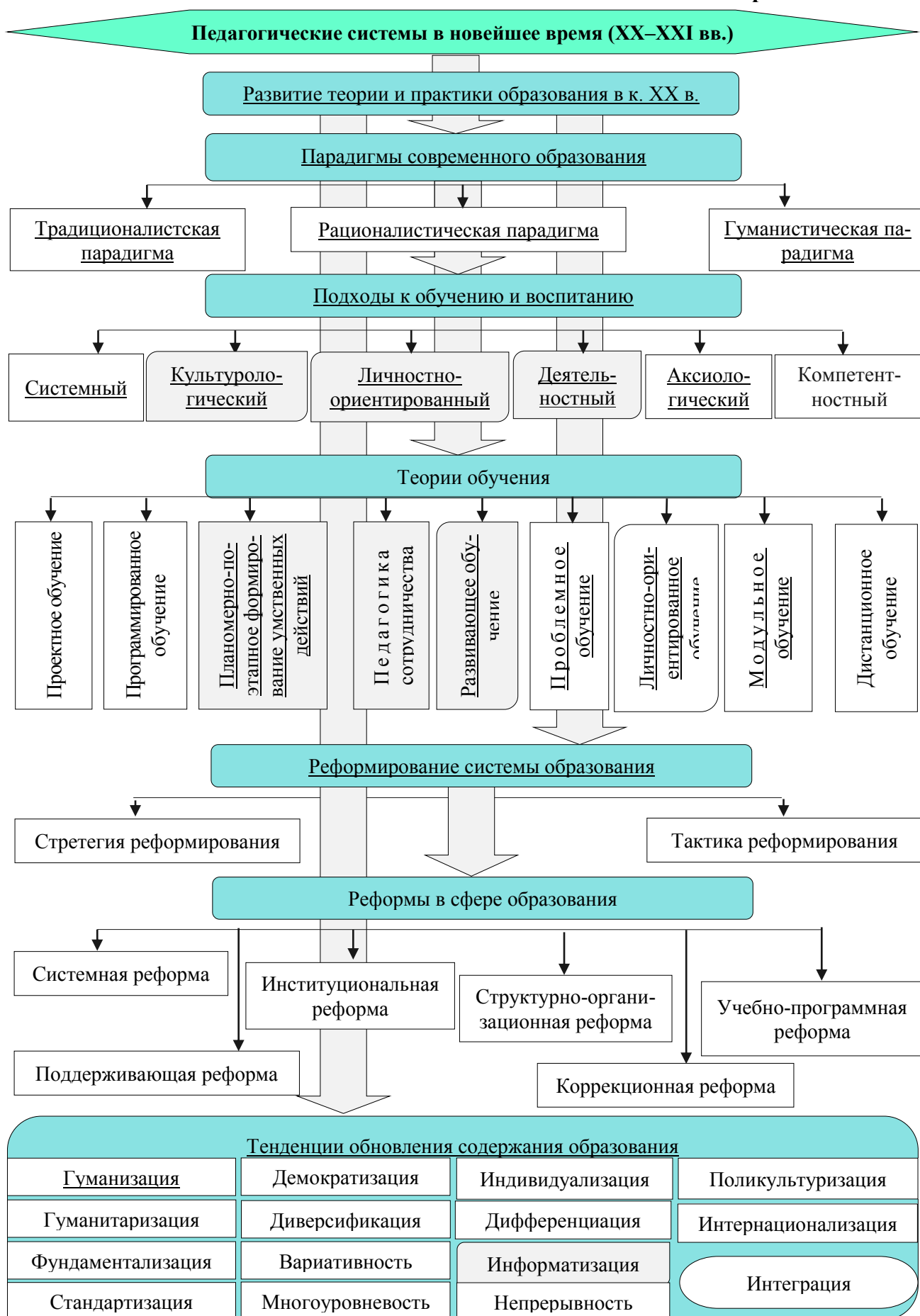
СЛС № 1 по теме 1.1 «Педагогика в системе научного человекознания. Понятие о педагогической системе»



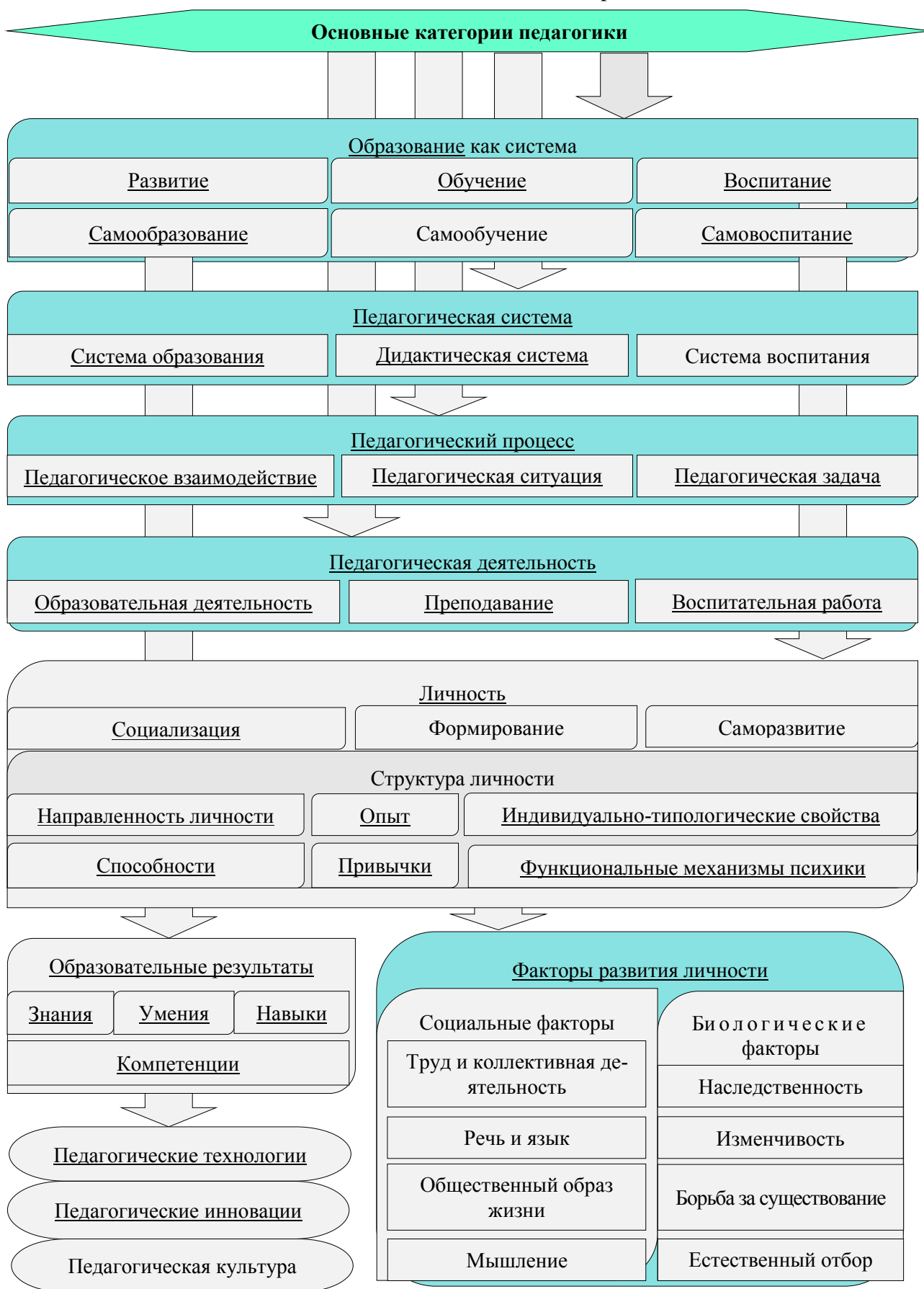
СЛС № 2 по теме 1.2 «Основные этапы становления и развития педагогики»



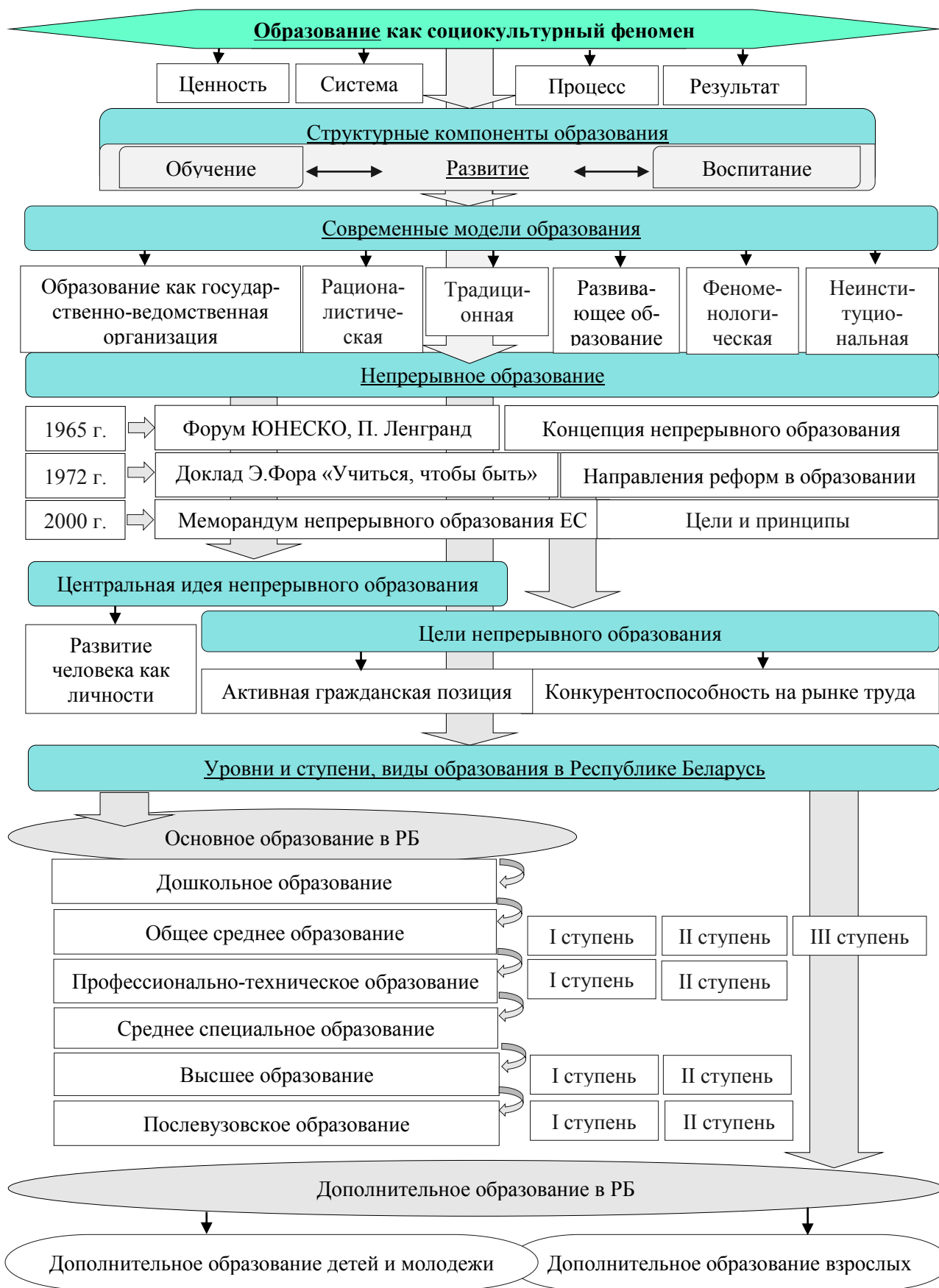
СЛС № 3 по теме 1.3 «Педагогические системы в новейшее время»



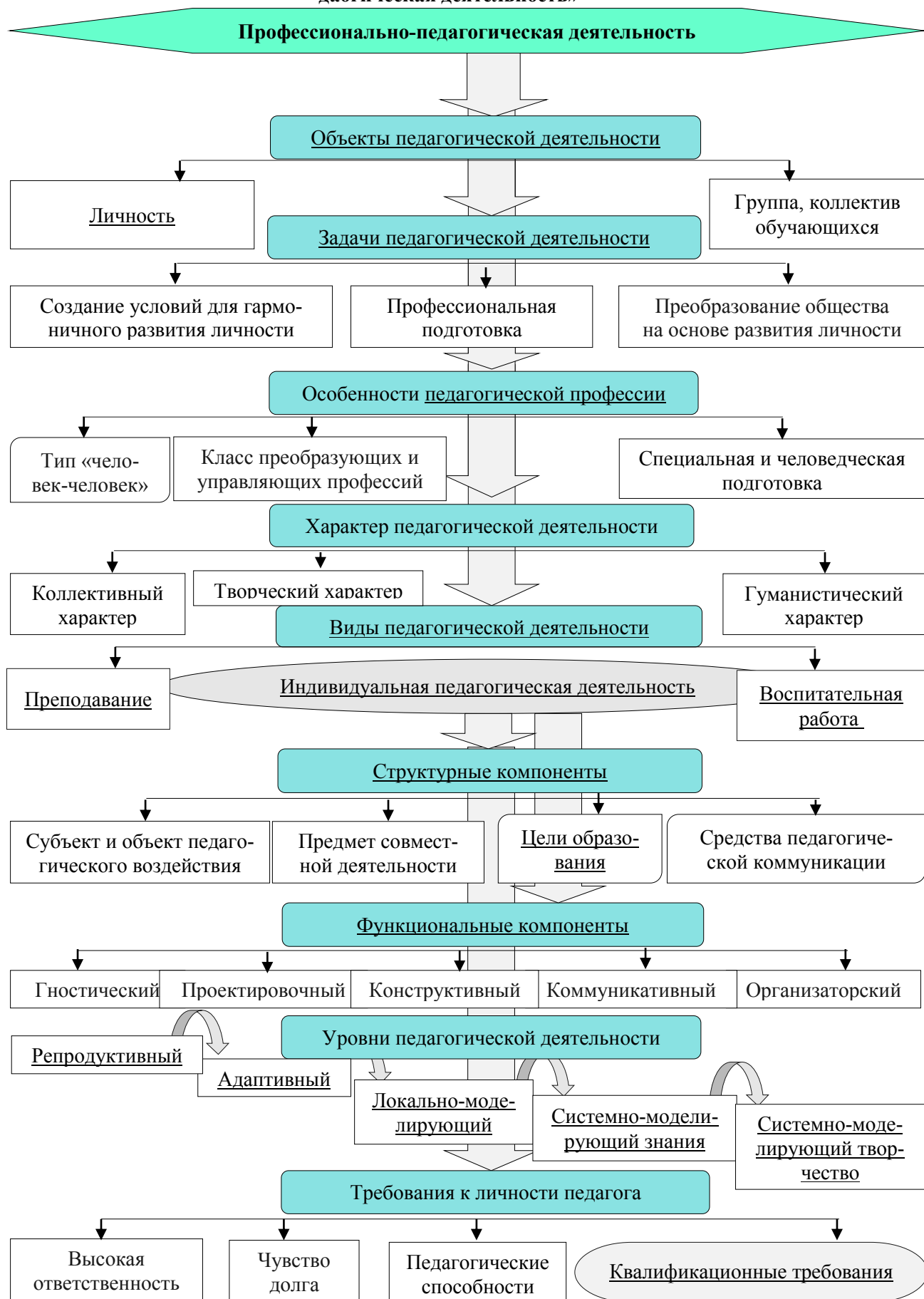
СЛС № 4 по теме 1.4 «Основные категории педагогики»

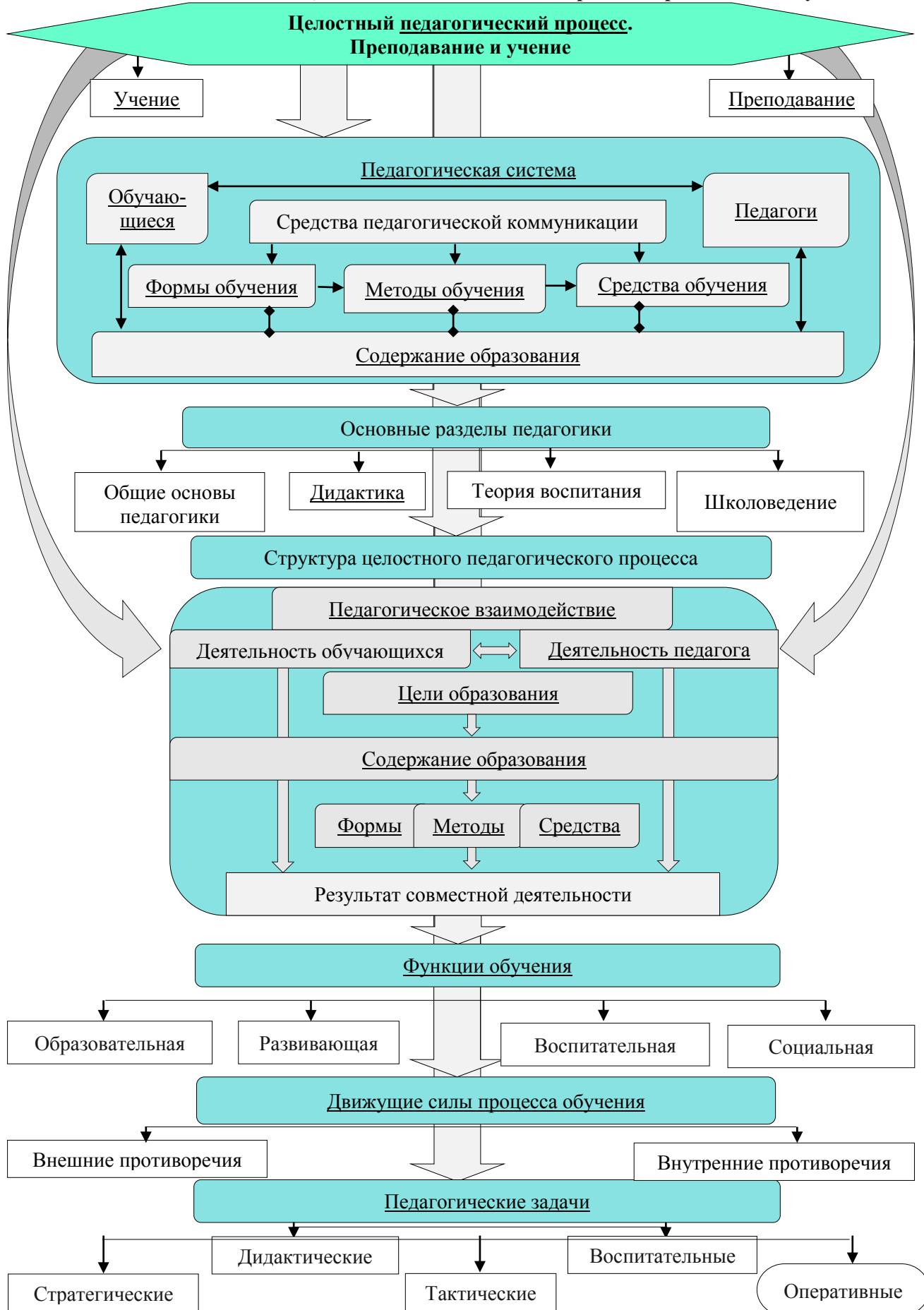


СЛС № 5 по теме 1.5 «Образование как социокультурный феномен. Современные модели образования»

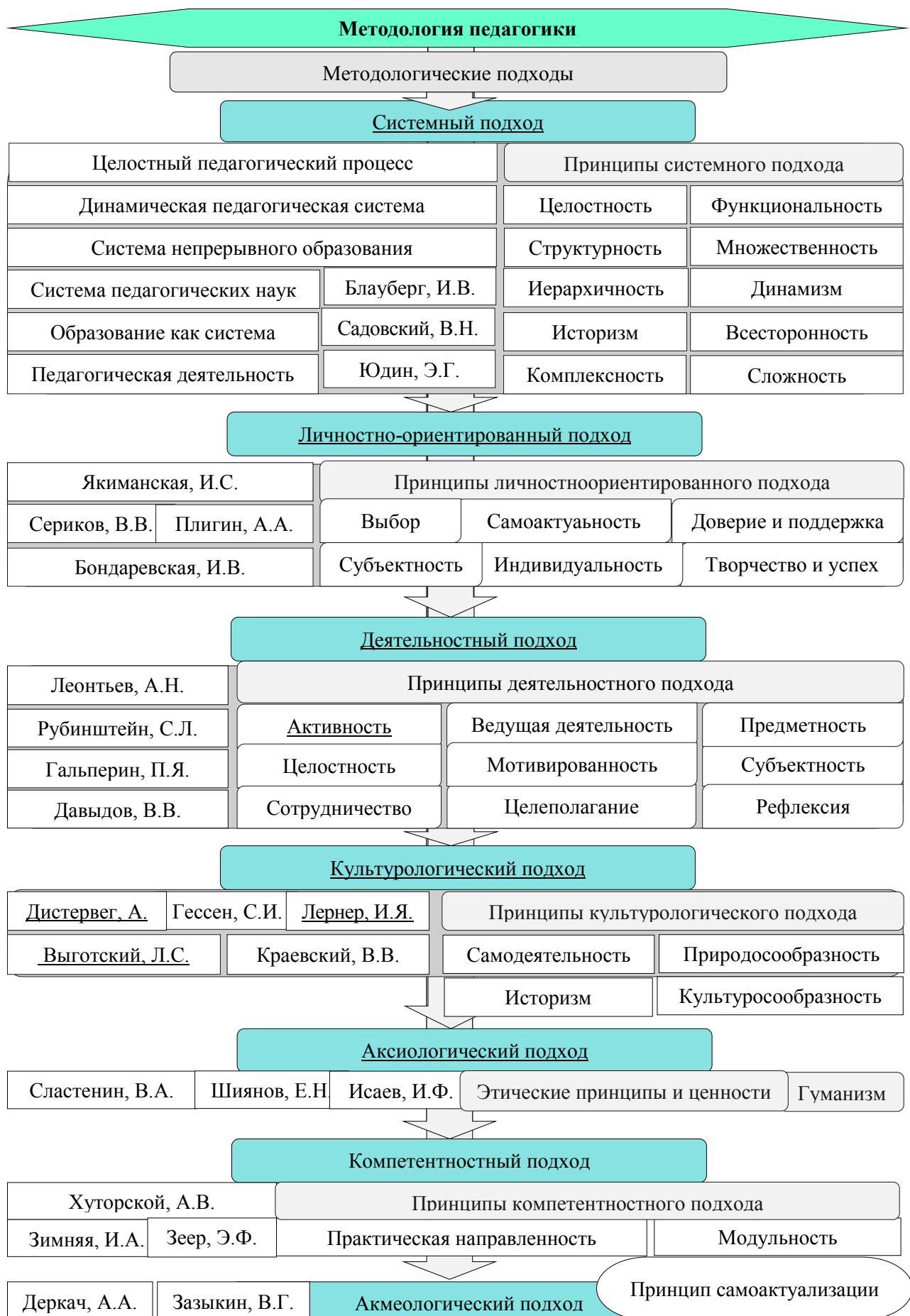


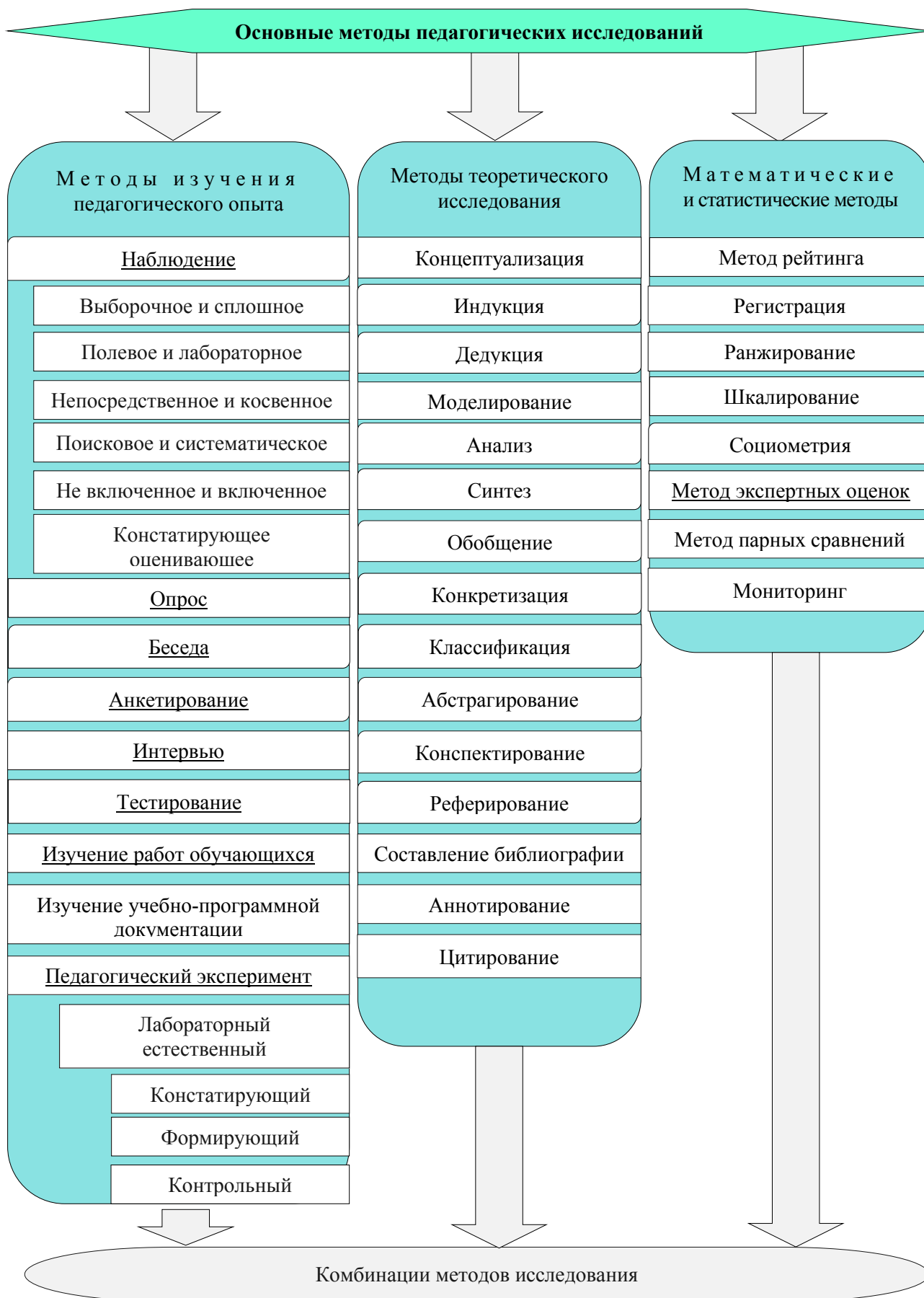
СЛС № 6 по теме 1.6 «Профессионально-педагогическая деятельность. Индивидуальная педагогическая деятельность»



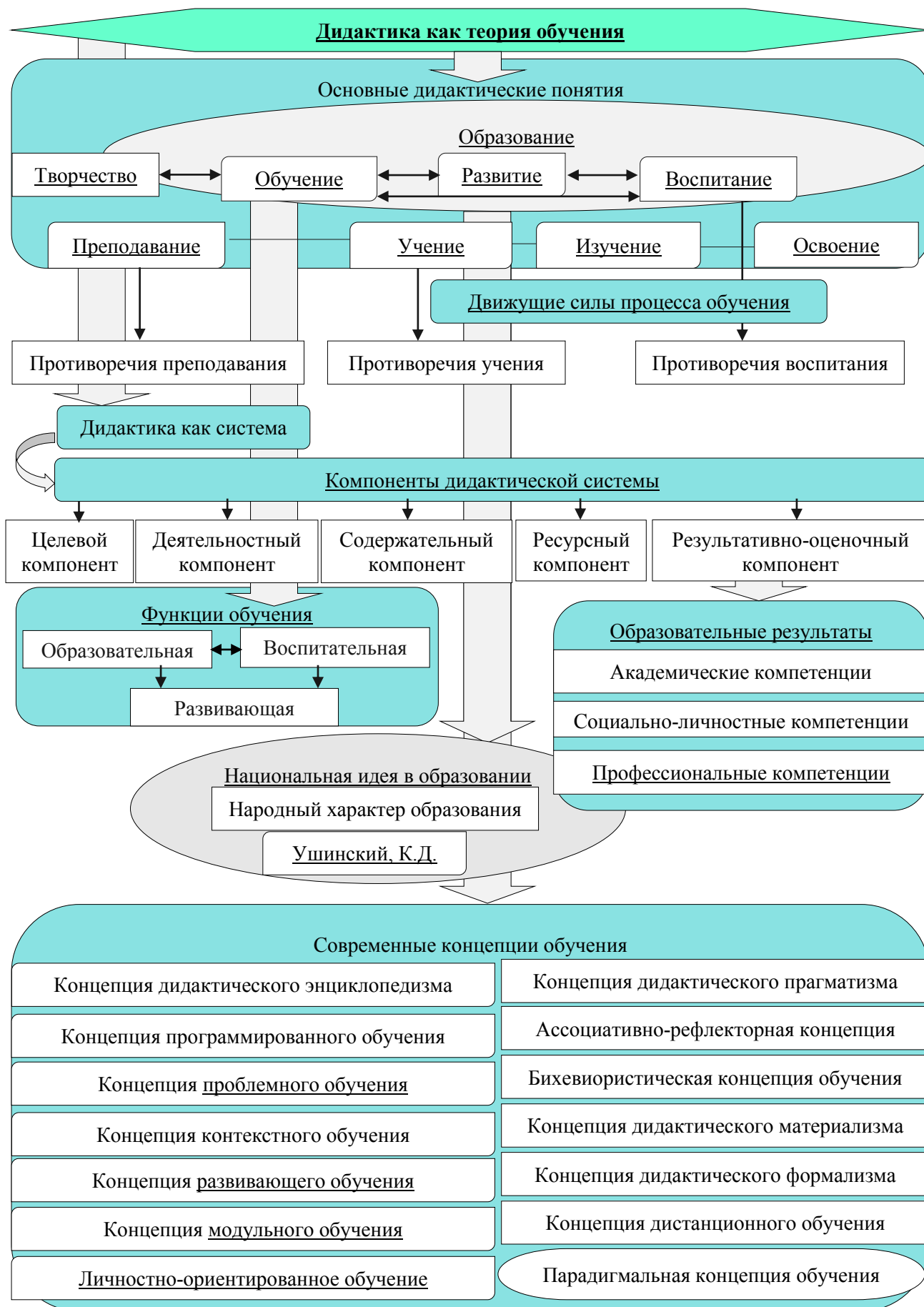


СЛС № 8 по теме 2.1 «Понятие методологии педагогики»

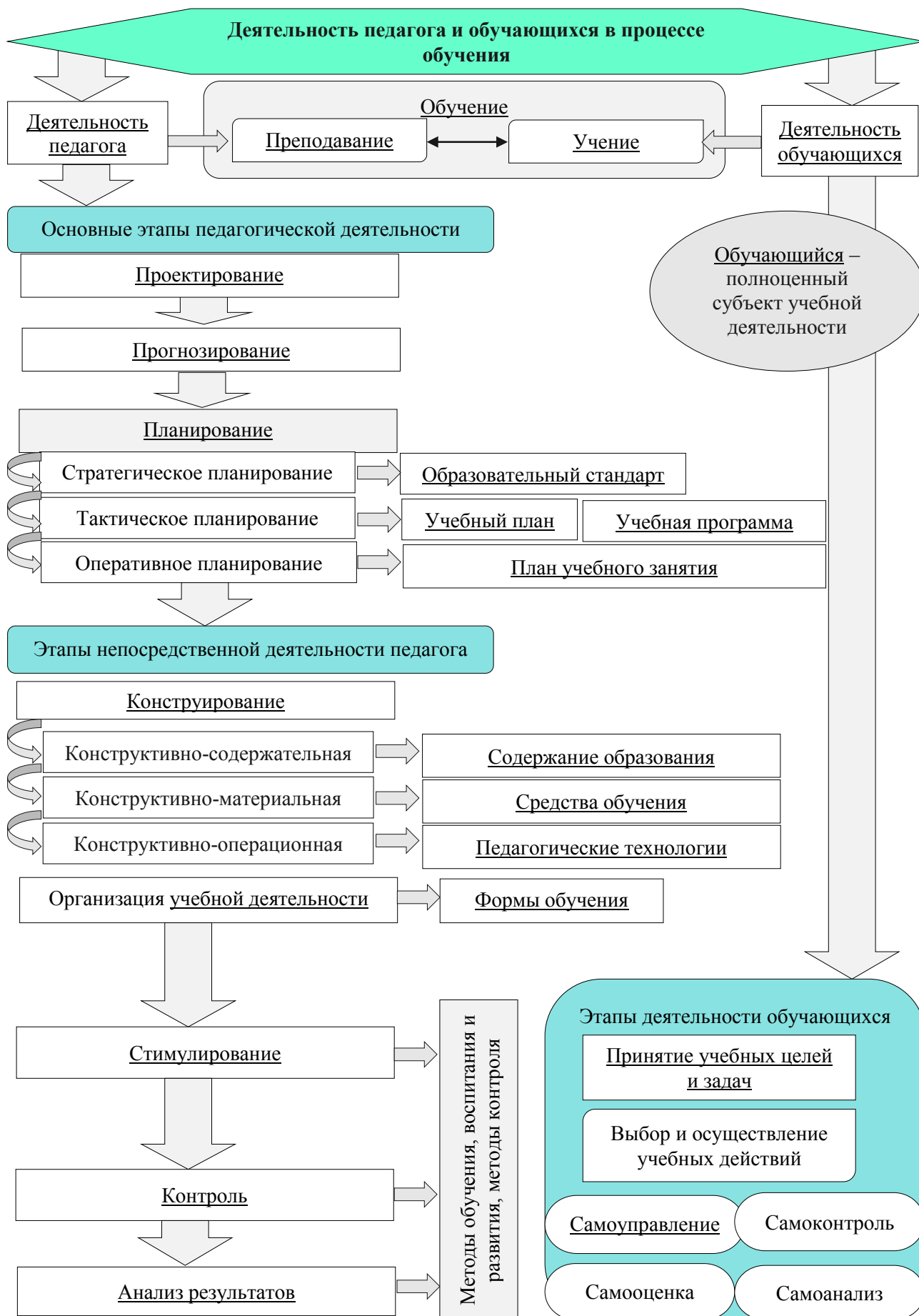


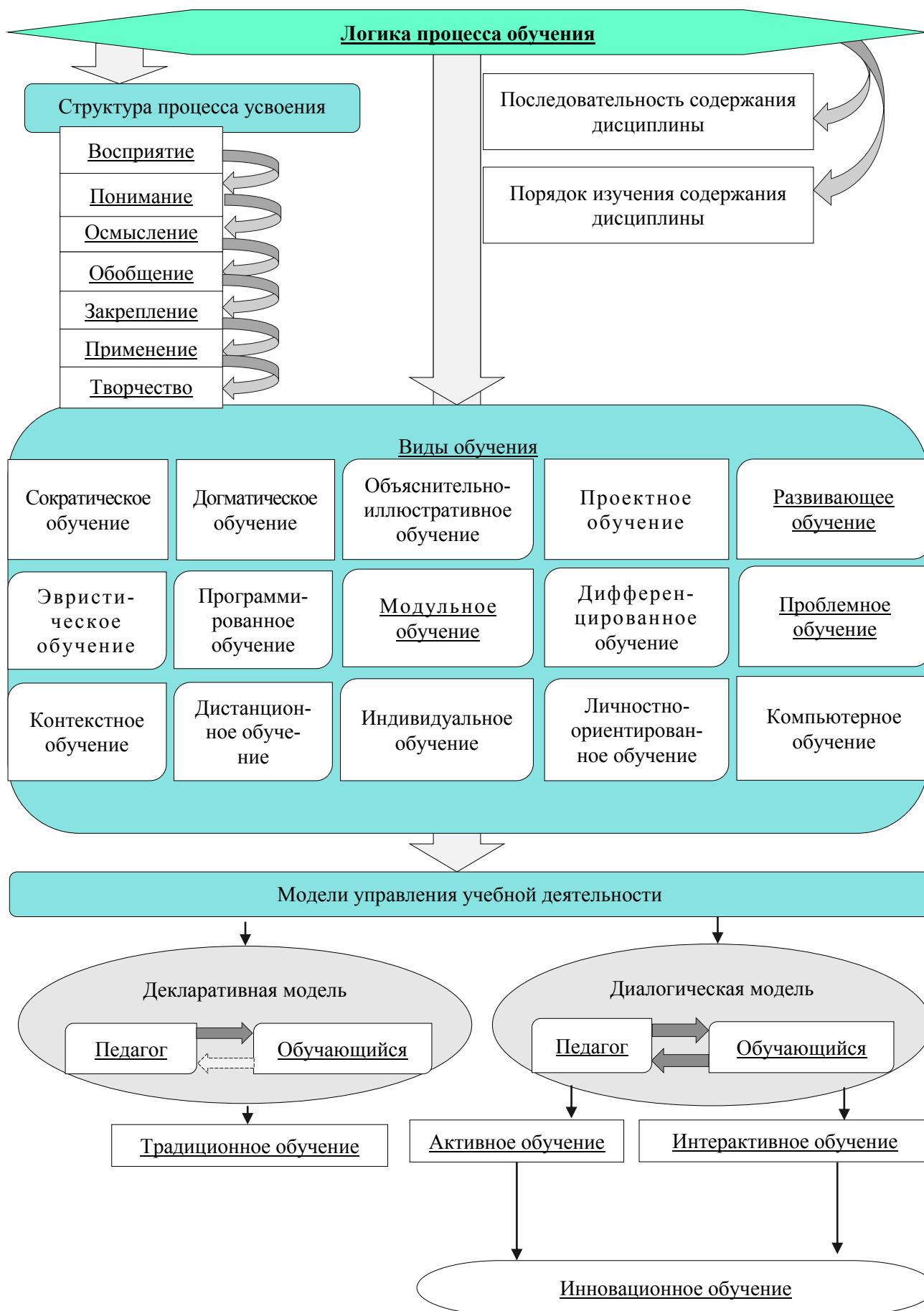


СЛС № 10 по теме 3.1 «Дидактика как теория обучения»

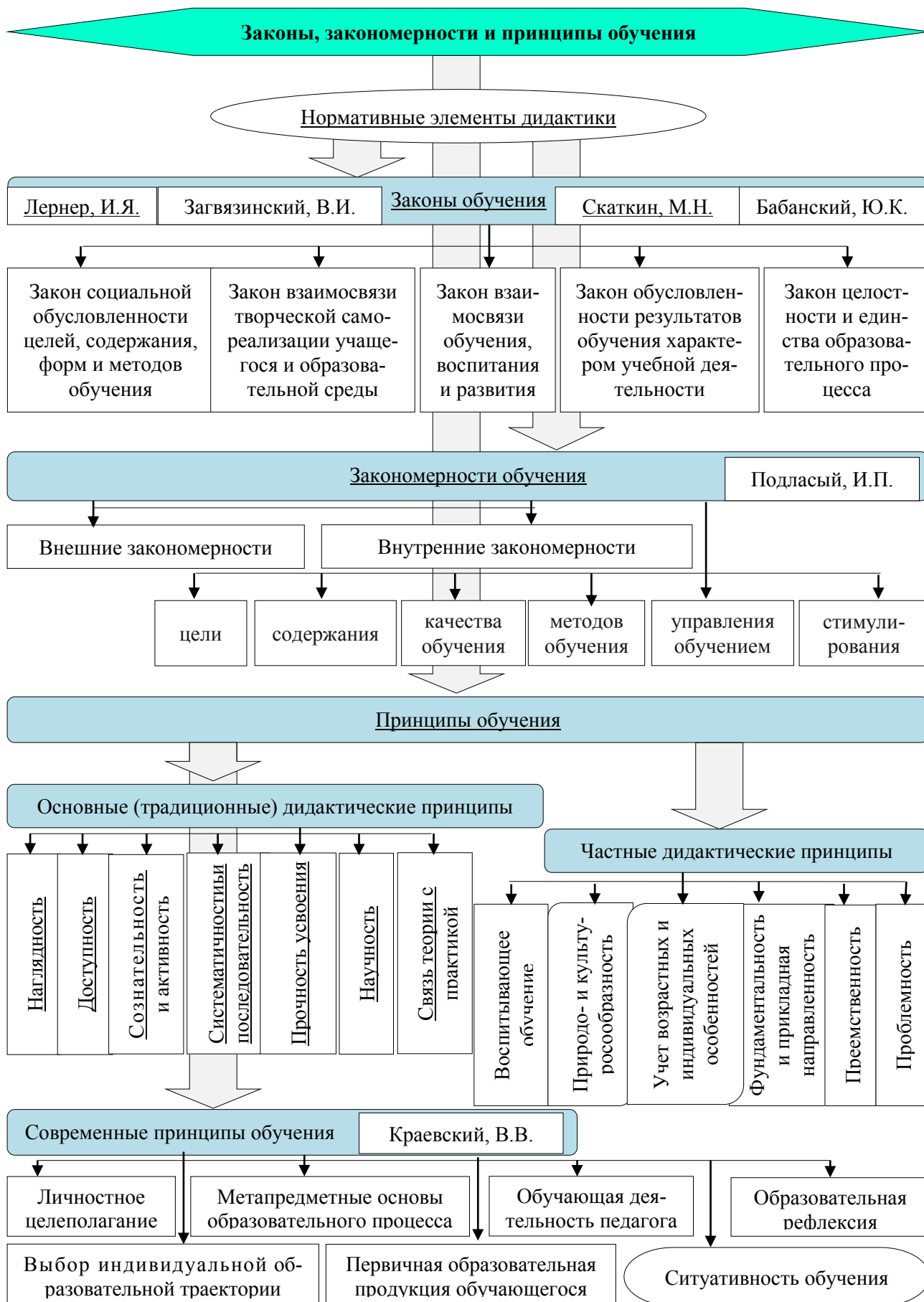


СЛС № 11 по теме 3.2 «Деятельность педагога и обучающихся в процессе обучения»

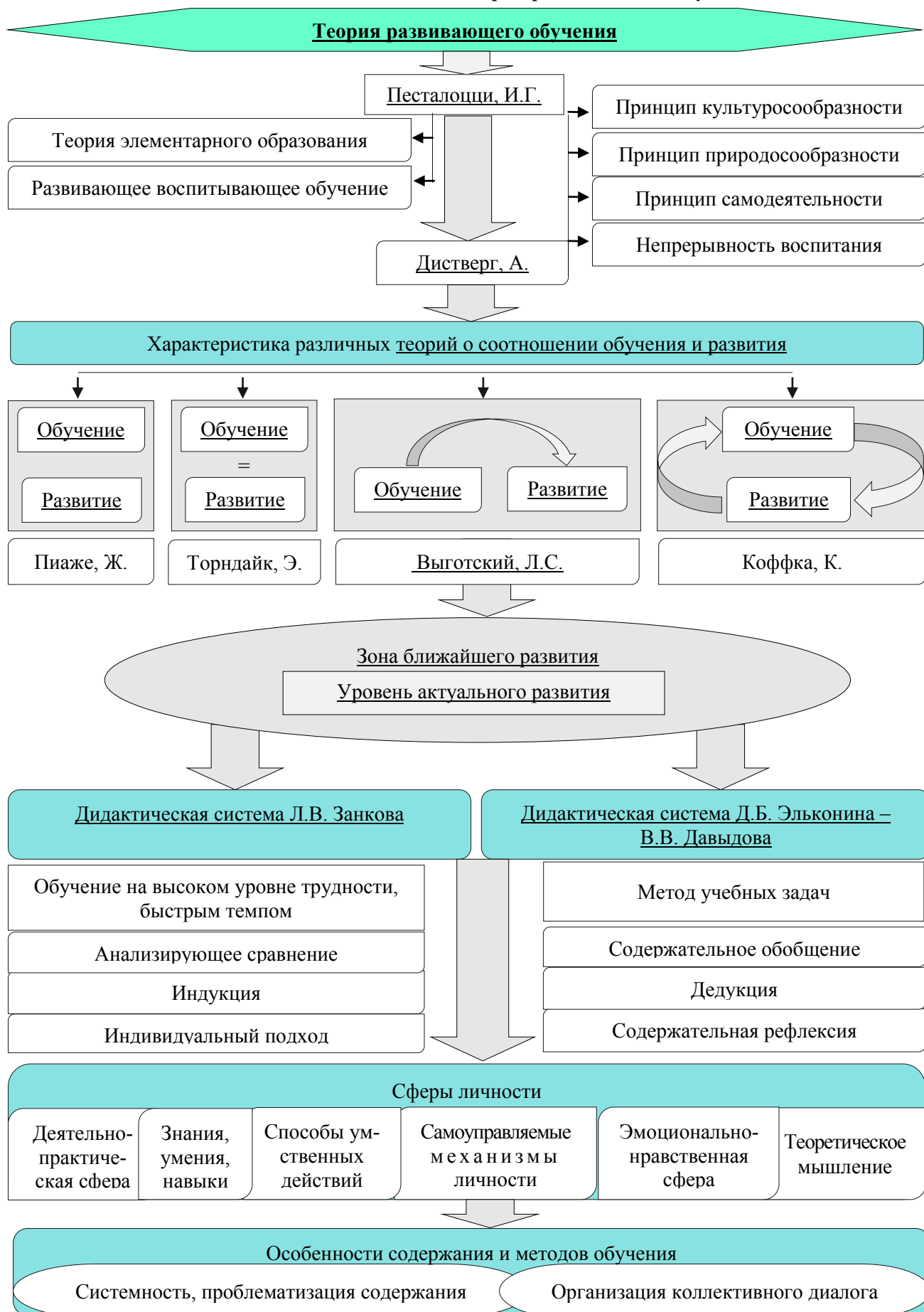


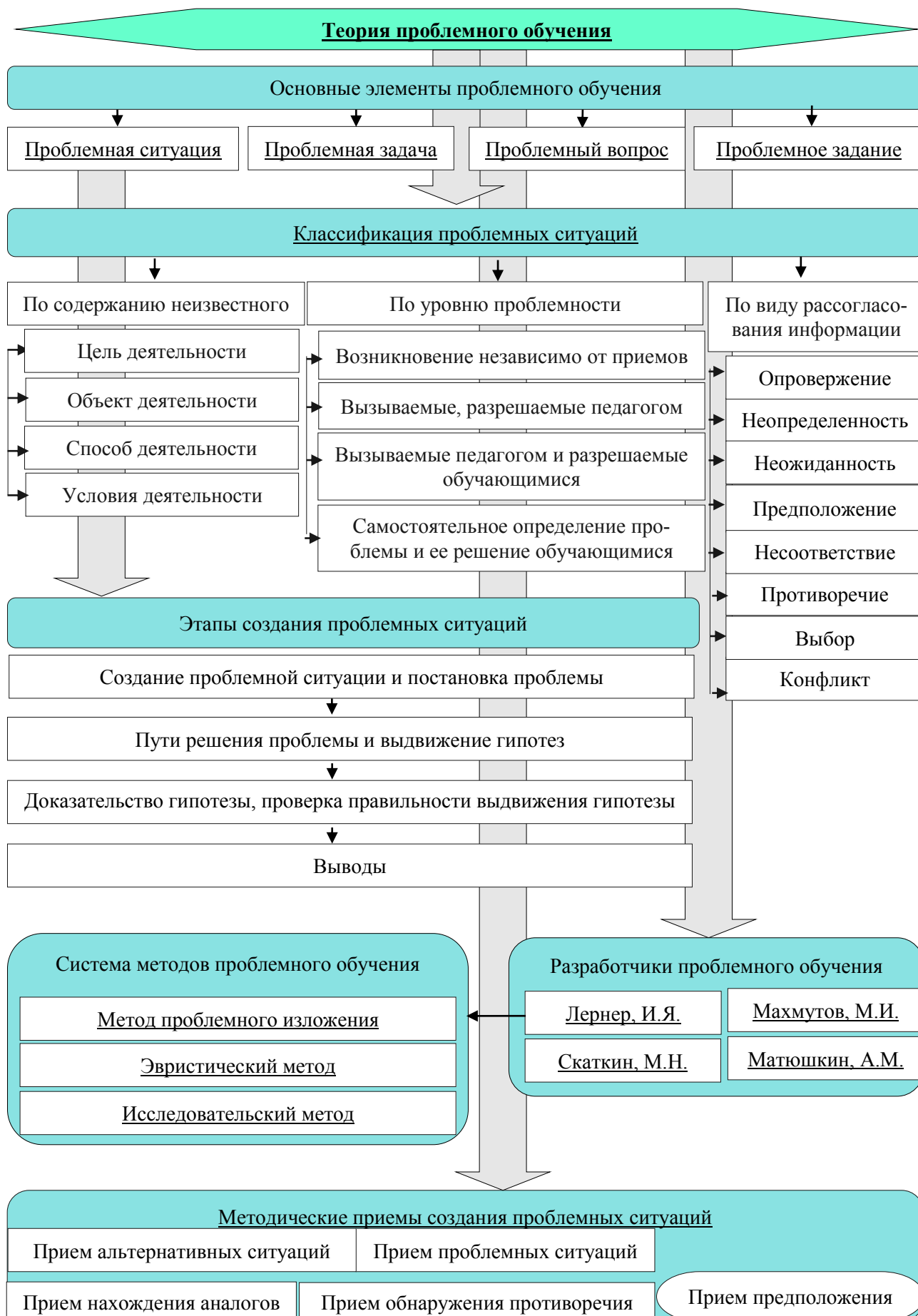


СЛС № 13 по теме 3.4 «Законы, закономерности и принципы обучения»

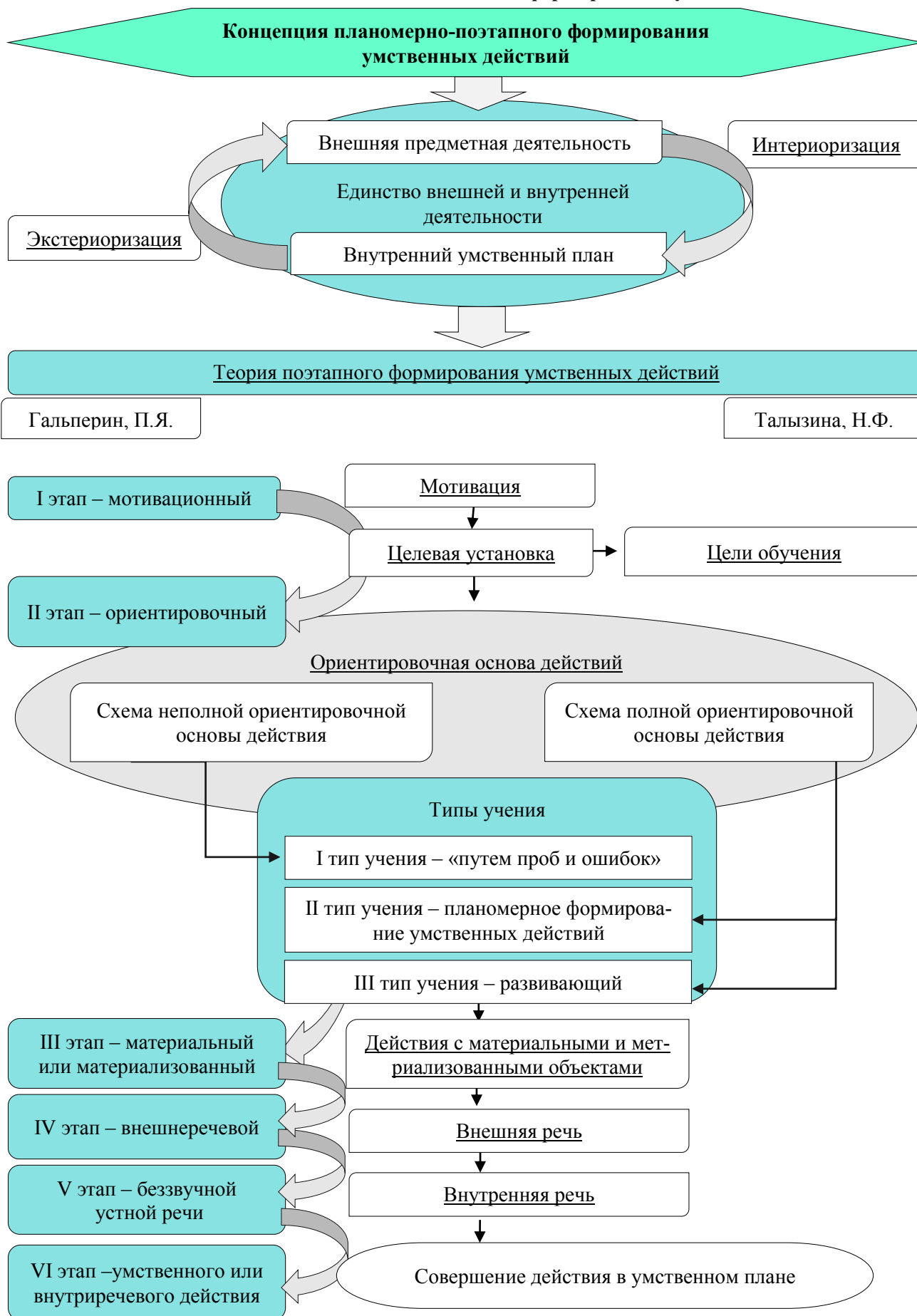


СЛС № 14 по теме 3.5 «Теория развивающего обучения»

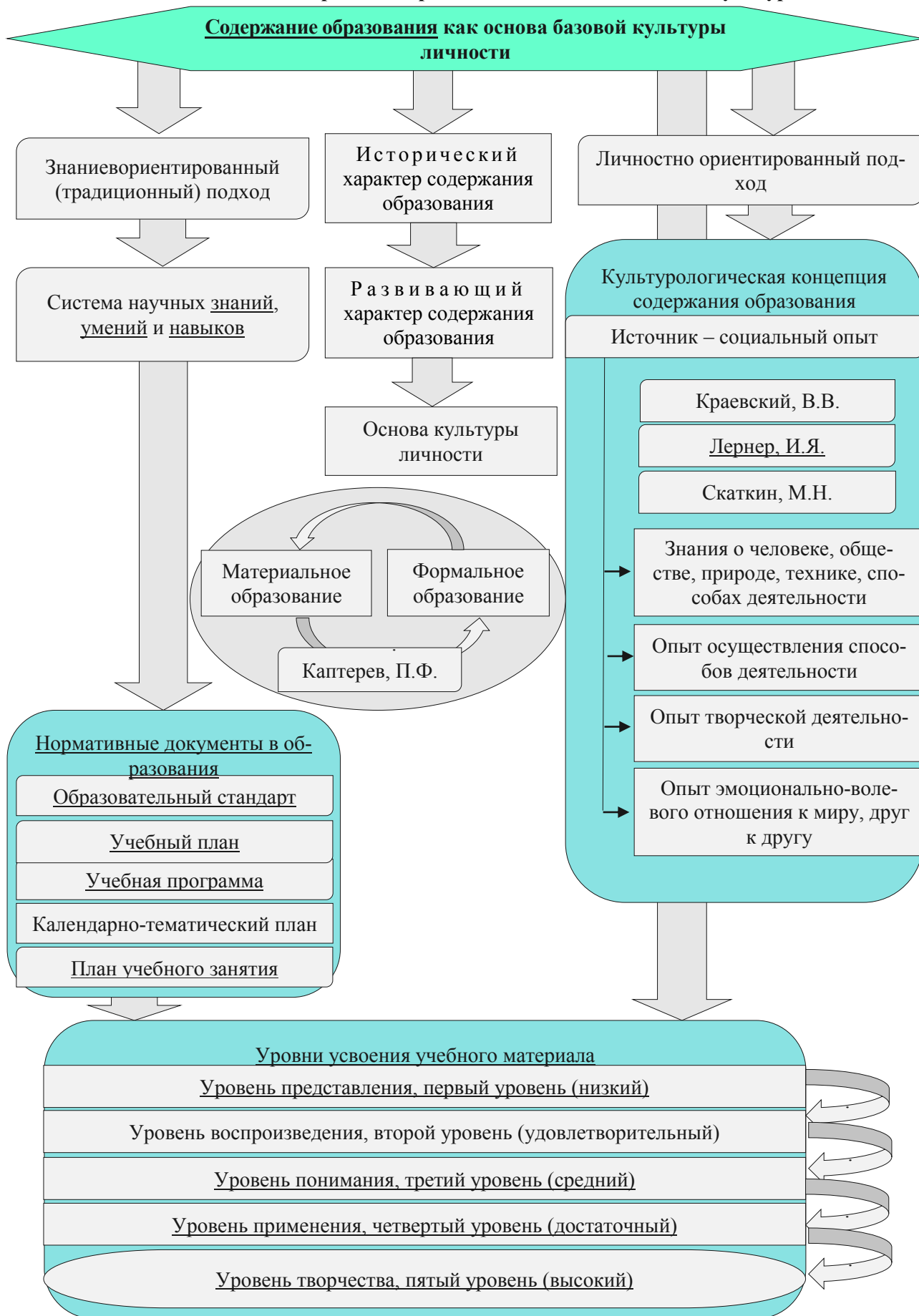




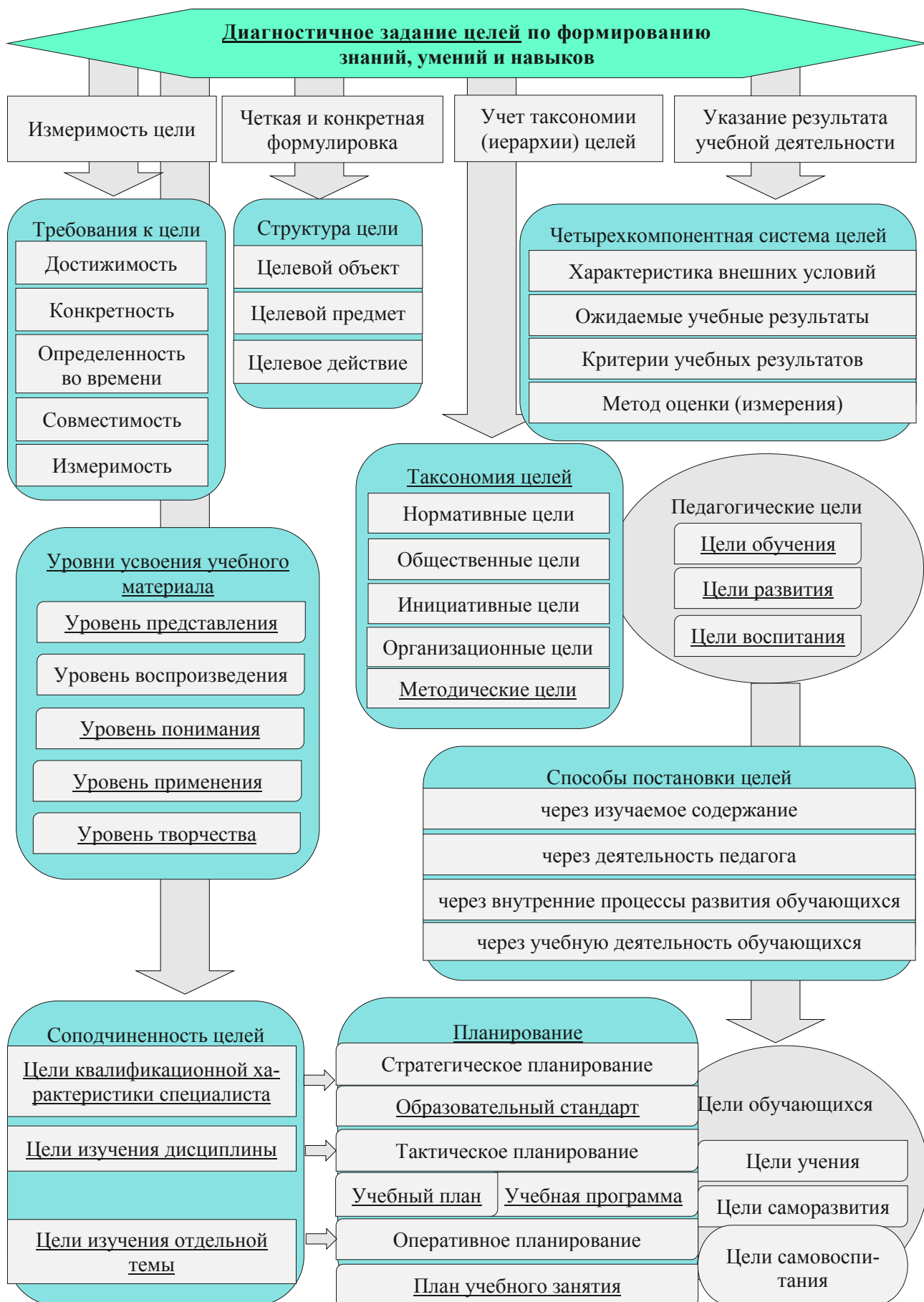
СЛС № 16 по теме 3.7 «Концепция поэтапного формирования умственных действий»

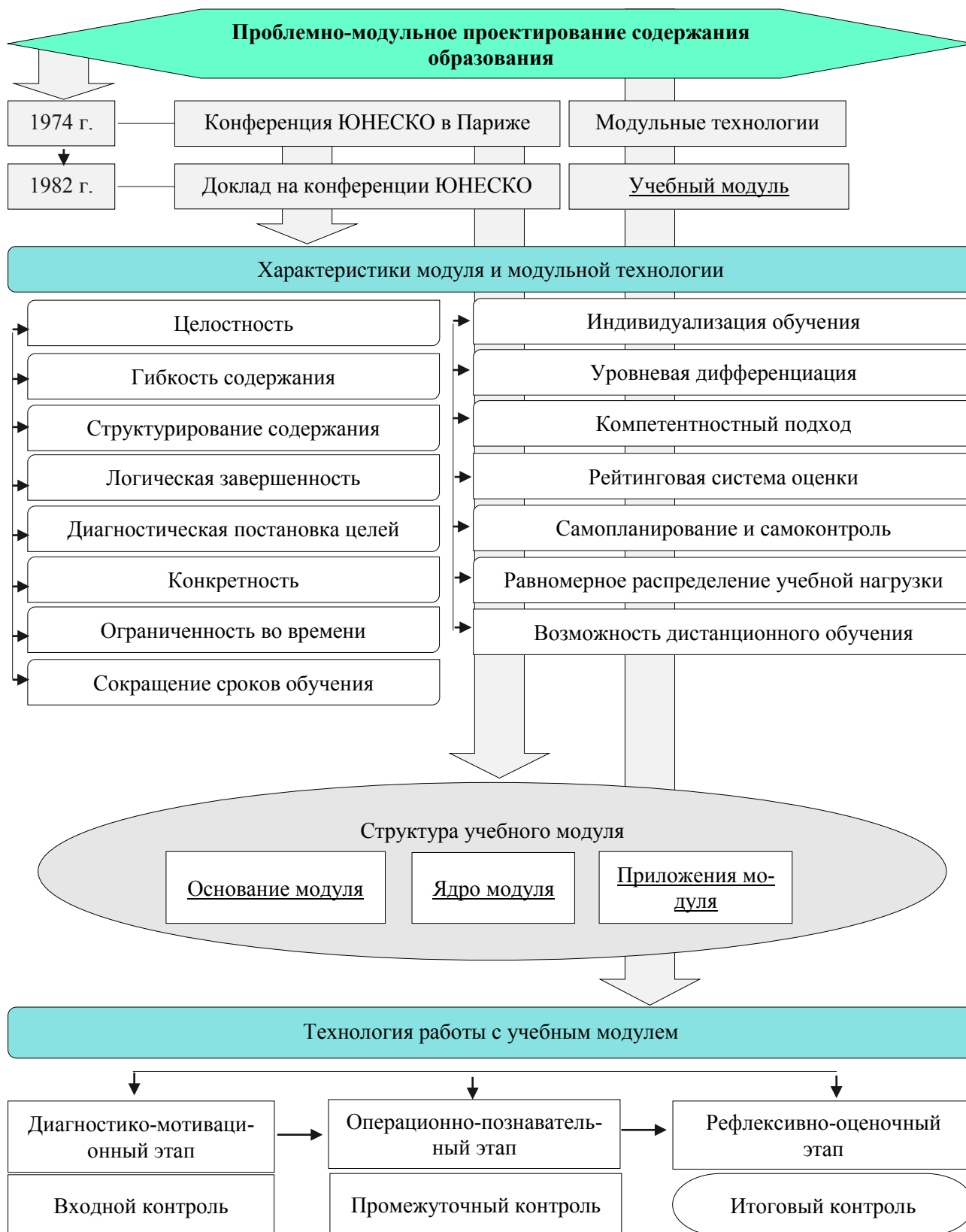


СЛС № 17 по теме 3.8 «Содержание образования как основа базовой культуры личности»



СЛС № 18 по теме 3.9 «Диагностическое задание целей по формированию знаний, умений и навыков»



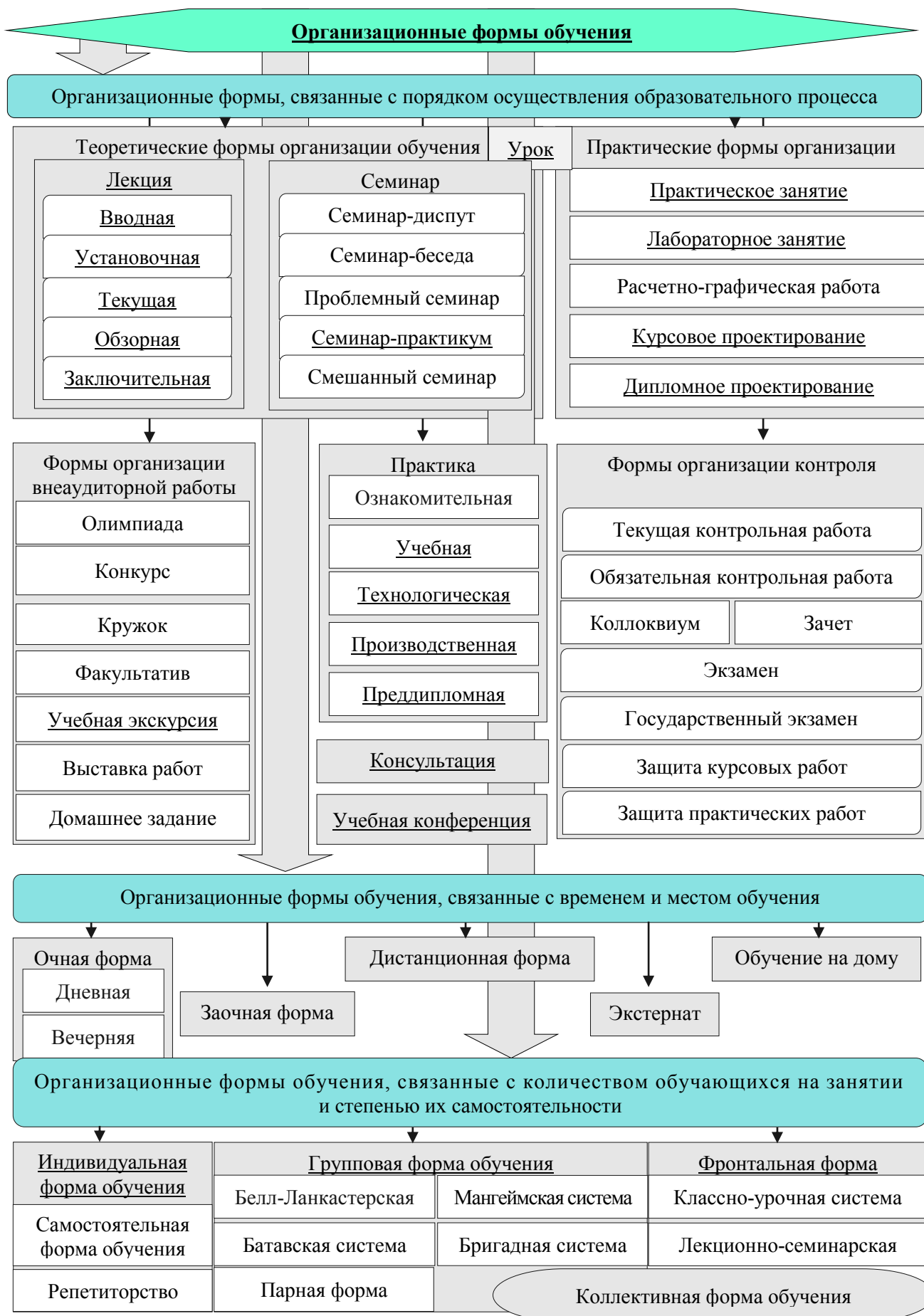


Классификация методов обучения

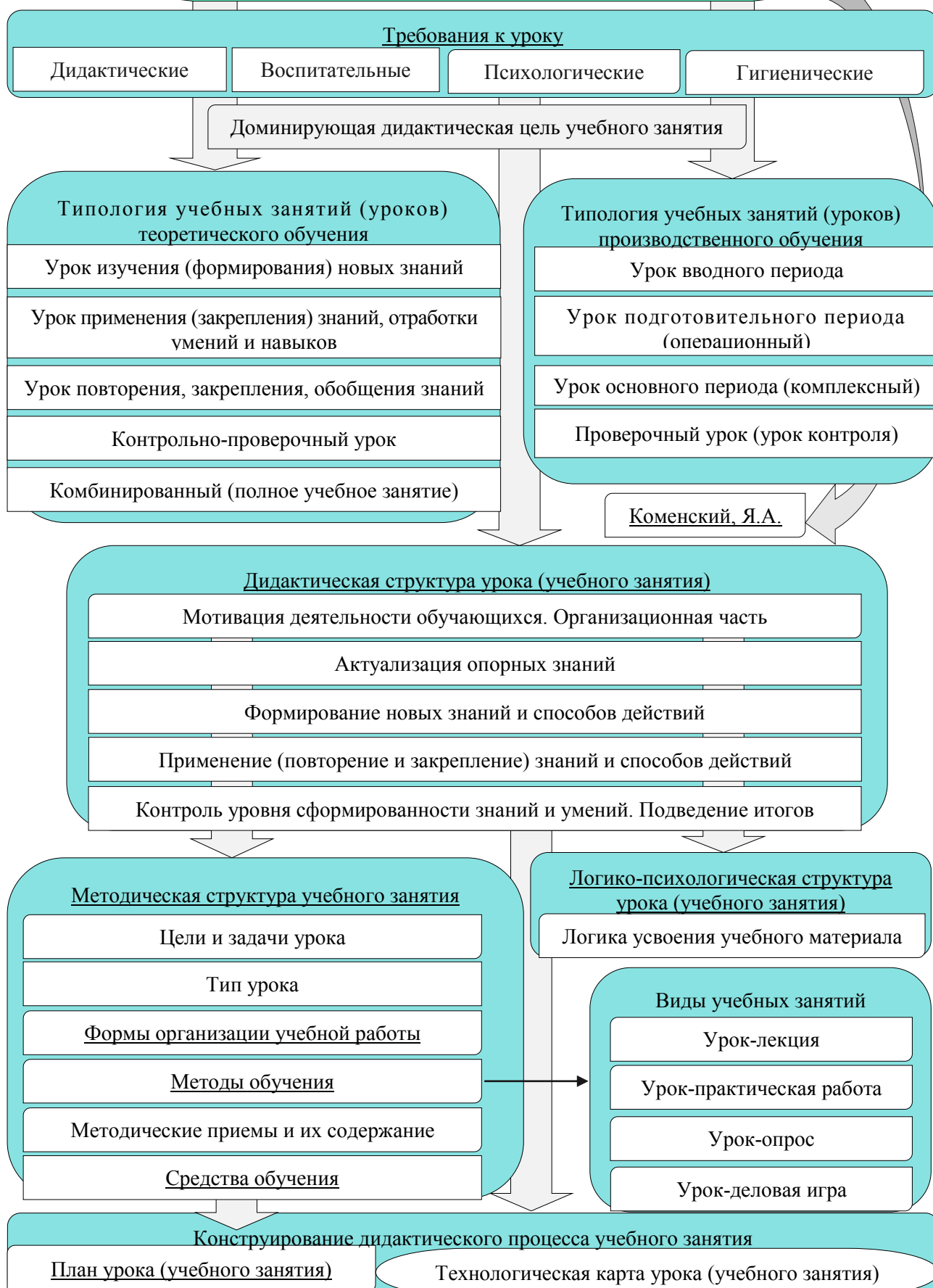


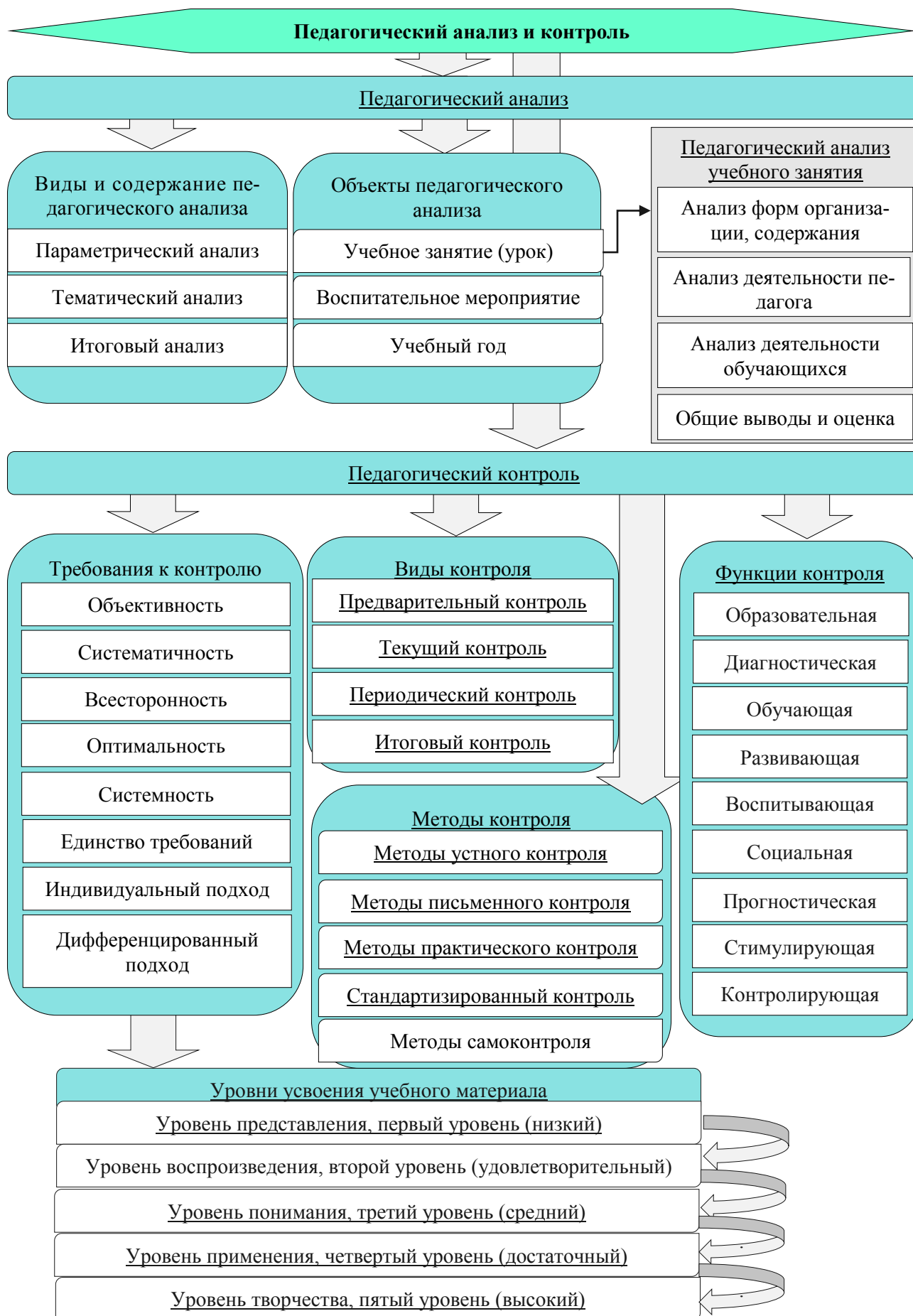
СЛС № 21 по теме 3.12 «Традиционные и инновационные методы обучения. Выбор методов обучения»





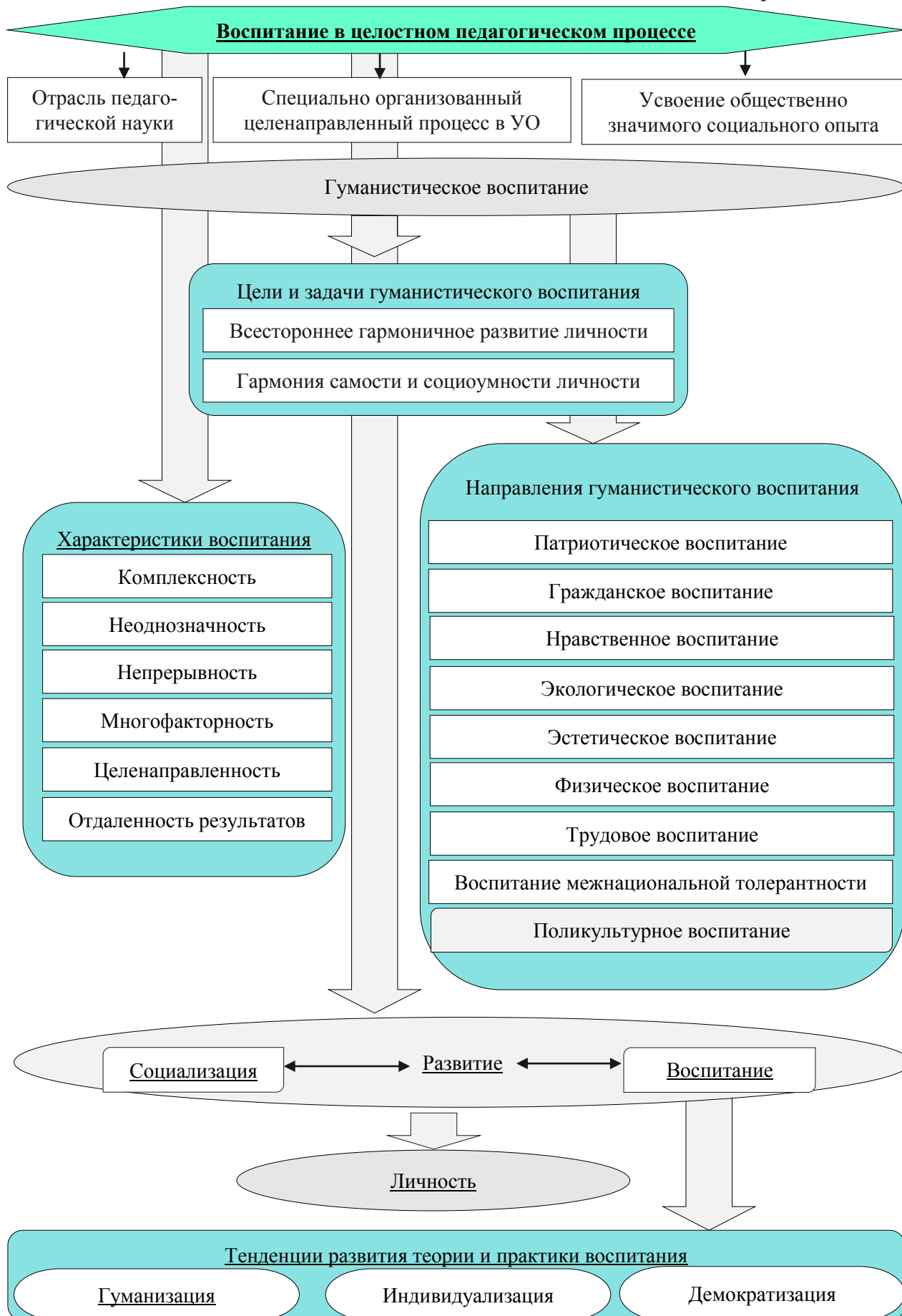
Урок как основная форма обучения







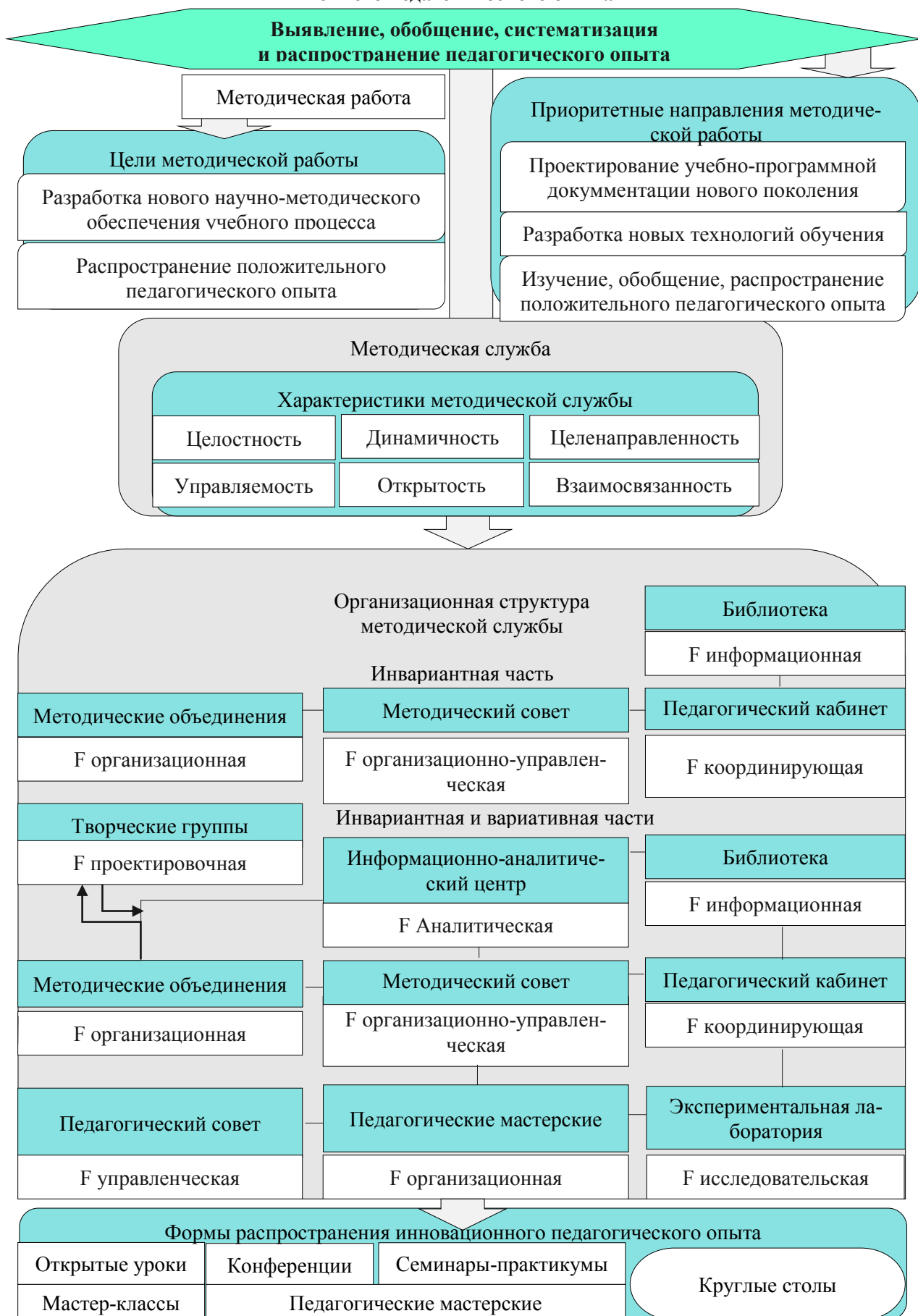








СЛС № 30 по теме 5.2 «Выявление, обобщение, систематизация и распространение современного педагогического опыта»



Глоссарий

А Б В Г

Д Е Ж З

И К Л М

Н О П Р

С Т У Ф

Х Ц Ч Ш

Щ Э Ю Я

А

Адаптивный уровень индивидуальной педагогической деятельности

I (минимальный) уровень индивидуальной педагогической деятельности; педагог умеет пересказать другим то, что знает сам [8]. → СЛС № 6

Аксиологический подход в педагогике

(от греч. axia – ценность и logos – учение), ценностный подход. Органически присущ гуманистической педагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. Принципы аксиологического подхода: 1. Равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей. 2. Равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем, взаимообогащающего диалога между традиционалистами и новаторами; экзистенциальное равенство людей. 3. Диалог и подвижничество вместо мессианства и индифферентности. Педагогические ценности включают: 1) ценности-цели (самодостаточный тип) и 2) ценности-средства: ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания (инструментальный тип) [25]. → СЛС № 8

Активное обучение

такая организация и ведение образовательного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, комплексного, использования как педагогических, так и организационно-управленческих средств [32]. → СЛС № 12

Активность

(от лат. activus – деятельный), деятельное отношение личности к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения исторического опыта человечества; проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении. *Активность надситуативная (неадаптивная)* – способность человека подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения основной задачи, преодолевая внешние и внутренние ограничения деятельности. Интенсивно разрабатывается психологом В.А. Петровским. Активность надситуативная выступает в явлениях творчества, познавательной активности, «бескорыстного» риска, сверхнормативной активности [7]. → СЛС № 8

Анализ конкретной ситуации

метод обучения, который заключается в том, что в процессе обучения педагогом создаются конкретные проблемные ситуации, взятые из профессиональной практики. От обучающихся требуется глубокий анализ ситуации и принятие соответствующего оптимального решения в данных условиях [35]. → СЛС № 21

Аналитическая задача педагогики

1. Теоретическое изучение, описание и объяснение сущности, противоречий, закономерностей, причинно-следственных связей процессов обучения воспитания. 2. Анализ, обобщение, интерпретация и оценка педагогического опыта.
→ СЛС № 1

Анкетирование

1) процесс сбора первичного материала в социологических, демографических и других исследованиях с помощью анкеты; 2) педагогический метод эмпирического исследования, основанный на опросе и используемый для получения информации о типичности тех или иных педагогических явлений (например, мнение различных групп обучающихся и педагогов об отдельных сторонах образовательного процесса). Метод анкетирования используется в случаях, когда исследуемую проблему трудно изучить другими методами. Научная ценность анкетирования зависит от теоретической базы исследования, характера исходной гипотезы, целей исследования. Сведения, полученные при анкетировании, сопоставляют с данными из других источников – анализа документов, интервью, наблюдений и др. [35]. → СЛС № 9

Б

Беседа

1. Вопросо-ответный метод привлечения обучающихся к обсуждению, анализу поступков и выработке нравственных оценок. 2. Метод получения информации на основе вербальной коммуникации. 3. Метод обучения. Виды беседы: катехизическая, или репродуктивная, которая направлена на закрепление, проверку изученного материала путем его повторения; эвристическая, поисковая, при которой педагог, опираясь на имеющиеся знание обучающихся, подводит их к усвоению новых понятий [7]. → СЛС № 9

В

Вводная лекция

лекция, которая знакомит обучающихся с целью и назначением курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин. Далее дается краткий обзор курса (вехи развития данной науки, имена известных ученых). В такой лекции ставятся научные проблемы, выдвигаются гипотезы, намечаются перспективы развития науки и ее вклада в практику. Во вводной лекции важно связать теоретический материал с практикой будущей работы специалистов. Целесообразно рассказать об общей методике работы над курсом, дать характеристику учебников и учебных пособий, ознакомить слушателей с обязательным списком литературы, рассказать об экзаменационных требованиях [15]. → СЛС № 22

Виды контроля

1. *Предварительный контроль* направлен на выявление знаний, умений и навыков обучающихся по предмету или разделу, который будет изучаться. 2. *Текущий контроль* осуществляется в повседневной работе с целью проверки усвоения предыдущего материала и выявления пробелов в знаниях обучающихся. Он проводится с помощью систематического наблюдения педагога за работой группы в целом и каждого обучающегося в отдельности на всех этапах обучения. 3. *Тематический контроль* осуществляется периодически по мере прохождения новой темы, раздела и имеет целью систематизацию знаний обучающихся. Этот вид контроля проходит на повторительно-обобщающих уроках и подготавливает к контрольным мероприятиям: устным и письменным зачетам. 4. *Итоговый контроль* проводится в конце семестра, полугодия, всего учебного года, а также по окончании обучения. По формам подразделяется на индивидуальный, групповой и фронтальный контроль [25]. → СЛС № 24

Виды обучения

В зависимости от логики учебно-воспитательного процесса выделяются следующие виды обучения: метод сократической беседы, догматическое, объяснительно-иллюстративное, программированное, алгоритмизированное, личностно-ориентированное, развивающее, проблемное, эвристическое, модульное, дистанционное, интерактивное. → СЛС № 12

Виды педагогических систем

Виды педагогических систем различаются назначением и особенностями организации и функционирования. В системе общеобразовательной подготовки основой является педагогическая система «средняя школа» с вариантами в зависимости от режимов работы: традиционный, полуинтернатный, интернатный. Вариантами педагогической системы «школа» являются альтернативные учебные заведения: гимназии, лицеи, колледжи и др. [25]. В системе профессионального образования: это профессиональные колледжи, профессиональные лицеи и др. К особым педагогическим системам можно отнести учреждения дополнительного образования (спортивные школы, станции юных натуралистов, техникумов, туристов). Любое учреждение образования, в основе деятельности которого

лежат нетрадиционные подходы, идеи, можно отнести к авторским педагогическим системам (например, педагогические системы Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, В.А. Караковского, дидактические системы Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, М.М. Махмутова, П.Я. Эрдниева и воспитательные системы И.П. Иванова, В.А. Караковского и др.) [25]. → СЛС № 7

Виды педагогической деятельности

1. *Воспитательная работа* – педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач гармоничного развития личности. 2. *Преподавание* – такой вид воспитательной деятельности, который направлен на управление преимущественно познавательной деятельностью обучающихся [25]. → СЛС № 6

Внешняя речь

речь в собственном смысле слова, т.е. облеченная в звук, имеющая звуковое выражение. Материально выраженная (устная или письменная) речемыслительная деятельность, имеющая очевидную, непосредственно наблюдаемую словесно-предложенческую форму [35]. → СЛС № 16

Внутренняя речь

беззвучная речь, скрытая вербализация, возникающая, например, в процессе мышления. Является производной формой внешней (звуковой) речи, специально приспособленной к выполнению мыслительных операций в уме. В наиболее отчетливой форме внутренняя речь представлена при решении различных задач в уме, внимательном слушании речи других людей, чтении про себя, мысленном планировании, запоминании и припоминании. Посредством внутренней речи происходит логическая переработка сенсорных данных, их осознание и понимание в определенной системе понятий, даются самоинструкции при выполнении произвольных действий, осуществляется самоанализ и самооценка своих поступков и переживаний. Все это делает внутреннюю речь весьма важным и универсальным механизмом умственной деятельности и сознания человека [35]. → СЛС № 16

Воспитание

(как педагогическое явление) 1) целенаправленная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности субъекта, вхождению его в контекст современной культуры, становлению как субъекта собственной жизни, формированию его мотивов и ценностей; 2) целостный, сознательно организованный педагогический процесс формирования и образования личности в учреждениях образования специально подготовленными специалистами; 3) целенаправленная, управляемая и открытая система воспитательного взаимодействия детей и взрослых, в которой воспитанник является паритетным участником и есть возможность вносить в нее (изменения, способствующие оптимальному развитию (в этом определении воспитанник является и объектом, и субъектом); 4) предоставление воспитаннику альтернативных способов поведения в различных ситуациях, оставляя за ним право выбора и поиска своего

пути; 5) процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе (в этой позиции воспитанник – объект педагогического воздействия); 6) целенаправленное создание условий для освоения человеком культуры, перевода ее в личный опыт через организованное длительное воздействие на развитие индивида со стороны окружающих воспитательных институтов, соц. и природной среды, с учетом его потенциальных возможностей с целью стимулирования его саморазвития и самостоятельности; 7) (в самом узком, конкретном значении) составные части целостного воспитательного процесса [7]. Целенаправленный процесс формирования духовно-нравственной и эмоционально ценностной сферы личности обучающегося [30]. → СЛС № 27

Воспитание в первобытном обществе

Зарождение воспитания как особого вида человеческой деятельности произошло 40–35 тыс. лет назад, когда в общинах палеонтропов начинается постепенный переход к коллективному труду. Специально организованное воспитание в первобытном обществе отсутствовало, вместе с тем в этот период сложилась система включения подрастающего поколения в жизнь. Дети считались принадлежащими всему роду. Совместный труд со стороны взрослых носил характер научения, дети же подражали поведению взрослых. Постепенное накопление приемов и средств физической, трудовой и нравственной подготовки подрастающего поколения приводит к ее качественным изменениям в условиях позднепервобытной общины. Групповая форма брака сменяется парным браком. С возникновением семьи закладываются основы домашне-семейной формы воспитания. В детях стремились развить такие качества, как преданность роду, коллективизм, задиристость. К 13 годам дети вступали во взрослую жизнь. Переход в категорию взрослых сопровождался обрядами посвящения – инициациями, которые были особо сложными у мальчиков. Во время таких испытаний проверялась подготовка молодежи к жизни: умение переносить боль, лишения, проявлять выносливость. Иницируемые изолировались в специальные места – «дома юношей», «дома молодежи», где старшие знакомили их с нормами морали, правами и обязанностями в семье и общине. Каждый род имел свою программу обучения, включавшую знания и умения, необходимые для будущего охотника, земледельца, воина. Система инициации привела к тому, что в родовых общинах воспитание дифференцируется, выделяется группа лиц, которая непосредственно занимается воспитанием подрастающего поколения. С развитием производительных сил, расширением трудового опыта воспитание усложняется, приобретает планомерный и многосторонний характер. Дело воспитания родовая община поручает наиболее опытным людям, появляются зачатки военного воспитания (стрельба из лука, верховая езда, владение копьем и др.). Осуществление воспитания особыми людьми, расширение и усложнение его содержания – все это свидетельствовало о том, что в условиях родового общества воспитание выделяется в особую форму общественной деятельности. С появлением частной

собственности, рабства и моногамной семьи наступает разложение первобытного общества. От родовой общины функции воспитания детей переходят к семье [5]. → СЛС № 2

Воспитание и школа в Киевской Руси и Русском государстве

В истории педагогики принято выделять два этапа развития воспитания в России до эпохи Петра Великого: киевский (X–XIII вв.); московский (XIV–XVII вв.). В киевский период произошло становление древнерусской народности и государственности, в качестве официальной религии принимается православие (988). Византийское влияние способствовало расцвету школьного дела в Киевской Руси, хотя Русь переняла от Византии образец монастырской образованности, негативно относящейся к светским знаниям. Главным очагом воспитания и обучения была семья. Воспитание осуществлялось с раннего детства в соответствии со сложившимися в каждом сословии традициями. Как правило, в богатые семьи в качестве домашних учителей приглашались священники. Начальное обучение осуществляли также мастера грамоты, монахи, принадлежащие к низшему духовенству (дьячки, певчие). Вторая ступень обучения на Руси традиционно называлась «школы учения книжного». Наряду с чтением, письмом, счетом ученикам сообщались сведения из истории различных стран и окружающей природы. Образование повышенного типа можно было получить самостоятельно, через чтение и беседы с духовными наставниками. Одной из наиболее известных книг, дошедших до нас, является «Изборник Святослава» (1073), который содержал элементы знаний, входивших в курс семи свободных искусств, а также круг христианских идей и представлений. Оригинальным педагогическим памятником XII в. считается «Поучение князя Владимира Мономаха детям», которое представляет собой своеобразный кодекс, свод правил нравственного воспитания того времени. Педагогическая мысль средневековой Руси была направлена на проблемы воспитания. Сведения о воспитании, его направленности и средствах содержатся в ряде письменных памятников XIV–XVI вв. – «Пчела», «Домострой», «Послание Геннадия». В 1574 г. появляется первая печатная «Азбука», созданная печатником Иваном Федоровым. К XVI в. в Древней Руси сложилась своеобразная система обучения и воспитания, в которой регулярная школа не имела характера стабильного государственного или церковного института. В XVI–XVII вв. образование в России выходит на новый уровень развития. В этот период закладывается фундамент новой школы которая войдет в историю как школа эпохи Просвещения. Расширяется сеть подконтрольных школ и иных форм получения грамотности при монастырях и церквях. Во второй половине XVII в. в Москве открываются греко-латинские школы (по инициативе Симеона Полоцкого в 60-е гг.). С возникновением школ формируется учительство как особая социально-профессиональная группа. Одним из просветительских и научных центров восточно-славянских народов стала созданная по инициативе киевского митрополита Петра Могилы Киево-Могилянская академия (1632). В 1687 г. в Москве было создано первое в России высшее учебное заведение – Славяно-греко-латинская академия. Инициатором ее открытия был известный просветитель Симеон Полоцкий. Российская традиция становления высшего образования

обладала своей спецификой, которая проявилась в соединении духовной и светской ориентации. Выделяется три подхода к воспитанию, обучению и образованию во второй половине XVII в.: латинское направление (Симеон Полоцкий, С. Медведев), грекофильское (Е. Славинецкий, Ф. Ртищев), старообрядческое (протокоп Аввакум). В целом преобладала ориентация на греческую школу, византийскую систему образования. Однако со второй половины XVII в. распространяется изучение латыни и греческого. Западная, греко-римская традиция пускает корни в среде высшей знати и служащих Посольского приказа [5]. → СЛС № 2

Воспитание и школа в странах Западной Европы в Средневековье

Возникновение средневекового образования традиционно связывается с развитием церковной культуры и ее ролью в обществе. Католическая церковь была духовным центром Средневековья. Официально она отвергала античную образовательную традицию. Значительный вклад в развитие педагогической мысли внесла схоластика – тип религиозной философии, центральная проблема которой – соотношение светского знания и христианской веры. Схоластика сыграла большую роль в осуществлении культурной преемственности от античности к Средневековью и Новому времени. Переход от античности к Средневековью сопровождался в Западной Европе глубоким упадком культуры. Повсеместно царили неграмотность и невежество. В раннем Средневековье в Европе сложилось несколько типов церковных школ (монастырские, приходские, соборные). Распространению приходских школ в Западной Европе способствовали указы Карла Великого, постановления церковных соборов (529, 1179, 1215 гг.). Она давала возможность получить элементарное образование детям из беднейших слоев населения. Повышенное образование давали крупные соборные (епископальные, кафедральные) школы. Основной контингент соборных школ составили дети из привилегированных сословий. В них, согласно сохранившейся римской традиции, обучали «семи свободным искусствам», которые включали два уровня. Начиная с XII в. школьное образование постепенно выходит за стены церквей и монастырей. Рост городов, расширение торговых связей дали толчок развитию светского образования – городских школ, университетов. Первые городские школы зачастую открывались на базе приходских, гильдейских и цеховых школ. Крупным событием в развитии средневекового образования стало открытие университетов (Болонский, Оксфордский, Саламанкский, Кембриджский, Парижский, Падуанский, Неаполитанский, Римский, Пражский, Ягеллонский, Венский Кельнский университеты). Университеты имели 4 факультета: теологический, медицинский, юридический, артистический (свободных искусств). Основные формы обучения в средневековом университете – лекция (чтение книг избранного автора и их комментариев), диспут (споры по заранее выдвинутым вопросам). Основные черты средневекового университета: преподавание латыни как универсального языка обучения; закрепление последовательности академических процедур; право на присуждение ученых степеней и званий; внутренняя конфликтность университета, обусловленная конфронтацией церковной и светской духовности; ориентация на соединение обучения и исследования, понимаемую как комментирование религиозных текстов и поиск скрытых смыслов

и др. В Средние века получает развитие такая форма образования, как ученичество. Ученичество было положено в основу системы обучения и воспитания всех сословий и социальных групп средневекового общества, включая рыцарство. В XI–XIII вв. оформилась система рыцарского воспитания. Исходной датой западного Возрождения принято считать 1453 г. В этот период античная культура была не только образцом для подражания, но и сокровищницей идей, получивших дальнейшее развитие применительно к новым условиям. Педагогическая мысль значительно опережала педагогическую практику, сохранявшую традиционную для Средневековья форму. Гуманистический идеал эпохи Возрождения – человек образованный и просвещенный, воспитанный на принципах высокой нравственности, физически развитый и душевно стойкий. Основой образования и воспитания гуманисты считали природу, дисциплину (наставления, руководство) и упражнения. Понимание Человека как телесно-духовного единства привело гуманистов к идее гармоничного развития и заставило обратить внимание на физическое воспитание. В основу гуманистического образования было положено знание древних языков и изучение античного культурного наследия. Классические языки в эпоху Возрождения рассматривались как ключ к мыслям произведений древних авторов. Помимо латыни изучались древнегреческий и древнееврейский языки. Гуманисты реформировали традиционную систему семи свободных искусств. Новый комплекс гуманитарных дисциплин получил название *studia humanitatis*. В эпоху Возрождения сложилось новое понимание процесса обучения – как добровольного, сознательного и радостного процесса. Важная идея, выдвинутая гуманистами, – связь обучения с жизнью. Считалось, что основным критерием образования выступает его полезность для подготовки человека к жизни. Гуманисты выступали за тщательный отбор учебного материала, чередование занятий в течение дня, разностороннее энциклопедическое образование, наглядность в обучении. Огромное значение придавалось личности учителя. Центральное место в педагогической системе периода позднего Средневековья занимало нравственное воспитание. Среди итальянских гуманистов эпохи Возрождения особое место занимают Т. Кампанелла, Ф. Рабле, Х.Л. Вивес, Т. Мор, М. Монтень, Э. Роттердамский и другие гуманисты, оставившие яркий след в истории школы и педагогики. Идеи Возрождения оказали значительное влияние на развитие школы и педагогики. Однако они не могли быть реализованы в полной степени, поскольку были по своей сути утопичны. От этой эпохи были унаследованы этические идеалы, идея народного образования, элементы организационной структуры образования (школы разных ступеней, университеты), интерес к гуманитарному знанию, фундаментальные принципы образования и воспитания, имевшие целью не только умственное развитие обучающегося, но и возвращение его как нравственной личности [5]. → [СЛС № 2](#)

Воспитание, школа и педагогическая мысль в период античности

Педагогические учения и система воспитательных институтов достигли высокого уровня в Древней Греции к IV в. до н.э. и в Риме к концу I в. до н.э.

Именно в античности сложились педагогические идеалы, послужившие образцом для последующих эпох. Здесь возникли две системы воспитания (спартанская и афинская), ставшие первоисточниками развития западной педагогической теории и практики. Задача обучения и воспитания детей свободного населения впервые была поставлена в Древней Греции. Причем воспитание рассматривалось как одна из функций государства. Основным методом стало подражание образцам, в качестве которых зачастую выступали мифические герои и персонажи поэм античных авторов. В Спарте идеалом воспитания был физически развитый, сильный духом, разбирающийся в военном деле человек. Начальное обучение осуществляли школы, которые условно можно разделить на два типа: мусическая; гимнастическая (палестра). К IV в. до н.э. в городах Эллады появляются частные школы, которые открывались странствующими учителями мудрости – софистами. В IV в. до н.э. в Древней Греции складываются философские школы, в рамках которых идет осмысление такого важного явления социальной жизни, как воспитание. Одна из самых известных – пифагорейская. Огромное влияние на развитие педагогической мысли в эпоху античности оказал греческий философ Демокрит. Вершин педагогического мастерства в Древней Греции достиг известный философ Сократ. Смысл его метода – с помощью определенным образом подобранных вопросов помогать собеседнику найти истину и тем самым привести его от неопределенных представлений к логически ясному знанию (т.н. сократический метод). Крупнейший философ Древней Греции, ученик Сократа Платон в 387 г. до н.э. основал философскую школу – Академию, где помимо философии, включавшей диалектику, антропологию, этику, изучались математические дисциплины (арифметика, геометрия, стереометрия), риторика и астрономия. Продолжателем идей Платона был его ученик и крупнейший ученый Древней Греции Аристотель. Вопросы воспитания и обучения затрагивались практически во всех его трудах. Он упорядочил возрастную периодизацию, предложенную пифагорейцами, и выделил три этапа развития ребенка и молодого человека. Аристотель известен как создатель первого лицея (Лицей, 334 до н.э.) – учебного заведения, созданного с целью духовного совершенствования человека, изучения природы, космоса, философского осмысления мироустройства и человеческого общества. Учебными заведениями повышенного типа считались грамматические школы. Для молодежи аристократического происхождения открывались риторские школы. С 16 лет юноши проходили подготовку в воинских формированиях – легионах. Представители римской аристократии имели возможность завершить свое образование в таких крупных культурных центрах империи, как Родос, Афины, Александрия и др., где брали уроки у знаменитых ораторов и философов. В первые века нашей эры в Риме установился устойчивый школьный курс, т.н. семь свободных искусств. Педагогическая мысль Древнего Рима нашла отражение в трудах Цицерона, Сенеки, Плутарха, где были высказаны ценные мысли о содержании образования, роли нравственного воспитания, средствах воспитания. Все они были поклонниками греческой культуры и ее выдающихся представителей (Гомера, Сократа и др.) и соединяли в своей деятельности увлечение политикой, философией и литературой. В педагогике Древнего

Рима особое место занимает Марк Фабий Квинтилиан (ок. 35–96 н. э), который известен как автор первого трактата по педагогике с описанием целостной педагогической системы. Квинтилиан был не только теоретиком ораторского искусства, но и педагогом-практиком. В I в. н.э. в Римской империи возникают раннехристианские общины, в которых особое внимание уделялось воспитанию детей и юношества. На фоне упадка ценностей античного мира христианский идеал мученичества, проповедь аскетизма, приверженность вере, моральное сопротивление власти становятся популярными. Идеи христианства быстро распространяются по всей империи, и в 313 г. при императоре Константине I христианство становится равноправной религией. В раннехристианских общинах обучение носило коллективный характер и посвящалось совместному изучению священных текстов, чтению отрывков из библейских книг, их толкованию, разучиванию молитв, составлению и произнесению проповедей. Главным источником обучения являлась Библия, состоящая из двух частей (Ветхого и Нового Завета). В некоторых христианских общинах открывались школы. Одним из видных христианских мыслителей Римской империи был Августин Аврелий. На закате Римской империи закладываются традиции христианского воспитания: внимание к личности и душе, приоритет веры над знанием и наукой, приобщение с ранних лет к труду, связь обучения с нравственным воспитанием. Идеологи раннего христианства указывали на важность воспитания культуры религиозных чувств, раннего приобщения к христианским заповедям и образу жизни [5]. → [СЛС № 2](#)

Восприятие

целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. Вместе с процессами ощущения восприятие обеспечивает непосредственно-чувственную ориентировку в окружающем мире. Будучи необходимым этапом познания, оно всегда в большей или меньшей степени связано с мышлением, памятью, вниманием, направляется мотивацией и имеет определенную аффективно-эмоциональную окраску [35]. → [СЛС № 12](#)

Воспроизводимость педагогической технологии

возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных учреждениях образования другими субъектами [21]. → [СЛС № 26](#)

Выбор методов обучения

Факторы, оказывающие влияние на выбор методов обучения: 1. Цель, характеристики продукта. Уровень обучения, который необходимо достичь (коэффициент влияния 0,90). 2. Уровень мотивации (0,86). 3. Реализация принципов, закономерностей обучения (0,84). 4. Объем требований и содержания, которые необходимо реализовать (0,80). 5. Количество и сложность учебного материала (0,78). 6. Уровень подготовленности обучающихся (0,70). 7. Активность, заинтересованность обучающихся (0,65). 8. Возраст. Трудоспособность обучающихся (0,62). 9. Сформированность учебных навыков. Учебная тренированность и выносливость (0,60). 10. Время обучения (0,55). 11. Материально-технические, ор-

ганизационные, экологические условия обучения (0,50). 12. Применение методов на предыдущих уроках (0,40). 13. Тип и структура занятия (0,38). 14. Взаимоотношения между педагогом и обучающимися, сложившиеся в процессе учебной работы (0,37). 15. Количество обучающихся в группе (0,36). 16. Уровень подготовленности педагога (0,35). 17. Состояние здоровья обучающихся (0,35) [19]. → СЛС № 21

Выготский

Лев Семенович (1896–1934), психолог, дефектолог, педолог, профессор (1928). С 1924 вел научную и преподавательскую работу в учреждениях Москвы. Исследовал психологические закономерности восприятия литературных произведений («Трагедия о Гамлете, принце Датском», 1916; «Психология искусства» 1925; 1965). Изучил теорию рефлексологического и психологического исследования, а также проблемы психологии воспитания («Педагогическая психология. Краткий курс», 1926). Дал критический анализ мировой психологии 1920-начала 30-х гг., сыгравший важную роль в развитии отечественной психологической науки («Исторический смысл психологического кризиса», 1927; опубликовано в 1982). В конце 20-х гг. создал культурно-историческую теорию развития поведения и психики человека. Главные ее положения: основа психического развития человека – качественное изменение социальной ситуации его жизнедеятельности; всеобщими моментами психического развития человека служат его обучение и воспитание; исходная форма жизнедеятельности – ее развернутое выполнение человеком в социальном плане. Согласно Выготскому, в ходе общения и совместной деятельности не просто усваиваются образцы социального поведения, но и формируются основные психологические структуры, определяющие в дальнейшем все течение психических процессов. Разработал понятие о зоне ближайшего развития. Внес крупный вклад во многие отрасли психологической науки. Создал большую научную школу. Среди его учеников Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др. Исследования Выготского вызвали широкий резонанс в мировой психологической науке [18]. → СЛС № 14

Г

Герbart

Иоганн Фридрих (1776–1841), немецкий философ, педагог, психолог. Основные педагогические труды: «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания», «Учебник психологии», «Письма о приложении психологии к педагогике», «Очерк лекций по педагогике». По Герbartу, педагогика теснее всего связана с философией, которая предписывает ей цели воспитания, и с психологией, указывающей пути достижения этих целей. Считается теоретиком авторитарной педагогики. Цель воспитания, считал Герbart, заключается в формировании добродетельного человека, умеющего приспособиться к существующим отношениям, уважающего установленный правопорядок. Выделял основные пути воспитательного воздействия на воспитанников: обучение, управление и нравственное воспитание. Ввел в оборот понятия ассоциация, апперцепция, воспитывающее обучение. Во многом опередил развитие западной педагогики XIX в. [7]. → СЛС № 2

Групповая консультация

одна из форм работы в области профессионального консультирования, ориентированная на группу обучающихся [35]. → СЛС № 22

Групповая форма организации учебной работы

форма организации учебно-познавательной деятельности на учебном занятии, предполагающая функционирование разных малых групп, работающих как над общими, так и над специфическими заданиями педагога. Стимулирует согласованное взаимодействие между обучающимися, отношения взаимной ответственности и сотрудничества [35]. → СЛС № 22

Гуманизация

реализация в процессе построения отношений между педагогом и обучающимся принципов мировоззрения, в основе которого лежит уважение к людям, забота о них; постановка в центр педагогического внимания интересов и проблем ребенка; формирование у обучающихся отношения к человеческой личности как высшей ценности в мире. Играет роль социальной защиты ребенка и детства. Гуманизация образования – распространение идей гуманизма на содержание, формы и методы обучения; обеспечение образовательным процессом свободного и всестороннего развития личности, ее деятельного участия в жизни общества [7]. → СЛС № 3

Гуманистическая парадигма образования

парадигма образования, которая ставит в центр внимания развитие обучающегося, его интеллектуальные потребности и межличностные отношения. Ее ядро – гуманистический подход к обучающемуся, помощь в его личностном росте, хотя уделяется внимание и его подготовке к жизни, адаптации и т. п. Развитие и саморазвитие, самореализация, творчество обучающегося, жизнотворчество, субъективность, сотрудничество – в основе этой модели образования [9]. → СЛС № 3

Гуманистическая педагогика

направление в современной теории и практике воспитания, возникшее в конце 50-х – начале 60-х гг. XX в. в США как педагогическое воплощение идей гуманистической психологии. Философско-идеологическая ориентация близка идеям педоцентризма, нового воспитания и «прогрессивизма». Главная цель воспитания в русле гуманистической педагогики – самоактуализация личности. Организационно-методические рекомендации гуманистической педагогики разрабатываются, в частности, в концепции «слитного обучения» в начальной школе (Дж. Браун, США, и др.), которая ставит целью слияние эмоциональных и познавательных аспектов обучения, а также по линии «недирективного обучения» (К. Роджерс), задачей которого является помощь учащимся в осознании особенностей собственной личности, своего отношения к миру. С середины 60-х гг. в США действует Национальный консорциум по гуманизации воспитания – организация педагогов – сторонников гуманистической педагогики. [35]. → СЛС № 2

Д

Движущие силы процесса обучения

объективные противоречия между обновляющимися потребностями воспитанника и возможностями их удовлетворения, регулируемые педагогом. Разрешение этих противоречий через активность самого обучающегося способствует его развитию [7]. → СЛС № 10

Действия с материальными и материализованными объектами

один из этапов в концепции поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, подразумевающий формирование действий в материальной (материализованной) форме (обучающийся производит требуемые действия с опорой на внешне представленные образцы действия, в частности на схему ориентировочной основы действия / схемы, памятки) [7]. → СЛС № 16

Деловая игра

форма организации деятельности, основу которой составляют ситуации из сферы определенной социально-профессиональной деятельности. Общая логическая схема выглядит так: организатор игры определяет ее сюжет; ставится игровая задача; распределяются роли; проводится инструктаж участников. После определенной подготовки к выполнению роли «запускается» механизм игры. Каждый участник выполняет игровую задачу в рамках своей роли. Принципиальное значение имеет способность участников игры войти в роль. Предусматривает экспертную оценку выполнения игровой задачи в целом и каждой роли в отдельности [17]. → СЛС № 21

Детерминанты содержания образования

цель, в которой находят концентрированное выражение как интересы общества, так и интересы личности. Цель современного образования – развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально ценную деятельность. Человек – система динамическая, становящаяся личностью и проявляющаяся в этом качестве в процессе взаимодействия с окружающей средой. Динамика личности как процесс ее становления представляет собой изменение во времени свойств и качеств субъекта, которое и составляет онтогенетическое развитие человека. Осуществляется оно в процессе деятельности. Деятельность имеет одним из своих продуктов развитие самого субъекта. Речь идет об учении как ведущем виде деятельности, обеспечивающем необходимые условия для успешного развития личности и сочетающемся с другими видами деятельности (трудовой, игровой, общественной). Исходя из этого, деятельность личности выступает также детерминантой содержания образования. Его можно определить как содержание особым образом организованной деятельности обучающихся, основу которого составляет опыт личности [25]. → СЛС № 17

Деятельностный подход в педагогике

1) принцип изучения психики, в основу которого положена категория предметной деятельности (И. Фихте, Г. Гегель, М.Я. Басов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.); 2) теория, рассматривающая психологию как науку о порожде-

нии, функционировании и структуре психического отражения в процессах деятельности индивидов. *Деятельность* – форма психической активности личности, направленная на познание и преобразование мира и самого человека. Деятельность состоит из более мелких единиц – действий, каждому из которых соответствует своя частная цель или задача. Деятельность включает в себя цель, мотив, способы, условия, результат. *Деятельность ведущая* – деятельность, под влиянием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка, подготавливающие его переход к новой, высшей ступени развития. Термин введен отечественным психологом А.Н. Леонтьевым. Д.Б. Эльконин определил следующие виды: непосредственно-эмоциональное общение, предметно-манипулятивная деятельность, ролевая игра, учебная деятельность, интимно-личное общение, учебно-профессиональная деятельность [7]. → [СЛС № 8](#)

Деятельность обучающихся

см. учебная деятельность. → [СЛС № 11](#)

Деятельность педагога

см. педагогическая деятельность. → [СЛС № 11](#)

Диагностичное задание целей

воспроизводимое измерение и оценка определенного качества или свойства. Для получения диагностичного описания цели и точного определения степени ее достижения (оценки) необходимо каждый оцениваемый признак изучить настолько, чтобы по отношению к нему были возможны следующие операции: 1. описание свойств и отличительных черт данного признака, позволяющие однозначно выделять его из множества ему подобных признаков. Например, описание признаков, характеризующих глубину, научный уровень или основательность (прочность) усвоения знаний; 2. создание надежного инструмента, позволяющего выявлять признак в любой его форме и при любой интенсивности его проявления; 3. измерение интенсивности проявления признака в диагностируемом объекте; 4. разработка шкалы оценок качества определяемого признака [35]. → [СЛС № 18](#)

Дидактика

(от греч. *didaktikos* – поучающий, относящийся к обучению), теория образования и обучения, составная часть педагогики, изучающая закономерности процесса обучения, вопросы содержания образования, принципы, цели, методы и организационные формы преподавания и учения. Общая дидактика рассматривает общие закономерности процесса обучения, частная – обучение конкретным дисциплинам с учетом специфики предмета (В.М. Полонский). → [СЛС № 10](#)

Дидактическая система

совокупность документов и дидактических материалов, с помощью которых педагог осуществляет обучение, развитие и воспитание обучающихся. Включает в себя: стандарт образования, учебную программу, календарные и тематические планы, конспекты уроков, планы воспитательной работы, пособия, наглядные средства и т.п. [7]; 2) определенное сочетание педагогов, обучающихся и средств обучения, позволяющее управлять познавательной деятельностью с целью достижения определенного качества знаний [20]. → [СЛС № 10](#)

Дидактическая система Л.В. Занкова

новая дидактическая система, способствующая общему психическому развитию обучающихся (разработана в 60-х XX ст.). Основные принципы: 1. Высокий уровень трудности. 2. Ведущая роль в обучении теоретических знаний, линейное построение учебных программ. 3. Продвижение в изучении материала быстрыми темпами с непрерывным сопутствующим повторением и закреплением в новых условиях. 4. Осознание обучающимися хода умственных действий. 5. Воспитание у обучающихся положительной мотивации учения и познавательных интересов, включение в процесс обучения эмоциональной сферы. 6. Гуманизация взаимоотношений педагогов и обучающихся в учебно-воспитательном процессе. 7. Развитие каждого обучающегося группы. Суть технологии: урок имеет гибкую структуру; на уроках организуются дискуссии по прочитанному и увиденному, по изобразительному искусству, музыке, труду, создаются проблемные ситуации; широко используются дидактические игры, интенсивная самостоятельная деятельность обучающихся, коллективный поиск на основе наблюдения, сравнения, группировки, классификации, выяснения закономерностей, самостоятельной формулировки выводов; создаются педагогические ситуации общения на уроке, позволяющие каждому проявить инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; обстановка для естественного самовыражения. Эта система хорошо развивает эмпирическое сознание и недостаточно-теоретическое [9]. → [СЛС № 14](#)

Дидактическая система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова

система развивающего обучения, в которой акцент делается на формировании теоретического мышления. Под теоретическим мышлением понимается словесно выраженное понимание человеком происхождения той или иной вещи, того или иного явления, понятия. Теоретическое понятие можно усвоить только в ходе дискуссии. Значимым в этой системе обучения становятся не столько знания, сколько способы умственных действий, что достигается при воспроизводстве в учебной деятельности логики научного познания: от общего к частному, от абстрактного к конкретному. Система начала формироваться с конца 50-х годов, в массовой школе она стала распространяться в 80–90-х гг. XX ст. Основные принципы: дедукция на основе содержательных обобщений; содержательный анализ; содержательное абстрагирование; теоретическое содержательное обобщение; восхождение от абстрактного к конкретному; содержательная рефлексия. Особенности технологии: Отрицание концентрического построения учебных программ. Непризнание универсальности использования конкретной наглядности. Свобода выбора и вариативность домашних заданий, имеющих творческий характер. Особенности урока в данной системе являются коллективная мыследеятельность, диалог, дискуссия, деловое общение. Допустимым является только проблемное изложение знаний. На первом этапе обучения основным является метод учебных задач, на втором – проблемное обучение [9]. → [СЛС № 14](#)

Дидактическая структура урока

элементы урока, которые при своем взаимосвязанном функционировании отражают эти закономерности: актуализация, формирование новых понятий и

способов действий и применение усвоенного. В реальном педагогическом процессе они выступают и как этапы процесса обучения, и как основные, неизменные, обязательно присутствующие на каждом уроке обобщенные дидактические задачи, и как компоненты дидактической структуры урока. Именно эти компоненты обеспечивают на уроке необходимые и достаточные условия для усвоения обучающимися программного материала, формирования у них знаний, навыков, умений, активизации мыслительной деятельности обучающихся при выполнении самостоятельных работ, развитие их интеллектуальных способностей. Характер связей и взаимодействия этих компонентов predetermined логикой процесса обучения, поэтапным движением обучающегося от незнания к знанию, которое сводится к тому, что всякое формирование новых знаний и способов деятельности осуществляется непосредственно на базе актуализации прежних знаний и опыта деятельности и систематического применения усвоенных знаний и опыта в теоретической и практической учебной деятельности обучающегося. Целью и результатом применения как составного компонента дидактической структуры урока является формирование у обучающихся знаний, умений и навыков [14]. → СЛС № 23

Дипломное проектирование

один из видов выпускной квалификационной работы – самостоятельная творческая работа студентов, обучающихся по программам подготовки специалистов, выполняемая ими на последнем, выпускном курсе. Дипломная работа обычно выполняется студентами, обучающимися по естественнонаучным, гуманитарным, экономическим и творческим специальностям, и имеет целью систематизацию, обобщение и проверку специальных теоретических знаний и практических навыков выпускников. Дипломный проект обычно выполняется студентами, обучающимися по техническим специальностям и предполагает создание или расчет некоторого технического устройства или технологии. В виде исключения студенты технических университетов могут выполнять дипломную работу, если она носит теоретический или экспериментальный характер. Подготовка дипломного проекта (работы) и предшествующая этому профессионально-ориентированная практика, как заключительный этап обучения, отвечают за формирование у обучающегося навыков самостоятельной работы в профессиональной области. Успешная защита дипломного проекта на заседании Государственной аттестационной комиссии является правовым основанием для присвоения студенту соответствующей квалификации [32]. → СЛС № 22

Дискуссия

коллективное обсуждение какой-либо проблемы или круга вопросов с целью нахождения правильного ответа. В педагогическом процессе выступает одним из методов активного обучения. Тема дискуссии объявляется заранее. Обучающимся следует изучить соответствующую литературу, получить необходимую информацию. В ходе дискуссии каждый имеет право высказать свою точку зрения. Дискуссии формируют умения рассуждать, доказывать, формулировать проблему и т. п. 1) организация совместной коллективной деятельности, цель ко-

торой интенсивное и продуктивное решение групповой задачи; 2) прием, позволяющий в процессе непосредственного общения путем логических доводов воздействовать на мнения, позиции и установки участников дискуссии [7]. → [СЛС № 21](#)

Дистервег

Фридрих Вильгельм Адольф (1790–1866), крупнейший немецкий педагог, видный деятель в области народной школы и педагогического образования. Наиболее известная педагогическая работа – «Руководство к образованию немецких учителей». Выступал за единую бессловную школу, улучшения дела подготовки учителей начальной школы. Разработал такие принципы воспитания, как природосообразность (естественное развитие ребенка, учет его возрастных и индивидуальных особенностей), культуросообразность (связь воспитания с жизнью общества и национальной культурой своего народа), а также дидактику развивающего обучения, которую представил в виде 33 законов и правил обучения. Главную задачу обучения видел в развитии мышления, внимания, памяти, но в то же время справедливо указывал, что развитие этих способностей неразрывно связано с усвоением детьми самого материала, умениями самостоятельно работать. Педагогические идеи Дистервега, его учебники, издававшиеся им журналы оказали большое влияние на развитие народного образования не только Германии, но и других стран, в том числе и России [7]. → [СЛС № 2](#)

Донаучный этап развития педагогических знаний

один из этапов в истории педагогической мысли с древнейших времен до XVII в. → [СЛС № 2](#)

Доступности принцип

принцип, согласно которому учебная и воспитательная работа строится с учетом возрастных, индивидуальных и половых особенностей обучающихся, уровня их обученности и воспитанности. В соответствии с этим принципом преподавание материала ведется с постепенным увеличением трудностей от простого к сложному, от известного к неизвестному. Но этот принцип не может трактоваться как снижение требований, он ориентирует педагога на ближайшие перспективы развития обучающегося [7]. → [СЛС № 13](#)

Дьюи

Джон (1859–1952), американский философ, педагог и психолог, представитель субъективно-идеалистической, прагматической философии и педагогики, педоцентризма. Главное место в педагогическом процессе отводил деятельности детей, труду. Исключал из образовательного процесса систематическое сообщение обучающимся знаний в определенной последовательности. Проповедовал обучение «путем делания». В таком педагогическом процессе педагог выступает лишь как консультант, обучающийся – как исследователь. В методике Дьюи большое место занимают игры, импровизации, экскурсии, художественная самодеятельность, домоводство [7]. → [СЛС № 2](#)

Задачи педагогической деятельности

создание условий для гармоничного развития личности, в подготовке подрастающего поколения к труду и иным формам участия в жизни общества. Эта задача решается организацией личностно-развивающей среды и управлением разнообразными видами деятельности воспитанников с целью гармоничного их развития. А также педагогическая и коммуникативная задачи, преподавание и воспитательная работа присутствуют в деятельности педагога любой специализации [16]. → СЛС № 6

Заключительная лекция

лекция, на которой подводятся итоги в изучении учебного предмета или дисциплины путем выделения основных вопросов и ключевых тем учебного курса и обращения внимания на практическую значимость полученных знаний для дальнейшего обучения и будущей профессиональной деятельности обучающихся. Специальным заданием такой лекции является стимулирование самостоятельной работы обучающихся в данной учебной предметной области [15]. → СЛС № 22

Закон обучения

наиболее общая устойчивая тенденция воспитания как общественного явления состоит в обязательном присвоении подрастающими поколениями социального опыта старших поколений. Это основной закон педагогического процесса. С основным законом тесно связаны специфические законы, проявляющиеся как педагогические закономерности. Прежде всего, это обусловленность содержания, форм и методов педагогической деятельности уровнем развития производительных сил общества и соответствующих им производственных отношений и надстройки. Уровень образования определяется не только требованиями производства, но интересами господствующих в обществе, направляющих политику и идеологию социальных слоев [25]. Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения. Закон взаимосвязи теории и практики в обучении. Закон взаимообусловленности индивидуальной и групповой организации учебной деятельности [14]. Закон социальной обусловленности целей, содержания, форм и методов обучения. Закон взаимосвязи творческой самореализации обучающегося и образовательной среды. Закон взаимосвязи обучения, воспитания и развития. Закон обусловленности результатов обучения характером образовательной деятельности обучающихся. Результат обучения выражается образовательными продуктами обучающегося. Закон целостности и единства образовательного процесса [27]. → СЛС № 13

Закономерности обучения и воспитания

объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между явлениями, отдельными сторонами педагогического процесса. Могут обуславливаться социальными условиями (характер воспитания и обучения в конкретных исторических условиях определяется потребностями общества, экономики, национально-культурными особенностями); природой человека

(формирование личности протекает в прямой зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей); сущностью воспитательного процесса (процессы воспитания, обучения, образования и развития личности неотделимы друг от друга; взаимосвязь социальной группы и личности в учебно-воспитательном процессе; взаимосвязь задач, содержания, методов и форм воспитания) [7]. → СЛС № 13

Закрепление

прием обучения, имеющий целью повторение пройденного материала. Является необходимым условием сохранения и упрочения сформированных навыков и умений. Наиболее типичными методами и формами являются беседы, лекции обобщающего характера, обзорные доклады, рефераты, сообщения обучающихся, а на занятиях по практике – применение знаний, навыков и умений при ответах на вопросы, выполнении упражнений, лабораторных и практических работ. Целью закрепления является повторение, которое необходимо для систематизации и обобщения полученных знаний и умений, а также проверка знаний, навыков, умений преподавателем [35]. → СЛС № 12

Знание

(в широком смысле слова) проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение в мышлении человека; выступает в виде понятий, законов, принципов, суждений, бывает эмпирическим, выведенным из опыта, практики, и теоретическим, отражающим закономерные связи и отношения; (в педагогике) понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов науки, понятий, правил, законов, теорий. Усвоенные знания отличаются полнотой, системностью, осознанностью и действенностью [7]. → СЛС № 4

Зона ближайшего развития

расхождение между уровнем актуального развития (задачу обучающийся может решить самостоятельно) и уровнем потенциального развития, которого обучающийся способен достигнуть под руководством педагога и в сотрудничестве со сверстниками. Зона ближайшего развития (это понятие введено Л.С. Выготским) свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии обучающихся. Развивающее обучение ориентировано на зону ближайшего развития [7]. → СЛС № 14

И

Игра

1) один из видов деятельности, значимость которой заключается не в результатах, а в самом процессе. Способствует психологической разрядке, снятию стрессовых ситуаций, гармоничному включению в мир человеческих отношений. Особенно важна для детей, которые через воспроизведение в игровом процессе действий взрослых и отношений между ними познают окружающую действительность. Игра служит физическому, умственному и нравственному воспитанию обучающихся [7]. 2) Форма организации деятельности, которая осуществляется в условных ситуациях и направлена на освоение социального опыта. Игра многофункциональна: через нее передается социальный опыт; в ней обучающийся получает возможность проявить свою активность, взаимодействуя с окружающим миром; она используется как отдых от труда, развлечение, забава; в ней высвобождаются творческие силы, не востребованные в учебной работе; она облегчает нам психологическую диагностику обучающегося, позволяет определить его эмоциональное состояние, особенности темперамента, характера, интересы, склонности, направленность; она помогает регулировать и корректировать отношения и т.д. [17]. → СЛС № 21

Игровые методы обучения

дидактические, имитационные и творческие игры, в том числе деловые (управленческие); ролевые игры (интонационно-речевой и видеотренинг, игровая психотерапия, психодраматическая коррекция); мозговой штурм; контригра (трансактный метод осознания коммуникативного поведения). Игровой метод появился в России в 1932 г. [13]. → СЛС № 21

Изучение

1) область исследования или отрасль науки, например, изучение психологии; 2) эксперимент или исследование; 3) любая попытка усвоить материал [35]. → СЛС № 10

Изучение литературы и других источников

метод исследования, дающий возможность узнать, какие стороны и проблемы достаточно хорошо изучены, по каким ведутся научные дискуссии, что устарело, а какие вопросы еще не решены. Работа с литературой предполагает использование таких методов, как: *составление библиографии* – составление перечня источников, отобранных для работы в связи с исследуемой проблемой; *реферирование* – сжатое изложение основного содержания работы; *конспектирование* – ведение более детальных записей, основу которых составляет выделение главных идей и положений работы; *аннотирование* – краткая запись общего содержания книги; *цитирование* – дословная запись выражений, фактических или цифровых данных, содержащихся в источнике [16]. → СЛС № 9

Изучение продуктов деятельности педагогов и обучающихся

исследовательский метод, который позволяет опосредованно изучать сформированность знаний и навыков, интересов и способностей на основе анализа продуктов его деятельности [17]. → СЛС № 9

Индивидуальная консультация

одна из форм работы в области профессионального консультирования, ориентированная на отдельного человека [35]. → [СЛС № 22](#)

Индивидуальная педагогическая деятельность

свойственная, присущая отдельному педагогу, отличающая его от других (индивидуальные особенности, индивидуальный стиль педагогической деятельности). → [СЛС № 6](#)

Индивидуальная форма организации учебной работы

индивидуальная работа обучающихся осуществляется в рамках как фронтальных, так и групповых форм. Она не предполагает непосредственного контакта с другими обучающимися и по своей сущности не что иное, как самостоятельное выполнение обучающимися одинаковых для всего класса или группы заданий. Если обучающийся выполняет по указанию педагога самостоятельное задание, как правило, учитывая его учебные возможности, то такую форму организации работы называют индивидуализированной. С этой целью могут применяться специально разработанные карточки [35]. → [СЛС № 22](#)

Индивидуально-типологические свойства личности

основные характеристики нервных процессов человека (сила процессов возбуждения и торможения, их уравновешенность, подвижность, динамичность и лабильность), влияющие на профессиональную деятельность человека. Это темперамент, характер, способности. → [СЛС № 4](#)

Инновационное обучение

(от англ. innovation – нововведение), новый подход к обучению, включающий в себя личностный подход, фундаментальность образования, творческое начало, сущностный и акмеологический подходы, профессионализм, синтез двух культур (технической и гуманитарной), использование новейших технологий. Это процесс и результат образовательной деятельности, которая стимулирует инновационные изменения в существующей системе. *Педагогическая инновация* – нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющее целью повышение эффективности [35]. → [СЛС № 12](#)

Инновационные методы обучения

методы обучения, связанные с инновационной деятельностью, представляющие собой комплекс (систему) различных процедур, правил решения задач управления инновациями. Эти методы разработаны сравнительно недавно и не еще не стали традицией. К ним относятся методы «мозгового штурма» и морфологического анализа; методы построения «дерева решений», сравнения альтернатив; синектики, методы анализа ситуаций, интерактивные игры, методы изобретательского творчества и др. → [СЛС № 21](#)

Интерактивная лекция

(от англ. inter – между; act – действие. Интерактивный означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо, например, компьютером или кем-либо – человеком [35]), выступление ведущего обу-

чающего мероприятия перед большой аудиторией с применением следующих активных форм обучения: фасилитация, ведомая (управляемая) дискуссия или беседа, диалог, модерация, демонстрация или презентация, мозговой штурм, обратная связь и др. → СЛС № 20

Интерактивное обучение

(от англ. *interaction* – взаимодействие), обучение, построенное на взаимодействии обучающегося с учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Обучающийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не дает готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционным обучением меняется взаимодействие педагога и обучающегося: активность педагога уступает место активности обучающихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. Широко используется в интенсивном обучении взрослых (например, в корпоративном тренинге) [35]. → СЛС № 12

Интервью

(от лат. *interview* – беседа, встреча), способ получения социально-психологической информации с помощью устного опроса. Различают два вида интервью: свободные (не регламентированные темой и формой беседы) и стандартизованные (по форме близкие к анкете с заранее данными вопросами). Границы между этими видами интервью подвижны и зависят от сложности проблемы, цели и этапа исследования. Степень свободы участников интервью определяется наличием и формой вопросов, складывающейся эмоциональной атмосферой; уровень получаемой информации – богатством и сложностью ответов [7]. → СЛС № 9

Интериоризация

(от лат. *interioris* – внутренний), переход извне вовнутрь. В психологию понятие интериоризации введено французским социологом Э. Дюркгеймом, отождествляющим его с социализацией. Интериоризация – одно из основополагающих понятий культурно-исторической теории отечественного психолога Л.С. Выготского. По его мнению, всякая форма человеческой психики первоначально складывается как внешняя форма общения между людьми, как трудовая или иная деятельность, затем в результате интериоризации становится компонентом психики отдельного индивида. Особое место интериоризация занимает в работах французских психологов П. Пиаже, Ж. Пиаже [7]. → СЛС № 16

Информационно-рецептивный метод обучения

объяснительно-иллюстративный способ организации совместной деятельности педагога и обучающихся, при котором педагог сообщает готовую информацию, а обучающиеся воспринимают, осознают и фиксируют ее в памяти. Информация сообщается в виде рассказа, лекции, объяснения, с помощью печатных пособий (учебник, учебное пособие и т. д.), наглядных средств (картины, схемы,

кино- и диафильмы, натуральные объекты в классе и во время экскурсий), практического показа способов деятельности (способ решения задачи, доказательства теоремы, демонстрация способа работы на станке и др.). Один из наиболее экономных способов передачи обобщенного и систематизированного опыта человечества; может применяться почти на любом типе учебных занятий и при объяснении самого разного материала; эффективность его проверена многовековой практикой. В современных условиях создана возможность для концентрированной передачи информации современными техническими средствами обучения, кино и телевидением. Наряду с ними применяется демонстрация объемных макетов, действующих моделей. Но характер познавательной деятельности при всех средствах обучения один – осознанное восприятие готовой, дающей необходимые ориентиры информации. Без этого метода нельзя обеспечить усвоение нового учебного материала, однако применять его следует в сочетании с другими методами. Способствуя накоплению у обучающихся знаний, умений и навыков, не обеспечивает необходимого уровня усвоения и развития их творческих способностей [35]. → [СЛС № 20](#)

Информационные технологии в образовательном процессе

(от англ. information technology), широкий класс дисциплин и областей деятельности, относящихся к технологиям создания, сохранения, управления и обработки данных, в том числе с применением вычислительной техники. В последнее время под информационными технологиями чаще всего понимают компьютерные технологии. Согласно определению ЮНЕСКО информационные технологии – комплекс взаимосвязанных научных, технологических, инженерных дисциплин, изучающих методы эффективной организации труда людей, занятых обработкой и хранением информации; вычислительную технику и методы организации и взаимодействия с людьми и производственным оборудованием, их практические приложения, а также связанные со всем этим социальные, экономические и культурные проблемы [35]. → [СЛС № 26](#)

Исследовательский метод обучения

организация поисковой, познавательной деятельности обучающихся путем постановки педагогом познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения. Сущность обусловлена его функциями. Он организует творческий поиск и применение знаний, обеспечивает овладение методами научного познания в процессе деятельности по их поиску, является условием формирования интереса, потребности в творческой деятельности, в самообразовании [35]. → [СЛС № 20](#)

Итоговый контроль

проверка учебных достижений обучающихся, проводимая после завершения изучения учебного курса в период промежуточной аттестации. Формой проведения итогового контроля является экзамен: письменный, тестирование, устный, комбинированный, в форме тренинговой сессии и т.д. [35]. → [СЛС № 24](#)

Категории педагогики

понятия, которые составляют основу педагогической науки, и изучаются как разделы педагогики. В разных источниках можно встретиться с различными классификациями. Практически везде категориями педагогики считаются: образование, обучение, воспитание. Очень часто в качестве категорий педагогики указываются: социализация, дидактика, развитие, формирование. Л.М. Кадцын, проводя обширный анализ педагогической литературы, формулирует следующую иерархическую структуру педагогических категорий: 1. Педагогическая деятельность. 2. Воспитание, Обучение, Образование. 3. Педагогическая система. 4. Педагогический процесс. При этом он отмечает, что при определении категориального аппарата педагогики следует отделять называемые некоторыми учебными общенаучными категориями и понятиями, которые используются в разных областях научного знания и не отражают специфику деятельности педагогической. К их числу он относит категории: развитие, формирование, социализация, взаимодействие [32]. → СЛС № 4

Категории педагогических работников

соответствующий нормативным критериям уровень квалификации, профессионализма и продуктивности педагогического и (или) управленческого труда, обеспечивающий работнику возможность решать профессиональные задачи [7]. → СЛС № 6

Качества (характеристики) педагогических технологий

1. *Системность* – особое качество множества определенным образом организованных компонентов, выражающееся в наличии у этого множества интегральных свойств и качеств, отсутствующих у его компонентов. 2. *Комплексность*. Многофакторность и содержательное разнообразие педагогических процессов делает педагогические технологии комплексными, требующими координации и взаимодействия всех элементов. 3. *Целостность* заключается в наличии у нее общего интегративного качества при сохранении специфических свойств элементов. 4. *Научность*. Педагогическая технология как научно обоснованное решение педагогической проблемы включает анализ и использование опыта, концептуальность, прогностичность и другие качества, представляет собой синтез достижений науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено общественным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества. 5. *Концептуальность*. Педагогический процесс всегда совершается во имя каких-то глобальных социальных целей на основе системы взглядов на педагогический процесс, идей, принципов, на основе которых организуется деятельность. 6. *Развивающий характер* современных педагогических технологий. 7. *Структурированность*. Наличие определенной внутренней организации системы (цели, содержания), системообразующих связей элементов (концепция, методы), устойчивых взаимодействий (алгоритм), обеспечивающих устойчивость и надежность системы. Иерархичность. Метатехнологии (соци-

ально-политический уровень). Отраслевые макротехнологии (общепедагогический и общеметодический уровень). Модульно-локальные мезотехнологии: частнометодический (модульный) и узкометодический (локальный) уровни. Микротехнологии (контактно-личностный уровень). Логичность. Формально-описательный аспект технологии выражается в логике и четкости действий, зафиксированных в различных документах (проект, программа, положение, устав, руководство, технологическая схема, карта) и учебно-методическом оснащении (учебно-методическое пособие, разработки, планы, диагностические и тренинговые методики). 8. *Алгоритмичность* пространственной структуры данной технологии состоит в разделении на отдельные содержательные участки (ступени, шаги, кадры, порции и т.п.), которые совершаются в определенном порядке, по алгоритму. 9. *Процессуальность* (временной алгоритм). Педагогическая технология рассматривается как процесс – развивающееся во времени взаимодействие его участников, направленное на достижение поставленных целей и приводящее к заранее запланированному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств объектов. Развитие целенаправленного и управляемого технологического процесса включает последовательные этапы целеполагания, планирования, организации, реализации целей и аналитический. 10. *Преемственность*. Любая из расположенных ниже в иерархии технологий является частью расположенной выше, т.е. связана с ней узами преемственности: принимает идеологию, решает определенную часть общей задачи, координируется по содержанию, времени и другим параметрам. 11. *Управляемость*. Управление исходит из стратегической направленности технологии, определяемой ее ценностями и целями. Оно предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования педагогического процесса, варьирование средствами и методами в целях коррекции, адаптации и т.д. Цели и управление рассматриваются как системообразующие факторы педагогических технологий. 12. *Диагностичность* выражается в диагностически сформулированных целях, в возможности получения информации о ходе процесса и контроля его отдельных этапов, возможности мониторинга результатов. 13. *Прогнозируемость* результатов является обобщенным качеством любой технологии и выражается, в частности, в «гарантированности» достижения определенных целей. 14. *Эффективность*. Под эффективностью технологии понимается отношение результата к количеству израсходованных ресурсов. 15. *Оптимальность* – это достижение максимума результата при минимуме затрат; оптимальная технология представляет собой лучшую из возможных для данных условий. 16. *Воспроизводимость* подразумевает возможность применения (переноса, повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других условиях и другими субъектами [21]. → СЛС № 26

Квалификационные требования к должностям педагогических работников

Высшее образование по профилям «Педагогика», «Педагогика. Профессиональное образование» или высшее образование, соответствующее профилю преподаваемого учебного предмета (учебной дисциплины) и переподготовка по про-

филям «Педагогика», «Педагогика. Профессиональное образование» без предъявления требований к стажу работы согласно ЕКСД, выпуск 28 «Должности служащих, занятых в образовании». → СЛС № 6

Классификация деловых игр

различают учебные, исследовательские, управленческие, аттестационные деловые игры [35]. → СЛС № 21

Классификация методов обучения

система методов, упорядоченная по какому-либо признаку. *По источнику получения знаний* (Е.И. Перовский, Е.Я. Голант, Д.О. Лордкипанидзе и др.): словесные, наглядные и практические; по типу (характеру) познавательной деятельности (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер): 1) объяснительно-иллюстративные, или информационно-рецептивные; 2) репродуктивные; 3) методы проблемного изложения; 4) частично-поисковые, или эвристические; 5) исследовательские методы. *Группы методов на основе целостного подхода к процессу обучения* (Ю.К. Бабанский): 1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; 2) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; 3) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности; по дидактической цели (М.А. Данилов, Б.П. Есипова: 1) методы приобретения новых знаний, 2) методы формирования умений и навыков по применению знаний на практике, 3) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков. Указанная классификация хорошо согласуется с основными задачами обучения и помогает лучшему пониманию их функционального назначения. Если в указанную классификацию внести некоторые уточнения, то все разнообразие методов обучения можно разделить на пять следующих групп: 1) методы устного изложения знаний педагогом и активизации познавательной деятельности обучающихся: рассказ, объяснение, школьная лекция, беседа; метод иллюстрации и демонстрации при устном изложении изучаемого материала; 2) методы закрепления изучаемого материала: беседа, работа с учебником; 3) методы самостоятельной работы обучающихся по осмыслению и усвоению нового материала: работа с учебником, лабораторные работы; 4) методы учебной работы по применению знаний на практике и выработке умений и навыков: упражнения, лабораторные занятия; 5) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков обучающихся: повседневное наблюдение за работой обучающихся, устный опрос (индивидуальный, фронтальный, уплотненный), выставление поурочного балла, контрольные работы, проверка домашних работ, программированный контроль, тестирование [26]. *Группы методов обучения с точки зрения обеспечения продуктивного личностно-ориентированного образования* (А.В. Хуторской): когнитивные (методы науки, методы учебных предметов и метапредметные), креативные (интуитивные, алгоритмические, эвристики) и оргдеятельностные (методы обучающихся, методы педагогов и административные) [27]. → СЛС № 20

Классификация проблемных ситуаций

система, упорядочивающая их по какому-либо признаку. Неизвестным в проблемной ситуации может выступать: 1) цель (предмет действия); 2) способ

действия; 3) новые условия действия; по уровню развития действия, соответствующему уровню психической регуляции: 1) 1-го; 2) 2-го; 3) 3-го уровня (условно); по степени проблемности учебных заданий, составляющей трудность проблемной ситуации для различных обучающихся, степень рассогласования между ранее усвоенными и подлежащими усвоению знаниями: 1) нижний предел мышления – степень рассогласования между известным и неизвестным равна нулю; 2) второй крайний предел процесса мышления характеризуется полным несовпадением усвоенных и усваиваемых знаний; эти пределы являются относительными; 3) определенная степень рассогласования между усвоенными и усваиваемыми знаниями, соответствующая некоторой единице, определяемой творческими возможностями и уровнем развития субъекта [11]. → СЛС № 15

Классификация средств обучения

система, упорядочивающая их по какому-либо признаку. по составу объектов – *материальные* (помещения, оборудование, мебель, компьютеры, расписание занятий) и *идеальные* (образные представления, знаковые модели, мысленные эксперименты); 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), *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, библиотеки); *современные* (средства массовой информации, мультимедийные средства обучения, компьютеры), *перспективные* (веб-сайты, локальные и глобальные компьютерные сети) [27]. → СЛС № 25

Классификация форм организации обучения

система, упорядочивающая их по какому-либо признаку. Различия в коммуникативном взаимодействии педагога и обучающихся являются основой разделения организационных форм обучения на три группы: 1) индивидуальные занятия педагога с обучающимся, в том числе и самообучение (репетиторство, менторство, тьюторство); 2) коллективно-групповые занятия по типу классно-урочных (урок, лекция, семинар, конференция, экскурсия, олимпиада, деловая игра) 3) системы индивидуально-коллективных занятий (научные, творческие недели, проекты) [27]. → СЛС № 22

Классно-урочная система обучения

организация учебно-воспитательного процесса, при которой обучение проводится в группах с постоянным составом обучающихся, по твердому расписанию, составленному на основе учебного плана. Основной формой обучения является урок. Содержание обучения в каждом классе определяется учебными планами и программами. Местом проведения уроков служат учебные кабинеты, мастерские и т. п. [7]. → СЛС № 23

Коменский

Ян Амос (1592–1670), выдающийся чешский мыслитель, педагог. Основные работы: «Открытая дверь языков и всех наук», «Великая дидактика», «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих», «Мир чувственно воспринимаемых вещей в картинках», «Материнская школа», «Законы хорошо организованной школы». Впервые обосновал идею всеобщего обучения на родном языке, необходимость создания единой школы, куда принимались бы все дети без сословных, имущественных, половых ограничений. Разработал возрастную периодизацию (детство – до 6 лет, отрочество – до 12 лет, юность – до 18 лет, возмужалость – до 24 лет) и соответствующую ей систему образования, построенную на принципах единства и преемственности (материнская школа, школа родного языка, латинская школа или гимназия и академия). Коменский дал научное и теоретическое обоснование дидактическим принципам природосообразности, наглядности, сознательности, систематичности, последовательности, посильности обучения, прочности усвоения учебного материала, а также дидактическим правилам: «от конкретного к абстрактному», «от частного к общему», «от легкого к трудному», «от более известного к менее известному». Коменский разработал научные основы классно-урочной системы организации учебных занятий, которая распространилась по всему миру и до сих пор, при всех имеющихся в ней недостатках, остается одной из самых распространенных, признанных форм организации обучения. Коменский создал первые в мировой практике образцовые учебники «Открытая дверь языков и всех наук» и «Мир чувственно воспринимаемых вещей в картинках», которые были переведены на многие языки и использовались не одно столетие. По сути, Коменский является основоположником дидактики. Педагогическая система его взглядов выделила педагогику из лона философии как самостоятельную научную отрасль [7]. → СЛС № 2

Компоненты модульной программы дисциплины

1. Цели изучения модуля. 2. Требования к результату освоения (знания, умения и навыки, компетенции). 3. Оценочные средства, технологии, критерии оценивания, трудоемкость освоения (зачетные единицы). 4. Содержание образования. 5. Технологии преподавания, обучения и оценивания. 6. Учебно-методическое, материально-техническое обеспечение. Модуль содержит обычно четыре блока: блок входящей информации (оценка уровня подготовленности обучающихся и их потребностей); блок теоретической подготовки (овладение системой новых знаний, умениями работать с текстом, извлекать смысл познанного); блок практической подготовки (выработка умений и навыков получения и применения знаний); блок выходящей информации и рефлексии (отслеживание эффек-

тивности образовательного процесса, анализ проделанного, коррективы и выводы). В модульном обучении предусмотрены варианты выбора обучающимся способов изучения материала, инструктивные и справочные материалы [17]. → СЛС № 19

Компоненты педагогического процесса

Целевой; стимулирующе-мотивационный; содержательный; операционно-действенный; контрольно-регулирующий; оценочно-результативный (Ю.К. Бабанский). → СЛС № 7

Компоненты педагогической системы

педагоги, обучающиеся, цели, формы, методы, средства обучения и воспитания, содержания образования. → СЛС № 1

Конструирование в деятельности педагога

анализ, диагностика, определение прогноза и разработка проекта деятельности педагогом. На этом этапе решения педагогической задачи можно выделить тесно связанные между собой виды деятельности педагога, которые относительно независимо направлены на конструирование содержания, средств и программ действий своих и обучающихся. Соответственно технологию конструирования педагогического процесса можно представить как единство технологии конструирования содержания (конструктивно-содержательная деятельность), материальных или материализованных средств (конструктивно-материальная) и деятельности (конструктивно-операционная). Конструктивно-содержательная, конструктивно-материальная и конструктивно-операционная технологии различаются по своему предмету. В каждой из них выделяются последовательно осуществляемые педагогом аналитическая деятельность, завершающаяся постановкой диагноза; прогностическая и проективная творческая мыслительная деятельность [25]. → СЛС № 11

Конструирование дидактического процесса

создание новых дидактических материалов, новых форм и методов организации педагогического процесса [7]. → СЛС № 11

Конструктивная задача педагогики

1. Проектирование новых педагогических технологий, учебного содержания, форм, методов, средств воспитания и обучения, различных педагогических систем. 2. Научно-методическое обеспечение образовательного процесса. 3. Внедрение результатов передовых педагогических исследований в практику. → СЛС № 1

Консультация учебная

один из видов учебных занятий в системе образования и повышения квалификации; проходит, как правило, в форме беседы преподавателя с обучающимися и имеет целью расширение и углубление их знаний. Широко используется в высших и средних учреждениях образования, особенно в заочных и вечерних. Проводятся по подготовке учебных материалов к семинарам, коллоквиумам, курсовым и государственным экзаменам, по вопросам учебной и производственной практики, по курсовому и дипломному проектированию (курсовым и ди-

пломным работам), по самостоятельно разрабатываемым студентами (обучающимися) научным темам и др. Бывают индивидуальные и групповые [35]. → СЛС № 22

Конференция учебная

(от лат. confero – собирать в одно место), собрание, совещание групп лиц, отдельных лиц, организации для обсуждения определенных тем; организационная форма обучения, направленная на расширение, закрепление и совершенствование знаний [35]. → СЛС № 22

Концептуальность педагогической технологии

качество (характеристика) педагогической технологии, предполагающее, что каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию. По научной концепции процессов обучения, воспитания и социализации (освоения опыта и отражения окружающего мира) выделяются: ассоциативно-рефлекторные, деятельностные, развивающие, интериоризаторские, бихевиористские. гештальттехнологии, технологии нейролингвистического программирования, суггестивные, психоаналитические, генетические, социоэнергетические [21]. → СЛС № 26

Концепция образования

(от лат. conceptio – понимание, восприятие, система), 1) понимание, основная точка зрения, руководящая идея в области образования; ведущий замысел, конструктивный принцип. 2) Системное описание определенного предмета или явления, способствующее его пониманию, трактовке, выявлению руководящих идей его построения или функционирования. Педагогическая наука исследует те факторы и условия, в которых формируется личность человека; в качестве ее предмета выступают педагогические системы средней, профессиональной или высшей школы, а образовательный процесс, протекающий в ее рамках, – в качестве явления [35]. → СЛС № 3

Критерии технологичности

методологические требования к технологиям, наличие и степень проявления которых является мерой технологичности педагогического процесса. Основные критерии технологичности: системность (комплексность, целостность), научность (концептуальность, развивающий характер), структурированность (иерархичность, логичность, алгоритмичность, процессуальность, преемственность, вариативность), управляемость (диагностичность, прогнозируемость, эффективность, оптимальность, воспроизводимость) [21]. → СЛС № 26

Культура

(от лат. cultura – возделывание, воспитание, развитие, почитание) – исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Культура в образовании выступает как его содержательная составляющая, источник знаний о природе, обществе, способах деятельности, эмоционально-волевого и ценностного отношения человека к окружающим людям, труду, общению и т. д. [7]. → СЛС № 8

Культурологический подход в педагогике

культурно-историческая парадигма, идущая на смену развивающему образованию. Суть ее состоит в признании приоритета культуры в образовании, воспитании и общественном развитии. Это значит, что в процессе воспитания и обучения человек не просто изучает культуру, а проживает и переживает ее как свой образ жизни и деятельности, как определенную культурную среду, а также продолжает ее развивать. Такой подход к образованию способствует учету национальных, религиозных, исторических особенностей обучающегося, сближению образования с жизнью обучающихся. Поскольку каждая конкретная культура имеет свой путь развития и свой уровень, то именно в ней и следует воспитывать обучающихся в диалоге с другими культурами. Культурологический подход к образованию – создание единого уклада жизни и семьи, гармонизация интересов общества, и личности. Он основан на использовании в процессе обучения и воспитания опыта обучающегося и его семьи, на обеспечении ведущей роли социокультурного контекста развития, активизации учебной деятельности, освоении знаково-символической структуры деятельности своего народа, творческом характере развития [35]. → СЛС № 8

Курсовое проектирование

самостоятельная комплексная работа, выполняемая обучающимся, курсантом на заключительном этапе изучения учебной дисциплины с целью систематизации, углубления, закрепления и практического применения полученных теоретических знаний и практических умений, формирования навыков самостоятельной работы при решении профессиональных задач. Учебные дисциплины, по которым выполняются курсовые проекты (курсовые работы), определяются учебным планом учреждения образования по специальности (направлению специальности) и специализации. По учебным дисциплинам гуманитарной и экономической направленности выполняется курсовая работа, по остальным учебным дисциплинам – курсовой проект. В курсовой работе решаются задачи исследовательского, организационного и управленческого характера. В процессе выполнения курсового проекта обучающийся, курсант решает задачи конструкторского или технологического характера [34]. → СЛС № 22

Лабораторное занятие

один из видов самостоятельной практической работы и исследования обучающихся с целью углубления и закрепления теоретических знаний, развития навыков самостоятельного экспериментирования. Включают подготовку необходимых для опыта (эксперимента) приборов, оборудования, реактивов и др., составление схемы-плана опыта, его проведение и описание. Широко применяются в процессе преподавания естественно-научных и технических дисциплин. На лабораторных занятиях обучающиеся не только овладевают знаниями, но и приобретают умения и навыки, необходимые им в последующей познавательной и трудовой деятельности и служащие основой конструкторской, рационализаторской и опытнической работы. Способствуют формированию у обучающихся убеждений в познаваемости природы, в наличии в ней причинно-следственных связей [35]. → [СЛС № 22](#)

Лекция

метод обучения и воспитания, последовательное монологическое изложение системы идей в определенной области [7]. → [СЛС № 22](#)

Лекция-диспут

(лат. *disputo* – рассуждать, спорить), форма организации подготовленной публичной речи на заданную тему, в процессе которой сталкиваются разнообразные (не только противоположные) точки зрения. Диспут – форма организации учебно-воспитательного процесса в учебном заведении по разрешению спорной проблемы путем публичного спора. Диспут организуется как широкое обсуждение, выслушивание разных точек зрения на заслушанный доклад, излагающий видение проблемы и ее решение. Диспут – одна из форм публичной экспертизы каких-либо идей [35]. → [СЛС № 22](#)

Лекция-презентация

лекция, сопровождающаяся наглядным представлением учебного материала (презентацией). → [СЛС № 22](#)

Лернер

Исаак Яковлевич (1917–1996), советский и российский педагог, один из разработчиков проблемного обучения. Раскрыл дидактические основы и разработал систему методов обучения. Раскрыл связь между методами обучения, организационными формами, средствами и приемами обучения. Обосновал состав и структуру содержания образования, адекватные социальному опыту. Разработал целостную концепцию образовательного процесса как системы. Совместно с М.Н. Скаткиным разработал классификацию методов обучения: информационно рецептивный метод, репродуктивный метод, метод проблемного изложения, эвристический, исследовательский метод [35]. → [СЛС № 15](#)

Личностно ориентированное обучение

инновационная для конца XX века образовательная технология, основанная на идеях целостного подхода к развитию личности, ее культурной идентифика-

ции, социальной адаптации и творческой самореализации. Обеспечивает развитие и формирование всех способностей и возможностей человека, индивидуальных задатков, личностных смыслов, индивидуального стиля жизнедеятельности, ценностных ориентаций и т.д. При этом цели обучения и частично его содержание определяются не сверху, с «госзаказа», а снизу – от образовательных и духовных потребностей личности обучающегося и «готовых» мотивов учения. Содержание делается средством развития человека и удовлетворения его потребностей, а не целью учебной деятельности. Технология строится на проживании создаваемых педагогом учебных ситуаций: выбора, успеха, личностно-ценностных, проблемных, производственных, автономной самоорганизации, применения теории в практике и др. Различают уровни субъективации позиции личности в процессе обучения: оценивания, означивания, осмысливания, рефлексии. Личностно ориентированное обучение рекомендуется сочетать с коллективными способами обучения [35]. → СЛС № 12

Личностно ориентированный подход в педагогике

нацеленность образования на развитие личности, на превращение ее в субъект собственной деятельности, на развитие способности к преобразовательной деятельности и самореализации [17]. → СЛС № 8

Личность

(от англ. – personality и лат. persona – маска актера, роль, положение; лицо, личность), 1) человек как представитель общества, свободно и ответственно определяющий свою позицию среди людей. Формируется во взаимодействии с окружающим миром, системой общественных и человеческих отношений, культурой. Человек не рождается личностью, а становится ею в процессе социализации. Понятие личности – одно из центральных в отечественной психологии, а в связи с гуманизацией учебно-воспитательного процесса становится активно используемой категорией и в педагогике [7]. 2) Человек как субъект общественных отношений и сознательной деятельности, член определенной человеческой общности, обладающий сознанием, самосознанием, ответственностью за свое поведение; человек как ценность, ради которой и осуществляется развитие общества [17]. 3) Человек как участник историко-эволюционного процесса, выступающий носителем социальных ролей и обладающий возможностью выбора жизненного пути, в ходе которого он преобразует природу, общество и самого себя. В общественных науках личность рассматривается как особое качество человека, приобретаемое им в процессе совместной деятельности и общения. В гуманистических философских и психологических концепциях личность выступает основной общественной ценностью, а сущностью личность признается способность к самореализации, самоопределению и продуктивной творческой деятельности. В гуманитарном знании (психологии, педагогике) понимание личности зависит от содержания образа человека, заданного социокультурным и научным контекстами на определенном этапе общественного развития [17]. → СЛС № 4

Логика процесса обучения

сплав логики учебного предмета и психологии усвоения обучающимися преподаваемого учебного материала. Т. е. это последовательность содержания

предмета и порядок его изучения. Категория «логика учебного процесса» введена в научный обиход М.А. Даниловым [4]. → СЛС № 12

Логико-психологическая структура урока

структура процесса усвоения в процессе обучения как целостной дидактической системе, где процесс усвоения складывается из восприятия и осознания, понимания и осмысления, обобщения и систематизации. Эти процессы напрямую не составляют какую-либо структуру урока как организационной формы обучения и выражаются в компонентах методической подструктуры как результат разумно организованной деятельности преподавания и деятельности учения [21]. → СЛС № 23

Локально-моделирующий уровень индивидуальной педагогической деятельности

III (средний) уровень индивидуальной педагогической деятельности; педагог владеет стратегиями обучения обучающихся знаниям, навыкам, умениям по отдельным разделам курса (т.е. формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения обучающихся в учебно-познавательную деятельность); среднепродуктивный [8]. → СЛС № 6

Матюшкин

Алексей Михайлович (1927–2004), советский и российский психолог, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования. Изучал творческое мышление; разработал и реализовал теорию и методы проблемного обучения. Сформулировал концепцию творческой одаренности, вернув значимость данной проблемы в постсоветское время. Лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования (1998) за создание и внедрение психолого-педагогической разработки «Одаренные дети: выявление, обучение, развитие» для общеобразовательных учреждений. Награжден медалью К.Д. Ушинского «За заслуги в области педагогических наук» (1998), медалью Г.И. Челпанова «За вклад в развитие психологической науки» (2002). Под научным руководством А.М. Матюшкина защищено более 20 кандидатских и докторских диссертаций. Основные публикации: Психология мышления (1965), Проблемные ситуации в мышлении и обучении (1972), Теоретические вопросы проблемного обучения (1981), Развитие творческой активности школьников (1991) и др. [32]. → СЛС № 15

Махмутов

Мирза Исмаилович (1926–2008), педагог-теоретик, востоковед. Член-корреспондент (1968), академик АПН СССР (1978), академик (1991), академик-секретарь АН Татарстана (1996), действительный член РАО (1993). Доктор педагогических наук (1972), проф. (1978). Участник Великой Отечественной войны. Заслуженный деятель науки РФ (1996). Разработал теорию методов проблемно-развивающего обучения в общеобразовательной и профессиональной школе. Монография «Современный урок» (1985) удостоена премии имени Н.К. Крупской. Махмутов подготовил 9 докторов и 36 кандидатов педагогических наук. Опубликовал около 500 работ. Основные публикации: Теория и практика проблемного обучения (1972), Проблемное обучение: основные вопросы теории (1975), Организация проблемного обучения в школе (1977) [32]. → СЛС № 15

Метод кейсов

(англ. Case method, метод конкретных ситуаций, метод ситуационного анализа), техника обучения, использующая описание реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы базируются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации. Метод был впервые применен в Harvard Business School в 1924 г. Классификация кейсов: по структуре: структурированные, неструктурированные, первооткрывательские кейсы; по форме представления: бумажные кейсы, видеокейсы, Notts County 2.0; по размеру: полные кейсы (20–25 страниц), сжатые кейсы (3–5 страниц), мини-кейсы; по уровню сложности: для бакалавров [32]. → СЛС № 21

Метод обучения

1) способ взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности педагога и обучающихся, направленной на реализацию целей обучения; система целенаправленных действий педагога, организующих познавательную и практическую деятельность обучающихся и обеспечивающих решение задач обучения [17];
2) система последовательных, взаимосвязанных действий педагога и обучающихся, обеспечивающих усвоение содержания образования, развитие умственных сил и способностей обучающихся, овладение ими средствами самообразования и самообучения. Методы обозначают цель обучения, способ усвоения и характер взаимодействия субъектов обучения [7]. → СЛС № 20

Метод проблемного изложения

см. проблемные методы обучения. → СЛС № 20

Метод экспертных оценок

метод количественной и (или) качественной оценки отдельных сторон наблюдаемого объекта с помощью независимых экспертов, отличающихся компетентностью в этом вопросе, объективностью и непредвзятостью оценочных суждений [17]. → СЛС № 9

Методическая структура урока

подструктура урока, разрабатываемая педагогом на основе дидактической структуры, характеризующаяся большой вариативностью. Так, на одном уроке она может предусматривать рассказ, постановку вопросов на воспроизведение обучающимися сообщенных им знаний, выполнение упражнений по образцу, решение задач и др.; на другом – показ способов деятельности, воспроизведение обучающимися, решение задач с применением этого же способа в новых, нестандартных ситуациях и др.; на третьем – решение поисковых задач, с помощью которых приобретаются новые знания, обобщения педагога, воспроизведение знаний и т.д. Все это свидетельствует о том, что практически невозможно дать единую схему для всех уроков по всем учебным предметам. Методическая подструктура урока в отличие от дидактической – величина переменная. Число элементов в ней, их номенклатура и последовательность определяются педагогом, исходя из общей дидактической структуры урока и целей образования, развития и воспитания обучающихся. Методическая подструктура урока отражает основные этапы обучения и характер организации урока. Если дидактическая структура урока является постоянной и в деятельности педагога выступает в виде общего предписания, общего алгоритма организации урока, то методическая подструктура обязывает его планировать конкретные виды деятельности: выполнение упражнений, решение задач, ответы обучающихся; объяснение материала с применением адекватных методов и средств; решение практических и учебных задач под руководством педагога и самостоятельно [14]. → СЛС № 23

Методическая цель

апробация метода; отработка организации деятельности обучающихся; применения методики, проверка эффективности технологии, метода, средства обучения и воспитания, реализация подхода, принципа, демонстрация использования технологии, формы, метода, методического приема, показ результатов использования той или иной педагогической технологии и т.д. → СЛС № 18

Методические приемы создания проблемных ситуаций

1. Педагог подводит обучающихся к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения; 2. сталкивает противоречия практической деятельности; 3. излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос; 4. предлагает рассмотреть явление с различных позиций (например, командира, юриста, финансиста, педагога); 5. побуждает обучающихся делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты; 6. ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения); 7. определяет проблемные теоретические и практические задания (например: исследовательские); 8. ставит проблемные задачи (например: с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками, с ограниченным временем решения, на преодоление «психологической инерции» и др.). Для их реализации этих приемов необходимы: отбор самых актуальных, сущностных задач; определение особенностей проблемного обучения в различных видах учебной работы; построение оптимальной системы проблемного обучения, создание учебных и методических пособий и руководств; личностный подход и мастерство педагога, способные вызвать активную познавательную деятельность [21].
→ СЛС № 15

Методология педагогики

исходящая из всеобщей методологии науки и изучения тенденций общественного развития система знаний об отправных положениях педагогической теории, о принципах подхода к рассмотрению педагогических явлений и методах их исследования, а также путях внедрения добытых знаний в практику воспитания, обучения и образования [7]. → СЛС № 8

Методы контроля

1) наблюдение. 2) Устный опрос, индивидуальный и фронтальный. 3) Письменный контроль. 4) Практический контроль. 5) Программированный контроль. 6) Комбинированный контроль [25]. → СЛС № 20

Методы педагогических исследований

совокупность способов и приемов познания объективных закономерностей обучения, воспитания и развития [7]. Включают три большие группы: практические теоретические, математические или статистические методы. → СЛС № 9

Методы управления образовательным процессом

1) совокупность способов и средств целенаправленного воздействия субъекта управления на объект управления [7]. 2) способы или совокупность приемов, операций и процедур подготовки и принятия решений, организации их выполнения и контроля. Выделяют методы организационно-распорядительные, правовые и социально-психологические. К числу комплексных Метод сетевого управления – согласование и увязывание деятельности отдельных подразделений, дающее выигрыш во времени и кумулятивный эффект; метод социального проектирования, моделирования процесса и результатов, метод мониторинга [17]. → СЛС № 29

Модели управления

(концепция управления, принципы управления), это система положений, которые содержат теоретические и инструктивные утверждения о структуре и функциях управления. Примеры: Модель системы менеджмента качества по международному стандарту ISO. Модель Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM) и ее модификации для высшего образования и другие. → СЛС № 29

Модель образования

схематичное отображение образовательной практики в целом или отдельных ее фрагментов. Модели образования подразделяются на 3 вида: описательные, представляющие основное содержание, структуру, основные элементы образовательной практики; функциональные, отображающие систему образования и его связи с социальной средой; прогностические, показывающие теоретически аргументированное состояние образовательной практики в будущем [20]. Модели образования можно разделить на традиционные («знаниевые») и инновационные (развивающие) (М.В. Кларин); на технократические и гуманистические (И.П. Подласый [19]); а также выделить следующие виды: 1) модель образования как государственно-ведомственной организации; 2) модель развивающего образования; 3) традиционная; 4) рационалистическая; 5) феноменологическая; 6) неинституциональная [2]. → СЛС № 5

Модуль учебный

(от лат. *modulus* – мера), изолированный обучающий пакет, предназначенный для индивидуального или группового изучения для того, чтобы приобрести одно умение или группу умений путем внимательного знакомства и последовательного изучения упражнений с собственной скоростью (Доклад ЮНЕСКО на конференции, 1982) [35]. → СЛС № 19

Модульное обучение

организация образовательного процесса, при котором учебная информация разделяется на модули (относительно законченные и самостоятельные единицы, части информации). Совокупность нескольких модулей позволяет раскрывать содержание определенной учебной темы или даже всей учебной дисциплины. Модули могут быть целевыми (содержат сведения о новых явлениях, фактах), информационными (материалы учебника, книги), операционными (практические упражнения и задания). Способствует активизации самостоятельной учебной и практической деятельности обучающихся [35]. → СЛС № 19

Модульное проектирование содержания образования

структурирование содержания и процесса обучения по отдельным блокам, частям, разделам-модулям, содержащим законченную часть курса. Модуль содержит обычно четыре блока: блок входящей информации (оценка уровня подготовленности обучающихся и их потребностей); блок теоретической подготовки (овладение системой новых знаний, умениями работать с текстом, извлекать смысл познанного); блок практической подготовки (выработка умений и навыков получения и применения знаний); блок выходящей информации и рефлексии (отслеживание эффективности образовательного процесса, анализ про-

деланного, коррективы и выводы). В модульном обучении предусмотрены варианты выбора обучающимся способов изучения материала, инструктивные и справочные материалы. Модульное обучение выступает формой организации самостоятельной работы обучающихся, которым обеспечиваются консультации и помощь преподавателя [17]. → [СЛС № 19](#)

Мозговой штурм

(англ. Brainstorming, мозговой штурм, мозговая атака), оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастичных. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике. Включает этап экспертной оценки. В развитом виде предполагает синхронизацию действий участников в соответствии с распознаваемой ими схемой (образом) оцениваемого процесса [32]. → [СЛС № 20](#)

Мотивация

внутреннее побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта, стимулируется внутренними и внешними условиями, вызывает активность и определяет направленность учебной деятельности [17]. Совокупность мотивов, и лежащих за ними потребностей, определяющих содержание, направленность и характер учебной деятельности. → [СЛС № 11](#)

Н

Наблюдение

основной метод познания человеком действительности, суть которого состоит в преднамеренно организованном восприятии органами чувств предметов и явлений окружающего мира. При этом наблюдающий не вмешивается в естественный ход событий и воспринимает объект как бы со стороны. Наблюдение используется в обыденной жизни в целях познания, в науке – как метод исследования. Различают следующие виды наблюдений: прямое и косвенное, т.е. опосредованное и скрытое; сплошное и выборное; простое (обычное) и включенное, т.е. соучаствующее в событиях [35]. → СЛС № 9

Навык

сформированное, автоматически осуществляемое действие, не требующее сознательного контроля и специальных волевых усилий для его выполнения. Формируется в процессе многократных повторений (упражнений) [35]. → СЛС № 4

Наглядности принцип

принцип, регулирующий соотношение конкретного и абстрактного в учебном процессе, движение от целостного восприятия конкретного к его отражению в абстрактно-логических категориях и от абстрактного снова к мысленно проработанному, познанному конкретному. Требует использования на определенных этапах разного вида наглядности – конкретной (натуральной, образной) и абстрактной (символической, графической – карты, схемы, знаковые системы). Трактовка наглядности как использования демонстраций и иллюстраций недостаточна и неглубока [17]. → СЛС № 13

Направленность личности

совокупность устойчивых, не зависящих от сложившейся ситуации мотивов, ориентирующих поведение и деятельность личности. Направленность личности характеризуется ее интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, из которых выражается мировоззрение человека. Формируется путем воспитания. Обычно выделяют мировоззренческую (общественно-политическую), профессиональную, бытовую направленность [7]. → СЛС № 4

Научности принцип

принцип, согласно которому обучающимся предлагаются для усвоения только прочно установленные в науке положения и используются методы обучения, по своему характеру приближающиеся к методам науки, основы которой изучаются. Необходимо знакомить обучающихся с историей важнейших открытий и современными идеями и гипотезами; активно использовать проблемные исследовательские методы обучения, технологию активного обучения [7]. → СЛС № 13

Национальная идея в образовании

систематизированное обобщение национального самосознания. Национальная идея определяет смысл существования. Национальная идея в образовании сформулирована К.Д. Ушинским как идея народности воспитания. → СЛС № 10

Непрерывное образование

целенаправленное получение человеком знаний, умений и навыков в течение всей жизни в учреждениях образования и путем организованного самообразования. Цель непрерывного образования – поддержание общественно и индивидуально необходимого уровня культуры, общеобразовательной и профессиональной подготовки. Организуется на принципах всеобщности, демократизма, доступности, непрерывности, интегративности, преемственности, принципа самообразования, гибкости и оперативности [7]. → [СЛС № 5](#)

Нормативные документы в образовании

документы, устанавливающие правила, руководящие принципы или характеристики различных видов образовательной деятельности или их результатов. Основные нормативные документы в образовании Республики Беларусь: Кодекс Республики Беларусь об образовании. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2016-2020 гг. Правила проведения аттестации учащихся при освоении содержания образовательных программ среднего специального образования. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016-2020 гг. Образовательные стандарты, типовые учебные программы и типовые учебные планы и др. → [СЛС № 17](#)

Нормативные элементы дидактики

образовательные стандарты и нормативные документы, регламентирующие процесс обучения. → [СЛС № 17](#)

Обзорная лекция

систематизация знаний на более высоком уровне. Психология обучения показывает, что материал, изложенный системно, лучше запоминается, допускает большее число ассоциативных связей. В обзорной лекции следует рассмотреть также особо трудные вопросы экзаменационных билетов. Задача лектора – дать студентам возможность осмысленного конспектирования [15]. → СЛС № 22

Обобщение

(англ. generalization), продукт мыслительной деятельности, в котором представлены отражения общих признаков и качеств явлений действительности. Виды обобщений соответствуют видам мышления. Наиболее изучены обобщения в форме значений слов. Выступает также в качестве средства мыслительной деятельности. Простейшие обобщения заключаются в объединении, группировании объектов на основе отдельного, случайного признака (синкретические объединения). Более сложным является комплексное обобщение, при котором группа объектов объединяется в единое целое по разным основаниям. Наиболее сложно такое обобщение, при котором четко дифференцируются видовые и родовые признаки, объект включается в некоторую систему понятий. [29]. → СЛС № 12

Обогащение педагогической науки новыми теориями и концепциями педагогической деятельности

один из этапов в истории педагогической мысли (XX в.). → СЛС № 2

Образ человека

центральная идея к предмету философии образования, определяемого как «образ мира и места человека в нем» (Международный симпозиум в Праге, 1990 г.). → СЛС № 5

Образование

обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на усвоение знаний, умений, навыков, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося. *Основное образование* – обучение и воспитание обучающихся посредством реализации образовательных программ основного образования. В Республике Беларусь включает в себя следующие уровни: *дошкольное образование; общее среднее образование; профессионально-техническое образование; среднее специальное образование; высшее образование; послевузовское образование*. Единство и непрерывность основного образования обеспечиваются преемственностью его уровней и согласованностью содержания образовательных программ основного образования. *Дополнительное образование* – обучение и воспитание обучающихся посредством реализации образовательных программ дополнительного образования. Виды: *дополнительное образование детей и молодежи; дополнительное образование взрослых. Специальное образование* – обучение и воспитание обучающихся, которые

являются лицами с особенностями психофизического развития, посредством реализации образовательных программ специального образования на уровнях дошкольного, общего среднего образования [30]. → СЛС № 5

Образовательные результаты

1) результаты освоения содержания образовательных программ, результаты учебной деятельности обучающихся [30]. → СЛС № 10

Образовательный стандарт

технический нормативный правовой акт, определяющий содержание образовательной программы посредством установления требований к образовательному процессу и результатам освоения ее содержания [33]. → СЛС № 11

Обучающийся

лицо, принятое для освоения содержания образовательной программы [30]. → СЛС № 7

Обучение

целенаправленный процесс организации и стимулирования учебной деятельности обучающихся по овладению ими знаниями, умениями и навыками, развитию их творческих способностей [30]. → СЛС № 1

Общая характеристика развития школьного дела в Западной Европе

Развитие школьного образования в Западной Европе в XVII в. шло в тесной связи с социальными и экономическими процессами, происходившими в обществе. Зарождение индустриального общества требовало создания новых типов школ, поиска новых подходов к образованию. К началу XVII в. в Европе выделяются три типа школ: начальные (элементарные), средние школы повышенного типа и высшие школы. В начальных школах изучалось письмо, чтение Катехизиса, церковное пение. С середины XVII в. в начальной школе место учителя-священника занимает светский учитель. Средняя школа повышенного типа была представлена гимназиями, дворцовыми, грамматическими и латинскими школами. На развитие начальных и средних школ оказывала большое влияние Церковь, которая фактически являлась духовным и организационным центром школьного образования. Особую активность в создании школ проявляли протестанты. Крупнейший деятель Реформации Мартин Лютер (1483–1546), основатель лютеранства (протестантизма), сформулировал новую концепцию школы, суть которой сводится к следующим требованиям: демократизация школы; всеобщее начальное обучение; обучение на родном языке; совместное обучение мальчиков и девочек; религиозное воспитание. Особенно сильные позиции в сфере среднего образования занимали иезуитские школы. Иезуиты вели борьбу за сохранение господства католицизма в Западной Европе и ограничение влияния протестантизма. Иезуиты пользовались репутацией блестящих педагогов, так как иезуитское воспитание аккумулировало достижения гуманистической и протестантской педагогики (классно-урочная система, использование упражнений и регулярного повторения, переход от легкого к трудному). Самым распространенным типом иезуитского учебного заведения стали коллегии, помимо которых иезуиты создали сеть высших учебных заведений: академии, семинарии, университеты, где готовили преподавателей, теологов. XVIII в. вошел в историю

образования как эпоха Просвещения. Представители движения критиковали словное воспитание и образование, выдвигали идеи переустройства общества с помощью просвещения, стремились приблизить школу к изменившимся социальным условиям. В эпоху Просвещения была предложена программа образовательных реформ, в основе которой лежала идея всеобщности обучения, необходимость формирования человека, полезного обществу. В XVIII в. в Европе господствует принцип сословности образования, растет число светских учебных заведений, усложняются программы обучения. Крайне тяжелая ситуация сложилась в Западной Европе с начальным образованием – основная масса низших слоев населения неграмотна, число начальных школ – незначительно, не хватает профессиональных преподавателей. Главным учреждением среднего образования становится учебное заведение классического типа: в Германии – городская (латинская) школа и гимназия, в Англии – грамматическая школа, во Франции – коллеж. Крупной вехой в развитии школьного образования стал XIX в. В этот исторический отрезок в большинстве стран Европы осуществляются образовательные реформы, в ходе которых создаются национальные системы образования. На повестку дня выносятся вопросы управления школьной системой, взаимоотношения образования и религии, школы и Церкви, права личности на образование, структуры и содержания школьного образования. Процесс школьных реформ в каждой европейской стране имел свою специфику, обусловленную традициями, позицией правительства, Церкви, главы государства, экономическими и социальными факторами. Повсеместно процесс реформирования школы протекал крайне медленно. Принятие законов об обязательности школьного образования вовсе не означало их претворения в жизнь, средств, отпускаемых на развитие школы и расширение сети учебных заведений, было недостаточно. Финансовая поддержка школ производилась государством выборочно. В XIX в. в Западной Европе идет интенсивная разработка школьного законодательства. Национальные системы школьного образования, созданные в странах Западной Европы в ходе реформ, имели дуалистический характер, т.е. между ступенями образования (массовой начальной школой и средней неполной) не было преемственности. Крупным достижением национальных образовательных систем следует считать создание государственных женских учебных заведений. Таким образом, в конце XIX в. в большинстве европейских стран создаются национальные системы образования. Повсеместно расширяется участие государства в развитии школьного образования: в его управлении, финансировании, регламентации различных аспектов функционирования школы как социального института [5]. → СЛС № 2

Общение

взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними познавательной или эмоциональной информацией, опытом, знаниями, умениями, навыками. Общение является необходимым условием развития и формирования личностей и групп. Общение педагогическое – профессиональное общение преподавателя с обучающимися в целостном педагогическом процессе, развиваю-

щееся в двух направлениях: организация отношений с обучающимися и управление общением в коллективе. Входит в структуру методов и приемов воспитания и обучения и является способом их реализации. Выполняет информационную, самопрезентативную, активную, аффективную и социальную, перцептивную функции [7]. → СЛС № 4

Объект педагогики

научный факт, и система явлений педагогической действительности, связанная с его изучением [25]. → СЛС № 1

Объекты педагогического анализа

организованные формы обучения, урок, внеклассные мероприятия и итоги работы учреждения образования за учебный год. Общей, объединяющей педагогический анализ указанных объектов, является методология системного подхода [25]. → СЛС № 24

Объекты педагогической деятельности

личность обучающегося, педагогическая система и т.д. → СЛС № 6

Опрос в педагогическом исследовании

сбор первичной информации путем постановки стандартизированной системы вопросов (применяется в социальном, психологическом, педагогическом и др. исследованиях). Методики опроса подразделяются на два основных типа: анкетирование и интервьюирование [7]. → СЛС № 9

Опыт личности

знание, которое непосредственно дано сознанию субъекта и сопровождается чувством прямого контакта с познаваемой реальностью – будь это реальность внешних субъекту предметов и ситуаций (восприятие) или же реальность состояний самого сознания (представления, воспоминания, переживания и т. д.) [35]. → СЛС № 4

Организационные формы обучения

1. *Очная форма получения образования* – обучение и воспитание, предусматривающие постоянное личное участие обучающегося в регулярных учебных занятиях (занятиях) и аттестации, организуемых учреждением образования, организацией, реализующей образовательные программы послевузовского образования, иной организацией, индивидуальным предпринимателем, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность. а) *Дневная форма* – вид очной формы получения образования, когда получение образования является основным видом занятости обучающегося. б) *Вечерняя форма* – вид очной формы получения образования, когда получение образования сочетается, как правило, с иным видом занятости обучающегося. 2. *Заочная форма* – обучение и воспитание, предусматривающие преимущественно самостоятельное освоение содержания образовательной программы обучающимся, участвующим лично только в ограниченном числе учебных занятий (занятий) и аттестации, организуемых учреждением образования, организацией, реализующей образовательные программы послевузовского образования. 3. *Дистанционная форма* – вид заочной формы получения образования,

когда получение образования осуществляется преимущественно с использованием современных коммуникационных и информационных технологий. 4. *Соискательство* – обучение и воспитание, предусматривающие преимущественно самостоятельное освоение обучающимся содержания образовательной программы, его личное участие только в аттестации, организуемой учреждением образования, организацией, реализующей образовательные программы послевузовского образования [30]. → СЛС № 22

Организация учебной деятельности

один из этапов деятельности педагога, который включает в себя постановку учебной задачи перед обучающимися и создание благоприятных условий для ее выполнения. При этом используются такие приемы, как инструктаж, распределение функций, предъявление алгоритма и др. [25]. → СЛС № 11

Ориентировочная основа действий

система представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия. Термин введен П.Я. Гальпериным. Ее содержание во многом предопределяет качество действия. Так, полная ориентировочная основа действий (ООД) обеспечивает систематически безошибочное выполнение действия в заданном диапазоне ситуаций. ООД следует отличать от схемы ООД как совокупности ориентиров и указаний, задаваемой субъекту. Форма и способ задания схемы ориентировочная основа действий диктуются целями обучения, возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся. Выделяются три типа построения схемы ориентировочная основа действий и соответственно три типа учения. При первом типе субъект имеет дело с принципиально неполной системой условий и вынужден дополнять ее с помощью метода проб и ошибок; окончательная структура действия устанавливается медленно, осмысливается далеко не всегда и не полностью; велик разброс индивидуальных показателей, а сформированное действие крайне чувствительно к сбивающим воздействиям. При втором типе субъект ориентируется на полную систему ориентиров и учитывает всю систему условий правильного выполнения действия, что гарантирует с самого начала его безошибочность. При этом схема ООД либо задается в готовом виде, либо составляется обучающимся совместно с педагогом. Третий тип характеризуется полной ориентацией человека уже не на условия выполнения конкретного действия, а на принципы строения изучаемого материала, на единицы, из которых он состоит, и законы их сочетания. ООД такого рода обеспечивает глубокий анализ изучаемого материала, формирование познавательной мотивации [35]. → СЛС № 16

Освоение

способность человека в процессе своей воспроизводственной деятельности преобразовывать ранее накопленное богатство культуры в содержание своей личностной культуры, сознания, деятельности, внешне делая внутренним [35]. → СЛС № 10

Осмысление

постижение действительности в определенных практических, теоретических, культурных, личностных и т.п. контекстах. Осмысление обусловлено спецификой человеческой ситуацией. Процесс восприятия и понимания информации, который включает в себя следующие этапы: 1) расчленение материала на смысловые группы, 2) выделение смысловых опор или смысловых вех, 3) осуществление эквивалентных замен путем превращения словесной информации в образную [35]. → СЛС № 12

Основание учебного модуля

часть учебного модуля, состоящая из опорных понятий и способов действия, которые необходимы для раскрытия и описания его сущности. Например, для метода координат такими понятиями являются точка, число, прямая, плоскость [28]. → СЛС № 19

Основные дидактические принципы

принципы обучения, опирающиеся на разрабатываемые в дидактике положения теории образования и обучения, используемые при обучении любой дисциплине и не зависящие от предмета обучения. В то же время применение. В каждой конкретной дисциплине имеет свои особенности, отражающие специфику содержания изучаемой дисциплины. Впервые были сформулированы Я.А. Коменским. Наименования их в основном сохранились до наших дней, хотя содержание изменялось в связи с развитием педагогики и смежных с ней наук. Основными являются следующие: принцип научности, принцип воспитывающего обучения, принцип сознательности, принцип активности, принцип наглядности, принцип систематичности и последовательности, принцип прочности усвоения, принцип доступности (посильности), принцип индивидуализации обучения [35]. → СЛС № 13

Отношение к окружающему миру

субъективная сторона отражения действительности, результат взаимодействия человека со средой. В самом общем виде – взаиморасположение объектов и их свойств. Отношение может наличествовать как между меняющимися объектами, явлениями и свойствами (например, любой закон как сущностное отношение между явлениями), так и в случае выделенного неизменного объекта в его связях с другими объектами, явлениями и свойствами. Формирование сознательного отношения к объекту познания и действия связано с развитием всех компонент системы стимуляции. Осознание своих отношений к окружающему рождает соответственные чувства и эмоции, кои, в свою очередь, стимулируют деятельность и влияют на развитие направленности личности. Отношения бесконечно разнообразны. Особый тип отношений составляют общественные как взаимосвязи между социальными общностями и их свойствами, возникающими в ходе деятельности совместной. Их можно классифицировать согласно сфере рассмотрения; так, различаются: 1) на уровне социальных общностей – отношения классовые, национальные, групповые, семейные; 2) на уровне занятых некоей деятельностью групп – отношения производственные, учебные;

3) на уровне взаимосвязей между людьми в группах – отношения межличностные; 4) отношения внутриличностные – например, эмоционально-волевые установки субъекта по отношению к себе [35]. → СЛС № 27

Оценка качества результатов учебной деятельности

интегральный количественный показатель оценки преподавателем и самооценки обучающимися результатов учебной деятельности и учебных достижений. → СЛС № 24

Парадигма образования

(от греч. *paradeigma* – пример, образец), совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научным пед. сообществом на каждом этапе развития педагогики, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем; определенный набор предписаний (регулятивов). Понятие «парадигма» введено амер. историком Т. Куном, выделившим различные этапы в развитии научной дисциплины: препарадигмальный (предшествующий установлению парадигмы), господства парадигм («нормальная наука»), этап кризиса в научной революции, заключающийся в смене парадигм, переходе от одной парадигмы к другой. → СЛС № 3

Педагог

(от греч. *paidagogos* – воспитатель), 1) лицо, ведущее практическую работу по воспитанию, образованию и обучению детей и молодежи и имеющее специальную подготовку в этой области (учитель общеобразовательной школы, преподаватель общепрофессиональных и специальных дисциплин, воспитатель детского сада и т. д.). 2) Ученый, разрабатывающий теоретические проблемы педагогики [20]. → СЛС № 6

Педагогика

(др.-греч. *παιδαγωγική* – искусство воспитания, от *παῖς* – ребенок и – *γω* – веду) – это наука: 1) о целенаправленном процессе передачи человеческого опыта и подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности; 2) о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека; 3) изучающая систему явлений действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества, получивших обобщенное название «Образование»; 4) о педагогических системах; 5) о педагогическом процессе, организованном в условиях педагогической системы и обеспечивающем развитие его субъектов; 6) изучающая сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни [32]. → СЛС № 1

Педагогическая деятельность

профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения. Основная проблема – совмещение требований и целей педагога с возможностями, желаниями и целями обучающихся; успешное осуществление педагогической деятельности обуславливается уровнем профессионального сознания педагога, овладения им педагогической технологией, педагогической техникой. Три модели педагогической деятельности: педагогика принуждения (авторитарная педагогика), педагогика полной свободы, педагогика сотрудничества [7]. → СЛС № 6

Педагогическая задача

осмысление сложившейся педагогической ситуации и принятие на этой основе решений и плана необходимых действий [7]. → [СЛС № 7](#)

Педагогическая задача (миссия) урока

доминирующая дидактическая цель теоретического урока: изучения (формирования) новых знаний, применения (закрепления) знаний, повторения, закрепления и обобщения знаний, контроль и оценка качества успеваемости по теме или разделу данного предмета или некоторая совокупность (комбинация) дидактических целей. → [СЛС № 23](#)

Педагогическая профессия

род трудовой деятельности, являющийся источником существования специально подготовленных в педагогических учреждениях образования людей, содержанием и целью которой является направленное создание условий для становления и преобразования личности другого человека, управление процессом его разностороннего развития педагогическими средствами [35]. → [СЛС № 6](#)

Педагогическая система

совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами [7]. → [СЛС № 1](#)

Педагогическая ситуация

1) совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых педагогом или возникающих спонтанно в педагогическом процессе. Цель создания: формирование и развитие обучающегося как будущего активного субъекта в общественной и трудовой деятельности, формирование его как личности; 2) кратковременное взаимодействие педагога с обучающимся (группой, классом) на основе противоположных норм, ценностей и интересов, сопровождающееся значительными эмоциональными проявлениями и направленное на перестройку сложившихся взаимоотношений [7]. → [СЛС № 4](#)

Педагогическая технология

система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам [21]. → [СЛС № 26](#)

Педагогический анализ в управлении целостным педагогическим процессом

одна из функций управления целостным педагогическим процессом является педагогический анализ. Функция педагогического анализа в ее современном понимании введена и разработана в теории управления образованием Ю.А. Кошаржевским. Педагогический анализ в структуре управленческого цикла занимает особое место: с него начинается и им заканчивается любой управленческий цикл, состоящий из последовательно взаимосвязанных функций. Исключение педагогического анализа из общей цепи управленческой деятельности приводит к ее распаду, когда функции планирования, организации, контроля, регулирования не получают в своем развитии логического обоснования и завершения. Основное назначение педагогического анализа как функции управления школой, по

мнению Ю.А. Конаржевского, состоит в изучении состояния и тенденций развития педагогического процесса, в объективной оценке его результатов с последующей выработкой на этой основе рекомендаций по упорядочению управляемой системы. Эта функция – одна из наиболее трудоемких в структуре управленческого цикла, так как анализ предполагает выделение в изучаемом объекте частей, оценку роли и места каждой части, сведение частей в единое целое, установление связей системообразующих факторов. В отличие от других функций педагогический анализ внешне менее эффективен, он как бы в тени, носит латентный характер, в то время как в действительности он требует максимума интеллектуального напряжения личности, сформированного аналитического мышления, проявляющегося в умении обобщать, сравнивать, систематизировать, синтезировать педагогические факты и явления. Виды педагогического анализа: латентный – скрытый. Параметрический анализ. Тематический анализ. Итоговый анализ [25]. → СЛС № 24

Педагогический анализ учебного занятия

1. Развернутый педагогический анализ урока предполагает детальное выделение и обсуждение всех моментов урока как единого целого: определение воспитательных, дидактических, психологических, санитарно-гигиенических требований к уроку. Развернутый анализ урока проводится при посещении уроков начинающих педагогов, педагогов, испытывающих серьезные затруднения в работе с планом, педагогов, чей опыт является предметом специального изучения для обобщения и распространения опыта. 2. Краткий анализ урока со стороны директора, завуча или методиста требует от них объективного изложения предложений и рекомендаций. Краткий анализ урока требует хорошего знания личности педагогов, высокой методической и управленческой культуры. 3. Аспектный анализ направлен на изучение какого-либо одного аспекта урока, например, на использование средств наглядности для развития познавательной активности обучающихся, или на изучение системы работы педагогов при проверке домашнего задания или особенностей групповой работы обучающихся на уроке. 4. Важное место в аналитической деятельности руководителя школы занимает педагогический анализ воспитательных мероприятий, коллективных творческих дел [25]. → СЛС № 24

Педагогический контроль

проверка преподавателем на семинарах, практических и лабораторных занятиях полученных обучающимися или студентами знаний и приобретенных ими умений и навыков [35]. → СЛС № 24

Педагогический опыт

1) совокупность практических знаний, умений, навыков, приобретаемых педагогом в ходе повседневной учебно-воспитательной работы; основа профессионального мастерства учителя; один из источников развития педагогической науки. 2) новизна, высокая результативность и эффективность деятельности педагога, соответствие современным достижениям педагогики и методики обучения, стабильность и возможность творческого применения другими педагогами, оптимальность опыта в целостном педагогическом процессе. Выделяют два вида

передового опыта—педагогическое мастерство и новаторство. Внедрение передового педагогического опыта в практику происходит через базовые и экспериментальные школы, шефство педагогов-мастеров, а также путем изучения опыта и его обобщения [35]. → [СЛС № 30](#)

Педагогический процесс

целостный образовательный процесс в единстве и взаимосвязи воспитания и обучения, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством и сотворчеством его субъектов, способствующий наиболее полному развитию и самореализации личности обучающегося. Процесс, реализующий цели образования и воспитания в условиях педагогических систем, в которых организовано взаимодействуют педагоги и обучающиеся (учебно-воспитательные, образовательные, профессионально-образовательные учреждения, детские объединения и организации) [7]. → [СЛС № 7](#)

Педагогическое взаимодействие

личностный контакт педагога и обучающихся, случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. Педагогическое взаимодействие может проявляться в виде сотрудничества, когда обеими сторонами достигается взаимное согласие и солидарность в понимании целей совместной деятельности и путей ее достижения, и в виде соперничества, когда успехи одних участников совместной деятельности стимулируют более продуктивную и целенаправленную деятельность других ее участников. Гуманистически-ориентированный педагогический процесс может быть только процессом педагогического взаимодействия воспитателя и воспитанника, где оба участника выступают как равноправные, в меру своих знаний и возможностей, партнеры [7]. → [СЛС № 4](#)

Периодический контроль

контроль, при котором поступление информации о контролируемых параметрах происходит через установленные интервалы времени [35]. → [СЛС № 24](#)

Песталоцци

Иоганн Генрих (1746–1827), известный швейцарский педагог-демократ, который первым попытался соединить обучение детей с производительным трудом. Основные работы: «Лингард и Гертруда», «Как Гертруда учит своих детей», «Книга матерей, как учить их детей наблюдать и говорить», «Азбука наглядности», «Лебединая песня» и др. Задачей воспитания считал развитие способностей человека в соответствии с законами природы. Разработал теорию так называемого элементарного образования, по которой обучение начинается с простых элементов и восходит к более сложным. Простейшие элементы знания: число – счет, форма – измерение, слово – речь. Песталоцци одним из первых попытался соединить обучение с производительным трудом. Центром всего воспитания в системе Песталоцци является формирование нравственности человека на основе деятельной любви к людям и естественной религии. Песталоцци считал, что час рождения ребенка есть первый час его обучения, поэтому каждая мать должна

быть вооружена правильной методикой воспитания. Для этого педагогике необходимо разработать в помощь матерям простую и ясную систему воспитания ребенка, что Песталоцци сделал в ряде своих работ. Песталоцци разработал методику начального обучения письму, измерению, арифметике, географии [7]. → СЛС № 2

Письменная проверка

проверка знаний, умений и навыков обучающихся, осуществляемая в письменной форме. → СЛС № 24

План учебного занятия

основной, обязательный, планирующий документ, результат подготовительной работы педагога к учебному занятию. В отличие от тематического (календарно-тематического) его называют рабочим. Его форма и объем жестко не регламентируются, но в зависимости от опытности педагога и специфики темы краткий план может перерасти в план-конспект или даже с подробным указанием каждого педагогического действия педагога и обучающихся. Подробный план свидетельствует о продуманности педагога всех деталей предстоящего урока. План урока вне зависимости от его оформления содержит следующие элементы: дата проведения, номер по тематическому плану, класс; тема, цели и задачи урока; структура урока с указанием последовательности его этапов и примерного распределения времени на эти этапы; содержание учебного материала; методы и приемы работы педагога и обучающихся в каждой учебной ситуации; учебное оборудование, пособия; место их использования на уроке; планы решения задач [25]. → СЛС № 17

Планирование в деятельности педагога

основанное на проблемном анализе ситуации, прогнозном предвидении, учете ресурсов и возможностей конкретное описание предполагаемых действий в выделенных направлениях, ведущих к реализации намеченных целей. Совершается на основе выработанной стратегии [17]. В деятельности педагога различают следующие виды планирования: стратегическое (разработка образовательного стандарта); тактическое (разработка календарно-тематического плана) и оперативное (разработка плана урока) [25]. → СЛС № 11

Поведенческая парадигма образования

парадигма имеет в своей основе не знаниевую или культурную, а психологическую ориентацию – бихевиоризм – это психологическая теория поведения, которая рассматривает его как реакцию человека на воздействие внешней среды: стимул – реакция. Ведущий принцип образования – регулирование внешних условий процесса и реакция на него обучающихся, вырабатывающих и приобретающих поведенческий репертуар (т. е. набор способов поведения). Цель школы – сформировать у обучающихся адаптивный «поведенческий репертуар», соответствующий социальным нормам, требованиям и ожиданиям западной культуры [9]. → СЛС № 3

Подход к обучению и воспитанию

комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании и/или практике, характеризующий конкурирующие

между собой (или исторически сменяющие друг друга) стратегии и программы в философии, науке, политике или в организации жизни и деятельности людей. Обычно к анализу данной категории обращаются в особые периоды развития той или иной деятельности, когда фиксируются принципиальные изменения или возникают неразрешимые наличными средствами проблемы. В развитии науки и научной деятельности Кун назвал эти периоды научными революциями. В более широком смысле, вся наука представляет собой особый подход к миру, базовой парадигмой которого являются развернутые представления о природе или онтология природы [35]. → [СЛС № 8](#)

Поликультурное образование

образование, построенное на идеях подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды. Целью такого образования является формирование умения общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий, воспитание понимания своеобразия других культур, искоренение негативного отношения к ним. Современный человек должен быть толерантным, терпимым, с развитым чувством уважения к людям иной культуры, умеющим жить с ними в мире и согласии, с готовностью к активному взаимодействию. В конце XX века в мире пошел процесс сближения стран и народов, произошла мощнейшая миграция населения. Это потребовало сменить ценностные ориентации и переориентироваться с монокультурного образования на многокультурное, т.е. поликультурное при сохранении в качестве стержня свою собственную культуру. Поликультурность также является качеством личности. В этих условиях особенно востребованной стала народная педагогика [35]. → [СЛС № 27](#)

Понимание

мыслительный процесс, направленный на выявление существенных свойств предметов и явлений действительности, познаваемых в чувственном и теоретическом опыте человека. Формы проявления понимания различны: отнесение предмета или явления к определенной категории; подведение частного случая под общее понятие; выяснение того, как устроена вещь; выяснение причин явления, его происхождения и развития, его последствий; установление логических оснований, из которых следует то, что нужно понять. Особое место занимает понимание речи как необходимое условие общения людей, их совместной трудовой деятельности, усвоения общественного опыта. Понимание достигается только на базе знаний и умений, уже добытых в предшествующем опыте. Вместе с тем предметом понимание является не только уже отраженное в опыте человека, но и еще непознанное, новое. В основе понимания лежит сложная аналитико-синтетическая деятельность мозга. Как и все мыслительные процессы, понимание выражается в словесной форме [35]. → [СЛС № 12](#)

Практическая проверка

форма проверки в обучении, применяемая по общепрофессиональным и специальным учебным дисциплинам, которые предусматривают овладение системой практических профессиональных умений и навыков, и осуществляют при проведении практических и лабораторных занятий из этих учебных дисциплин,

в процессе прохождения различных видов производственной практики. Позволяет выявить, в какой степени обучающийся овладел теоретической основой практических действий. → [СЛС № 24](#)

Практическое занятие

один из видов учебной деятельности обучающихся, по целям и задачам аналогичный лабораторным занятиям. Применяется также лабораторно-практические работы (например, в методике трудового и профессионального обучения), которым обозначаются задания, направленные на формирование знаний, умений и навыков, включаются в учебные программы [35]. → [СЛС № 22](#)

Предварительный контроль

контроль, применяющийся на начальном этапе обучения, направлен на выявление знаний, умений и навыков обучающихся по предмету / дисциплине или разделу, который будет изучаться. Позволяет сделать обучение дифференцированным. → [СЛС № 24](#)

Преддипломная практика

один из видов учебно-производственной практики, проводимой непосредственно перед написанием и последующей защитой выпускной квалификационной работы (дипломного проекта или дипломной работы). → [СЛС № 22](#)

Предмет педагогики

образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях). Педагогика в этом случае представляет собой науку, изучающую сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни. На этой основе педагогика разрабатывает теорию и технологию его организации, формы и методы совершенствования деятельности педагога (педагогическая деятельность) и различных видов деятельности обучающихся, а также стратегий и способов их взаимодействия [25]. → [СЛС № 1](#)

Преподавание

управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся; один из компонентов процесса обучения. Реализуется как непосредственно педагогом, так и в опосредованной форме и предполагает встречно направленный процесс учения. Управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся в процессе обучения иногда понимается узко, как управление усвоением в рамках отдельных познавательных задач. Средствами управления в этом случае являются «наводящие задачи», подсказки и пр. В широком смысле управление учебным познанием трактуется как процесс предъявления обучающимся такой системы учебных задач, которая предусматривает в ходе их решения постепенное и последовательное продвижение школьников по ступеням познания – от низкого уровня проблемности заданий и познавательной самостоятельности к творческой, исследовательской. Тем самым проектируется определенный уровень сформированности свойств, качеств знаний (системность, динамичность, обобщенность и т.п.). Деятельность преподавателя направлена на выявление условий

организации учебной работы, соблюдение которых позволит обучаемому сознательно ориентироваться в предмете, актуализировать полученные знания и умения, осуществлять самоконтроль. Важное значение имеет определенная последовательность действий обучающихся, операционный состав этих действий (исполнительских, оценочных и ориентировочных), нахождение способов мотивации обучаемых к участию в познавательной деятельности. Это – первая задача преподавания в структуре обучения. Вторая задача сводится к реализации принципа активности и самоуправления в познавательной деятельности обучаемых и заключается в такой организации учебных занятий, при которой преподаватель направлял бы и интенсифицировал процесс активной, самостоятельной и результативной работы каждого обучающегося [35]. → СЛС № 6

Привычка

сложившийся способ поведения, осуществление которого в определенной ситуации приобретает для индивида характер потребности. Привычки могут складываться стихийно, быть продуктом направленного воспитания, перерасти в устойчивые черты характера, приобретать черты автоматизма и т. п. [35]. → СЛС № 4

Приложение учебного модуля

часть учебного модуля, которая конкретизирует область применения метода в зависимости от потребностей решения профессиональной проблемы. Например, приложение проблемного модуля «Метод координат» может варьироваться в соответствии с профессиональной спецификой следующим образом. Углубленный вариант этого проблемного модуля может включать в качестве приложения изложение криволинейной системы координат. То есть обобщение метода позволяет осуществлять профильную дифференциацию содержания при проблемно-модульном обучении. За счет обобщения метода можно реализовать также идею ступенчатой математической подготовки в среднем специальном образовании [28]. → СЛС № 19

Применение

обеспечение применения знаний в самых разнообразных видах деятельности, в стандартных и нестандартных ситуациях, при решении типовых и нетиповых задач с последовательным усилением самостоятельности обучающихся. → СЛС № 12

Принцип обучения

инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической позиции (теории), познанных законов и закономерностей, это знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в виде обязательных для исполнения регулятивных норм практики. Процедуры обоснования приведены В.В. Краевским. Суть принципа заключается в том, что это рекомендация, ориентир по достижению целей образования на основе разрешения противоречий и тенденций учебно-воспитательного процесса ради достижения меры и гармонии в их сочетании [17]. → СЛС № 13

Принципы структурирования содержания образования

принцип соответствия содержания образования во всех его элементах и на всех уровнях конструирования требованиям развития общества, науки, культуры и личности. Принцип единой содержательной и процессуальной стороны обучения при отборе содержания общего образования отвергает одностороннюю его ориентацию. Принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования (В.В. Краевский). В последние годы в связи с переходом от знаниево-ориентированного к личностно-ориентированному образованию наметились тенденции становления таких принципов отбора содержания общего образования, как гуманитаризация и фундаментализация. Рассмотренные принципы формирования содержания общего образования, следствием освоения которого является мировоззрение личности, позволяют вычленить критерии отбора основ наук: целостное отражение в содержании общего образования задач гармоничного развития личности и формирования ее базовой культуры; научная и практическая значимость содержания, включаемого в основы наук; соответствие сложности содержания учебных предметов реальным учебным возможностям обучающихся того или иного возраста; соответствие объема содержания учебного предмета имеющемуся времени на его изучение; учет международного опыта построения содержания общего среднего образования; соответствие содержания общего образования имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы (Ю.К. Бабанский) [25]. → [СЛС № 17](#)

Принятие учебных целей и задач обучающимися

см. целеполагание. → [СЛС № 11](#)

Приоритетные направления деятельности учреждений образования

Для учреждений профессионально-технического, среднего специального и высшего образования в Республике Беларусь это: 1. Повышение качества подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов с профессионально-техническим, средним специальным и высшим образованием. 2. Приведение объемов и структуры подготовки рабочих, служащих и специалистов в учреждениях профессионально-технического и среднего специального образования в соответствие с потребностями экономики, развитием ее высокотехнологичных отраслей. 3. Повышение качества подготовки специалистов, эффективности практикоориентированной подготовки и углубление связей с организациями – заказчиками кадров. 4. Повышение конкурентоспособности образования в мировом образовательном пространстве. 5. Совершенствование системы планирования и оптимизация структуры подготовки специалистов с высшим образованием (Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 гг.). → [СЛС № 29](#)

Проблемная задача

задание, которое ориентирует обучающихся на решение какой-либо проблемы, связанной с содержанием текста или обусловленный речевым действием, которое необходимо выполнить или на которое необходимо отреагировать [35]. → [СЛС № 15](#)

Проблемная лекция

вид лекции, в отличие от информационной лекции, на которой преподносится и объясняется готовая информация, подлежащая запоминанию, на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное, которое необходимо «открыть». Задача преподавателя – создав проблемную ситуацию, побудить студентов к поискам решения проблемы, шаг за шагом подводя их к искомой цели. Для этого новый теоретический материал представляется в форме проблемной задачи. В ее условиях имеются противоречия, которые необходимо обнаружить и разрешить. В ходе их разрешения и в итоге – как результат – студенты приобретают в сотрудничестве с преподавателем новое нужное знание. Процесс познания студентов при данной форме изложения информации приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Главное условие – реализовать принцип проблемности при отборе и обработке лекционного материала, содержания и при его развертывании непосредственно на лекции в форме диалогического общения. С помощью проблемной лекции обеспечиваются развитие теоретического мышления, познавательного интереса к содержанию предмета, профессиональная мотивация, корпоративность [15]. → СЛС № 15

Проблемная ситуация

особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (обучающегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее неизвестные субъекту знания или способы действия [35]. Особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (обучающегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее неизвестные субъекту знания или способы действия. Психологическая структура проблемной ситуации включает: а) познавательную потребность, побуждающую человека к интеллектуальной деятельности, б) неизвестное достигаемое знание или способ действия, в) интеллектуальные возможности человека, включающие его творческие способности и прошлый опыт. Возникновение проблемной ситуации ограничено двумя пределами процесса мышления. Нижний предел процесса мышления соответствует тем случаям, когда для выполнения задания достаточно усвоенных знаний. Верхний предел процесса мышления характеризуется такими случаями, когда усвоенные знания не позволяют человеку (обучающемуся) понять поставленное перед ним интеллектуальное задание. Основные классы проблемных ситуаций различаются в зависимости от того, какой компонент усваиваемого действия (закономерности предмета, способ или условия действия) выступает в качестве неизвестного [11]. → СЛС № 15

Проблемное задание

практическое или теоретическое задание, вызывающее познавательную потребность в новом неизвестном знании, служащем для правильного выполнения действия, приводящего к достижению цели [11]. → СЛС № 15

Проблемные методы обучения

организованный педагогом способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобретает к объективным противоречиям научного знания и способам их решения. Учитесь мыслить, творчески усваивать знания. К ним относятся метод монологического изложения, рассуждающий, диалогический, эвристический, исследовательский методы, метод программированных действий (М.И. Махмутов), методы проблемного изложения, эвристический, исследовательский методы (Я.А. Лернер), эвристическая беседа, «мозговой штурм» и др. [35]. → [СЛС № 15](#)

Проблемный вопрос

вопрос, определяющий область тех неизвестных закономерностей или способов действия, которые могут или должны быть раскрыты на основе усвоенных знаний и достигнутого уровня способов действия [11]. → [СЛС № 15](#)

Прогнозирование в деятельности педагога

процесс получения опережающей информации об объекте, опирающийся на научно обоснованные положения и методы. Объектами при этом выступают группа, обучающиеся, знания, отношения и т.п. Методы прогнозирования достаточно разнообразны: моделирование, выдвижение гипотез, мысленный эксперимент, экстраполяция и др. Принято различать поисковое и нормативное прогнозирование. Поисковое прогнозирование непосредственно направлено на определение будущего состояния объекта, исходя из учета логики его развития и влияния внешних условий. Нормативное прогнозирование, принимая заданность объекта преобразования, связано с нахождением оптимальных путей достижения заданного состояния. Прогнозирование в деятельности педагога позволяет предвосхищать результаты деятельности благодаря уникальной человеческой способности к целеполаганию. Педагогическое прогнозирование, будучи связанным с целеполаганием, своим конечным итогом имеет конкретизацию педагогических целей и их трансформацию в систему педагогических задач. Педагогическое проектирование заключается в содержательном, организационно-методическом, материально-техническом и социально-психологическом оформлении замысла реализации целостного решения педагогической задачи. Может осуществляться на эмпирико-интуитивном, опытно-логическом и научном уровнях [25]. → [СЛС № 11](#)

Прогнозирование в управлении

процесс выработки прогноза, суждения о возможном будущем состоянии процесса или объекта при действии на него уже известных факторов и сохранении имеющихся условий, а также с учетом планируемого изменения факторов и условий. Методы прогнозирования: экспертная оценка, экстраполяция (распространение на будущее выявленных тенденций), мысленное моделирование и др. Процесс прогнозирования и сам прогноз носят вероятностный характер, поэтому нередко используется сценарный подход к прогнозированию с выделением минимально допустимого, реального (наиболее вероятного) и оптимального сценариев развития. Полный цикл прогнозирования включает этапы: предпрогнозной

ориентации, построения базовой прогнозной модели, поискового прогнозирования, нормативного прогнозирования, верификации прогноза, корректировки прогноза, разработки рекомендаций для проектирования [25]. → [СЛС № 29](#)

Прогностическая задача педагогики

1) обеспечение научно-обоснованного целеполагания, планирования и развития системы обучения и воспитания; 2) обеспечение эффективного управления образовательной системой. → [СЛС № 1](#)

Проективная задача педагогики

1) разработка новых педагогических технологий (содержания, форм, методов, средств воспитания и обучения), педагогических систем, основ инновационной педагогической деятельности; 2) внедрение результатов педагогических исследований в практику; 3) научно-методическое обеспечение управления образовательными структурами. → [СЛС № 1](#)

Проектирование в деятельности педагога

Один из подвидов деятельности педагога, который заключается в содержательном, организационно-методическом, материально-техническом и социально-психологическом (эмоциональном, коммуникативном и т.п.) оформлении замысла реализации целостного решения педагогической задачи. Может осуществляться на эмпирико-интуитивном, опытно-логическом и научном уровнях. Подразумевает конструирование содержания образования и конструирования процесса обучения [25]. → [СЛС № 11](#)

Производственная практика

вид учебных занятий, в процессе которых обучающиеся самостоятельно выполняют определенные учебной программой производственные задачи в условиях действующего производства (на предприятиях, в педагогических, научно-исследовательских и других учреждениях) [35]. → [СЛС № 22](#)

Профессиональная компетентность обучающихся

выраженная способность применять свои знания и умения. Общая цель подготовки специалиста: формирование и развитие социально-профессиональной, практико-ориентированной компетентности, позволяющей сочетать академические, социально-личностные, профессиональные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности. Специалист (специальность «Профессиональное обучение (по направлениям)») должен быть компетентен в следующих видах деятельности: педагогической; научно-методической; организационно-управленческой; научно-исследовательской; проектно-конструкторской; производственно-технологической; инновационной [33]. → [СЛС № 10](#)

Профессиональная педагогическая деятельность

педагогическая деятельность как профессиональная имеет место в специально организованных обществом учреждениях образования: дошкольных, учреждениях общего среднего образования, профессионально-технического, среднего специального и высшего, учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки [25]. → [СЛС № 6](#)

Профессиональные знания

совокупность теоретических научных сведений и познаний, а также осведомленность в определенной сфере деятельности, необходимые для качественного исполнения должностных обязанностей с целью достижения результатов в профессиональной служебной деятельности [35]. → СЛС № 10

Профессиональные компетенции педагога

знания, умения, опыт и личностные качества, необходимые для решения теоретических и практических задач. (На примере специальности «Профессиональное обучение (по направлениям)») Специалист должен быть способен: (*Педагогическая деятельность*) 1. формировать профессиональные знания, умения и навыки у обучающихся, обеспечивать их профессиональное, социальное и личностное развитие. 2. Организовывать и проводить учебные занятия (лекционные, практические, лабораторные, производственного обучения и другие) в учреждениях профессионального образования с использованием современных педагогических методик и технологий. 3. Управлять учебной, учебно-производственной, научно-исследовательской видами деятельности обучающихся. 4. Планировать и организовывать идеологическую и воспитательную работу на основе нормативных документов, определяющих цели и содержание современной системы воспитания, а также применять современные методы, средства и формы идеологической и воспитательной работы. 5. Совершенствовать педагогический процесс на основе поиска оптимальных методов, форм, средств обучения, применения современных педагогических и информационных технологий. 6. Осуществлять педагогический контроль и коррекцию образовательного процесса. 7. Соблюдать права обучающихся, оказывать им социально-педагогическую и психологическую поддержку. (*Научно-методическая деятельность*) 8. Разрабатывать учебно-программную документацию (учебные планы и учебные программы). 9. Составлять учебно-методические пособия, методические рекомендации и указания, практикумы. 10. Составлять учебно-методические комплексы, разрабатывать основные их компоненты и адаптировать к реальным условиям учреждения образования. 11. Разрабатывать методики различных видов учебных занятий на основе современных подходов. 12. Изучать, обобщать и систематизировать современный педагогический опыт. (*Организационно-управленческая деятельность*) 13. Работать с нормативными и правовыми актами в сфере образования, трудового законодательства, охраны труда и пожарной безопасности. 14. Организовывать работу коллективов исполнителей для достижения поставленных целей. 15. Контролировать и анализировать качество профессионального обучения и воспитания. 16. Разрабатывать, представлять и согласовывать документы, необходимые для организации работы коллектива. 17. Готовить доклады, материалы к презентациям и представлять на них. 18. Пользоваться глобальными информационными ресурсами. 19. Организовывать работы по оценке степени безопасности и эффективности труда исполнителей, качества процессов и выпускаемой продукции, удовлетворенности потребителей и персонала; организовывать учет и контроль результатов работы коллектива и каждого из его членов. 20. Владеть основами производственных отношений и принципами управ-

ления с учетом технических, финансовых и человеческих факторов. 21. Оценивать компетенцию и уровень дисциплины персонала, принимать меры по их улучшению. 25. Использовать современные достижения науки и передовых технологий в области педагогики и профессионального образования для решения научно-педагогических проблем. 26. Использовать методы и методики педагогических исследований, интерпретировать и оформлять результаты исследований. 27. Разрабатывать практические рекомендации по использованию результатов научных исследований. 28. Предоставлять результаты исследований в форме научных отчетов и публикаций. 29. Участвовать в работе научно-практических семинаров и конференций. 30. Разрабатывать собственные подходы к решению научно-практических задач. 31. Организовывать работу по подготовке рефератов, научных статей и заявок на изобретения. 32. Осуществлять рационализаторскую и изобретательскую деятельность в составе коллектива специалистов или самостоятельно. 33. Анализировать и оценивать тенденции развития техники и технологий. (*Инновационная деятельность*). 34. Осуществлять поиск, систематизацию и анализ информации по перспективам развития отрасли, инновационным педагогическим технологиям. 35. Определять цели инноваций и способы их достижения. 36. Работать с научной, технической и патентной литературой. 37. Разрабатывать и применять инновационные методы и средства контроля знаний обучаемых. 38. Разрабатывать комплекс организационно-педагогических условий, направленных на повышение качества обучения и другие [33]. → СЛС № 6

Профессиональные умения

умения, которыми должен владеть преподаватель для успешного осуществления профессиональной деятельности. В состав входят четыре группы умений: 1) *конструктивные* – связанные с отбором и организацией учебного материала; 2) *организаторские* – связанные с организацией педагогом собственной деятельности и деятельности обучающихся; 3) *гносеологические*, или *исследовательские*, – позволяющие преподавателю правильно учитывать индивидуальные особенности личности обучающихся; 4) *коммуникативные* – обеспечивающие процесс педагогического общения на уроке. Получили обоснование в виде педагогических функций [35]. → СЛС № 6

Прочности усвоения принцип

дидактический принцип, который предусматривает, что в процессе обучения обучающиеся не только приобретают знания, навыки и умения, но и закрепляют, совершенствуют их [35]. → СЛС № 13

Работа в малых группах

одна из самых популярных стратегий, так как она дает всем обучающимся (в том числе и стеснительным) возможность участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия). Все это часто бывает невозможно в большом коллективе. Работа в малой группе – неотъемлемая часть многих интерактивных методов, например, таких, как мозаика, дебаты, общественные слушания, почти все виды имитаций [35]. → СЛС № 20

Развитие

необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов. Только одновременное наличие всех трех указанных свойств выделяет процессы развития среди других изменений: обратимость изменений характеризует процессы функционирования (циклическое воспроизведение постоянной системы функций); отсутствие закономерности характерно для случайных процессов катастрофического типа; при отсутствии направленности изменения не могут накапливаться, и потому процесс лишается характерной для развития единой, внутренне взаимосвязанной линии. В результате развития возникает новое качественное состояние объекта, которое выступает как изменение его состава или структуры. Существенную характеристику процессов развития составляет время [35]. *Развитие личности* – процесс закономерного изменения личности в результате ее социализации. Обладая природными анатомо-физиологическими предпосылками к становлению личности, в процессе социализации обучающийся вступает во взаимодействие с окружающим миром, овладевая достижениями человечества. Складывающиеся в ходе этого процесса способности и функции воспроизводят в личности исторически сформировавшиеся человеческие качества. *Развитие профессиональное* – рост, становление профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии. *Развитие умственное* – сложная динамическая система количественных и качественных изменений, происходящих в интеллектуальной деятельности человека в результате овладения им опытом, соответствующим общественно-историческим условиям, в которых он живет, возрастным и индивидуальным особенностям его психики [7]. → СЛС № 4

Развитие теории и практики образования в конце XX в.

Современная зарубежная педагогика развивается в русле многообразных концепций. Наиболее значимые – традиционалистическая, рационалистическая и феноменологическая концепции. В современной зарубежной педагогике существуют различные подходы к трактовке целей обучения и воспитания в школе. Различие подходов объясняется неоднозначностью трактовки целей обучения и

воспитания многочисленными парадигмами: традиционалистической, технократической прагматической парадигмы, поведенческой, гуманистической, теологической, эзотерической. Вторая половина XX в. – период крупномасштабных реформ в образовании. Первый этап реформирования систем образования развитых стран Запада начался в 1960–70-е гг. Его общая целевая установка – продлить сроки обязательного обучения, сделать среднее образование массовым и даже всеобщим. Вторым этапом реформирования (1970–80-е гг.) характеризовался такими общими тенденциями как: повышение роли и значения образования в жизни общества; формирование целостной гибкой перманентной системы обучения и воспитания; модернизация учебно-материальной базы, обновление содержания образования; массовая профессионализация обучающихся; демократизация и гуманизация организации и управления образованием, всех учебных дисциплин, развитие широкой и всесторонней культурной подготовки обучающихся; повышение фундаментальности и логизации содержания образования; активизация работы учреждений образования в качестве социокультурных центров, развитие в них самоуправленческих начал ученического и педагогического коллективов. Непрерывность образования считается основным и необходимым для достижения энциклопедизма и профессионализма, поскольку современное производство вступило в период динамичного и непрерывного совершенствования. Сегодня повсюду в мире средняя школа рассматривается как важнейшее звено в системе непрерывного образования. Важнейшая тенденция последних десятилетий – внедрение поликультурного образования. Несмотря на то что школа во второй половине XX в. становится массовой, ее неспособность обучать всех обучающихся основательно и качественно очевидна. В связи с этим проблема качества обучения в средней школе сегодня – ключевая задача, стоящая на повестке дня перед всеми европейскими странами. Специалисты видят пять главных направлений работы в области повышения качества: методологическая и теоретическая переориентация школы на личность обучающегося; определение базового содержания общего образования, обязательного для изучения всеми школьниками; создание педагогических условий для достижения заданного уровня знаний; активизация методов обучения; повышение профессионализма педагога. Многие педагоги убеждены, что проблему качества образования можно решить путем внедрения дифференцированного обучения в школе. Современная школа в последние десятилетия изменила свой облик. Среди позитивных изменений можно выделить курс на демократизацию, диверсификацию и дифференциацию образования, гуманистическую направленность, модернизацию содержания, форм и методов обучения, интеграцию школьного и внешкольного образования и воспитания. Большие изменения произошли в системе высшего образования. В конце XX в. высшая школа стала динамично развивающимся звеном системы образования, охватывающим значительную часть молодежи. Принцип доступности высшего образования прочно укоренился за последние десятилетия. Для широкого охвата населения различными видами послесреднего обучения расширяется вечернее и заочное обучение. Широкую попу-

лярность во многих странах получило дистанционное образование, развитие которого считается реальным проявлением демократизации высшего образования. Дистанционное образование имеет ряд особенностей: гибкость (обучение в удобное время, удобном месте, удобном темпе), модульность, параллельность (без отрыва от производства), дальное действие, асинхронность (работа каждого участника процесса обучения проходит по удобному для него расписанию), массовость, рентабельность, социальность, интернациональность, использование новых технологий (компьютерные сети, мультимедийные технологии). Повсеместно в мире прослеживается тенденция сокращения государственного финансирования системы высшего образования. Со второй половины XX в. в европейской высшей школе идут интеграционные процессы. Современный этап интеграции в высшем образовании начался в 1988 г., когда в связи с празднованием юбилея старейшего в Европе Болонского университета ректоры европейских университетов подписали хартию, в которой были изложены принципы деятельности современных высших учреждений образования. С 1998 г. европейская система образования вступила в новый этап развития, получивший название Болонского процесса, когда министры образования четырех стран (ФРГ, Франции, Великобритании и Италии), собравшиеся в Париже по случаю юбилея Сорбонны, подписали декларацию «О гармонизации архитектуры европейского высшего образования», которая призвала к интеграции через модификацию систем образования, через развитие академической мобильности, достижение большей конкурентоспособности программ европейских вузов. Основные задачи реформы: принятие системы общепонятных и легко сопоставимых документов о высшем образовании и единого приложения к дипломам; переход на многоуровневую систему высшего образования, в основе которого лежат два уровня подготовки; внедрение общей системы учебных зачетных кредитов; развитие европейского сотрудничества в сфере обеспечения качества высшего образования в рамках сопоставимых критериев и методов. В 90-е гг. XX в. в странах Европы магистратура переживает «бум». На рубеже XX–XXI вв. наметились следующие приоритеты в развитии магистратуры: ярко выраженная интернационализация; междисциплинарность магистерских программ; автономия вузов при их разработке и учет потребностей рынка рабочей силы. Перед высшей школой стоит ряд серьезных проблем. Рост студенческого контингента сопровождается снижением качества подготовки специалистов. Важно найти рациональный баланс между теоретическими и практическими компонентами высшего образования, между учебной и научно-исследовательской работой преподавателей, между гуманитарными, естественно-научными и техническими направлениями обучения [5]. → СЛС № 2

Рационалистическая концепция образования

концепция образования, концентрирующая усилия на проблеме усвоения знаний и практической адаптации молодежи к существующему обществу через образование. Утверждает, что любая образовательная программа может быть переведена в «поведенческий репертуар» знаний, умений, навыков, которыми следует овладеть в процессе образования [5]. → СЛС № 3

Репродуктивный метод обучения

(от франц reproduction – воспроизведение), способ организации деятельности обучающихся по неоднократному воспроизведению сообщенных им знаний и показанных способов действий называют также инструктивно-репродуктивным, т. к. неременная черта этого метода – организация деятельности обучающихся по воспроизведению действий с помощью инструктажа и предъявления заданий. Путем применения этих методов формируются у обучающихся навыки и умения пользоваться приобретенными знаниями. От трудности задания и от способностей обучающегося зависит необходимость повторения этой учебной работы. Предполагает организующую, побуждающую деятельность педагога. Дидакты, методисты совместно с психологами разрабатывают системы упражнений, а также программированные материалы, обеспечивающие обратную связь и самоконтроль. Большое внимание уделяется совершенствованию способов инструктажа обучающихся. Помимо устных объяснений и показа приемов работы используются письменные инструкции, схемы, демонстрация кинофрагментов, а на уроках труда – тренажеры, позволяющие быстро овладеть действиями. По мере увеличения объема знаний возрастает частота применения в сочетании с информационно-рецептивным. Определенную роль при осуществлении может играть алгоритмизация обучения. Одно из средств реализации – программированное обучение. Репродуктивные методы обогащает обучающихся знаниями, умениями и навыками, формирует у них основные мыслительные операции (анализ, абстрагирование и т.д.), но не гарантирует творческого развития способностей. Эта цель достигается другими методами обучения, например, исследовательским методом [35]. → СЛС № 22

Репродуктивный уровень индивидуальной педагогической деятельности

II (низкий) уровень индивидуальной педагогической деятельности; педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; малопродуктивный [8]. → СЛС № 6

Реформирование системы образования

Реформы в сфере образования – система нововведений, направленных на коренное преобразование и радикальное улучшение функционирования, развития и саморазвития образовательных учреждений и системы их управления в целом. Стратегия реформирования – план, интегрирующий главные цели образовательной реформы, ее политику и действия в согласованное целое. Правильно сформулированная стратегия позволяет упорядочивать и распределять ограниченные ресурсы предельно эффективным и единственно верным образом на основе внутренней компетентности, предвидения. Тактика реформирования – часть стратегии, ей подчиненная; подразумевает искусство управления реформами, выбор методов, применяемых для достижения поставленной цели, и определение путей, средств, форм и способов, наиболее соответствующих конкретной обстановке в данный момент и вернее всего обеспечивающих стратегиче-

ский успех реформирования. Реформа образования – комплекс мер (законодательно-правовых, управленческо-финансовых, кадровых, организационно-педагогических), направленных на изменение системы (подсистемы, ступени) образования, ее целей, содержания, структуры, механизмов функционирования в целях совершенствования и повышения качества. Институциональная реформа – тип реформы, направленный на реорганизацию отдельного звена или уровня образования (средняя школа и т.п.). Системная реформа – тип реформы, направленный на глобальное, комплексное преобразование всей образовательной системы. Структурная реформа – тип реформы, направленный на реорганизацию структуры образования (уменьшение или увеличение сроков обучения, создание новых типов учреждений образования и т.п.). Коррекционная реформа – тип реформы, направленный на корректировку и исправление отдельных недостатков образовательной системы с целью ее подгонки под определенный стандарт. Реформирование системы образования в РБ: Введение многоуровневой системы подготовки кадров (1994). Создание институтов повышения квалификации при учреждениях высшего образования. Введение 10-балльной системы оценки знаний (2003). Изменение правил поступления в учреждения высшего образования (введение централизованного тестирования) (2002). Изменения в работе аспирантур. Введение профилизации обучения в старших классах средней школы (2015). Создание новых моделей учреждений высшего образования (академия, классический университет, колледж) (90-е гг.). Введение новых учебных планов и программ. Введение платных образовательных услуг. Развитие сети школ-гимназий и лицеев (с 1990 г.). Появление учреждений высшего образования негосударственной формы собственности. Введение новых образовательных стандартов и модернизация содержания учебных программ. Открытие новых специальностей [6]. → [СЛС № 5](#)

Решение ситуационных задач

Особенность ситуационных задач заключается в выраженном практико-ориентированном характере, вместе с этим для их решения необходимо конкретное предметное знание или знание нескольких учебных предметов. Ситуационные задачи близки к проблемным задачам и направлены на выявление и осознание способа деятельности. → [СЛС № 21](#)

Руссо

Жан Жак (1712–1778), французский философ-демократ, основатель теории свободного воспитания. Основные работы: «Способствовал ли прогресс наук и искусств улучшению нравов», «Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми», «Юлия, или Новая Элоиза», «Эмиль, или О воспитании», «Рассуждение об управлении Польшей и о ее предполагаемой реформе...» и др. Выступал за естественное, или природосообразное, воспитание, т. е. соответствующее особенностям детей и близкое к природе. Поскольку главным естественным правом человека является свобода, воспитание должно быть свободным, не стесняющим ребенка, не мешающим его естественному развитию. Отсюда – взгляды Руссо на дисциплину как на необходимость подчиняться законам

природы и его метод естественных последствий, заменяющий наказания. Своеобразна предложенная Руссо возрастная периодизация с четко определенными задачами воспитания на каждом этапе [7]. → СЛС № 2

Самоопределение

(англ. self-determination), процесс и результат выбора личностью своей позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком свободы [35]. → СЛС № 8

Самоуправление в деятельности обучающихся

форма организации деятельности коллектива, которая опирается на активность и ответственность членов коллектива, их умение принимать и реализовывать решения, отвечающие задачам развития коллектива. Опыт самоуправления в России стал закладываться на рубеже XX в. Практика самоуправления получила распространение в детских клубах и организациях. Одной из серьезных проблем успешного функционирования в условиях учреждения образования является грамотное согласование полномочий, которыми наделяются органы самоуправления с их реальной ответственностью [17]. → СЛС № 11

Связи теории с практикой принцип

принцип, требующий гармоничной связи научных знаний с практикой повседневной жизни. Теория дает познание мира, практика учит эффективно на него воздействовать. Реализуется путем создания условий для перехода в процессе обучения и воспитания от конкретно-практического мышления к абстрактно-теоретическому и обратно, применения получаемых знаний на практике, формирования понимания, что практика выступает как источник абстрактного мышления и как критерий истинности получаемого знания [35]. → СЛС № 13

Семинар-практикум

(от лат. *seminarium* – рассадник), форма, служащая подведению итогов самостоятельной работы студентов и старших школьников, способствует более глубокому усвоению и обобщению изученного, отработке навыков применения знаний. Проводится в форме собеседования, конференций, защиты разработанных проектов, решения ситуационных задач, фрагментов обучающих игр, пресс-конференций и т.д. [17]. → СЛС № 22

Система образования

совокупность взаимодействующих компонентов, направленных на достижение целей образования. Целями образования являются формирование знаний, умений, навыков и интеллектуальное, нравственное, творческое и физическое развитие личности обучающегося. Компонентами системы образования являются: участники образовательного процесса при реализации образовательных программ; образовательные программы; учреждения образования; организации, реализующие образовательные программы послевузовского образования; иные организации, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность; индивидуальные предприниматели, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осу-

ществлять образовательную деятельность; государственные организации образования, обеспечивающие функционирование системы образования; учебно-методические объединения в сфере образования; организации, обеспечивающие проведение практических занятий, прохождение практики или производственного обучения обучающимися; организации – заказчики кадров; организации, направляющие работников для освоения содержания образовательных программ дополнительного образования взрослых; государственные органы, местные исполнительные и распорядительные органы, иные организации и физические лица в пределах их полномочий в сфере образования. Образование подразделяется на основное, дополнительное и специальное. Система образования включает в себя систему дошкольного образования, систему общего среднего образования, систему профессионально-технического образования, систему среднего специального образования, систему высшего образования, систему послевузовского образования, систему дополнительного образования детей и молодежи, систему дополнительного образования взрослых, систему специального образования [30]. → СЛС № 1

Система отношений личности

психологическая связь индивида с окружающим его миром предметом и миром людей. Отношения личности образуют систему, включающую отношение к предметам и явлениям внешнего мира (субъект-объектные отношения), отношение к людям (субъект-субъектные, межличностные отношения) и отношение к самому себе. Отношения личности к различным социальным объектам и ситуациям изучаются как социальные установки личности. → СЛС № 4

Система педагогических наук

классификация педагогических дисциплин по разным основаниям. В соответствии с главными видами образовательной деятельности – воспитанием и обучением – выделяются изучающие их теория воспитания и педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм, – дидактика. В систему педагогических наук входят методики обучения обучающихся различным дисциплинам. Общими разделами педагогики, объектами которых является теория и практика образования в целом, являются по традиции сравнительная педагогика и история педагогики. *Сравнительная педагогика* исследует закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходств и различий. *История педагогики* известна как наука о закономерностях функционирования и развития воспитания, образования, обучения в прошлом. Правомерно выделение специальной области знаний – знания о самой педагогике, о ее статусе, развитии, понятийном составе, главное – о способах получения нового достоверного научного знания. Это – *методология педагогики*. Отрасли применения общепедагогических знаний. *Дошкольная педагогика* представляет собою науку о закономерностях развития, формирования личности детей дошкольного возраста. *Педагогика средней школы* относится к самым богатым и развитым отраслям науки о воспитании. Тысячелетия ее существования в мировой истории позволили накопить несметные ценности опыта

руководства развитием, формированием подрастающих поколений в различных социально-экономических условиях. *Педагогика профессионально-технического образования* представляет собой отрасль науки, предметом которой являются закономерности подготовки рабочих высокой квалификации. Производственная педагогика изучает закономерности обучения работающих, переориентации их на новые средства производства, повышения их квалификации, переучивания на новые профессии. *Социальная педагогика* содержит теоретические и прикладные разработки в области внешкольного образования и воспитания детей и взрослых. *Специальные педагогические науки*: сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика разрабатывают теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и образования детей и взрослых, имеющих отклонения в физическом развитии. В последнее время эти отрасли, взятые вместе, получили название «*коррекционная педагогика*» [14]. → СЛС № 1

Систематичности и последовательности принцип

дидактический принцип, реализующийся в методике обучения при выборе тематики, сообщении знаний, расположении учебного материала и развитии умений и навыков. В дидактике существуют четыре правила, которые конкретизируют этот принцип: от простого к сложному, от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от близкого к далекому. Учитывает не только взаимосвязь всех аспектов содержания предметной области, но и последовательность формирования умений и навыков, которая выражается и в содержательной, и в формальной стороне. Осознание обучающимися связей между изучаемыми фактами, явлениями и понятиями имеет большое значение как для теории, так и для практики овладения предметом [35]. Принцип систематичности – соблюдение логических связей в процессе обучения, что обеспечивает усвоение учебного материала в большем объеме и более прочно. Позволяют за меньшее время достичь больших результатов. Реализуются в различных формах планирования и в определенным образом организованном обучении [7]. → СЛС № 13

Системно-моделирующий знания уровень индивидуальной педагогической деятельности

IV (высокий) уровень индивидуальной педагогической деятельности; педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, навыков, умений обучающихся по предмету в целом; продуктивный [8]. → СЛС № 6

Системно-моделирующий творчество уровень индивидуальной педагогической деятельности

V (высший) уровень: системно моделирующий деятельность и поведение обучающихся; педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности обучающегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивный [8]. → СЛС № 6

Системность педагогической технологии

особое качество множества определенным образом организованных компонентов, выражающееся в наличии у этого множества интегральных свойств и качеств, отсутствующих у его компонентов [21]. → СЛС № 26

Системный подход в педагогике

комплексное изучение объекта как единого целого с позиции взаимосвязанности всех его элементов, изучения каждого элемента системы в общем процессе функционирования и развития, влияния общесистемных качеств на каждый элемент целого [17]. Примеры: образование как система, система образования, педагогическая система, система ЗУНов и др. → СЛС № 8

Скаткин

Михаил Николаевич (1900–1991), российский педагог, академик Российской академии образования (1993). Труды по дидактике, организации политехнического обучения, методике преподавания естествознания в начальных классах школы, учебники естествознания для тех же классов [35]. → СЛС № 15

Скорина

Франциск (1490–1541), белорусский просветитель и первопечатник. Был сторонником идеи необходимости просвещения и обучения на родном языке. В 1517 г. занялся книгопечатанием. Первым изданием был «Псалтырь» (1517). В 1522 г. организовал первую типографию в Великом княжестве Литовском (Вильно), где за 3 года выпустил 22 издания. Наибольшую известность получили «Малая подорожная книжица» (1522), «Апостол» (1525). Перевел всю Библию на славянский язык (в белорусской редакции) и опубликовал 23 книги под общим названием «Библия». К своим изданиям Скорина написал 49 предисловий и 62 послесловия, представляющих собой лекции-беседы или публичные уроки нравственности и благочестия. Книги Скорины решали задачи не только религиозного воспитания, но и просвещения: помимо толкования религиозных догм в них приводились сведения из истории, географии, филологии, философии, правоведения, высказывания отцов церкви и великих людей (Аристотель, Дарий, А. Македонский, Птолемей и др.). В эпоху Скорины библейские книги (Псалтырь и др.) служили одновременно школьными пособиями. Их духовно-воспитательное значение для просветителя было неоспоримым [7]. → СЛС № 2

Современные тенденции развития теории и практики воспитания

1. *Идеологическое воспитание* определяется приоритетами развития белорусского общества и является основой всего содержания воспитания, представляет собой неотъемлемый элемент всех направлений воспитания, направленных на формирование целостной, нравственно зрелой, политически грамотной, сознательно участвующей в социальной жизни общества личности, способной на адекватное отношение к происходящим в мире и стране событиям, культурному и научному наследию, историческим достижениям, понимание себя, своего места в обществе; обеспечивает формирование знания основ идеологии белорусского государства, привитие подрастающему поколению основополагающих ценностей, идей, убеждений, отражающих сущность белорусской государственности. 2. *Гражданское и патриотическое воспитание*, направленное на формирование активной гражданской позиции, патриотизма, правовой и политической, информационной культуры. 3. *Духовно-нравственное воспитание*, направленное на приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям, формирование

нравственной культуры. 4. *Поликультурное воспитание*, направленное на формирование толерантного отношения к представителям других культур, национальностей, вероисповеданий. 5. *Экономическое воспитание*, направленное на формирование экономической культуры личности. 6. *Воспитание культуры безопасности жизнедеятельности*, направленное на формирование безопасного поведения в социальной и профессиональной деятельности, повседневной жизни; 7. *Эстетическое воспитание*, направленное на формирование эстетического вкуса, развитие чувства прекрасного. 8. *Воспитание психологической культуры*, направленное на развитие и саморазвитие личности. 9. *Воспитание культуры здорового образа жизни*, направленное на формирование навыков здорового образа жизни, осознание значимости здоровья как ценности, физическое совершенствование. 10. *Экологическое воспитание*, направленное на формирование экологической культуры личности. 11. *Семейное и гендерное воспитание*, направленное на формирование ответственного отношения к семье, браку, воспитанию детей, осознанных представлений о роли и жизненном предназначении мужчин и женщин в современном обществе. 12. *Трудовое и профессиональное воспитание*, направленное на понимание труда как личностной и социальной ценности, формирование готовности к осознанному профессиональному выбору. 13. *Воспитание культуры быта и досуга*, направленное на формирование у учащейся молодежи ценностного отношения к материальному окружению, умения целесообразно и эффективно использовать свободное время [31]. → СЛС № 3

Содержание образования

система научных знаний, умений и навыков, отношений и опыта творческой деятельности, овладение которыми обеспечивает разностороннее развитие умственных и физических способностей обучающихся, формирование их мировоззрения, морали, поведения, подготовку к общественной жизни и труду. Источником содержания образования служит все многообразие культуры [7]. Педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности. Специальное образование дает человеку знания и умения, необходимые в конкретной отрасли деятельности. Содержание общего образования обеспечивает участие школьников в социальной, непрофессиональной деятельности, формирует их мировоззрение, систему ценностей и идеалов, обуславливающих гражданскую позицию личности, ее отношение к миру и определение своего места в нем. Источник – социальный опыт человечества, закрепленный в материальной и духовной культуре. Каждая эпоха наполняет культуру новым, только ей свойственным содержанием, отвечающим потребностям и задачам общества [35]. → СЛС № 17

Сознательности и активности принцип

дидактический принцип, утверждающий субъектность обучающихся в образовательном процессе. Это обосновывается тем, что активность личности по своей природе социальна и субъектна. Данный принцип требует развития у обучающихся аргументированности и доказательности суждений, выводов, оценок,

способов решения, конструктивного поведения, так как недостаточная осмысленность любого из этапов учебной деятельности может сделать этот процесс неуправляемым, вызвать отключение от выполнения необходимых учебных действий, овладение которыми является базой для следующих. В случаях затруднений осмысления обучающимися учебной деятельности педагог должен дать аргументированные разъяснения, провести повторную отработку действий, показать вариативные способы и приемы решения учебных задач. Реализации принципа способствует применение различных форм самоуправления в учебно-воспитательном процессе. Обучающиеся должны научиться принимать самостоятельные решения, делать целесообразные выборы и прогнозировать свое продвижение в обучении [25]. Принцип сознательности – сознательное и активное отношение обучающегося к педагогическому процессу; развитие самостоятельности и творчества у обучающихся; развитие потребности в самообразовании и в самовоспитании [35]. → [СЛС № 13](#)

Социализация

процесс усвоения и активного воспроизведения человеком соц. опыта, овладения навыками практической и теоретической деятельности, преобразования реально существующих отношений в качества личности. Осуществляется под воздействием целенаправленных процессов (обучение, воспитание) в учебно-воспитательных учреждениях и под влиянием стихийных факторов (семья, улица, СМИ и др.). Понятие было введено в социальную психологию в 40–50-е гг. Решающую роль в социализации играет семья [7]. → [СЛС № 4](#)

Социально-личностная компетентность обучающихся

подразумевает культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им. Включает следующие компетенции: обладание качествами гражданственности, способность к социальному взаимодействию, способность к межличностным коммуникациям, владение навыками здоровьесбережения, способность к критике и самокритике, умение работать в команде [33]. → [СЛС № 10](#)

Социальный заказ воспитания

воспитание человека и государства, нужного и полезного обществу, достойного члена общества; в социальном заказе выражается общественный идеал исторической эпохи. → [СЛС № 27](#)

Социальный опыт

важнейшая содержательная компонента культуры, представляющая собой исторически селектированные и аккумулированные в общественном сознании членов сообществ формы осуществления любой социально значимой деятельности и взаимодействия людей, показавшие свою приемлемость не только с т. зр. непосредственной утилитарной эффективности, но и в поддержании требуемого в существующих условиях уровня социальной консолидированности сообщества и его функциональных сегментов и подсистем, устойчивости организационных форм и эффективности процессов регуляции коллективной жизнедеятельности. Содержание образования накапливается в процессе реальной совместной де-

тельности людей для удовлетворения их групповых и индивидуальных интересов и потребностей, в ходе которой происходит постоянная стихийная отбраковка тех форм (технологий и результатов) их действий, поступков, коммуникативных актов, применяемых при этом средств, идейных и ценностных оснований и т.п., признающихся вредными или потенциально опасными для существующего уровня социальной интегрированности коллектива, оказывающихся неприемлемыми по своей социальной цене и последствиям. Некоторые из этих нежелательных форм со временем попадают под институциональное табуирование (законодательные, религиозные запреты, санкции и пр.), другие остаются осуждаемыми в рамках обычаев (морали, нравственности). Формы же, в краткосрочном и особенно долгосрочном плане показывающие себя вполне приемлемыми или даже желательными с точки зрения поддержания, воспроизводства, а порой и повышения уровня социальной консолидированности членов сообщества, их толерантности, качества их взаимопонимания и взаимодействия, так же стихийно, а со временем и институционально отбираются в качестве рекомендуемых, аккумулируются и закрепляются в социальных нормах, эталонах, ценностях, правилах, законах [35]. → СЛС № 17

Способы постановки целей в образовании

1. Определение целей через изучаемое содержание. 2. Определение целей через деятельность педагога. 3. Постановка целей через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития обучающегося. 4. Постановка целей через учебную деятельность (М.В. Кларин). Цели могут ставиться как со стороны педагога, так и со обучающегося. → СЛС № 18

Средства обучения

средства с помощью которых реализуются цели обучения; подразделяются на материальные и средства нематериального характера (методы и приемы обучения, формы организации учебно-познавательной деятельности) [20]. Материальные объекты и предметы духовной культуры, предназначенные для организации и осуществления педагогического процесса и выполняющие функции развития обучающихся; предметная поддержка педагогического процесса, а также разнообразная деятельность: труд, игра, учение, общение, познание. *Средства педагогические программные* – пакеты прикладных программ для использования в процессе обучения по различным предметам. *Технические средства обучения* – устройства и приборы, служащие для усовершенствования педагогического процесса, повышения эффективности и качества обучения путем демонстрации аудиовизуальных средств [7]. → СЛС № 25

Стандартизированный контроль в образовании

1. Критериально-ориентированное тестирование (от англ. test – испытание, исследование) – стандартизированная процедура измерений, достижений обучающихся, выявляющая, насколько испытуемый владеет знаниями, навыками мыслительных действий, необходимых и достаточных для выполнения определенных классов заданий. 2. Мониторинг – системное изучение процесса, стандартизированное отслеживание того или иного объекта исследования, включающее диагностику, оценку и истолкование результатов, обнаружение нерешенных

проблем и выработку предложений по коррекции исследуемых процессов и предупреждению нежелательных последствий [17]. → СЛС № 24

Становление научной педагогики

В конце XVI в. наметились предпосылки для выделения педагогики в самостоятельную науку. Именно в этот период появляется целая группа блестящих мыслителей, которые заложили на столетия вперед фундамент развития педагогики как отрасли знания. Самый яркий представитель педагогической мысли XVI в. – Я.А. Коменский (1592–1670), чешский мыслитель-гуманист, педагог, писатель, общественный деятель. Принято считать, что с него современная педагогика берет отсчет, так как он первым попытался отыскать и привести в систему закономерности обучения и воспитания [5]. → СЛС № 2

Стимулирование учебной деятельности

группа методов, направленная на формирование и закрепление положительного отношения к учению и стимулирование активной познавательной деятельности обучаемых, выделенная по классификации методов обучения, предложенной Ю.К. Бабанским, и включающая в себя две подгруппы. Методы стимулирования и мотивации интереса к учению (создание эмоциональных нравственных переживаний, ситуаций новизны, неожиданности, актуальности; познавательные игры; театрализации и драматизации; дискуссии, анализ жизненных ситуаций; создание ситуации успеха в учении); методы стимулирования долга и ответственности (разъяснение личностной и общественной значимости учения; требования, поощрения и наказания) [5]. → СЛС № 11

Структурные компоненты индивидуальной педагогической деятельности

субъект и объект педагогического воздействия, предмет их совместной деятельности, цели обучения, средства педагогической коммуникации, учебная информация. → СЛС № 6

Структурные компоненты образования

Первый, базисный составляет процесс обучения (см. обучение), в результате которого обучающиеся овладевают не только знаниями, но и элементами культуры. Вторым важнейшим компонентом являются процесс воспитания (см. воспитание), который может быть изолирован от процесса обучения только в целях более углубленного его изучения. Воспитание представляет собой процесс целенаправленного воздействия на развитие личности в целях усвоения ею ценностей культуры и знаний, социального опыта, стандартов поведения, необходимых для подготовки индивида к активной трудовой, общественной и культурной деятельности. Воспитание является одним из необходимых условий продолжения, возобновления и развития общественного производства, всех сфер существования человека. Оно всегда неразрывно связано со специфическими особенностями каждой конкретно-исторической ступени развития общества, с господствующей в нем системой ценностей, стандартами культуры, морали, повседневного поведения людей [35]. → СЛС № 5

Субъект деятельности

носитель предметно-практической активности и познания, осуществляющий изменение в др. людях и в себе самом. Субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, общении, самосознании [7]. → СЛС № 11

Т

Таксономия целей в образовании

построение четкой системы педагогических целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни (иерархия) [7]. → СЛС № 18

Творчество

1) деятельность, порождающая новые ценности, идеи, самого человека как творца [35]. 2) Выработка и воплощение педагогом в постоянно меняющихся условиях учебно-воспитательного процесса, в общении с обучающимися оптимальных и нестандартных педагогических решений. Характеризует наличие у педагога глубоких и всесторонних знаний и их критическую переработку и осмысление; умение перевести теоретические и методические положения в педагогические действия; способность к самосовершенствованию и самообразованию; разработку новых методик, форм, приемов и средств и их оригинальные сочетания; диалектичность, вариативность, изменчивость системы деятельности; эффективное применение имеющегося опыта в новых условиях; способность к рефлексивной оценке собственной деятельности и ее результатов, к формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности на основе сочетания и выработки эталонных и индивидуально неповторимых черт личности педагога; способность к импровизации, основанной на знаниях и интуиции; умение видеть «веер вариантов» [7]. → СЛС № 12

Текущая лекция

(лат. lectio – чтение), устное систематическое и последовательное изложение материала по какой-либо проблеме, методу, теме вопроса и т. д. Это разновидность групповых учебных занятий; элемент лекционно-семинарской системы обучения, практикуемой преимущественно в высшей школе (где эта форма является основной в процессе обучения) [32]. → СЛС № 22

Текущий контроль в образовании

контроль осуществляется в повседневной работе с целью проверки усвоения предыдущего материала и выявления пробелов в знаниях обучающихся. Он проводится, прежде всего, с помощью систематического наблюдения педагога за работой группы в целом и каждого обучающегося в отдельности на всех этапах обучения [25]. → СЛС № 24

Тенденции обновления содержания образования

1. *Дифференциация* – ориентация учреждений образования на достижение обучающимися соответствующего уровня сформированности знаний и умений на основе учета их уровня подготовки, развития, склонностей, способностей и интересов. 2. *Гуманизация* – утверждение общечеловеческих ценностей, высшее культурное и развитие способностей; система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании и технологии образования, ориентированных на совершенствование личности. 3. *Интеграция* – процесс, позволяющий на основе выявления общности целей, содержания, структуры органически объединять разные стороны, тенденции действительности; объединение, образовательные системы, учреждения. 4. *Гуманитаризация* –

установление гармонического равновесия между естественно-математическими и гуманитарными циклами в обучении как возможность обеспечить развитие зрелости обучающихся. 5. *Стандартизация* – установление единых требований к результатам учебной деятельности в однотипных учреждениях образования, не исключающее многообразия способов их достижения. 6. *Демократизация* – реорганизация системы образования, подразумевающая: взаимосвязь прав и обязанностей; соблюдение общественных требований к уровню реализации интересов личности; реализацию принципов сотрудничества. 7. *Диверсификация* – организация системы образования в условиях демократии и рынка. Предполагает разнообразие, разносторонность и вариативность развития образовательных учреждений и органов управления ими. 8. *Фундаментализация* – тенденция расширения и углубления основательной подготовки при одновременном сокращении объема общих и обязательных дисциплин за счет более строгого отбора материала, системного анализа содержания и выделения основных инвариантов. 9. *Индивидуализация* – организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Направлена на преодоление несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задают программы, и реальными возможностями каждого. 10. *Поликультуризация* – организация и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку. Три группы целей: плюрализм, равенство и объединение. 11. *Интернационализация* – процесс, при котором цели, функции и организация предоставления образовательных услуг приобретают международное измерение. 12. *Информатизация* – процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания. 13. *Вариативность* – направление развития образования как следствие осознания необходимости преодоления унификации и единообразия; способность предоставлять большое многообразие полноценных, качественно специфичных вариантов образовательных траекторий, спектр возможностей. → СЛС № 3

Тенденции развития теории и практики воспитания

гуманизация, поликультуризация, демократизация, непрерывность, всесторонность и др. → СЛС № 27

Теологическая парадигма образования

основное направление педагогического процесса состоит в развитии религиозных чувств и нравственных основ человека. Теологическая парадигма в ряде стран может трансформироваться в эзотерическую парадигму. → СЛС № 3

Теоретическая функция педагогики

реализуется на трех уровнях: описательном или объяснительном – изучение передового и новаторского педагогического опыта; диагностическом – выявление состояния педагогических явлений, успешности или эффективности деятельности педагога и обучающихся, установление условий и причин, их обеспечивающих; прогностическом – экспериментальные исследования педагогической

действительности и построение на их основе моделей преобразования этой действительности. Прогностический уровень теоретической функции связан с раскрытием сущности педагогических явлений, нахождением глубинных явлений в педагогическом процессе, научным обоснованием предполагаемых изменений. На этом уровне создаются теории обучения и воспитания, модели педагогических систем, опережающие образовательную практику [25]. → СЛС № 1

Теории о соотношении обучения и развития

1. Обучение и развитие – два независимых друг от друга процесса; 2. Обучение «надстраивается» над созреванием; 3. Обучение чисто внешне использует возможности, которые возникают в процессе развития; обучение и развитие – два тождественных процесса; обучение может идти как вслед за развитием, так и впереди развития, продвигая его дальше (Л.С. Выготский) [16]. → СЛС № 14

Теория поэтапного формирования умственных действий

учение о сложных многоплановых изменениях, связанных с образованием у человека новых действий, образов и понятий (разработано П.Я. Гальпериным). В концепции поэтапного формирования умственных действий выделяют шесть этапов. На первом этапе формируется мотивационная основа действия (складывается отношение обучающегося к целям и задачам предстоящего действия и к содержанию материала, намеченного для усвоения). На втором этапе составляется схема ориентировочной основы действия (выделяются системы ориентиров и указания, учет которых необходим для выполнения действия). В ходе освоения действия эта схема постоянно проверяется и уточняется. Третий этап – формирование действий в материальной (материализованной) форме (обучающийся производит требуемые действия с опорой на внешне представленные образцы действия, в частности на схему ориентировочной основы действия / схемы, памятки). Четвертый этап – «громкая социализированная речь», когда алгоритм выполнения действия проговаривается вслух. На пятом этапе (формирование действия во «внешней речи про себя») происходит постепенное исчезновение внешней, звуковой стороны речи. На заключительном, шестом, этапе речевой процесс «уходит» из сознания, оставляя в нем только конечный результат – предметное содержание действия (интериоризация). На каждом этапе действие выполняется сначала развернуто, а затем постепенно сокращается, «свертывается». Эта теория широко используется при организации учебного процесса [7]. → СЛС № 16

Теория проблемного обучения

теория обучения, в которой проблемность в обучении рассматривается как одна из закономерностей умственной деятельности обучающихся. Наибольшее влияние на развитие современной концепции оказала работа Дж. Брунера («Процесс обучения», 1960). Теория проблемного обучения начала интенсивно разрабатываться в СССР в 60-х гг. 20 в. в связи с поиском способов активизации, стимулирования познавательной деятельности обучающихся, развития их самостоятельности. Большое значение для становления теории имели работы психологов, сделавших вывод о том, что умственное развитие характеризуется не только

объемом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий, которыми владеет обучающийся (С.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, Т.В. Кудрявцев), и раскрывших роль проблемной ситуации в мышлении и обучении (А.М. Матюшкин). Опыт применения отдельных элементов исследования М.И. Махмутовым, И.Я. Лернером и др. Исходными при разработке теории стали положения теории деятельности (Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев). Разработаны способы создания проблемных ситуаций в различных учебных предметах и найдены критерии оценки сложности проблемных познавательных задач. В 90-х гг. с началом демократизации образования, внедрением принципов дифференциации и интеграции в учебный процесс и педагогическую систему стали широко использоваться зарубежные варианты проблемного обучения, такие, как игровые методы диалоговые формы проведения занятий и пр. Сложность внедрения теории проблемного обучения в практику всех типов учреждений образования связана с недостаточной разработанностью его методики и сложностью подготовки всего учебного материала в виде проблемных познавательных задач, диалоговых конструкций, а также недостаточной подготовленностью педагога к организации проблемного обучения [35]. → [СЛС № 15](#)

Теория развивающего обучения

направление в теории и практике образования, ориентирующееся на развитие физических, познавательных и нравственных способностей обучающихся путем использования их потенциальных возможностей. Основы теории были заложены Л.С. Выготским в 30-е гг. при рассмотрении им вопроса о соотношении обучения и развития. Согласно такой теории, развитие «должно совершить определенные законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению конкретным знаниям и навыкам ребенка. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения». Таким образом, «исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активизируются обучением. Их развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу» (Выготский Л. С.) [35]. → [СЛС № 14](#)

Тестирование в педагогическом исследовании

метод, позволяющий выявить меру выраженности изучаемых особенностей объекта посредством выполнения серии кратко и точно сформулированных заданий, в психологии и педагогике позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, а также способностей и других качеств личности путем анализа результатов [17]. → [СЛС № 9](#)

Технократическая (прагматическая) парадигма образования

парадигма, которая сформировалась в профессиональном сознании и поведении как производная от наблюдаемых факторов и явлений научно-технической революции и ее последствий. В основе парадигмы лежит представление об истине, доказанной научно обоснованным знанием, проверенным опытом. Для

педагогов данного типа критерием истинности знания служит только практика [9]. → СЛС № 3

Технологическая практика

важнейший компонент работы в учреждениях профессионального образования, одна из составляющих профессиональной подготовки специалиста, суть которой заключается в том, что студент во время обучения под руководством преподавателя и по определенной программе непосредственно участвует в том виде профессиональной деятельности, к которому готовится. → СЛС № 22

Технологическая функция педагогики

Одна из функций педагогики, реализующаяся на трех уровнях: проективном, связанном с разработкой соответствующих методических материалов (учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций), воплощающих в себе теоретические концепции и определяющих нормативный план педагогической деятельности, ее содержание и характер; преобразовательный, направленный на внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику с целью ее совершенствования и реконструкции; рефлексивном и корректировочном, предполагающий оценку влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания и последующую коррекцию во взаимодействии научной теории и практической деятельности [25]. → СЛС № 1

Технология работы в учебном модуле

1. Этап – диагностико-мотивационный, включает входной контроль и ориентировочную деятельность. 2. Этап – операционно-познавательный, включает исполнительную деятельность и промежуточный контроль. 3. Этап – рефлексивно-оценочный, включает: контрольно-корректирующую деятельность и итоговый контроль. → СЛС № 19

Типология целей образования

1. *Цели обучения* (сформировать общее представление, знание о чем-либо, дать понятие, ознакомить с чем-либо и др., проанализировать, обобщить и систематизировать знания о чем-либо и др., обобщить и систематизировать (развить, закрепить, совершенствовать) разрозненные умения в выполнении освоенных ранее операций, научить применять знания и умения в определенных условиях, научить обучающихся решать нетиповые задачи и т.д.). 2. *Цели воспитания* (воспитание ответственности, аккуратности, трудолюбия, толерантности, гражданственности, патриотизма, коллективизма, добросовестности и т.д.). 3. *Цели развития* (развитие пространственного, словесно-логического, технического мышления, глазомера, отзывчивости, самостоятельности, самодисциплины и т.д.). 4. *Организационно-методические цели* (проверка новых технологий, методов, методических приемов и т.д.). → СЛС № 18

Типы уроков

Типология уроков теоретического обучения: 1) *урок изучения (формирования) новых знаний*, характеризующийся тем, что он целиком или в преобладающей части посвящен работе над приобретением обучающимися новых знаний. 2) *Урок применения (закрепления) знаний*, на котором обучающиеся в основном

применяют полученные знания и умения на практике при выполнении лабораторных и практических работ, при решении задач, самостоятельной работе с технологической документацией, учебниками, справочниками, при выполнении графических работ. 3) *урок повторения, закрепления и обобщения знаний*, позволяющий, главным образом, систематизировать полученные знания и умения, связать воедино учебный материал различных тем одного предмета и сведения, изученные в смежных дисциплинах. 4) *Контрольно-проверочный урок*, в ходе проведения которого осуществляется преимущественно контроль и оценка качества успеваемости по теме или разделу данного предмета. 4) *Комбинированный урок (полное учебное занятие)*, на котором могут решаться совокупность (комбинация) дидактических задач. *Типология уроков производственного обучения: уроки вводного периода; уроки подготовительного периода (операционные уроки), основного периода (комплексные уроки) и проверочные уроки* (В.А. Скакун). → СЛС № 23

Толстой

Лев Николаевич (1828–1910), русский писатель и педагог. Педагогические работы: «Народное образование», «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?», «Азбука», четыре «Книги для чтения». Был с детства поклонником Ж.-Ж. Руссо и его теории свободного воспитания. В зрелом возрасте в своем имении Ясная Поляна открыл школу для крестьянских детей, обучение которых осуществлялось по разработанной им системе воспитания и обучения. Придерживался идеи свободы детской активности и детского творчества; призывал к уважению ребенка как личности, к уважению детских недостатков. Считал, что для нравственного воспитания ребенка надо, прежде всего, приобщать к «религиозному началу». Ратовал за физическое воспитание детей, используя для этого народные игры и занятия на природе. В области умственного развития считал необходимым совершенствовать у обучающихся наблюдательность, способность самостоятельно мыслить и глубоко чувствовать. Большое место в обучении уделял слову учителя. В учебной работе широко использовал экскурсии, опыты, таблицы и картины, подлинные предметы [7]. → СЛС № 2

Традиционалистская концепция образования

система взглядов, согласно которой образовательный процесс завершается к моменту вступления человека в самостоятельную взрослую жизнь. Предполагается, что к этому времени заканчивается процесс становления личностных качеств, а приобретенных знаний и умений должно хватить на всю жизнь [35]. → СЛС № 3

Традиционалистская парадигма образования

парадигма, которая имеет в своей основе три постулата. Первый постулат: в основе образования должны лежать базовые знания и соответствующие умения и способы обучения, навыки. Для достижения этого обучаемые должны владеть основополагающими инструментами учения, т. е. чтением, письмом и математической грамотностью. Второй постулат: содержание образования должны составлять действительно важные и необходимые, а не второстепенные знания, т. е.

в образовании надо отделить зерна от плевел. Система образования должна иметь академический характер и ориентироваться на базовые отрасли науки. Внимание системы образования должно быть направлено на то, что выдержало проверку временем и является основой образования. Третий постулат: гуманистический. Большое место надо уделять этическим ценностям. Речь идет об общечеловеческих ценностях [9]. → СЛС № 3

Традиционное обучение

обучение, при котором работа педагога ориентирована, прежде всего, на сообщение знаний и способов действий, передаваемых обучающимся в готовом виде и предназначенных для воспроизводящего усвоения; педагог является единственным инициативно действующим лицом учебного процесса. Традиционное обучение носит преимущественно репродуктивный характер [35]. → СЛС № 12

Традиционные методы обучения

методы обучения, которые успешно применяются всеми педагогами и стали традицией. К ним относятся: лекции, семинары, изложение, объяснение, беседа, рассказ, упражнение, практическая, лабораторная работа и т.д. → СЛС № 21

Требования к педагогическому контролю

1. *Индивидуальный характер контроля*, требующий осуществления проверки и оценки знаний, умений и навыков каждого обучающегося в отдельности за его личные успехи и неудачи; нельзя допускать подмены результатов учения отдельных обучающихся итогами работы отдельных групп обучающихся или всего класса. 2. *Всесторонность*, предполагающая как контроль усвоения знаний (соответствие программе; степень понимания материала; осмысленность; систему в знаниях; прочность и действенность), так и сформированность требуемых умений и навыков. 3. *Объективность*, связанная с созданием при контроле равных для всех обучающихся условий и исключающая субъективные оценочные суждения педагога или предвзятое отношение его к отдельным обучающимся. 4. *Дифференцированный характер контроля*, заключающийся в стремлении строго индивидуального подхода к оцениванию знаний, умений и навыков с целью установления более точных уровней знания и незнания обучающихся, что фиксируется в различных оценках. При этом целесообразно обеспечить гласность и мотивированность оценок. 5. *Систематичность и своевременность контроля* на всех этапах процесса обучения [4]. → СЛС № 24

Требования к уроку (учебному занятию)

1. Воспитательные (урок должен иметь воспитывающее значение, вытекающее из целей и содержания), 2. Дидактические (организационная определенность в проведении урока, обеспечивающаяся правильной постановкой образовательной, воспитательной и развивающей целей и конкретных задач их достижения), 3. Психологические (учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся), 4. Гигиенические (соблюдение санитарно-гигиенических норм). → СЛС № 23

Умение

подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно, сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях [7]. 2) усвоенный способ выполнения действия на основе определенных знаний и под контролем сознания [17]. → СЛС № 4

Управление образовательными системами

целеустремленная деятельность всех субъектов образовательной деятельности, направленная на обеспечение становления, стабилизации, а также оптимального функционирования и развития образования. В первом случае объектом управления оказывается нормальное функционирование образовательного процесса и его ресурсное обеспечение. Во втором – внесение и использование системных или локальных новшеств и в соответствии с этим – реформирование или модернизация образовательных систем и учреждений. Реализуется через его функции: анализа ситуации, целеполагания, планирования, организации, руководства, контроля, рефлексии и коррекции. В образовательном процессе применяются нежесткие формы управления. В управляющей структуре как жесткие (в необходимых случаях), так и демократические (стимулирование, поощрение, соревнование и др.). Проблемным остается вопрос о сочетании управления «сверху» с развитием инициатив «снизу», инициатив, исходящих от образовательных учреждений, педагогов, родителей [17]. → СЛС № 29

Управляемость педагогической технологии

диагностичность, прогнозируемость, эффективность, оптимальность, воспроизводимость. Управление исходит из стратегической направленности технологии, определяемой ее ценностями и целями. Оно предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования педагогического процесса, варьирование средствами и методами в целях коррекции, адаптации и т.д. Цели и управление рассматриваются как системообразующие факторы педагогических технологий [21]. → СЛС № 29

Уровень актуального развития

наличный уровень подготовленности, уровень интеллектуального развития, определяемый с помощью задач, решаемых обучающимся самостоятельно [17]. → СЛС № 14

Уровень понимания

осознание, осмысление, установление причинно-следственных связей, преобразование (трансформация) материала (например, из словесной формы – в математическую), интерпретация знаний (истолкование, раскрытие, объяснение смысла) [29]. → СЛС № 17

Уровень представления

общая ориентация, узнавание, различение на основании очевидных признаков, Узнавание, припоминание [29]. → СЛС № 17

Уровень применения

деятельность (интеллектуальная, практическая) в знакомой ситуации: по образцу, алгоритму, с подсказкой [29]. → СЛС № 17

Уровень творчества

деятельность в новых условиях, перенос знаний и умений в новую ситуацию, видение новой проблемы в традиционной ситуации, видение структуры объекта, новой функции объекта в отличие от традиционной, учет альтернатив при решении проблемы, комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности при решении новой проблемы [29]. → СЛС № 17

Уровень усвоения учебного материала

степень овладения содержанием обучения, измеритель достигнутого в обучении мастерства овладения деятельностью, представленной в данном содержании обучения; характеризует трудность решаемых человеком задач. Различают четыре уровня усвоения, отличающиеся способом использования исходной информации в деятельности [29]. → СЛС № 17

Уровни и ступени образования в Республике Беларусь

Уровень основного образования – завершённый цикл освоения содержания образовательной программы основного образования. Основное образование в Республике Беларусь включает в себя следующие уровни: 1. дошкольное образование; 2. общее среднее образование; 3. профессионально-техническое образование; 4. среднее специальное образование; 5. высшее образование; 6. послевузовское образование. Единство и непрерывность основного образования обеспечиваются преемственностью его уровней и согласованностью содержания образовательных программ основного образования. Ступень образования – завершённый этап обучения и воспитания на одном из уровней основного образования. Общее среднее образование имеет три ступени. Высшее образование – два (I – бакалавриат, II – магистратура). Послевузовское образование (I – аспирантура, II – докторантура). → СЛС № 5

Урок

динамичная и вариативная основная форма организации учебно-воспитательного процесса, при которой в рамках точно установленного времени педагог занимается с определенным составом обучающихся – с группой – по твердому расписанию, используя разнообразные методы и средства обучения для решения поставленных задач образования, развития и воспитания. В зависимости от доминирования тех или иных методов и средств один и тот же тип урока может иметь нескольких разновидностей. Например, тип урока – объяснение нового материала. Виды: урок-конференция, урок-лекция и т.д. Урок традиционный – урок, который характеризуется порядком, проверенной регламентацией, дисциплиной, исполнительностью обучающихся, подчиняющихся педагогу; точными очертаниями учебного материала, сложившимися традициями и стереотипами [7]. → СЛС № 23

Усвоение

овладение человеком в процессе обучения действиями, понятиями, формами поведения, выработанными обществом. Проходит в несколько этапов: восприятие, понимание, запоминание, возможность практического использования (применение) [7]. → [СЛС № 27](#)

Установочная лекция

лекция, на которой раскрывается проблематика темы, логика овладения ею, дается характеристика списка литературы, выделяются разделы для самостоятельной проработки [15]. → [СЛС № 22](#)

Устный опрос

наиболее распространенный метод при проверке и оценке знаний обучающихся. Сущность этого метода контроля заключается в том, что педагог задает обучающимся вопросы по изученному материалу и, оценивая ответы, определяет степень его усвоения. Иногда устный опрос называют беседой. Педагог может предложить одному обучающемуся изложить всю тему целиком. Целостный ответ позволяет выявить глубину знаний и полноту усвоения их логики. Однако, будучи эффективным методом контроля знаний обучающихся, используемым на каждом учебном занятии, устный опрос имеет и свой недостаток. Этот метод требует значительных затрат времени и позволяет в течение урока проверить знания не более 3–4 обучающихся. Чаще всего используется другая модификация метода устного опроса, позволяющая опрашивать значительное количество обучающихся – фронтальный опрос. Однако при фронтальном опросе трудно выставлять обучающимся объективные оценки, так как ответ на один-два мелких вопроса не дает возможности определить правильность усвоения всего пройденного материала. Известным вариантом устного опроса является выставление поурочного балла нескольким обучающимся. Поурочный балл выставляется за знания, которые отдельные обучающиеся проявляют в течение всего учебного занятия [16]. → [СЛС № 24](#)

Учебная деятельность

деятельность, осуществляемая в процессе передачи или получения знаний и формирования речевых навыков и умений. В старшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей, но в ней намечается профессиональный уклон, позволяющий старшеклассникам осуществлять профессиональное самоопределение. В студенческие годы учебная деятельность приобретает исследовательский характер и может быть названа учебно-познавательной деятельностью. При этом возрастает роль различных внутренних мотивов деятельности. Учебная деятельность имеет следующую структуру: потребность – задача – мотивы – операции – действия. Потребностью учебной деятельности является стремление к усвоению знаний и умений в конкретной предметной области. При выполнении учебной задачи обучающиеся овладевают способом решения целого класса однородных частных задач. В мотивах учебной деятельности конкретизируется потребность в учебной деятельности. Выполнение операций ведет к образованию навыков, а действий – к образованию умений на основе приобретенных знаний и сформированных навыков. → [СЛС № 11](#)

Учебная практика

элемент образовательного процесса, основная цель которого – интегрировать теоретические знания и практические умения. Достигается посредством выполнения ряда более частных задач: закрепления знаний в ходе их непосредственного применения; выработки умений и навыков в ходе систематических упражнений; формирования умений применять знания при разрешении технологических и иных проблем [29]. → [СЛС № 22](#)

Учебная программа

учебно-программный документ, который, как правило, определяет цели и задачи изучения учебного предмета, учебной дисциплины, образовательной области, темы, практики, их содержание, время, отведенное на изучение отдельных тем, основные требования к результатам учебной деятельности обучающихся, рекомендуемые формы и методы обучения и воспитания [30]. → [СЛС № 17](#)

Учебник

1) книга, излагающая основы научных знаний по определенному учебному предмету в соответствии с целями обучения, установленной программой и требованиями дидактики [7]; 2) изложение учебного материала в соответствии с действующими стандартами и программами. Содержит методический аппарат (пояснения, схемы, таблицы, словарь, указатели), иллюстрации, дополнительные тексты, упражнения, библиографию. В последние годы возникла проблема выбора основных учебников в связи с появлением большого числа учебников и учебных пособий по каждому предмету и не всегда высоким их качеством [17]. → [СЛС № 25](#)

Учебно-методический комплекс

набор материалов, обеспечивающих методическое сопровождение всего цикла обучения по предмету или его большому разделу. Содержит программу, список литературы, учебные тексты на бумажных и (или) электронных носителях, задания, методические указания, контрольно-оценочные материалы. Предназначен как для педагогов, так и для обучающихся [17]. → [СЛС № 25](#)

Учебный план

учебно-программный документ, который, как правило, устанавливает перечень, объем, последовательность изучения учебных предметов, учебных дисциплин, образовательных областей, тем, график освоения содержания образовательной программы, формы, виды и сроки проведения учебных занятий, аттестации обучающихся, а также прохождения практики. Учебный план может включать в себя государственный компонент и компонент учреждения образования (иной организации, индивидуального предпринимателя, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность), общеобразовательный компонент и профессиональный компонент [30]. → [СЛС № 17](#)

Учение

особым образом организованное познание; познавательная деятельность обучающихся, направленная на овладение суммой знаний, умений и навыков, способов учебной деятельности [7]. 1) одна из сторон процесса обучения – деятель-

ность обучающегося в овладении знаниями и навыками. 2) Совокупность теоретических положений о какой-либо области явлений действительности. 3) Система воззрений какого-либо ученого или мыслителя [29]. → СЛС № 11

Учреждение образования

юридическое лицо в организационно-правовой форме учреждения, основной функцией которого является осуществление образовательной деятельности. Учреждения образования подразделяются на следующие типы: учреждения дошкольного образования; учреждения общего среднего образования; учреждения профессионально-технического образования; учреждения среднего специального образования; учреждения высшего образования; учреждения специального образования; учреждения дополнительного образования детей и молодежи; учреждения дополнительного образования взрослых; воспитательно-оздоровительные учреждения образования; социально-педагогические учреждения; специальные учебно-воспитательные учреждения; специальные лечебно-воспитательные учреждения [30]. → СЛС № 30

Ушинский

Константин Дмитриевич (1823–1870), русский педагог, один из основоположников педагогической науки и народной школы в России. Основные работы: «Человек как предмет воспитания», «Родное слово», «О пользе педагогической литературы», «О народности в общественном воспитании», «Три элемента школы», «Детский мир» и др. Основой педагогической системы Ушинского стали требование демократизации народного образования и идея народности воспитания. В дидактике утвердил идею воспитывающего обучения, разработал принципы содержания учебного материала и методы обучения применительно к особенностям умственного развития ребенка. Поддерживал и развивал основы классно-урочной системы обучения. Ввел звуковой метод обучения грамоте. Одним из первых разрабатывал основы педагогической антропологии [7]. → СЛС № 2

Факторы развития человека

воздействия и влияния, которые сказываются на развитии и формировании личности. Делятся на две группы – внешние и внутренние. Средовые влияния и воспитание относятся к внешним факторам развития личности. Природные же склонности, и влечения, а также вся совокупность чувств и переживаний человека, которые возникают под влиянием внешних воздействий (среды и воспитания), относятся к факторам внутренним. Развитие и формирование личности является результатом взаимодействия этих двух факторов. Воспитание играет определяющую роль в развитии личности только при условии, если оно оказывает положительное влияние на внутреннее стимулирование ее активности в работе над собой. Именно эта активность и собственное стремление растущего человека к своему личностному совершенствованию в конечном итоге и определяют его развитие [26]. → СЛС № 4

Феноменологическая концепция образования

концепция, имеющая гуманистическую направленность образования, персональный подход к каждому обучающемуся [5]. Концепция, относящаяся к человеку как к главному феномену культуры, как к субъекту образования [9]. → СЛС № 3

Формы обучения и воспитания

способ существования образовательного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания. Связана с количеством обучающихся, временем и местом обучения, порядком его осуществления. Формы организации воспитательного процесса – формы, в рамках которых осуществляется учебно-воспитательный процесс; система целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности обучающихся. Складываются в зависимости от направления воспитательной работы (формы эстетического воспитания, физического и т. д); количества участников (групповые, массовые, индивидуальные). Формы организации обучения – внешнее выражение согласованной деятельности педагога и обучающихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме: урок, экскурсии, домашняя учебная работа, консультации, лекция, семинар, экзамен, зачет, практика, факультатив, практикум, дополнительные занятия [7]. → СЛС № 22

Фронтальная форма организации учебной работы

такой вид деятельности педагога и обучающихся на учебном занятии, когда все обучающиеся одновременно выполняют одинаковую, общую для всех работу, всей группой обсуждают, сравнивают и обобщают результаты ее. Педагог ведет работу с группой одновременно, общается с обучающимися непосредственно в ходе своего рассказа, объяснения, показа, вовлечения школьников в обсуждение рассматриваемых вопросов и т.д. Фронтальная форма организации обучения может быть реализована в виде проблемного, информационного и объяснительно-иллюстративного изложения и сопровождаться репродуктивными и творческими заданиями. Имеет ряд существенных недостатков. Она по своей

природе нацелена на некоего абстрактного обучающегося, в силу чего в практике работы школы весьма часто проявляются тенденции к нивелированию обучающихся, побуждению их к единому темпу работы, к чему обучающиеся в силу своей работоспособности, подготовленности, реального фонда знаний, умений и навыков не готовы. Поэтому для максимальной эффективности учебной деятельности обучающихся необходимо использовать наряду с данной формой организации учебной работы на уроке и другие формы учебной работы. Так, при изучении нового материала и его закреплении наиболее эффективна фронтальная форма организации урока, применение полученных знаний в измененных ситуациях лучше всего организовать, максимально используя индивидуальную работу. Лабораторные работы организуют фронтально, однако и здесь надо искать возможности максимального развития каждого обучающегося. Можно, например, работу заканчивать ответом на вопросы-задания различной степени сложности. Таким образом, удастся оптимально сочетать на одном уроке лучшие стороны разных форм обучения [14]. → [СЛС № 22](#)

Функции игровой деятельности

обучающая, воспитательная и развивающая, диагностическая, развлекательная, терапевтическая, эстетическая, общения и взаимодействия, самореализации, межнациональной коммуникации, социализации и др. → [СЛС № 21](#)

Функции обучения

образовательная; воспитательная; развивающая. → [СЛС № 10](#)

Функции педагогического контроля

1. *Контролирующая функция* состоит в выявлении знаний, умений и навыков обучающихся, усвоенных на каждом этапе, для определения готовности их к дальнейшему обучению. 2. *Обучающая и образовательная функции* в том, что обучающийся не только отвечает на вопросы педагога и выполняет его задания, но и осмысливает ответы товарищей, вносит в них коррективы, что способствует развитию познавательных способностей. 3. *Воспитывающая функция* проверки и оценки проявляется в систематическом контроле за учебной деятельностью обучающихся, повышает их ответственность за выполняемую работу, приучает трудиться, самостоятельно решать поставленные педагогом задачи, правильно оценивать свои учебные возможности. Педагог не просто регистрирует знания обучающихся, а на основе анализа достижений каждого имеет возможность корректировать весь учебно-воспитательный процесс, информировать общественность об успехах или недостатках обучения [14]. → [СЛС № 24](#)

Функции управления

определенное разделение труда в сфере управления. Выделяют специальные, или конкретные (должностные обязанности) и общие, или основные функции управления. К последним относятся: планирование (что делать и что достигнуть), организация и координация (как использовать ресурсы), руководство (приводить планы в действие) или регулирование (мотивация) и контроль (проверять людей и работу). *Планирование* – определение задач, выполнение которых возлагается на все остальные функции. Тесно связана с прогнозированием. Перспективные планы являются документами научного прогнозирования. План

представляет собой сложную социально-экономическую модель будущего состояния организации. Существует несколько видов планирования. *Стратегическое планирование* – направления на основополагающие составляющие организации в долгосрочной перспективе; оценка тенденций в окружении организации. *Тактическое планирование* – определение промежуточных целей на пути достижения стратегических целей и задач. Тактическое планирование сходно со стратегическим. Отличие заключается в сроках (составляется обычно на один год) и координации своей деятельности между собой начальников различных подразделений. Поэтому тактическое планирование состоит в том, чтобы в основу положить идеи стратегического планирования. *Оперативное планирование* исходит из тактического планирования. В оперативных планах описание деятельности вписываются в такую систему, при которой каждый направляет свои усилия на достижение общих и главных целей организации. Составляется от месяца до полугода. *Организация* – создание организационной структуры; функциональное разделение и координация видов работ между людьми в управляемой системе; распределение во времени и пространстве необходимых мероприятий. Организация как функция управления обеспечивает упорядочение технической, экономической, социально-психологической и правовой сторон деятельности любой организации. Функция организации нацелена на упорядочение деятельности менеджера и исполнителей. Она позволяет определить, кто именно должен выполнять каждое конкретное задание из большого количества заданий, и какие для этого потребуются средства. В понятии «организация» теория управления выделяет три элемента: норма управляемости, формализация управления и структура управления. Норма управления – число работников, которыми управляет один человек. *Формализация управления* – установление взаимоотношений и ответственности между работниками в письменной форме. Она закрепляет полномочия за должностью, а не за личностью. *Структура управления* – схема управленческой иерархии учреждения или предприятия. Структуры управления бывают высокие и плоские. *Координация* – регулирование взаимодействия в процессе решения задач. *Мотивация* – процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личностных целей и целей организации. Близкое к понятию «мотивации» является понятие «стимулирование» – побуждение персонала к действиям. Различают виды *стимулирования*: материальные (денежные и неденежные), нематериальные (социальные, психологические, моральные); индивидуальные и коллективные. *Контроль* – проверка соответствия хода процесса планам, нормам, инструкциям, решениям; вскрытие причин существующих недостатков и выработка мер по их устранению. *Управленческий контроль* – это процесс непрерывный, включающий наблюдение и регулирование разных видов деятельности организации с целью облегчения выполнения управленческих задач. Различают следующие виды контроля. 1. Предварительный контроль. 2. Текущий контроль. 3. Заключительный контроль. Функция контроля не является конечным пунктом всего процесса управления организацией [3]. → СЛС № 29

Функциональные компоненты индивидуальной педагогической деятельности

компоненты, которые характеризуют связи структурных компонентов в динамике, подчиненной достижению педагогической системой искомым результатов в виде формирования личности обучающегося как субъекта познания, общения и труда, способного к самовоспитанию, самообразованию, саморазвитию. К ним относятся: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский компоненты. 1. *Гностические способности* к исследованию объекта, процессов и результатов собственной деятельности и способам ее перестройки на основе этого знания. 2. *Проектировочные способности* к способам проектирования, отбору и распределению заданий-задач в расчете на формирование искомым качеств в личности обучающегося, знаний, навыков, умений, необходимых в его дальнейшей деятельности. 3. *Конструктивные способности* к способам композиционного построения занятий, которые бы вызвали у обучающихся интеллектуальный, эмоциональный и практический отклик. 4. *Коммуникативные способности* установления с обучающимися и развития педагогически целесообразных взаимоотношений на основе завоевания у них авторитета и доверия. 5. *Организаторские способности* – способности включения обучающихся в различные виды деятельности, превращения коллектива в инструмент воспитательного воздействия на каждую отдельную личность, побуждения к самовоспитанию, самообразованию [8]. → СЛС № 6

Функциональные механизмы психики

орудие, приспособление, т.е. совокупность инструментов, благодаря чему органы и системы человека объединяются в целостность для сбора, обработки информации или выполнения работы. Механизм функционирования психики человека включает: 1. Психическое отражение – это регулятор деятельности человека, с которым связана сложная обработка информации. Оно не является пассивным копированием мира, а сопряжено с поиском, выбором. 2. Проектирование. Основной его функцией является упорядочивание и гармонизация содержания отражения в соответствии с целями действий и деятельности человека. Сам процесс проектирования представляет собой совокупность и последовательность умственных и психомоторных действий. Результатом являются созданные образы, знаковые системы, схемы и др. Благодаря процессу проектирования человек имеет возможность конструировать, создавать предметы и явления из известных и осознаваемых элементов. 3. Оpoznание (опредмечивание). Оно является элементом сознательной и целесообразной деятельности человека (С.Д. Максименко). → СЛС № 4

Х

Характер содержания образования

Исторический, поскольку содержание образования определяется его целями и задачами на том или ином этапе развития общества. Это означает, что содержание образования изменяется под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания [25]. Гуманистический характер содержания образования предусматривает создание такой системы образовательных программ, которые смогут удовлетворить любые образовательные запросы различных групп населения без ущемления чьих-либо прав на получение образования любого желаемого уровня [30]. → СЛС № 17

Характеристики процесса воспитания

Общие характеристики принципов: 1. Обязательность. 2. Комплексность. 3. Равнозначность. Современный заказ предполагает, что воспитание не может ограничиваться формированием сугубо исполнительских функций сознания. Воспитание должно способствовать становлению и проявлению таких личностных структур сознания, которые воплощают творческие качества человека. Принципы гуманистического воспитания: 1. Принцип субъективного контроля. 2. Принцип веры в ребенка (оптимистическая гипотеза). 3. Принцип сотрудничества педагога с воспитанниками в продвижении последних к определенным целям. 4. Принцип включения личности в значимую деятельность. Частные (тактические) принципы: I группа учитывает направленность личности, ее моральные качества, интересы, потребности, мотивы деятельности: принцип самосовершенствования, самореализации в творчестве, готовности к ответственным действиям, самоуважения. II группа – принцип социально-профессионального опыта: принцип учета поведения, привычек, профессиональных умений, развития аудио-визуальной культуры, развитости общения. III группа – принцип учета индивидуальных психических процессов. IV группа частных принципов – учет типологических свойств личности: принцип учета половых и возрастных различий, особенностей характера и свойств нервной системы [10]. → СЛС № 27

Ц

Целевая установка

состояние готовности, предрасположенности субъекта к определенной активности в определенной ситуации [30]. → СЛС № 16

Цели изучения дисциплины

перечень формируемых при изучении учебной дисциплины знаний, умений, компетенций, конкретизированный в виде понятий, суждений, законов, гипотез, фактов, которые взятые вместе составляют ее категориальный строй. Цели изучения дисциплины содержатся в учебной программе и складываются из трех составляющих, которые отражают основные функции учебной дисциплины: обучающие (дидактические), воспитательные и развивающие цели. Главной из них является та, которая характеризует основное направление учебной дисциплины. → СЛС № 18

Цели изучения темы

перечень формируемых при изучении темы учебной дисциплины знаний и умений, конкретизирующий цели изучения учебной дисциплины. Основа для проектирования технологий теоретического и производственного обучения. → СЛС № 18

Цели квалификационной характеристики специалиста

определение места профессии (специальности) в экономике страны, содержание трудовой деятельности, требования к профессиональной подготовке и к контингенту обучающихся и на этой основе – конечной цели профессионального образования. Включает требования к результатам обучения в рамках учебной специальности (совокупность требований к общеобразовательной, общепрофессиональной, общеспециальной, специальным знаниям, умениям, компетенциям выпускника). → СЛС № 18

Цель воспитания

теоретическое обобщение и выражение потребностей общества в определенном типе личности, идеальных требований к ее сущности, индивидуальности, свойствам и качествам, умственному, физическому, нравственному, эстетическому развитию и отношению к жизни [7]. Формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося [30]. Задачами воспитания являются: формирование гражданских и патриотических качеств и национального самосознания детей и учащейся молодежи на основе государственной идеологии; подготовка к самостоятельной жизни и труду; формирование нравственной, эстетической и экологической культуры; овладение знаниями, ценностями и навыками здорового образа жизни; формирование культуры семейных отношений; создание условий для формирования предприимчивости, инициативы, успешного саморазвития и самореализации личности [31]. → СЛС № 18

Цель образования

образовательный идеал, задаваемый социальным заказом и реализуемый через различные подходы [7]. Запланированные результаты педагогической деятельности, состоящие в обеспечении такого развития и таких условий, которые дадут учащемуся возможность раскрыть и довести до полного расцвета свои потенциальные возможности (физические, духовные и интеллектуальные), которыми он обладает как член общества [20]. → СЛС № 18

Цель обучения

1) формирование знаний, умений, навыков обучающихся [30]. 2) Заранее планируемый результат педагогической деятельности, достигаемый с помощью различных приемов, методов и средств обучения. Ведущий компонент системы обучения, формирующийся под влиянием среды обучения и оказывающий влияние на выбор методов, средств, содержания, организационных форм обучения. 3) характеристика ожидаемых или планируемых результатов, соответствующих требованиям общества и личностного развития. Различают глобальные и локальные цели. Локальные диагностируемы, глобальные – недиагностируемы и выражают идеал. Глобальная цель является пределом последовательности локальных целей и, как правило, принципиально недостижима. → СЛС № 18

Цель развития

интеллектуальное, нравственное, творческое и физическое развитие личности обучающегося [30]. → СЛС № 18

Ш

Школа и педагогика в России в XVIII–XIX вв.

XVIII в., вошедший в историю как век Просвещения, имел особое значение для России. В это время предпринимается попытка создания государственной системы образования, открываются светские учебные заведения. Традиционно выделяются четыре этапа развития системы просвещения в России в XVIII ст.: первая четверть XVIII в. – создание светских школ практической направленности; 1730–1756 гг. – возникновение закрытых дворянских учебных заведений, формирование системы дворянского образования; 1766–1782 гг. – развитие просветительских идей, разработка проектов преобразований; 1782–1786 гг. – школьная реформа, первая попытка создания системы народного просвещения. В эпоху Петра I ставка была сделана на создание профессиональных школ, которые готовили к конкретному виду деятельности. В 1725 г. в Петербурге учреждается Академия наук. В 1779 г. открывается учительская семинария, в которой впервые в России преподается педагогика. В эпоху правления Екатерины II предпринимается попытка создания государственной системы образования. Принятый комиссией «Устав народным училищам в Российской империи» (1786) утвердил школьную систему в виде главных и малых училищ. Основным учебным пособием для российских учебных заведений стала книга «О должностях человека и гражданина...» (1783), в которой была изложена государственная позиция на воспитание обучающихся. Начало XIX в. ознаменовалось реформой российского образования. В 1802 г. было организовано Министерство народного просвещения – первый центральный орган государственной власти, ведавший вопросами образования. Согласно плану в России была создана новая система народного просвещения, которая включала в себя четыре типа учебных заведений: приходское училище, уездное училище, гимназия, университет. В основу системы российского просвещения были положены три принципа: бесплатность, бессловность, преемственность всех типов школ. Вместе с тем в гимназию и университет запрещалось принимать крепостных крестьян. В российской системе образования первой трети XIX в. возникают новые типы сословной средней школы – дворянские институты и лицеи. В первой половине XIX в. вопросы просвещения приобрели общественное звучание. В 1864 г. утверждаются Положения о Начальных народных училищах и новый Устав гимназий и прогимназий. К начальным народным училищам были отнесены все городские и сельские элементарные школы, содержащиеся за счет казны, обществ и частных лиц. Эпоха школьных реформ в России была прервана в 1866 г. после неудачного покушения на царя Александра II. Этому времени начинает свой отсчет новая эпоха в развитии школы. Вся ее деятельность строго регламентируется на основе Циркуляров Министерства народного просвещения. В конце XIX в. необходимость школьных реформ становится очевидной. В среднем образовании широкое развитие получают экспериментальные учебно-воспитательные учреждения, которые действуют по образцу западных «новых школ». В этих заведениях исполь-

зуются совместное обучение, развивается ученическое самоуправление, поддерживается тесная связь с родителями, применяются передовые методики обучения и воспитания. В период, предшествующий началу Первой мировой войны, в России существовала разветвленная система высшего образования, насчитывающая 65 государственных и 59 негосударственных вузов. Высшая школа была представлена университетами, академиями, высшими курсами, высшими училищами, народными университетами. Крупнейшими центрами подготовки специалистов и проведения научных исследований являлись классические университеты. В конце XIX в. интенсивно развивается частный сектор высшего образования. На рубеже XIX и XX столетий просвещение и педагогика в России были на подъеме. Вопросы воспитания поднимались в трудах философов, писателей, историков, в проектах общественного переустройства, предлагаемых декабристами. Получил известность «Трактат о воспитании» (1798) А.Ф. Бестужева. В 1830-1850-х гг. в сфере образования и педагогической мысли оформляются две тенденции: одна отражает официальную политику, другая – демократические настроения общества. В 40-е гг. XIX в. интеллигенция в русском обществе разделилась на два лагеря – западников (В.Г. Белинский, В.Ф. Одоевский и др.) и славянофилов (И.В. Кириевский, А.С. Хомяков и др.), отстаивавших различные пути развития страны. Со второй половины XIX в. в России развернулось мощное общественно-педагогическое движение, в котором выделялись три направления: буржуазно-либеральное (Н.И. Пирогов, В.П. Острогорский); буржуазно-демократическое (К.Д. Ушинский, Н.Ф. Бунаков и др.); революционно-демократическое (Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев). В конце XIX – начале XX в. в России идет интенсивный поиск и разработка педагогической теории, представленной в трудах П.Ф. Лесгафта, П.Ф. Каптерева, К.Н. Вентцеля, В.П. Вахтерова и др. Происходит радикальный пересмотр ключевых понятий педагогики. Наряду с дифференциацией педагогической науки, выделением ее самостоятельных отраслей – теории образования (дидактики), теории воспитания, дошкольной педагогики и др., наблюдается обратная тенденция – стремление систематизировать накопленные в педагогике знания. В дореволюционный период в России издается множество педагогических журналов. Официальным изданием правительства в области образования был «Журнал Министерства народного просвещения». Органами прогрессивной педагогической мысли были журналы «Русская школа», «Вестник воспитания» [5]. → СЛС № 2

Эвристический метод обучения

методология обучения через собственный поиск; изучение принципиальных закономерностей построения новых для обучающихся действий в специально созданных новых учебных ситуациях для целенаправленного развития на их основе продуктивно-познавательных качеств мышления. Имитирует эвристическую деятельность на учебном материале, чем подготавливает обучающегося к реальному творчеству. Кроме предметного содержания образование вводится мегапредметное [7]. → СЛС № 20

Эзотерическая парадигма образования

(греч. тайный, скрытый). Суть ее состоит в отношении к *Истине* как вечной и неизменной. *Истину* нельзя познать, утверждают сторонники этой парадигмы, к ней можно приобщиться в состоянии озарения. Высший смысл педагогической деятельности состоит в освобождении и развитии природных сил обучающегося для общения с *Космосом*, для выхода в сверхсознание, при этом особенно важна охранительная функция *Учителя*, осуществляющего нравственную, физическую, психическую подготовку и развитие сущностных сил *Ученика* [9]. → СЛС № 3

Экскурсия учебная

форма организации обучения, позволяющая проводить наблюдения, а также изучение различных предметов, явлений и процессов в естественных условиях. В отличие от уроков экскурсии не имеют строгого ограничения во времени, их способен вести не педагог; может меняться состав обучающихся [7]. → СЛС № 22

Эксперимент педагогический

1) любой педагогический поиск, вносящий новое в существующую практику; 2) научно поставленный опыт, специально организованное воспроизведение и изменение явлений, позволяющее выявить влияющие на процесс и результаты факторы и условия, варьировать, фиксировать и измерять их влияние. Виды эксперимента: *естественный* – разновидность исследовательского метода эксперимента, который проводится в реальных для испытуемых условиях деятельности, в рамках которого создается изучаемое явление; *лабораторный* – разновидность исследовательского метода эксперимента, который проводится в специально оборудованных помещениях или в специально организованных условиях, что обеспечивает возможность управления условиями экспериментирования и получения точных данных; *констатирующий* – направлен на диагностику ситуации, выявление характера и уровня функционирования системы или ее отдельных элементов и связей; *формирующий* (преобразующий) – разновидность исследовательского метода эксперимента, который ориентирован на изучение и преобразование динамики развития психологических свойств или педагогических явлений в процессе активного воздействия исследователя на условиях вы-

полнения деятельности, что позволяет прогнозировать дальнейшее развитие изучаемых свойств в условиях организации целенаправленного содержательного взаимодействия всех участников образовательного процесса [17]. → СЛС № 9

Экстериоризация

(от лат. exterior – наружный, внешний), процесс перехода от внутренней, психической, деятельности к внешней, предметной [7]. → СЛС № 16

Эффективность педагогического процесса

1) степень соответствия результатов обучения и воспитания социальным ожиданиям, корректно поставленным задачам; характеристика соотношения затрат (материальных и духовных) и полученного продукта. Различают эффективность экономическую, социальную и личностную [17]. 2) Степень реализации учебных целей по сравнению с заданными или возможными при условии нейтрализации остальных факторов, воздействующих, помимо педагога, на достижение поставленной цели [7]. 3) Степень достижения заданной цели педагогической деятельности с учетом оптимальности (необходимости и достаточности) затраченных усилий, средств и времени [7]. → СЛС № 29

Эффективность педагогической технологии

отношение результата к количеству израсходованных ресурсов. Современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам [21]. → СЛС № 26

Я

Ядро учебного модуля

часть учебного модуля, состоящая из эвристических действий, приемов и правил его применения для решения широкого круга прикладных и профессиональных проблем. Ядро содержит также общенаучный и общекультурный потенциал метода [28]. → СЛС № 19

Список использованной литературы

Основная литература

1. Белорусская педагогическая энциклопедия / Н.П. Баранова, А.И. Жук, А.С. Лаптенко, Г.И. Николаенко, Г. В. Пальчик, А.М. Радьков, И.С. Ровдо, Р.С. Сидоренко, Н.А. Супранович, О.И. Тавгень, А.В. Торхова, И.И. Цыркун, А.Х. Шкляр, В.В. Якжик; ред.: С.П. Самуэль, З.И. Малейко, А.П. Чернякова; в 2-х томах. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015. – 1461 с.
2. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2006. – 304 с.
3. Ермолович, М.М. Менеджмент системы образования: курс лекций / М.М. Ермолович. – Мн.: БГУ, 2012. – 100 с.
4. Загрекова, Л.В. Дидактика : учебное пособие для студ. высш. учеб. завед. / Л.В. Загрекова, В.В. Николина. – М.: Высшая школа, 2007. – 387 с.
5. Капранова, В.А. История педагогики : учеб. пособие / В.А. Капранова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Новое знание, 2005. – 240 с.
6. Капранова, В.А. Образовательные реформы: отечественный и зарубежный опыт: монография / В.А. Капранова. – Минск: БГПУ, 2007. – 162 с.
7. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш.и сред. пед. учеб. завед. / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2005. – 173 с.
8. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб., Рыбинск: 1993. – 54 с.
9. Кукушин, В.С. Теория и методика обучения / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 474 с.
10. Кукушин, В.С. Теория и методика воспитательной работы: учеб, пособие / В.С. Кукушин. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – Ростов н/Д. : МарТ; Феникс, 2010. – 352 с.
11. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 392 с.
12. Новиков, А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – Изд. 2-е. – М.: Эгвес, 2006. – 488 с.
13. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова; под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой – М. : Академия, 2006. – 368 с.
14. Педагогика: учебник для студентов педагогических учебных заведений / П.И.Пидкасистый, В.А.Мижериков, Т.А.Юзефович; под ред. П.И.Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2014. – 624 с.
15. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д : Феникс : Феникс, 2002. – 544 с.
16. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова,

Е.Н. Шиянов; под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2000. – 512 с.

17. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.

18. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бимбада. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 527 с.

19. Подласый, И.П. Педагогика : учебник / И.П. Подласый. – 2-е изд., доп. – М. : Юрайт, 2011. – 574 с.

20. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

21. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

22. Сивашинская, Е.Ф. Педагогика современной школы: Курс лекций для студентов педагогических специальностей вузов / Е.Ф. Сивашинская, И.В. Журлова; под общ. ред. Е.Ф. Сивашинской. – Минск: Экоперспектива, 2009. – 212 с.

23. Сивашинская, Е.Ф. Педагогические системы и технологии : курс лекций для студентов педагогических специальностей вузов / Е.Ф. Сивашинская, В.Н. Пунчик ; под. общ. ред. Е.Ф. Сивашинской. – Минск: Экоперспектива, 2010. – 196 с.

24. Систематика терминологического аппарата педагогики в условиях парадигмальных изменений как фактор обновления содержания педагогического образования: монография / А. И. Жук и др.; под ред. А.В. Торховой, О.Б. Даутовой. – Минск: БГПУ, 2019. – 306 с.

25. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / Л.С. Подымова [и др.]; под общей редакцией Л.С. Подымовой, В.А. Слостенина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2019. – 246 с.

26. Харламов, И.Ф. Педагогика: учеб. пособие / И.Ф. Харламов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Гардарики, 2003. – 519 с.

27. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебное пособие / А.В. Хуторской. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.

28. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

Дополнительная литература (Интернет-источники)

29. Калицкий, Э.М. Разработка средств контроля учебной деятельности : метод. рекомендации / Э.М. Калицкий, М.В. Ильин, Н.Н. Сикорская. – Изд 2-е, стереотип. – Мн.: РИПО, 2006. – 48 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1F6X7ZxI8U4J:cmo.mtk-bks.by/wp-content/uploads/2014/06/>– Дата доступа : 30.09.2019.

30. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. [Электронный ресурс]: принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 декабря 2010 г. // Национальный центр правовой информации РБ. – Минск, 2018. – Режим доступа : <http://www.ncpi.gov.by>. – Дата доступа : 03.03.2018.

31. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи 2016-2020 годы [Электронный ресурс]: постановление Министерства образования Республики Беларусь, 15 июля 2015 г., № 82 // Национальный центр правовой информации РБ. – Минск, 2018. – Режим доступа: <http://www.ncpi.gov.by>. – Дата доступа: 03.01.2018.

33. Национальный Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Википедия – Свободная энциклопедия, русскоязычная версия. – Режим доступа : http://ru.wikipedia.org/wiki/Main_Page. – Дата доступа : 30.09.2019.

32. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1–08 01 01 Профессиональное обучение (по направлениям) [Электронный ресурс] : ОСВО 1–08 01 01–2018. – введ. РБ 22.12.2018. – Режим доступа : www.pravo.by. – Дата доступа : 23.09.2019.

34. Правила проведения аттестации учащихся, курсантов при освоении содержания образовательных программ среднего специального образования [Электронный ресурс] : постановление Министерства образования Республики Беларусь, 22.07.2011, №106 // Национальный центр правовой информации РБ. – Минск, 2018. – Режим доступа : <http://www.ncpi.gov.by>. – Дата доступа : 03.01.2018.

35. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://dic.academic.ru/>. – Дата доступа : 30.09.2019.

Предметный указатель

Адаптивный уровень индивидуальной педагогической деятельности	педагога. Стимулирует согласованное взаимодействие между обучающимися, отношения взаимной ответственности и сотрудничества	Игровые методы обучения
Аксиологический подход в педагогике	Гуманизация	Изучение
Активное обучение	Гуманистическая парадигма образования	Изучение литературы и других источников
Активность	Гуманистическая педагогика	Изучение продуктов деятельности педагогов и обучающихся
Анализ конкретной ситуации	Движущие силы процесса обучения	Индивидуальная консультация
Аналитическая задача педагогики	Действия с материальными и материализованными объектами	Индивидуальная педагогическая деятельность
Анкетирование	Деловая игра	Индивидуальная форма организации учебной работы
Беседа	Детерминанты содержания образования	Индивидуально-типологические свойства личности
Вводная лекция	Деятельностный подход в педагогике	Инновационное обучение
Виды контроля	Деятельность обучающихся	Инновационные методы обучения
Виды обучения	Деятельность педагога	Интерактивная лекция
Виды педагогических систем	Диагностичное задание целей	Интерактивное обучение
Виды педагогической деятельности	Дидактика	Интервью
Внешняя речь	Дидактическая система	Интериоризация
Внутренняя речь	Дидактическая система Л.В. Занкова	Информационно-рецептивный метод обучения
Воспитание	Дидактическая ситема Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова	Информационные технологии в образовательном процессе
Воспитание в первобытном обществе	Дидактическая структура урока	Исследовательский метод обучения
Воспитание и школа в Киевской Руси и Русском государстве	Дипломное проектирование	Итоговый контроль
Воспитание и школа в странах Западной Европы в Средневековье	Дискуссия	Категории педагогики
Воспитание, школа и педагогическая мысль в период античности	Дистервег	Категории педагогических работников
Восприятие	Донаучный этап развития педагогических знаний	Качества (характеристики) педагогических технологий
Воспроизводимость педагогической технологии	Доступности принцип	Квалификационные требования к должностям педагогических работников
Выбор методов обучения	Дьюи	Классификация деловых игр
Выготский	Задачи педагогической деятельности	Классификация методов обучения
Герbart	Заключительная лекция	Классификация проблемных ситуаций
Групповая консультация	Закон обучения	Классификация средств обучения
Групповая форма организации учебной работы	Закономерности обучения и воспитания	Классификация форм организации обучения
форма организации учебно-познавательной деятельности на учебном занятии, предполагающая функционирование разных малых групп, работающих как над общими, так и над специфическими заданиями	Закрепление	
	Знание	
	Зона ближайшего развития	
	Игра	

Класно-урочная система обучения	Методические приемы создания проблемных ситуаций	Опрос в педагогическом исследовании
Коменский	Методология педагогики	Опыт личности
Компоненты модульной программы дисциплины	Методы контроля	Организационные формы обучения
Компоненты педагогического процесса	Методы педагогических исследований	Организация учебной деятельности
Компоненты педагогической системы	Методы управления образовательным процессом	Ориентировочная основа действий
Конструирование в деятельности педагога	Модели управления	Освоение
Конструирование дидактического процесса	Модель образования	Осмысление
Конструктивная задача педагогики	Модуль учебный	Основание учебного модуля
Консультация учебная	Модульное обучение	Основные дидактические принципы
Конференция учебная	Модульное проектирование содержания образования	Отношение к окружающему миру
Концептуальность педагогической технологии	Мозговой штурм	Оценка качества результатов учебной деятельности
Концепция образования	Мотивация	Парадигма образования
Критерии технологичности	Наблюдение	Педагог
Культура	Навык	Педагогика
Культурологический подход в педагогике	Наглядности принцип	Педагогическая деятельность
Курсовое проектирование	Направленность личности	Педагогическая задача
Лабораторное занятие	Научности принцип	Педагогическая задача (миссия) урока
Лекция	Национальная идея в образовании	Педагогическая профессия
Лекция-диспут	Непрерывное образование	Педагогическая система
Лекция-презентация	Нормативные документы в образовании	Педагогическая ситуация
Лернер	Нормативные элементы дидактики	Педагогическая технология
Личностно ориентированное обучение	Обзорная лекция	Педагогический анализ в управлении целосным педагогическим процессом
Личностно ориентированный подход в педагогике	Обобщение	Педагогический анализ учебного занятия
Личность	Обогащение педагогической науки новыми теориями и концепциями педагогической деятельности	Педагогический контроль
Логика процесса обучения	Образ человека	Педагогический опыт
Логико-психологическая структура урока	Образование	Педагогический процесс
Локально-моделирующий уровень индивидуальной педагогической деятельности	Образовательные результаты	Педагогическое взаимодействие
Матюшкин	Образовательный стандарт	Периодический контроль
Махмутов	Обучающийся	Песталоцци
Метод кейсов	Обучение	Письменная проверка
Метод обучения	Общая характеристика развития школьного дела в Западной Европе	План учебного занятия
Метод проблемного изложения	Общение	Планирование в деятельности педагога
Метод экспертных оценок	Объект педагогики	Поведенческая парадигма образования
Методическая структура урока	Объекты педагогического анализа	Подход к обучению и воспитанию
Методическая цель	Объекты педагогической деятельности	Поликультурное образование
		Понимание

Практическая проверка	Рационалистическая концепция образования	Способы постановки целей в образовании
Практическое занятие	Репродуктивный метод обучения	Средства обучения
Предварительный контроль	Репродуктивный уровень индивидуальной педагогической деятельности	Стандартизированный контроль в образовании
Преддипломная практика	Реформирование системы образования	Становление научной педагогики
Предмет педагогики	Решение ситуационных задач	Стимулирование учебной деятельности
Преподавание	Руссо	Структурные компоненты индивидуальной педагогической деятельности
Привычка	Самоопределение	Структурные компоненты образования
Приложение учебного модуля	Самоуправление в деятельности обучающихся	Субъект деятельности
Применение	Связи теории с практикой принцип	Таксономия целей в образовании
Принцип обучения	Семинар-практикум	Творчество
Принципы структурирования содержания образования	Система образования	Текущая лекция
Принятие учебных целей и задач обучающимися	Система отношений личности	Текущий контроль в образовании
Приоритетные направления деятельности учреждений образования	Система педагогических наук	Тенденции обновления содержания образования
Проблемная задача	Систематичности и последовательности принцип	Тенденции развития теории и практики воспитания
Проблемная лекция	Системно-моделирующий знания уровень индивидуальной педагогической деятельности	Теологическая парадигма образования
Проблемная ситуация	Системно-моделирующий творчество уровень индивидуальной педагогической деятельности	Теоретическая функция педагогики
Проблемное задание	Системность педагогической технологии	Теории о соотношении обучения и развития
Проблемные методы обучения	Системный подход в педагогике	Теория поэтапного формирования умственных действий
Проблемный вопрос	Скаткин	Теория проблемного обучения
Прогнозирование в деятельности педагога	Скорина	Теория развивающего обучения
Прогнозирование в управлении	Современные тенденции развития теории и практики воспитания	Тестирование в педагогическом исследовании
Прогностическая задача педагогики	Содержание образования	Технократическая (прагматическая) парадигма образования
Проективная задача педагогики	Сознательности и активности принцип	Технологическая практика
Проектирование в деятельности педагога	Социализация	Технологическая функция педагогики
Производственная практика	Социально-личностная компетентность обучающихся	Технология работы в учебном модуле
Профессиональная компетентность обучающихся	Социальный заказ воспитания	Типология целей образования
Профессиональная педагогическая деятельность	Социальный опыт	
Профессиональные знания		
Профессиональные компетенции педагога		
Профессиональные умения		
Прочности усвоения принцип		
Работа в малых группах		
Развитие		
Развитие теории и практики образования в конце XX в.		

Типы уроков	Урок	Функциональные механизмы психики
Толстой	Усвоение	Характер содержания образования
Традиционалистская концепция образования	Установочная лекция	Характеристики процесса воспитания
Традиционалистская парадигма образования	Устный опрос	Целевая установка
Традиционное обучение	Учебная деятельность	Цели изучения дисциплины
Традиционные методы обучения	Учебная практика	Цели изучения темы
Требования к педагогическому контролю	Учебная программа	Цели квалификационной характеристики специалиста
Требования к уроку (учебному занятию)	Учебник	Цель воспитания
Умение	Учебно-методический комплекс	Цель образования
Управление образовательными системами	Учебный план	Цель обучения
Управляемость педагогической технологии	Учение	Цель развития
Уровень актуального развития	Учреждение образования	Школа и педагогика в России в XVIII–XIX вв.
Уровень понимания	Ушинский	Эвристический метод обучения
Уровень представления	Факторы развития человека	Эзотерическая парадигма образования
Уровень применения	Феноменологическая концепция образования	Экскурсия учебная
Уровень творчества	Формы обучения и воспитания	Эксперимент педагогический
Уровень усвоения учебного материала	Фронтальная форма организации учебной работы	Экстериоризация
Уровни и ступени образования в Республике Беларусь	Функции игровой деятельности	Эффективность педагогического процесса
	Функции обучения	Эффективность педагогической технологии
	Функции педагогического контроля	Ядро учебного модуля
	Функции управления	
	Функциональные компоненты индивидуальной педагогической деятельности	

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Примерная тематика практических занятий

Практическое занятие № 1 на тему «*События в истории воспитания и педагогической мысли*» по теме по теме 1.3 учебной программы «Педагогические системы в новейшее время (XX и XXI вв.)»

Практическое занятие № 2 на тему «*Концепции образования XXI века. Непрерывное образование*» по теме 1.5 учебной программы «Образование как социокультурный феномен. Современные модели образования»

Практическое занятие № 3 на тему «*Стили педагогического общения*» по теме 1.6 учебной программы «Профессионально-педагогическая деятельность. Индивидуальная деятельность педагога»

Практическое занятие № 4 на тему «*Феноменальный характер педагогического взаимодействия*» по теме 1.7 учебной программы «Целостный педагогический процесс. Преподавание и учение»

Практическое занятие № 5 на тему «*Педагогическое исследование*» по теме 2.1 учебной программы «Основные методы педагогических исследований»

Практическое занятие № 6 на тему «*Процессы самоорганизации в деятельности педагога и обучающихся*» по теме 3.2 учебной программы «Деятельность педагога и обучающихся в процессе обучения»

Практическое занятие № 7 на тему «*Преимственность в историческом развитии отдельных видов обучения и сравнительный анализ их дидактических концепций*» по теме 3.3 учебной программы «Логика процесса обучения. Виды обучения»

Практическое занятие № 8 на тему «*Проблемные ситуации как начала мыслительной деятельности обучающихся*» по теме 3.6 учебной программы «Теория проблемного обучения»

Практическое занятие № 9 на тему «*Ориентировочная основа деятельности*» по теме 3.7 учебной программы «Концепция поэтапного формирования умственных действий»

Практическое занятие № 10 на тему «*Диагностическое целеполагание в образовательном процессе*» по теме 3.9 учебной программы «Диагностическое задание целей по формированию знаний, умений и навыков»

Практическое занятие № 11 на тему «*Творческий метод педагога*» по теме 3.12 учебной программы «Традиционные и инновационные методы обучения. Выбор методов обучения»

Практическое занятие № 12 на тему «*Нетрадиционные уроки*» по теме 3.13 учебной программы «Организационные формы обучения»

Практическое занятие № 13 на тему «*Способы комплексной реализации функций педагогической оценки (образовательной, контролирующей, стимулирующей, диагностической, прогностической, социальной)*» по теме 3.14 учебной программы «Педагогический анализ и контроль»

Практическое занятие № 14 на тему «*Учебник будущего*» по теме 3.15 учебной программы «Средства обучения»

Практическое занятие № 15 на тему «*Образовательный ландшафт*» по теме 3.16 учебной программы «Педагогические технологии в системе образования»

Практическое занятие № 16 на тему «*Современные воспитательные практики*» по теме 4.1 учебной программы «Воспитание в целостном педагогическом процессе»

Практическое занятие № 17 на тему «*Лучшие практики: сущность, критерии оценки, механизмы трансляции*» по теме 4.1 учебной программы «Выявление, обобщение, систематизация и распространение современного педагогического опыта»

Общая характеристика практических заданий

Интерактивная рабочая тетрадь по учебной дисциплине «Педагогика» разработана в соответствии с учебной программой и ориентирована на закрепление и обобщение теоретических знаний по разделам педагогики, глубокое понимание взаимосвязей между изучаемыми понятиями и процессами.

Интерактивная рабочая тетрадь содержит набор дифференцированных многоуровневых практических заданий, группированных на два блока. Первый блок включает задания по разделам 1 и 2 («Общие основы педагогики», «Методология и методы педагогических исследований»), рассматриваемых в первом семестре; второй блок содержит задания разделам 3, 4, 5 («Теория обучения», «Теория воспитания», «Управление образовательным процессом»), изучаемых преимущественно во втором.

Система оценивания результатов деятельности студентов по выполнению данных практических заданий строится на основе уточненной таксономии образовательных целей L.W. Anderson, D.R. Krathwohl, 2001 с учетом уровней усвоения учебного материала в Республике Беларусь. Данная таксономия включает шесть уровней мыслительных процессов: уровень представления, уровень понимания, уровень применения, уровень анализа, уровень оценки и творчества.

I уровень (представление) — предполагает действия на узнавание и различение понятий (называть, дополнять, приводить примеры и т.д.). Правильное выполнение заданий данного уровня оценивается в 1 – 4 балла.

II уровень (понимание) — предусматривает действия по воспроизведению учебного материала на уровне понимания (группировать, обобщать, делать вывод, уточнять, устанавливать соответствие, причинно-следственную связь или отношения между предложенными понятиями, выделять существенные и несущественные признаки данного определения понятия и т.д.). Правильное выполнение заданий данного уровня оценивается в 5 – 6 баллов.

III уровень (применение) — ориентирован на выполнение действий по применению знаний в знакомой ситуации по образцу; объяснение сущности объектов изучения; выполнение действий с четко обозначенными правилами (сравнивать, классифицировать, устанавливать аналогию, приводить различные трактовки термина, структурировать учебный материал и др.). Правильное выполнение заданий данного уровня оценивается в 7 баллов.

IV уровень (анализ) — предполагает действия по разделению объектов изучения на компоненты и осмыслению отношения между частями и целым (анализировать, устанавливать и объяснять взаимосвязи, строить графики зависимости и т.д.). Правильное выполнение заданий данного уровня оценивается в 8 баллов.

V (оценка) — подразумевает самостоятельные действия по описанию и объяснению объектов изучения (интерпретировать, критически оценивать, составлять развернутую характеристику и давать сравнительную оценку информации и др.). Правильное выполнение заданий данного уровня оценивается в 9 баллов.

VI уровень (творчество) — рассчитан на действия по применению знаний в незнакомых, нестандартных ситуациях для решения качественно новых задач по преобразованию объектов изучения (разрабатывать, моделировать, исследовать, прогнозировать и т.п.). Правильное выполнение заданий данного уровня оценивается в 10 баллов.

Отдельные задания (отмечены символом «*») в рабочей тетради представлены в электронном виде. Интерактивность заключается в получении обратной связи студентом при взаимодействии: 1) с программой через выполнение интерактивных заданий в MS Excel; 2) с преподавателем после выполнения заданий блока целеполагания (на этапе промежуточного контроля); 3) с преподавателем после выполнения заданий блока мониторинга (на этапе итогового контроля).

Интерактивные задания выполняются путем введения предполагаемого ответа в свободные обозначенные поля. При введении правильного ответа соответствующее поле закрашивается. Правильные ответы в последствии переносятся в рабочую тетрадь в распечатанном виде.

После практических заданий по каждому блоку приводятся вопросы на рефлекссию деятельности.

Практические задания составлены по 10 вариантам одинаковой сложности в пределах каждого из перечисленных уровней. Вместе с тем отдельные задания могут оказаться разными по трудности в зависимости от конкретных особенностей обучения, что необходимо учитывать при выставлении оценок.

Интерактивная рабочая тетрадь рекомендована для студентов, обучающихся по специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)» и магистрантам в области общей педагогики, теории и методики обучения и воспитания, профессионального обучения.

Практические задания по разделу 1 «Общие основы педагогики» и разделу 2 «Методология и методы педагогических исследований»

Цель работы:

изучить содержание, структуру и взаимосвязи основных понятий по педагогике;

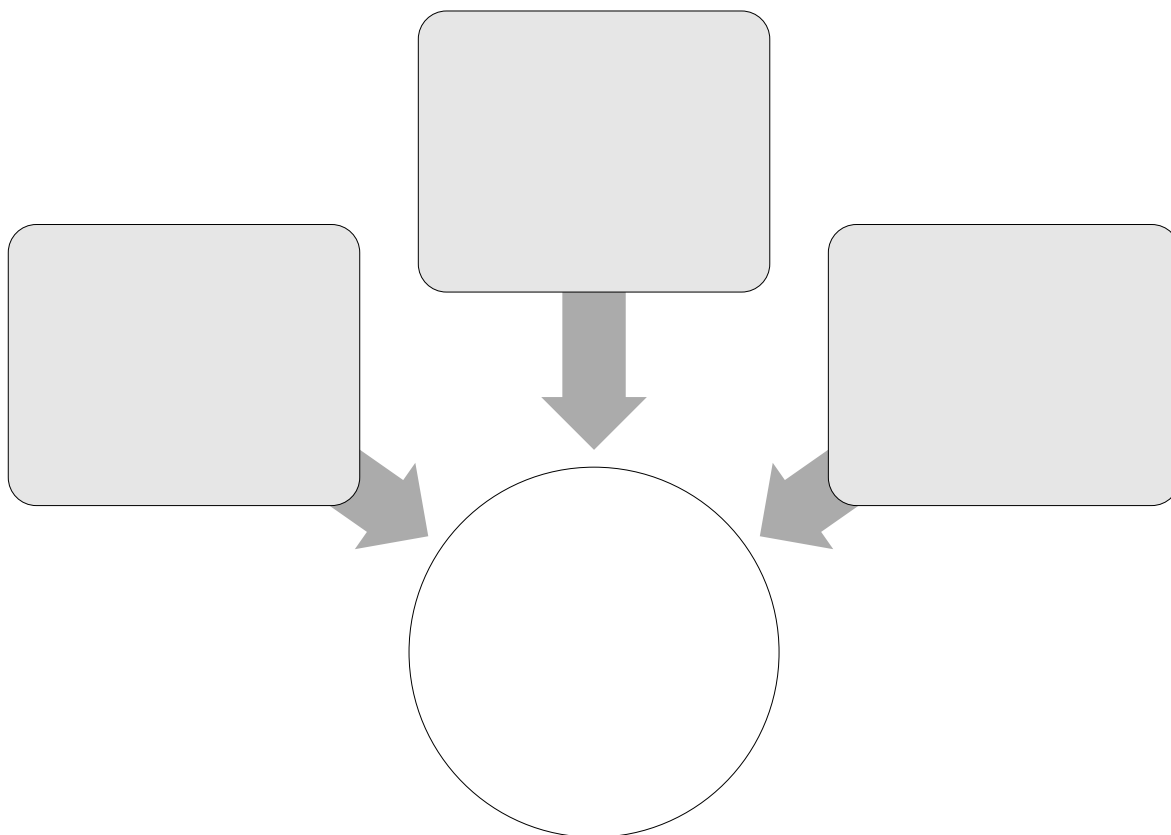
обобщить и систематизировать теоретические знания по разделам «Общие основы педагогики» и «Методология и методы педагогических исследований»;

научиться кратко и четко излагать свои мысли при выполнении конкретных заданий по педагогике.

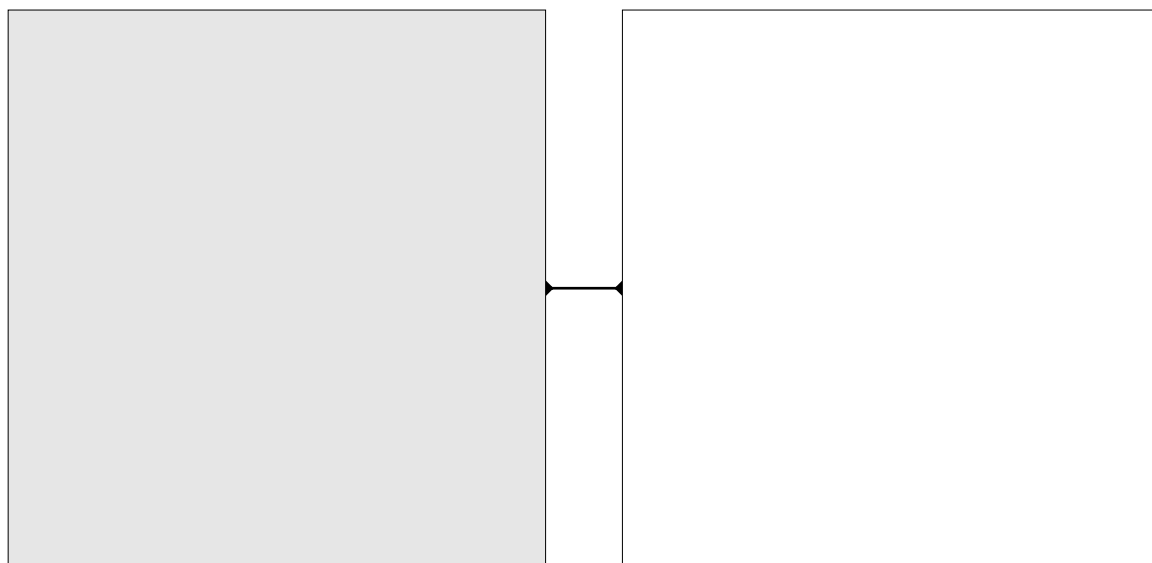
Ход работы:

I уровень (представление)

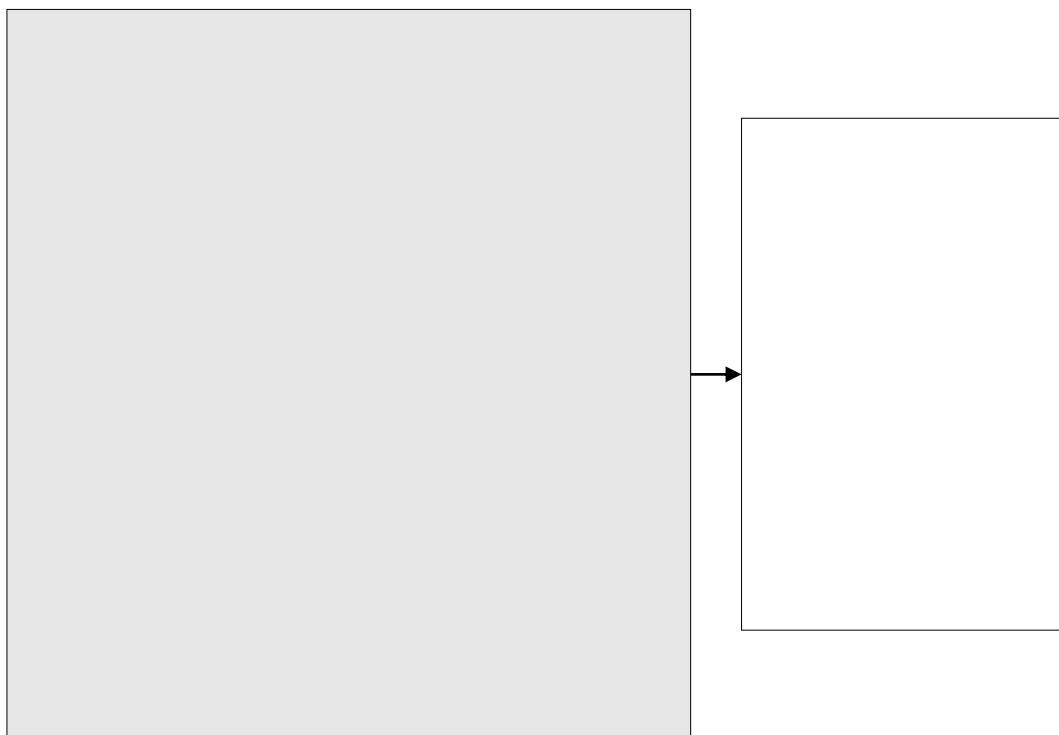
Задание 1.1.1 «Наименование» *: Дайте название предложенной группе понятий.



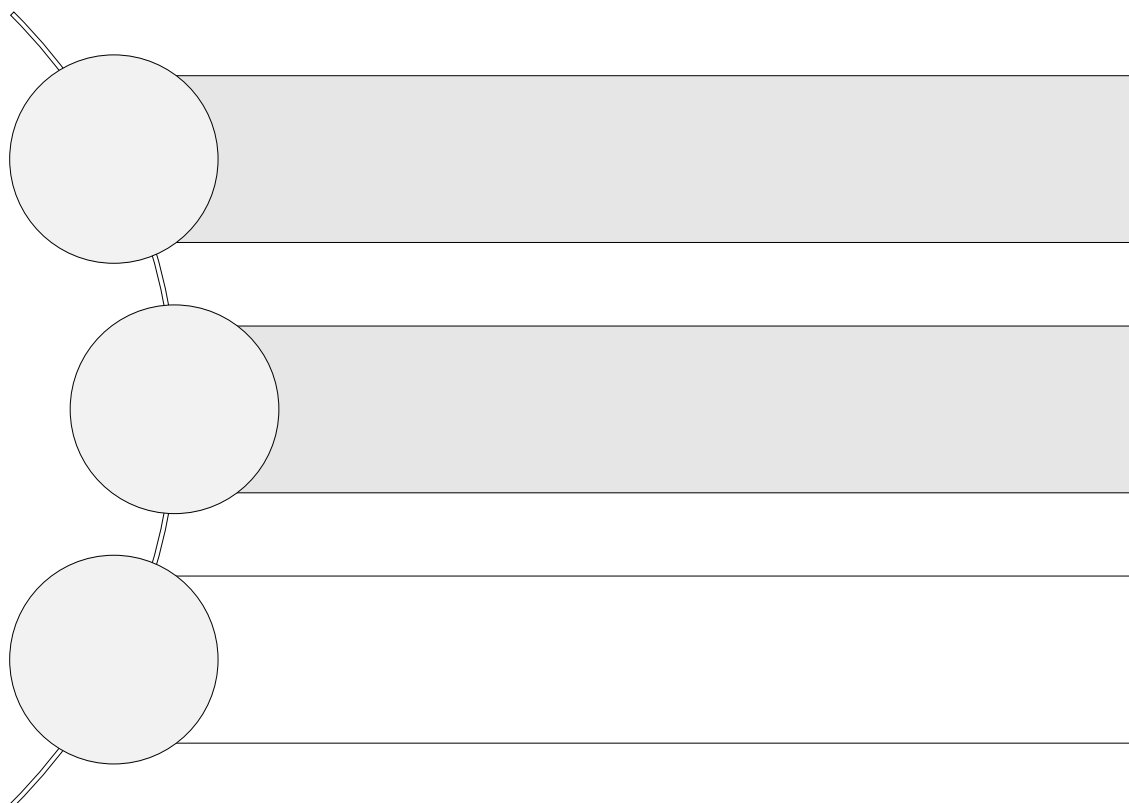
Задание 1.1.2 «Идентификация» *: Назовите автора, который ввел указанное понятие.



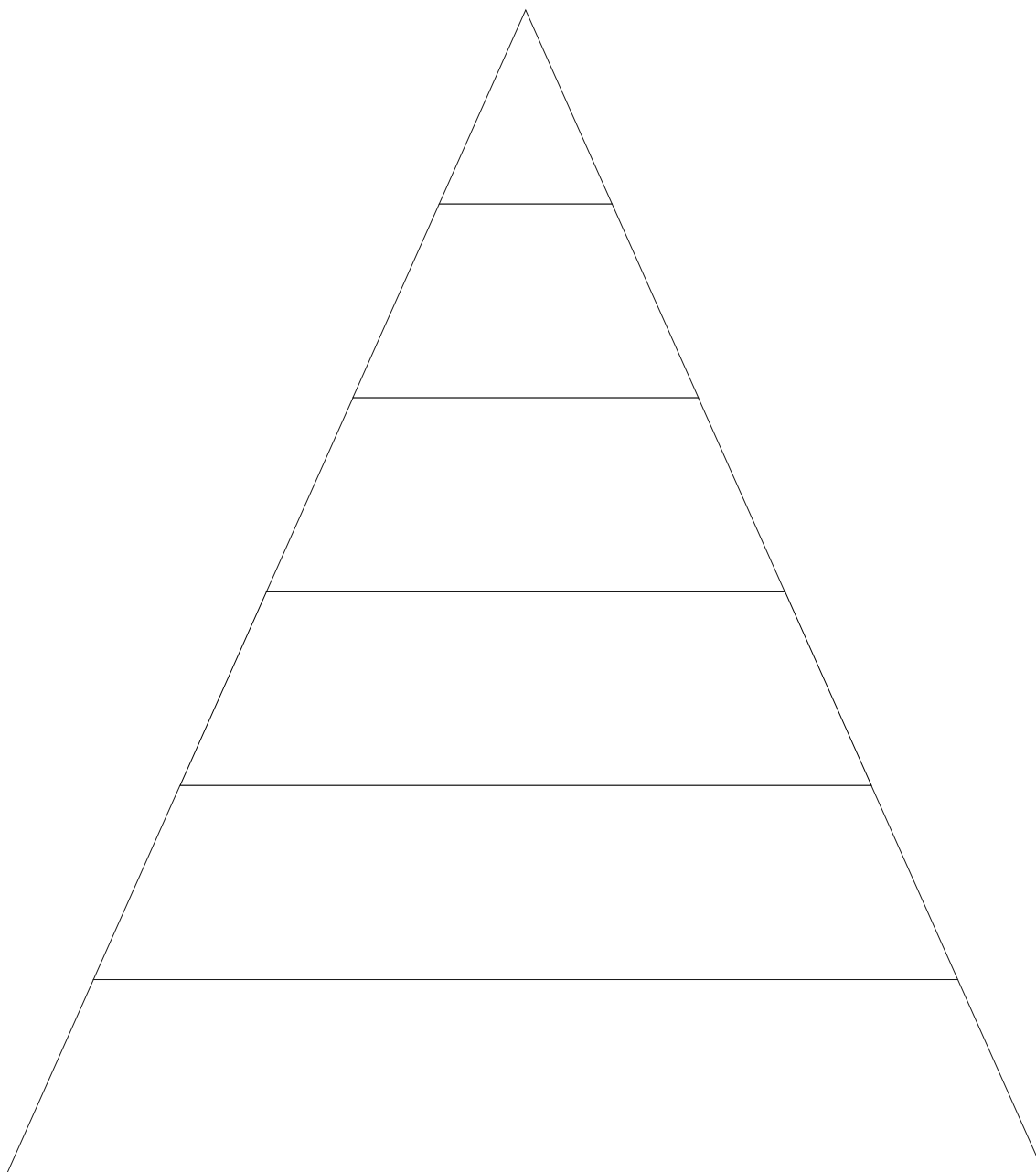
Задание 1.1.3 «Понятие» *: Назовите термин, характеризующий заданное понятие.



Задание 1.1.4 «Дополнение»: Заполните пропуски необходимыми по смыслу понятиями в приведенном ряду.


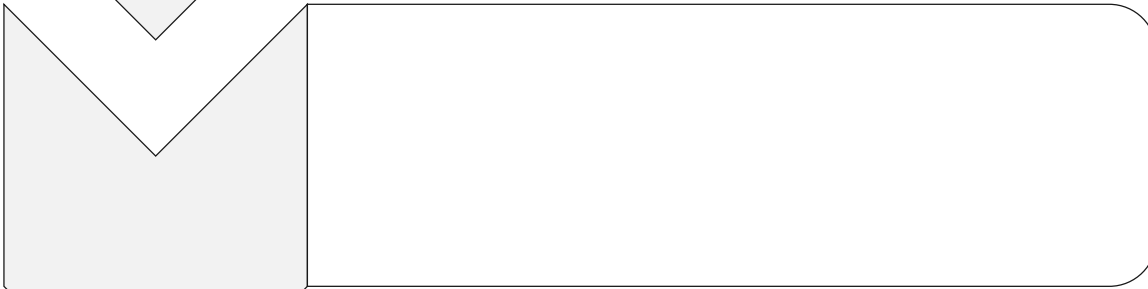
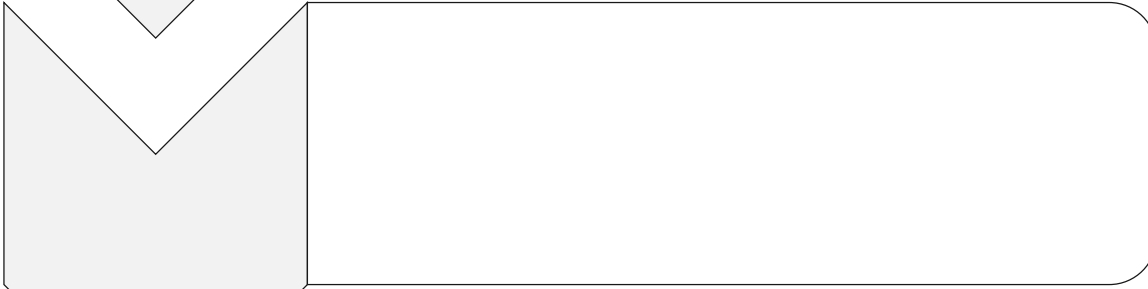



Задание 1.4 «Иерархизация»: Укажите уровни для указанной категории.
Расположите их в порядке соподчинения.



II уровень (понимание)

Задание 1.2.1 «Соответствие»: Установите соответствие между заданными понятиями и их характеристикой.

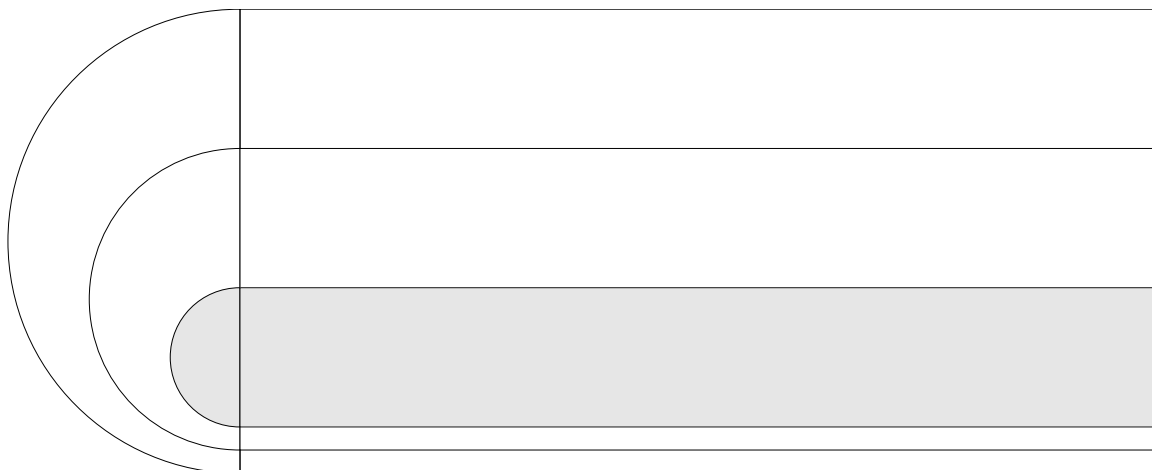
Задание 1.2.2 «Классификация»: Разделите заданные понятия на группы по общим признакам. Дайте название каждой группе.

Three empty rounded rectangular boxes, each containing three smaller rounded rectangular boxes stacked vertically, intended for classification of concepts.

Задание 1.2.3 «Экспликация»: Замените предложенное неточное понятие более точным с объяснением сокращений и условных обозначений.

A diagram for the explication task. It consists of a large gray rectangular box on the left, a horizontal double-headed arrow in the middle, and a large white rectangular box on the right.

Задание 1.2.4 «Обобщение» *: Обобщите указанное понятие.



Задание 1.2.5 «Дефиниция»: Раскройте содержания заданного понятия посредством указания его отличительные признаки.



III уровень (применение)

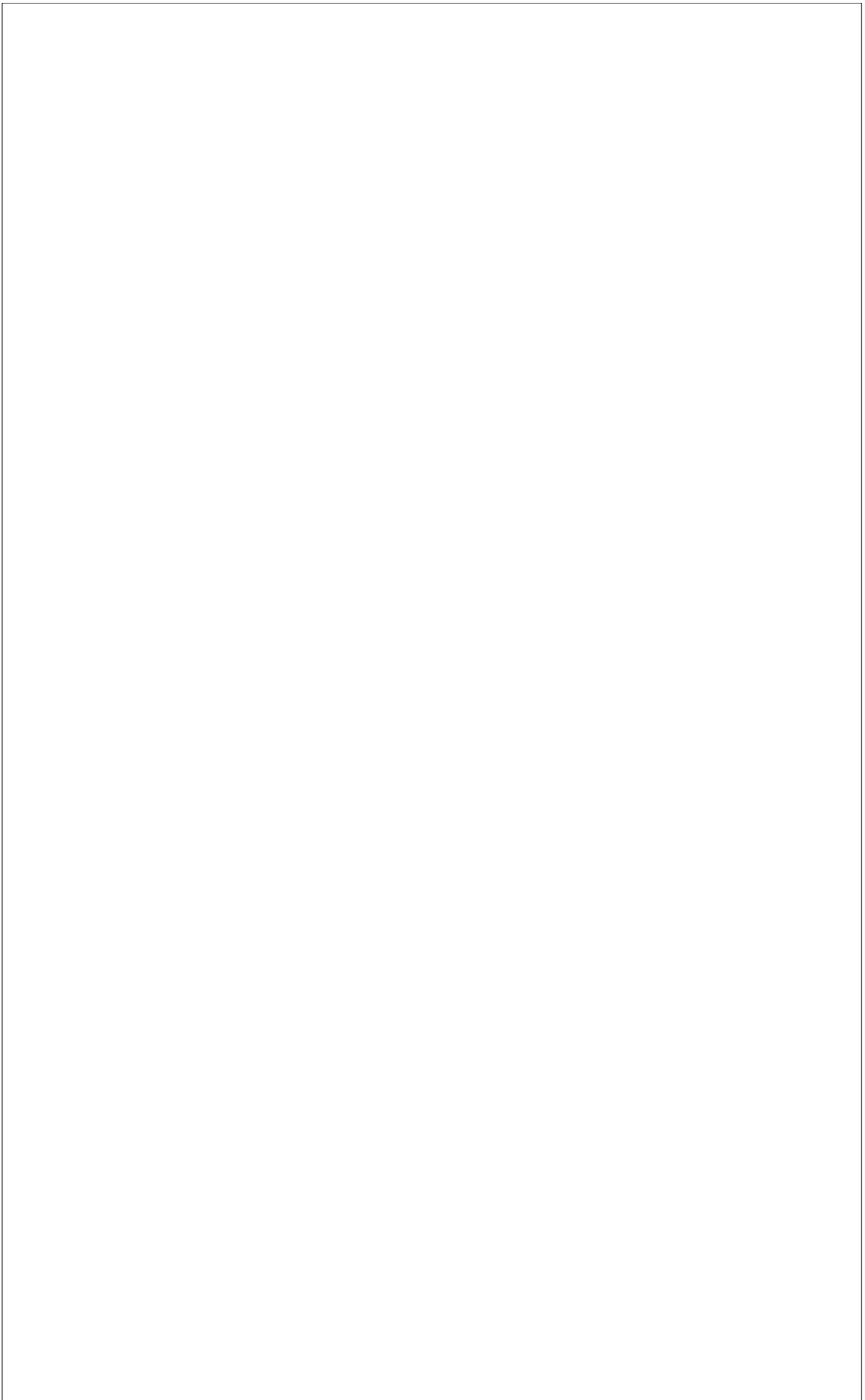
Задание 1.3.1 «Сравнение»: Проиллюстрируйте сходства и различия между заданными категориями.

Критерии для сравнения	Сходства	Различия

Критерии для сравнения	Сходства	Различия

Задание 1.3.3 «Структуризация»: Определите родовидовые отношения указанного понятия со смежными понятиями и укажите его место в системе общих понятий, составив наглядную схему.

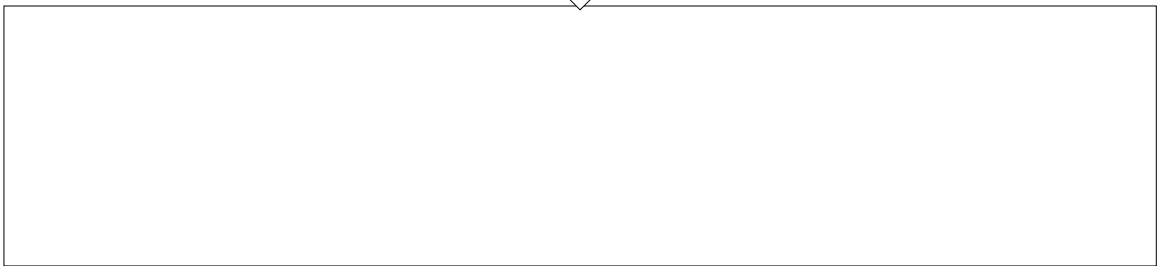
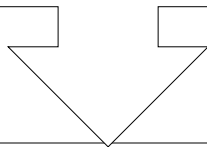
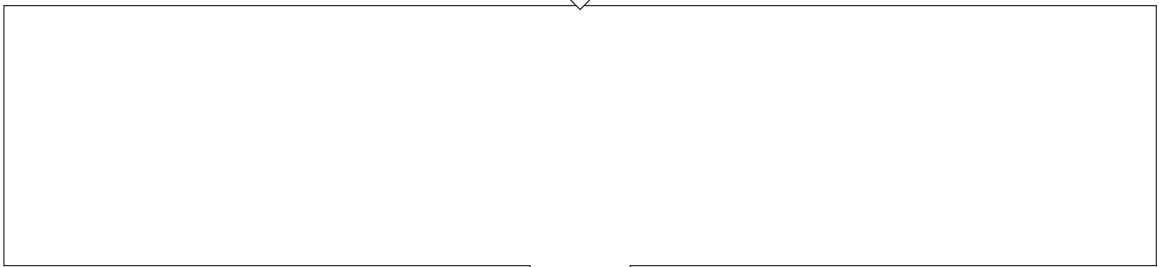
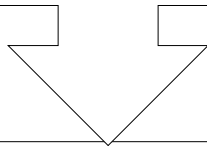
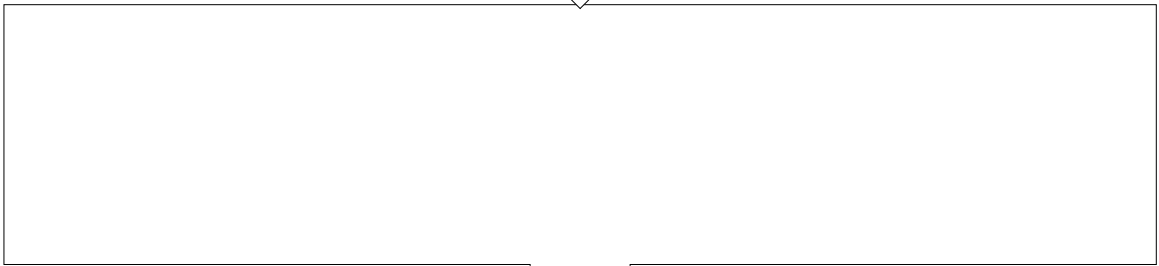
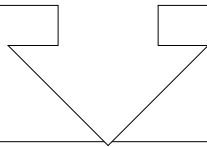
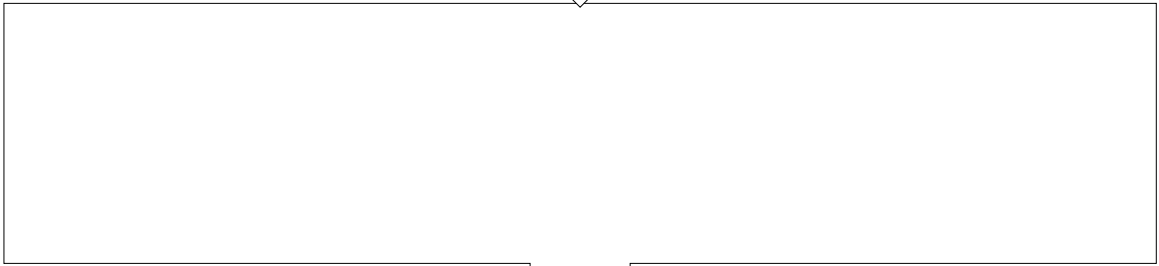
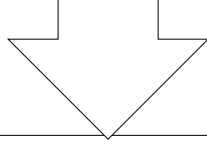
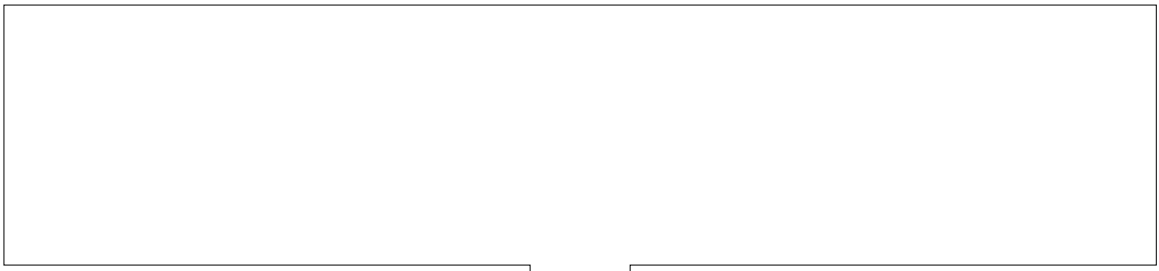




IV уровень (анализ)

Задание 1.4.1 «Ретроспективный анализ»: Проведите ретроспективный анализ развития указанного понятия в истории педагогики.

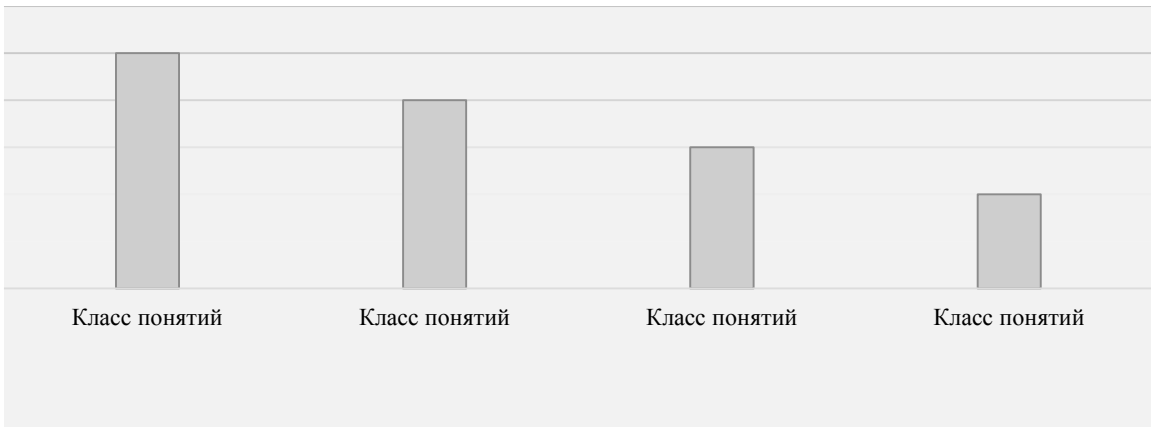
The diagram is a vertical flowchart template. It consists of five empty rectangular boxes stacked vertically. Each box is connected to the one below it by a downward-pointing arrow. The arrows are simple outlines with a V-shape at the bottom and two short horizontal lines extending outwards from the top of the arrowhead.



Задание 1.4.2 «Контент-анализ»: С целью определения уровня проблематики (философской, общенаучной, общепедагогической, общедидактической) осуществите контент-анализ предложенной статьи. На основе количественного анализа понятий постройте гистограмму и сделайте вывод об уровне проблематики данной статьи.

Класс	Наименование понятий данного класса	Количество
Философские		

Общенаучные



Вывод:

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for a conclusion or answer.

V уровень (оценка)

Задание 1.5.1 «Интерпретация»: Раскройте содержание указанного понятия. Необходимые данные занесите в таблицу:

Результат	Вид интерпретации		
	Теоретическая	Эмпирическая	Операциональная
	Концептуальные определения	Признаки, показатели	Шкалы, способы описания

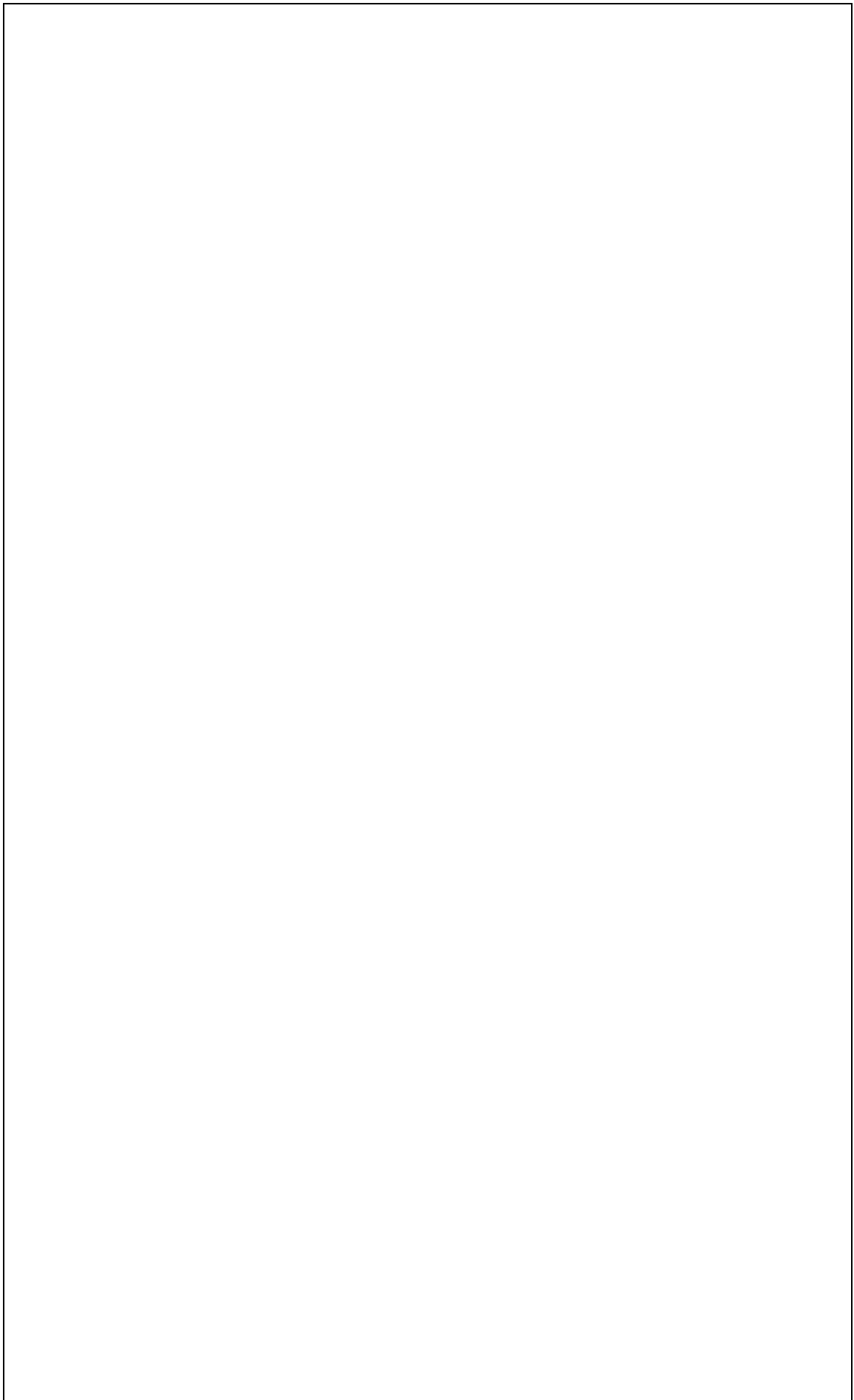
Результат	Вид интерпретации		
	Теоретическая	Эмпирическая	Операциональная
	Концептуальные определения	Признаки, показатели	Шкалы, способы описания

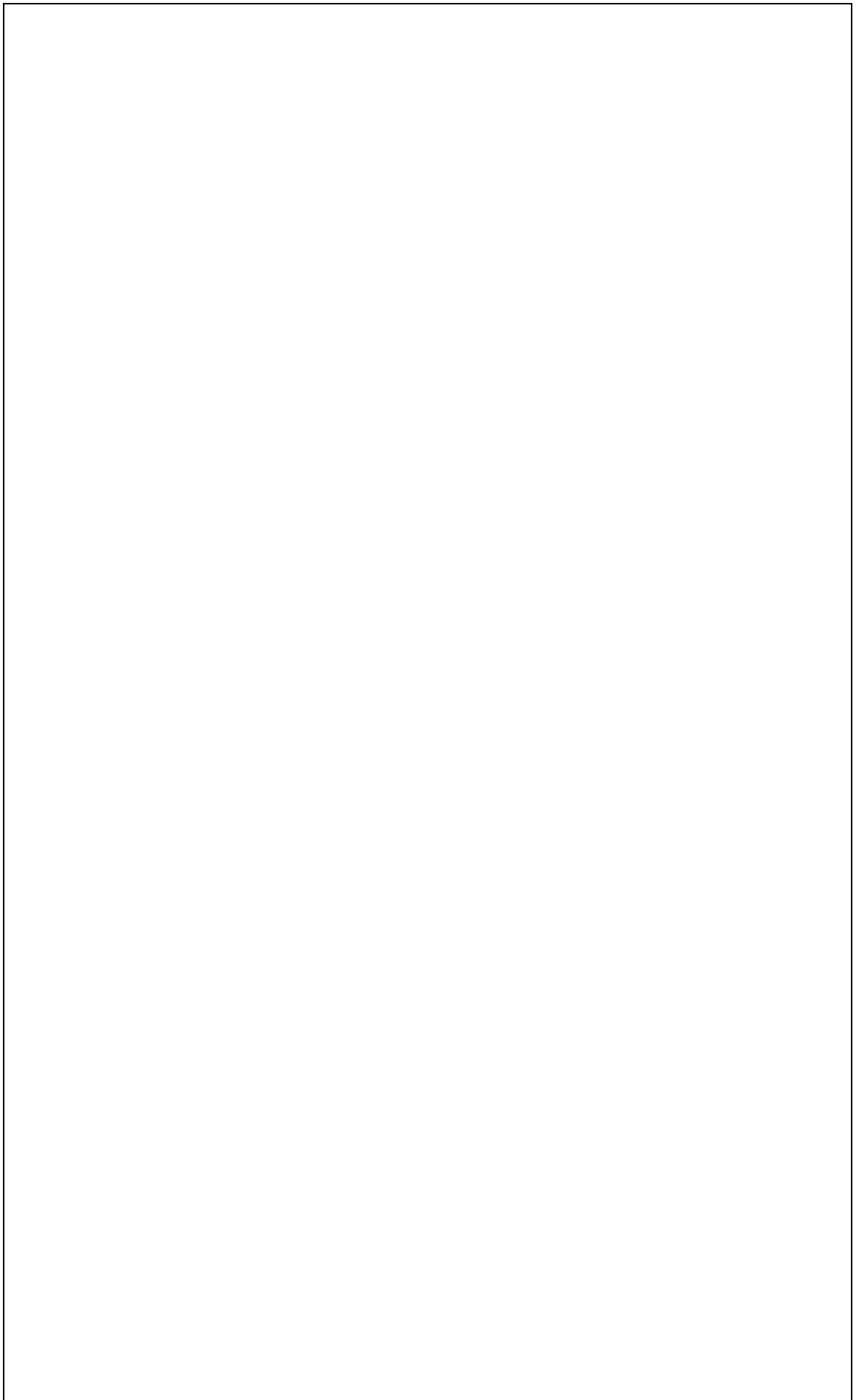
Результат	Вид интерпретации		
	Теоретическая	Эмпирическая	Операциональная
	Концептуальные определения	Признаки, показатели	Шкалы, способы описания

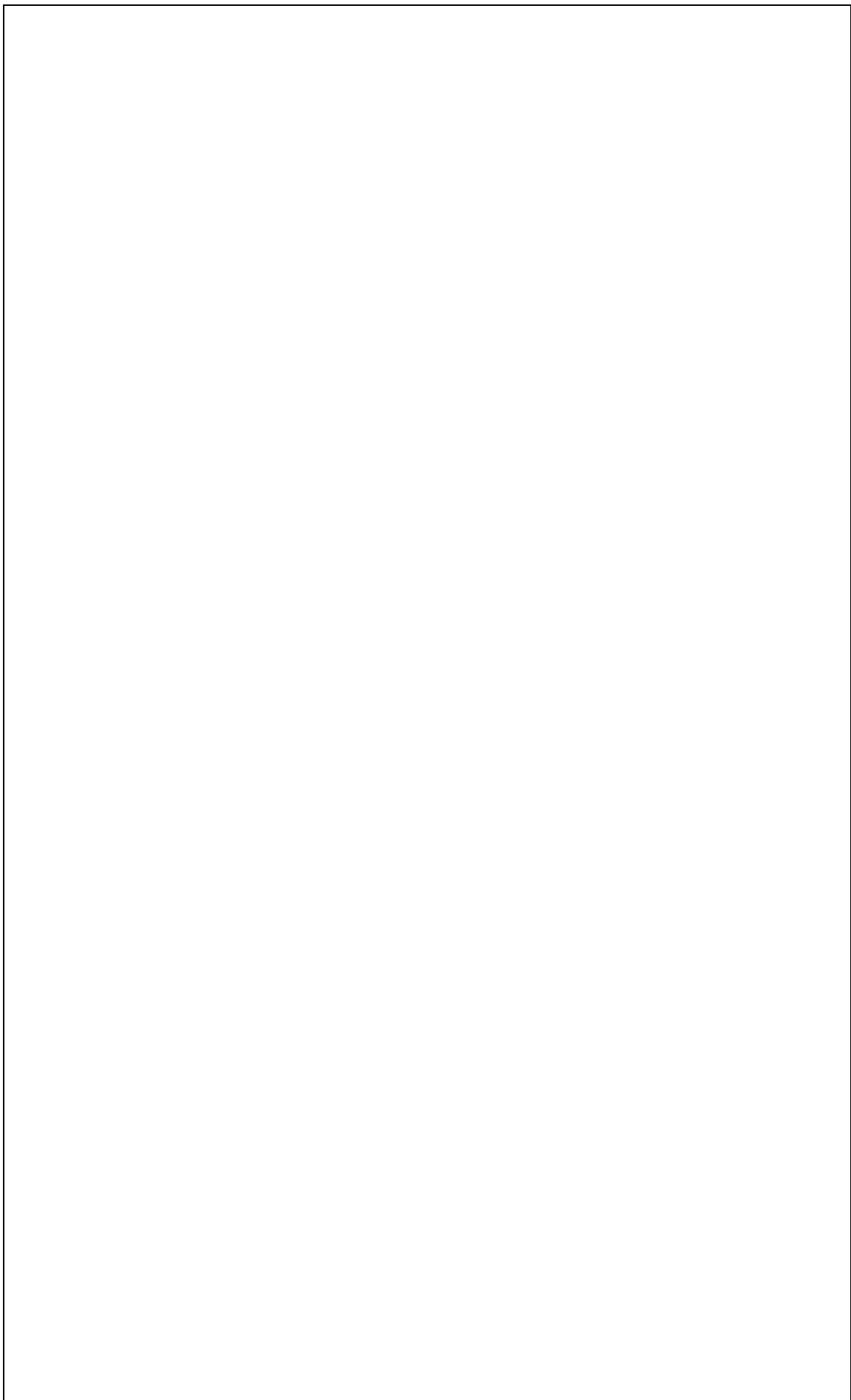
Задание 1.5.2 «Рецензирование»: Напишите рецензию на указанный научную работу.

Примерный план написания рецензии:

1. Объект анализа (автор; статья; монография; диссертация и т.д.).
2. Актуальность (а) актуальность направления исследования ...; б) практическая актуальность ...; в) научная актуальность темы ...).
3. Краткое содержание (основные структурно-смысловые единицы).
4. Основной тезис («Центральным вопросом работы является...»).
5. Оценка: 5.1. Положительная оценка («... четко определяет»; «... аргументировано доказывает»; «... обоснованно опровергает»); 5.2. Отрицательная оценка («Существенным недостатком выступает...»). Объект оценки: полнота, глубина, всесторонность раскрытия темы; актуальность проблемы; концептуальность; теоретическая значимость и новизна результатов; корректность аргументации и системы доказательств; обоснованность выводов и т.д..
6. Выводы («Работа имеет важное значение: а) для педагогической науки ...; б) образовательной практики ... так, как...»).



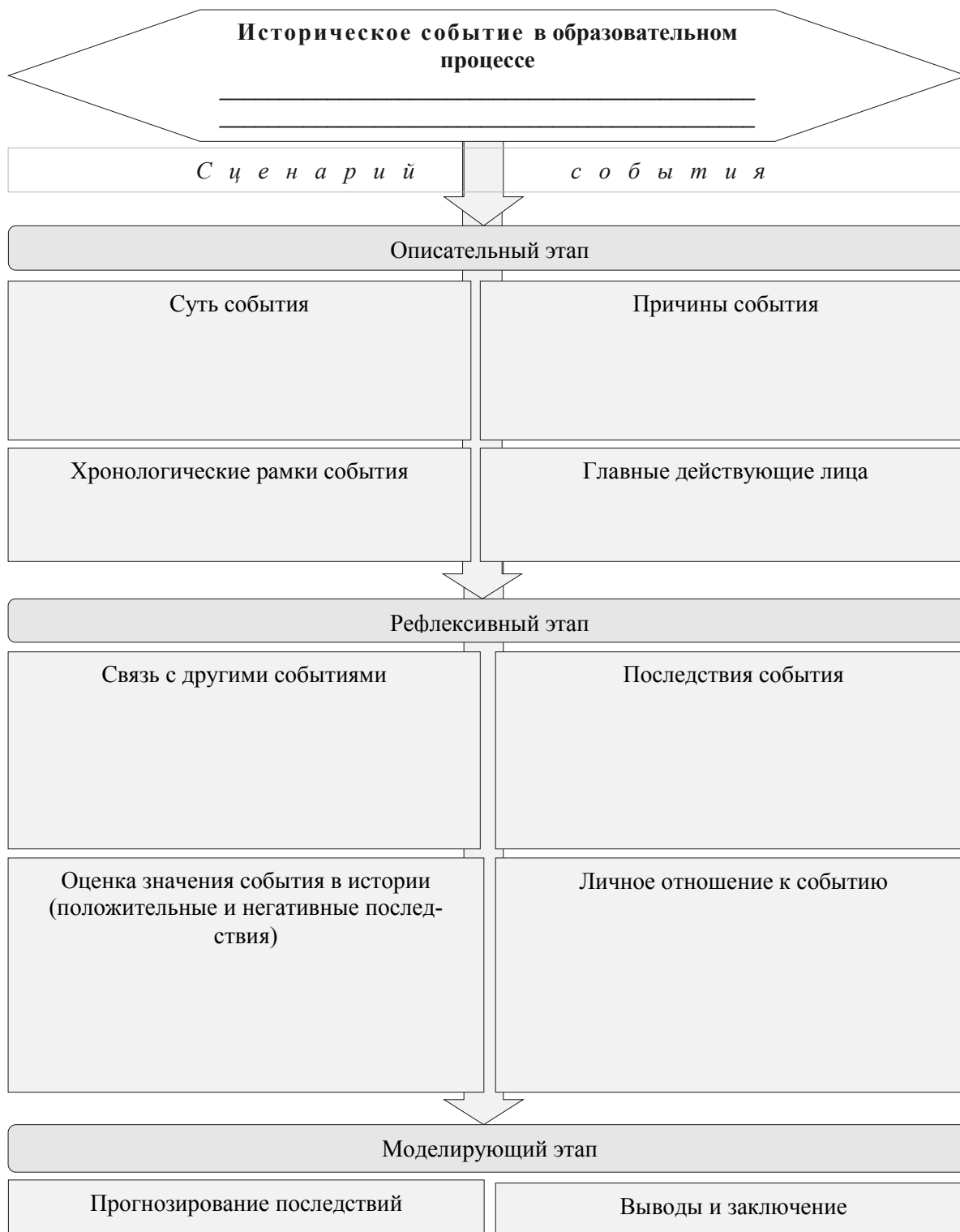


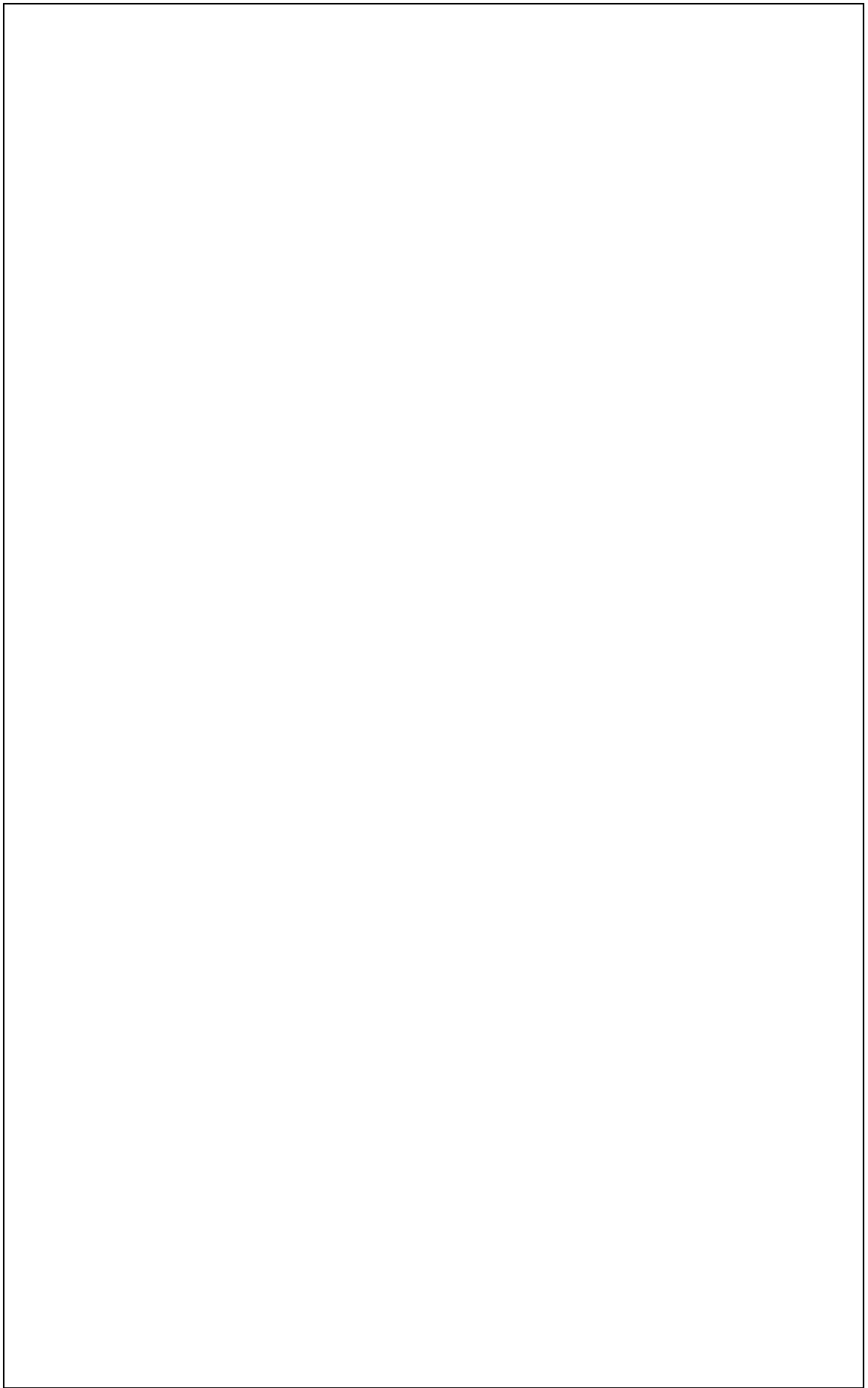


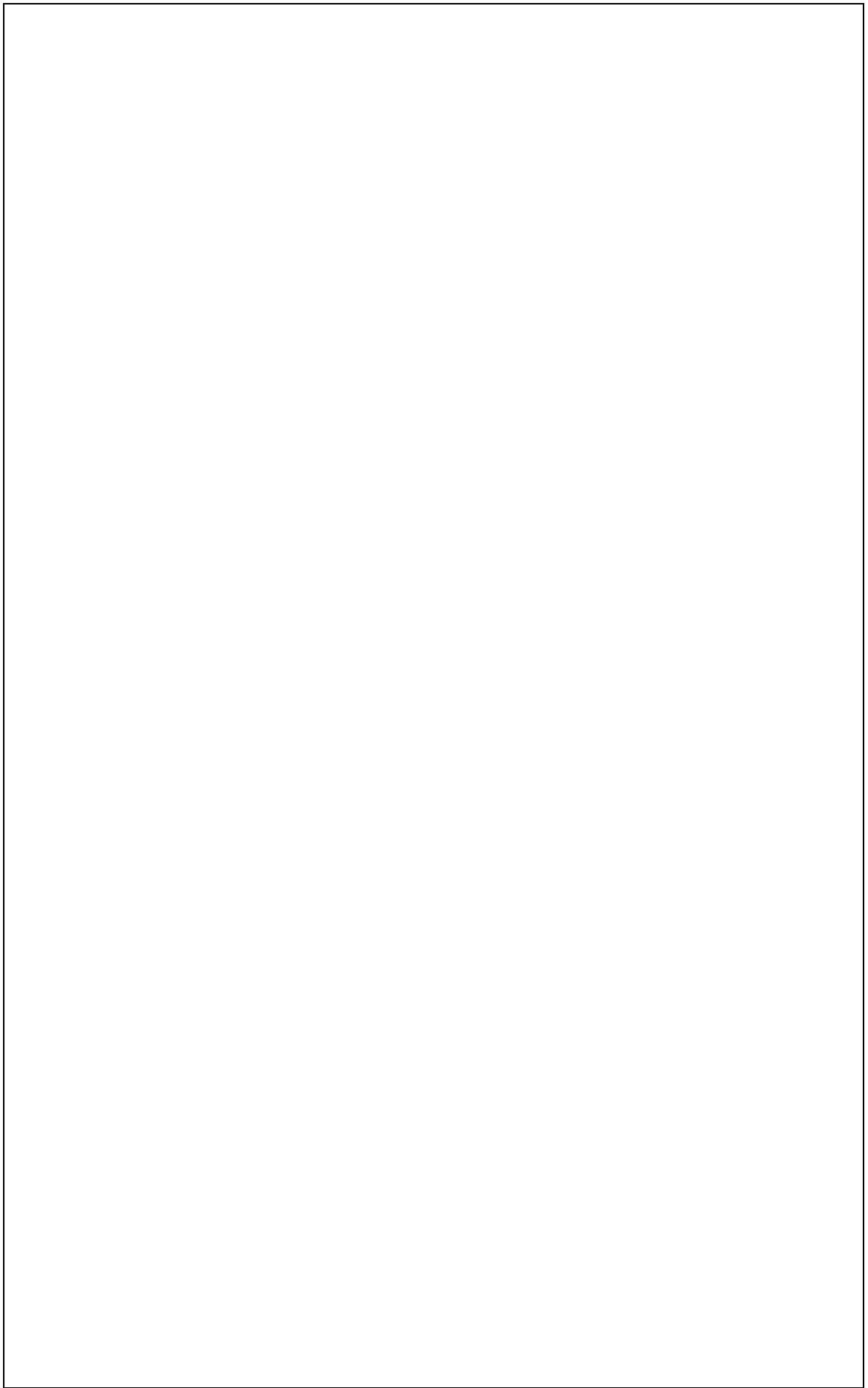
VI уровень (творчество)

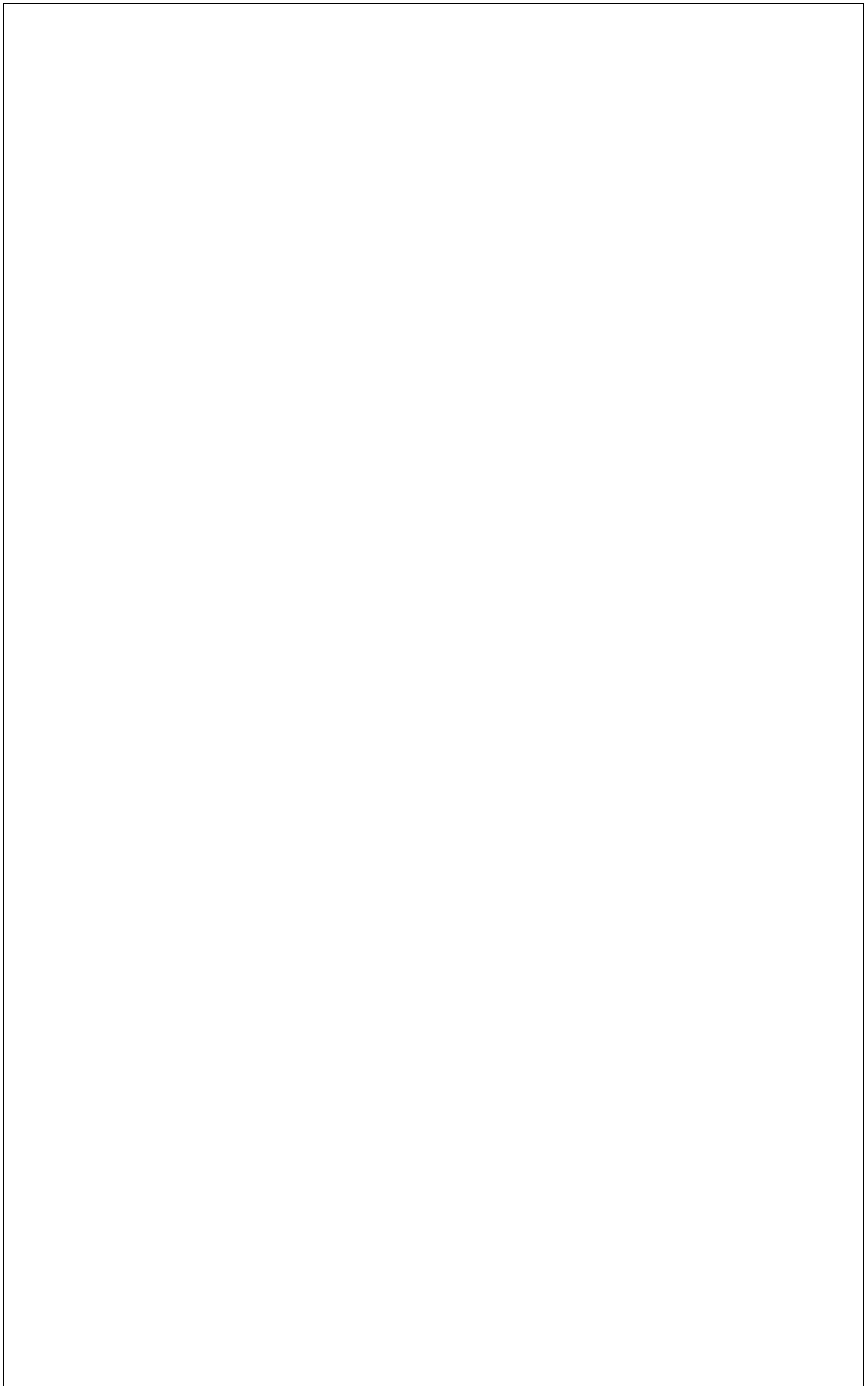
Задание 1.6.1 «Прогнозирование»: Проанализируйте по предложенной схеме развитие указанного образовательного события и спрогнозируйте его последствия на перспективу.

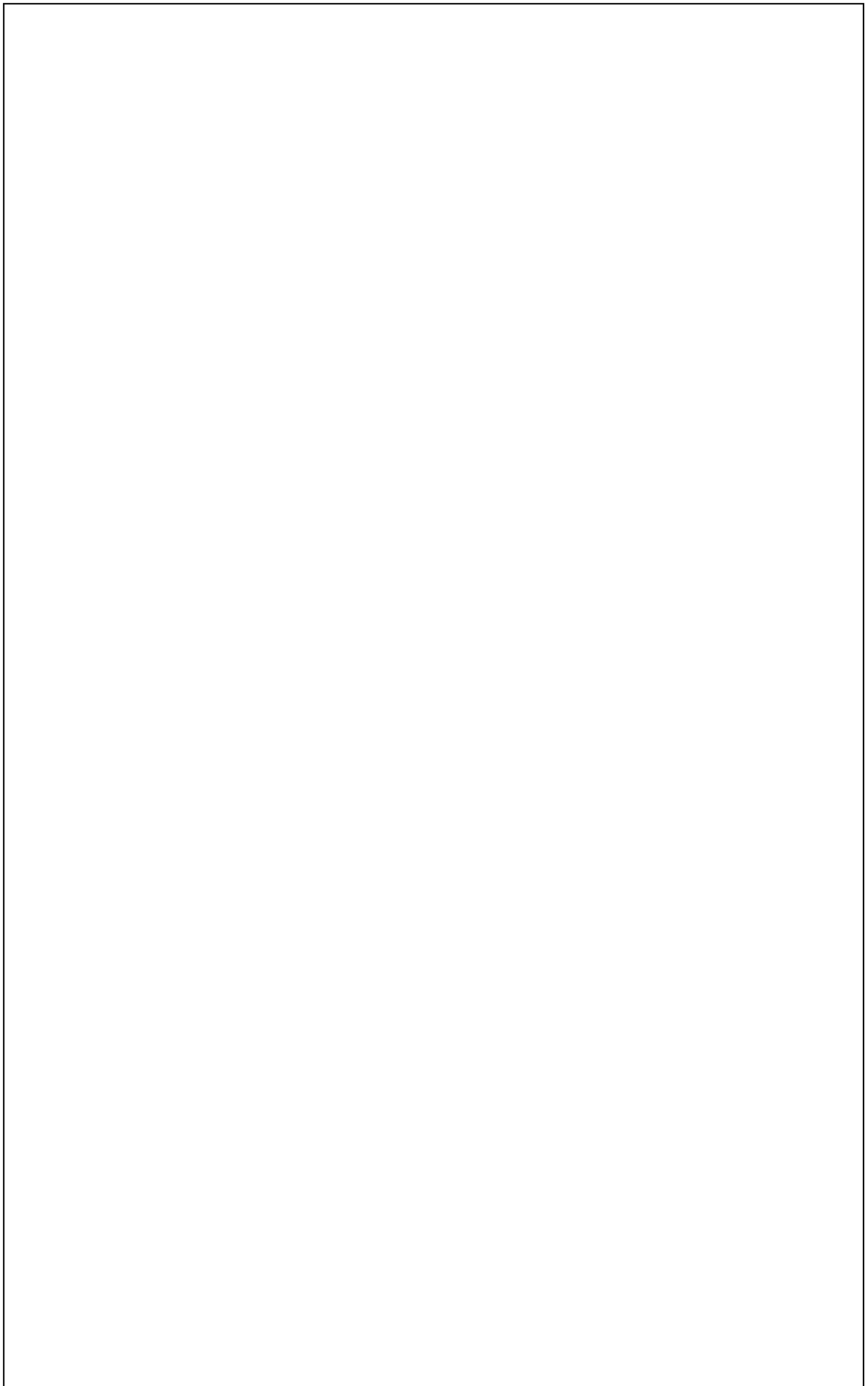
Схема оценки исторического события в образовательном процессе

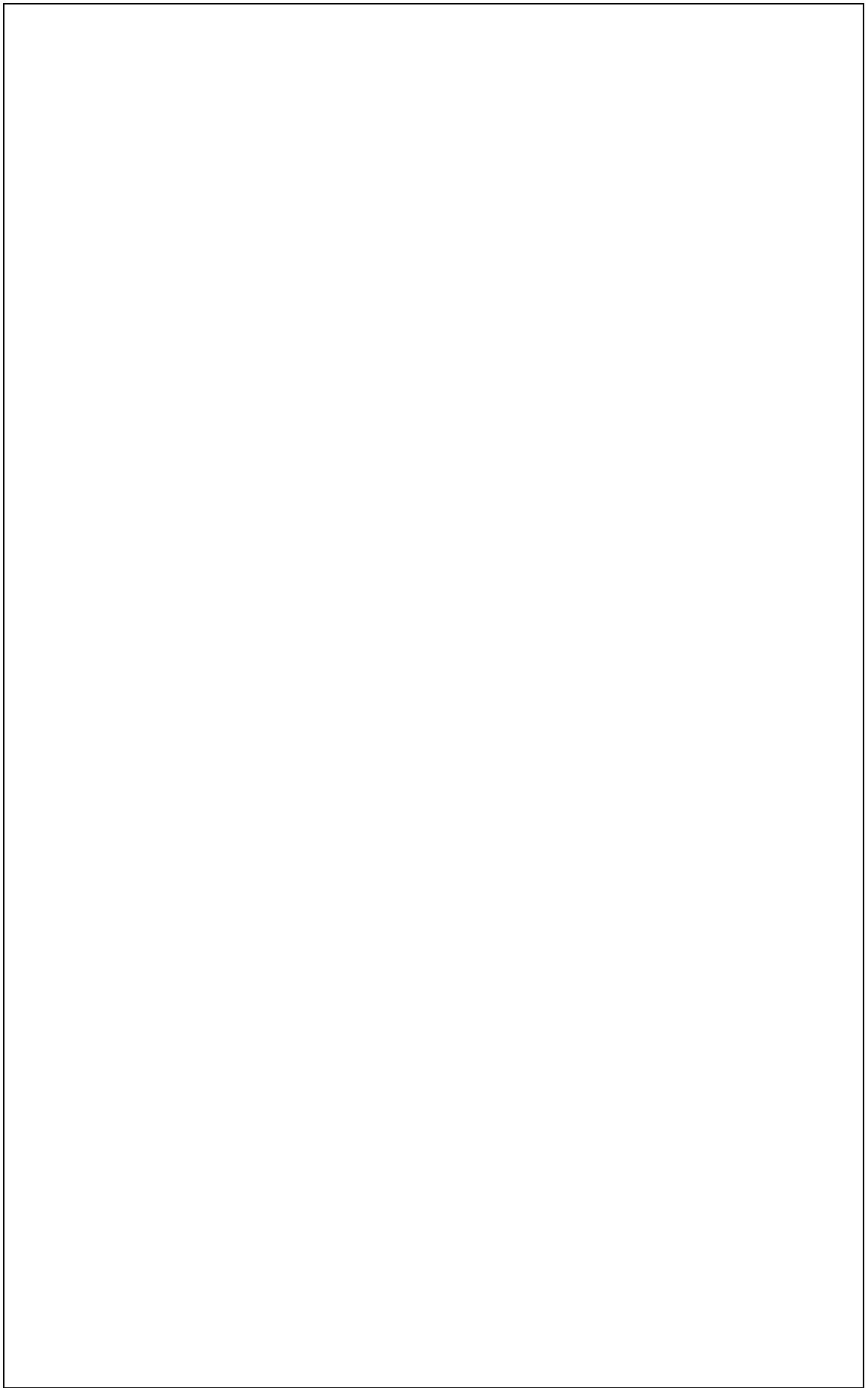


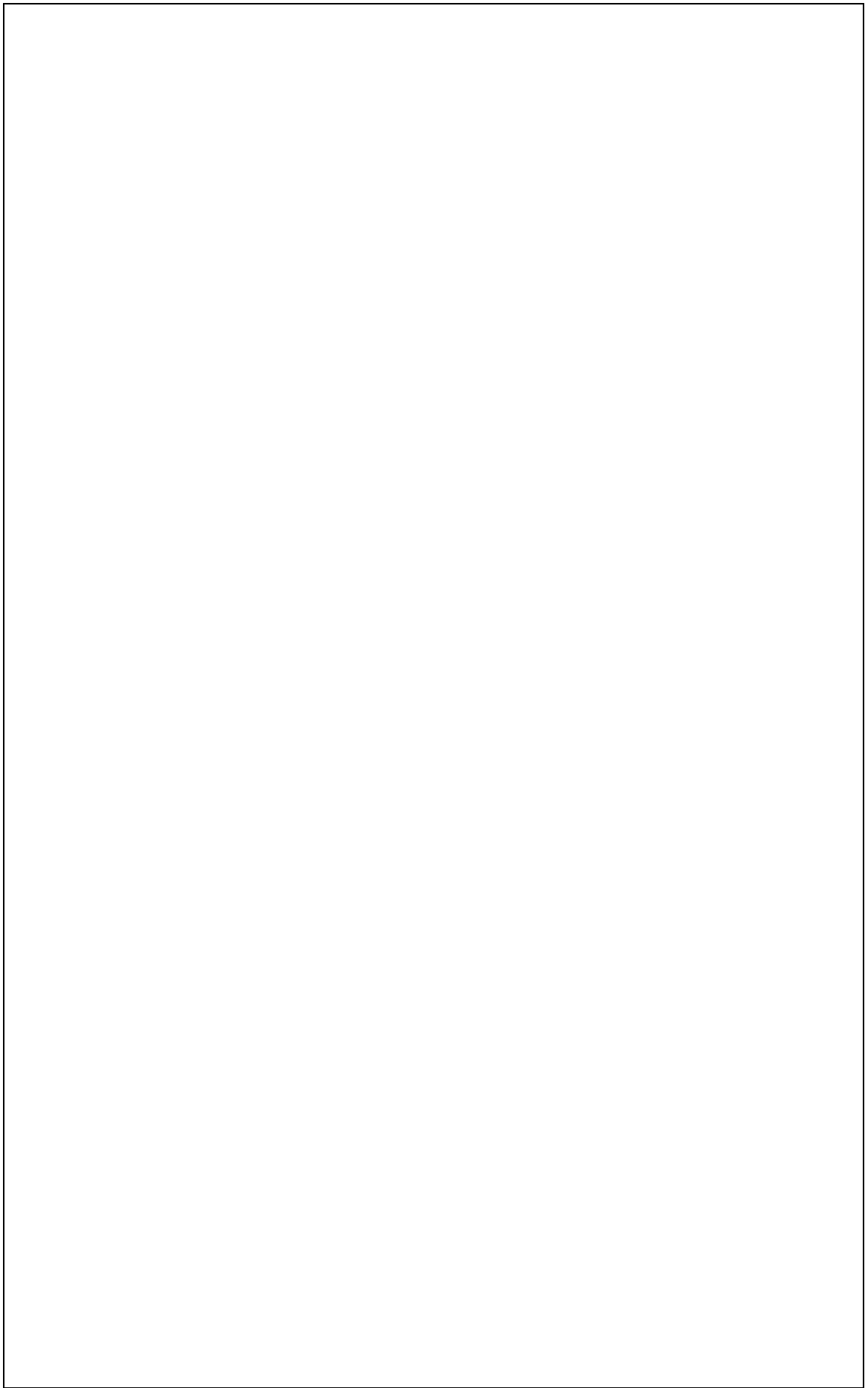












Задание 1.6.2 «Исследование»: Проведите исследование по систематике терминологического аппарата по указанному кластеру. Разработайте методологический аппарат исследования. Разработайте интерактивную схему и словарь терминов, содержащие понятия по заданному терминологическому кластеру.

Актуальность темы (практическая актуальность, научная актуальность, актуальность направления) исследования	
---	--

Цель, задачи исследования	Объект, предмет исследования	Противоречия Проблема исследования

Гипотезы	
Методология исследования	
Методы исследования	

Рефлексия

Я узнал(а) _____

Было интересно _____

Было трудно _____

Я выполнял(а) задания _____

Я понял(а), что _____

Меня удивило _____

Я почувствовал(а), что _____

Теперь я могу _____

Я приобрел(а) _____

Я научился(ась) _____

У меня получилось _____

Я смог(ла) _____

Я попробую _____

Мне захотелось _____

Практические задания по разделу 3 «Теория обучения», разделу 4 «Теория воспитания» и разделу 5 «Управление образовательным процессом»

Цель работы:

изучить содержание, структуру и взаимосвязи основных понятий по педагогике;

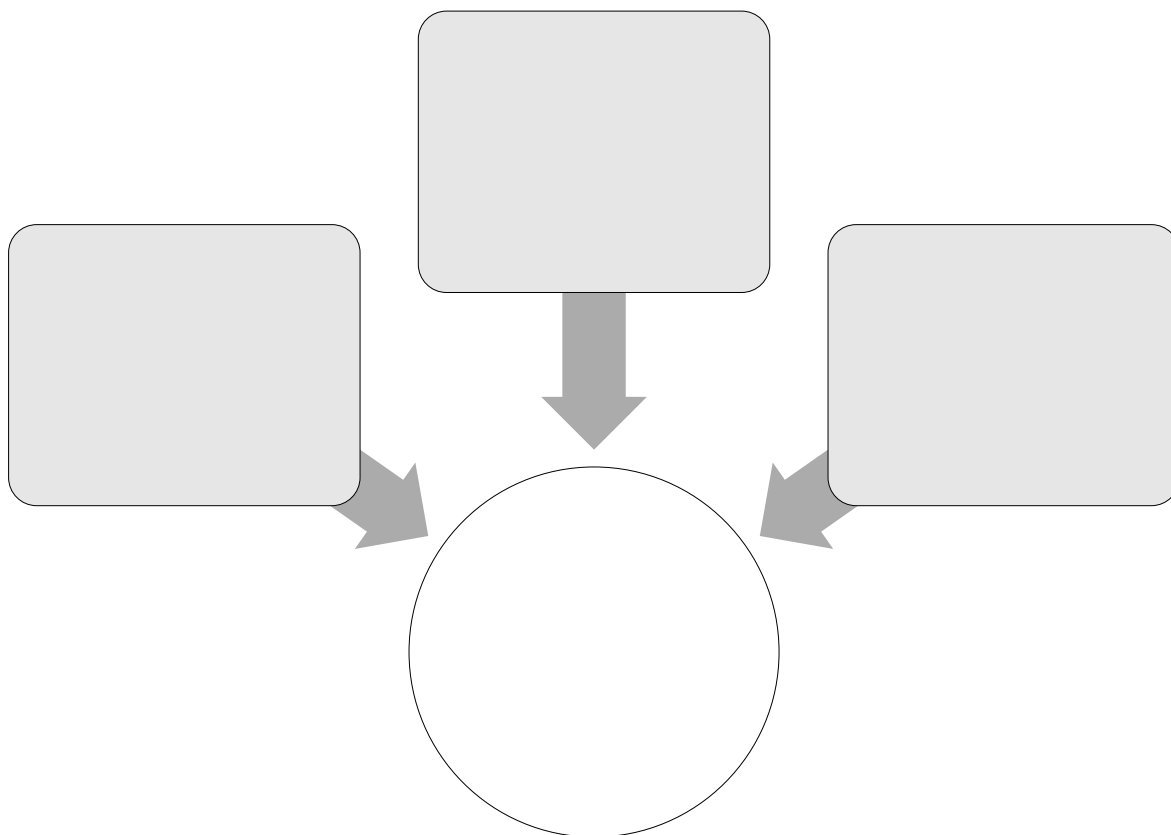
обобщить и систематизировать теоретические знания по разделам «Теория обучения», «Теория воспитания», «Управление образовательным процессом»;

научиться кратко и четко излагать свои мысли при выполнении конкретных заданий по педагогике.

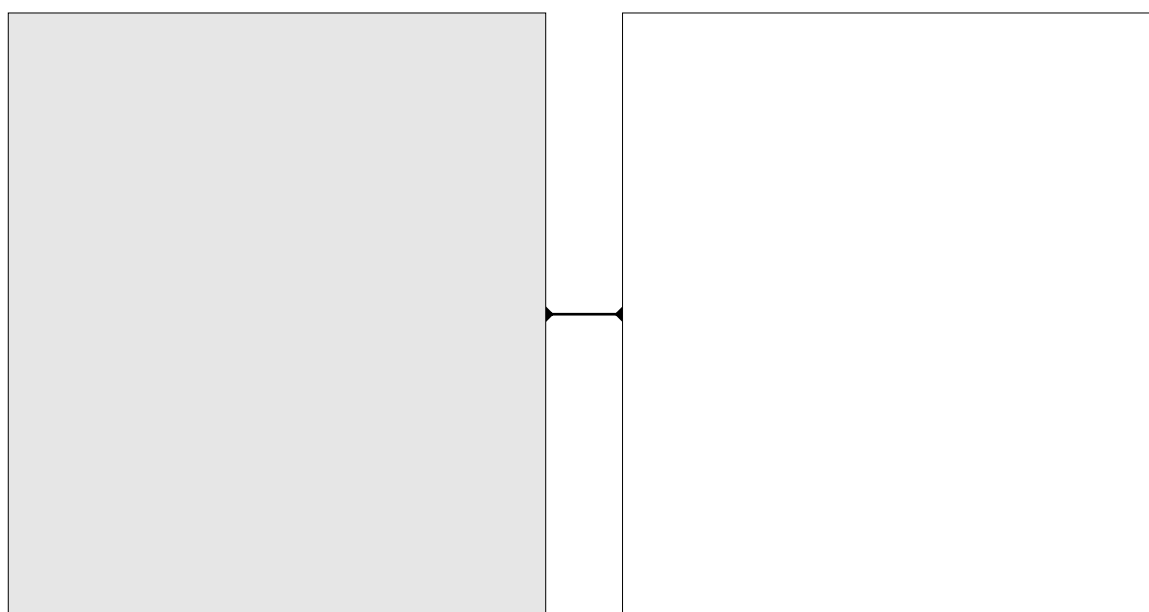
Ход работы:

I уровень (представление)

Задание 2.1.1 «Наименование» *: Дайте название предложенной группе понятий.



Задание 2.1.2 «Идентификация» *: Назовите автора, который ввел указанное понятие.



Задание 2.1.3 «Конкретизация» *: Разделите на подвиды указанное понятие по заданному признаку. Приведите примеры единичных понятий к общему.

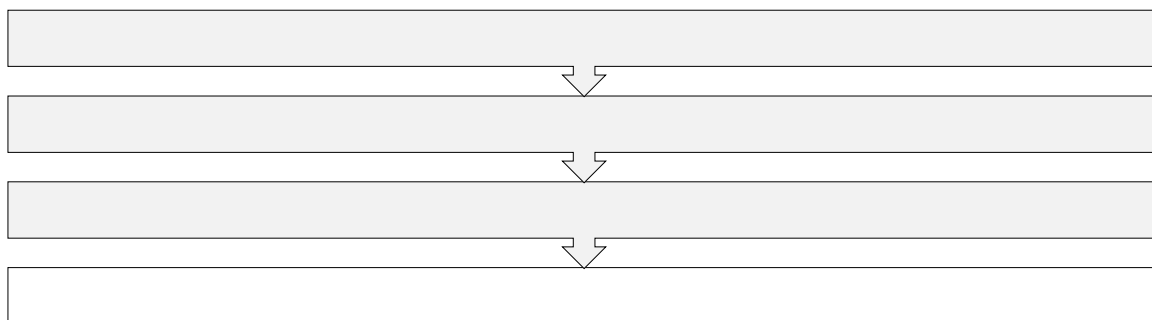
The image shows four identical empty templates for classification. Each template consists of a large rounded rectangle at the top, connected by a vertical line to two smaller rounded rectangles stacked vertically below it. This structure is designed for a student to write a general concept in the top box and its specific subtypes in the two bottom boxes.

Задание 2.1.4 «Кроссворд» *: Разгадайте предложенный кроссворд.

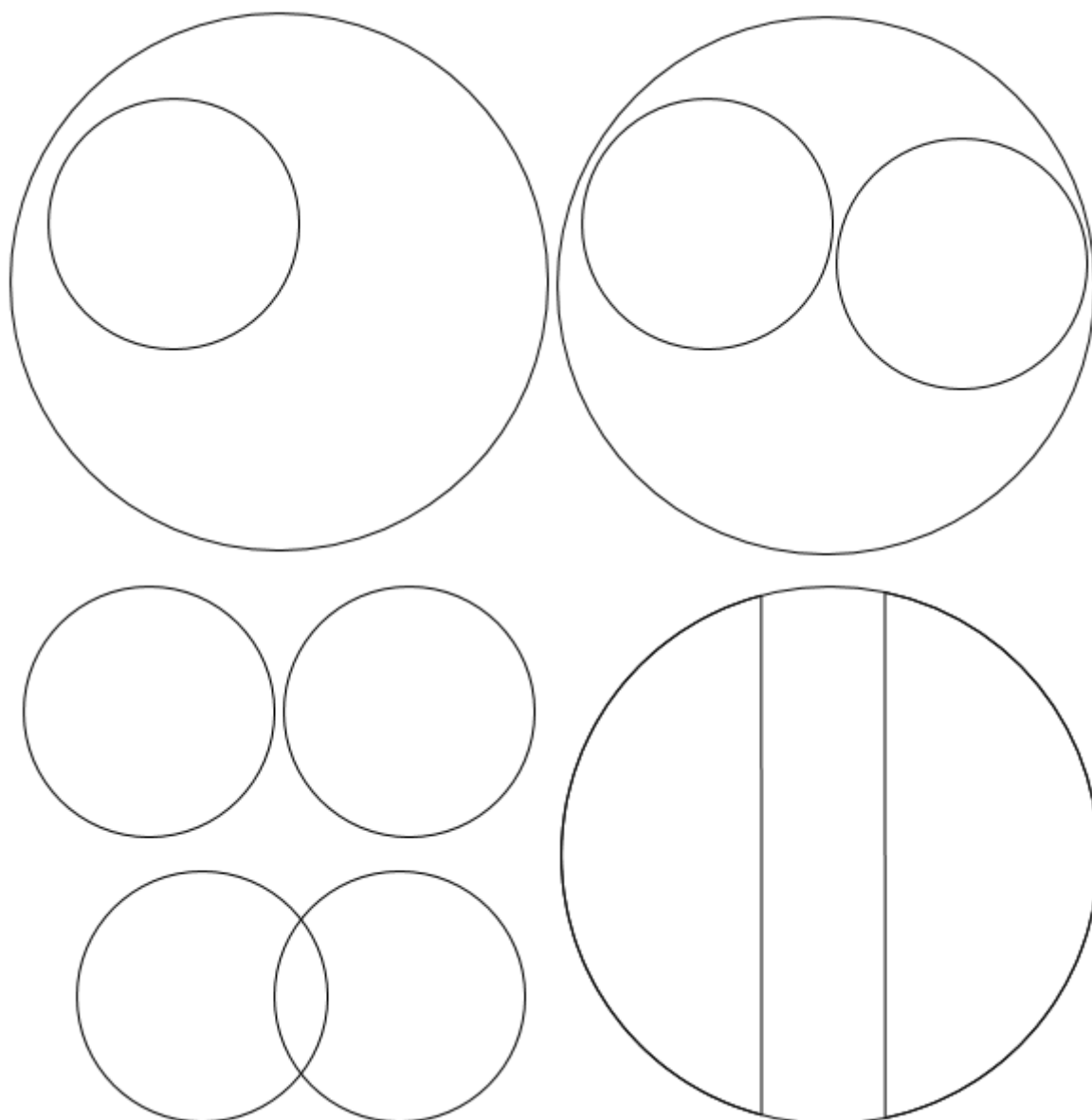
A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for a student to write the answers to a crossword puzzle.

II уровень (понимание)

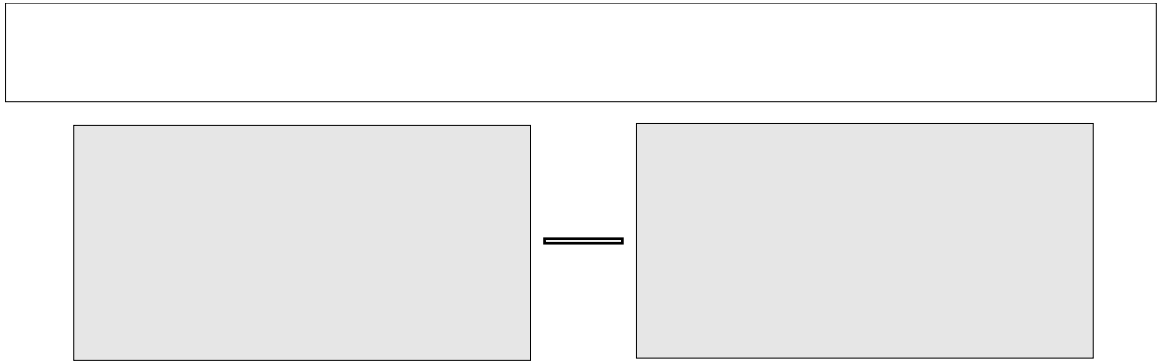
Задание 2.2.1 «Умозаключение» *: Выясните, какое понятие должно стоять в заданной в логической последовательности.



Задание 2.2.2 «Отношение» *: Расположите указанные понятия в кругах Эйлера с учетом отношений между ними.



Задание 2.2.3 «Каузальность» *: Установите причинно-следственную связь между указанными понятиями. Дайте название полученной схеме.



Задание 2.2.4 «Матрица» *: Заполните пропуски, учитывая указанные понятия обозначенные направления связи между ними.

Задание 2.2.5. «Дифференциация»: Вычлените существенные и несущественные признаки в содержании заданного понятия.

Существенные признаки	Несущественные признаки

**Существенные
признаки**

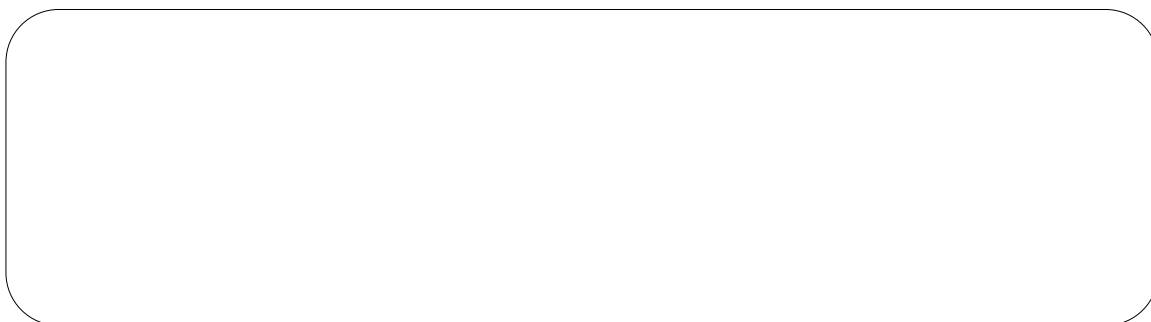
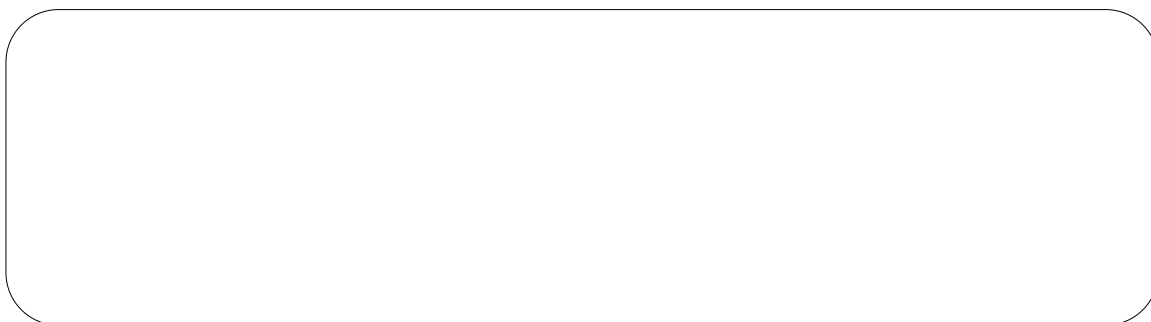
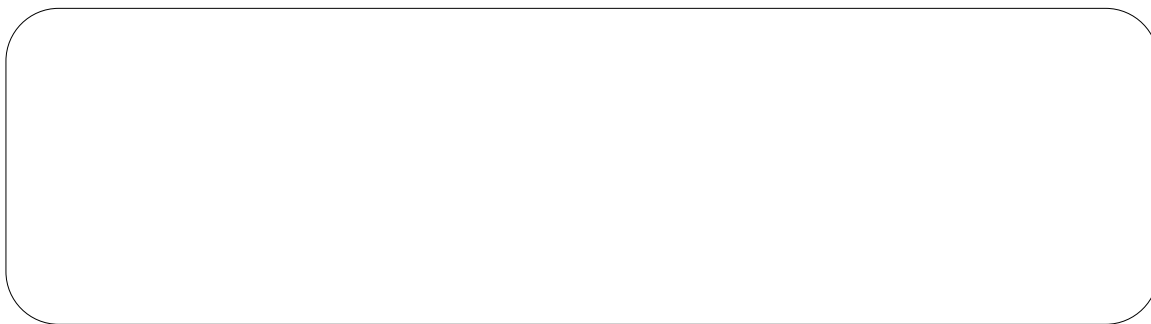
**Несущественные
признаки**

III уровень (применение)

Задание 2.3.1 «Классификация»: Составьте классификацию, разделив содержание указанного понятия по различным основаниям. Приведите примеры.

Признаки классификации	Виды

Задание 2.3.2 «Толкование»: Приведите различные трактовки для указанного понятия.

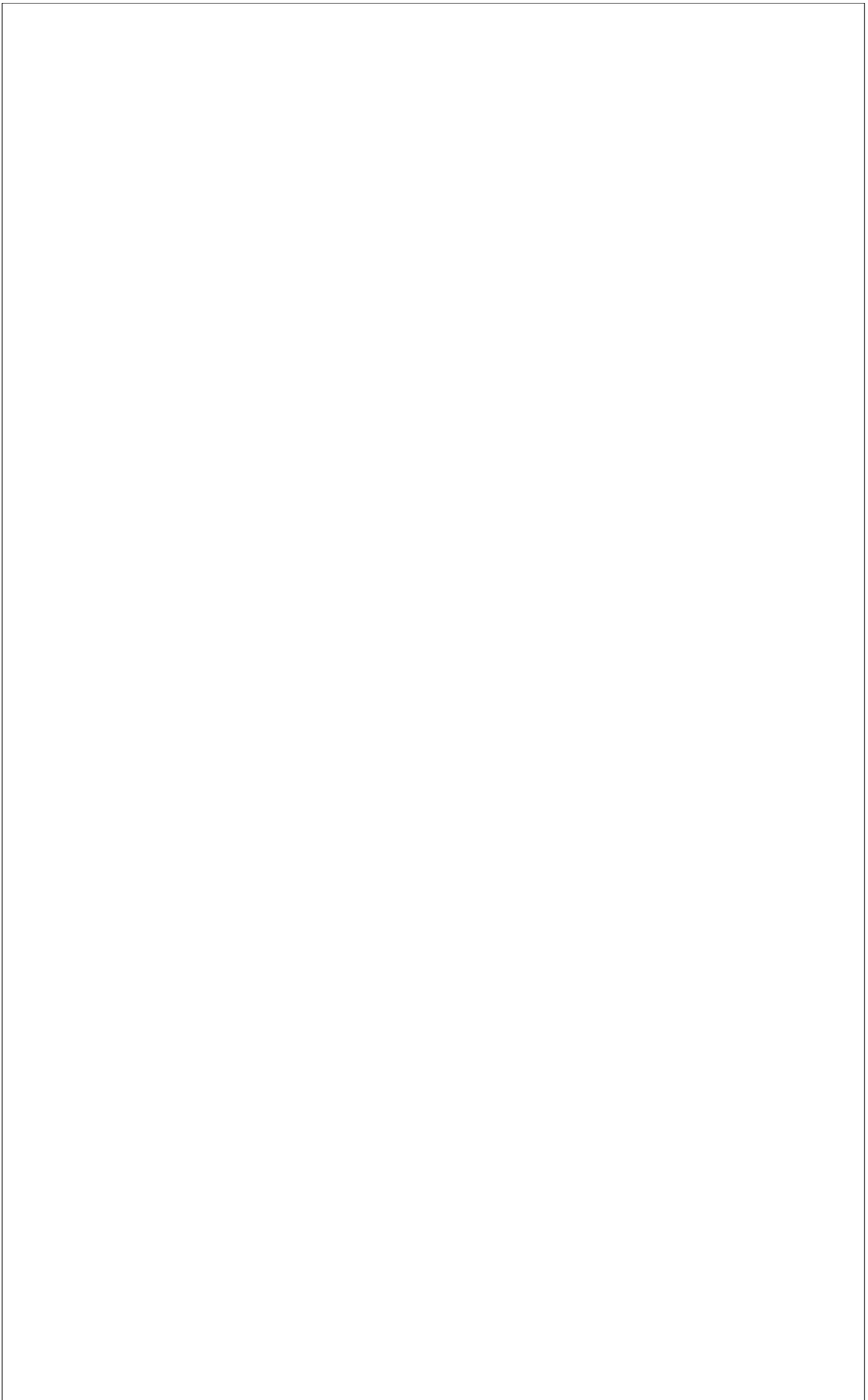


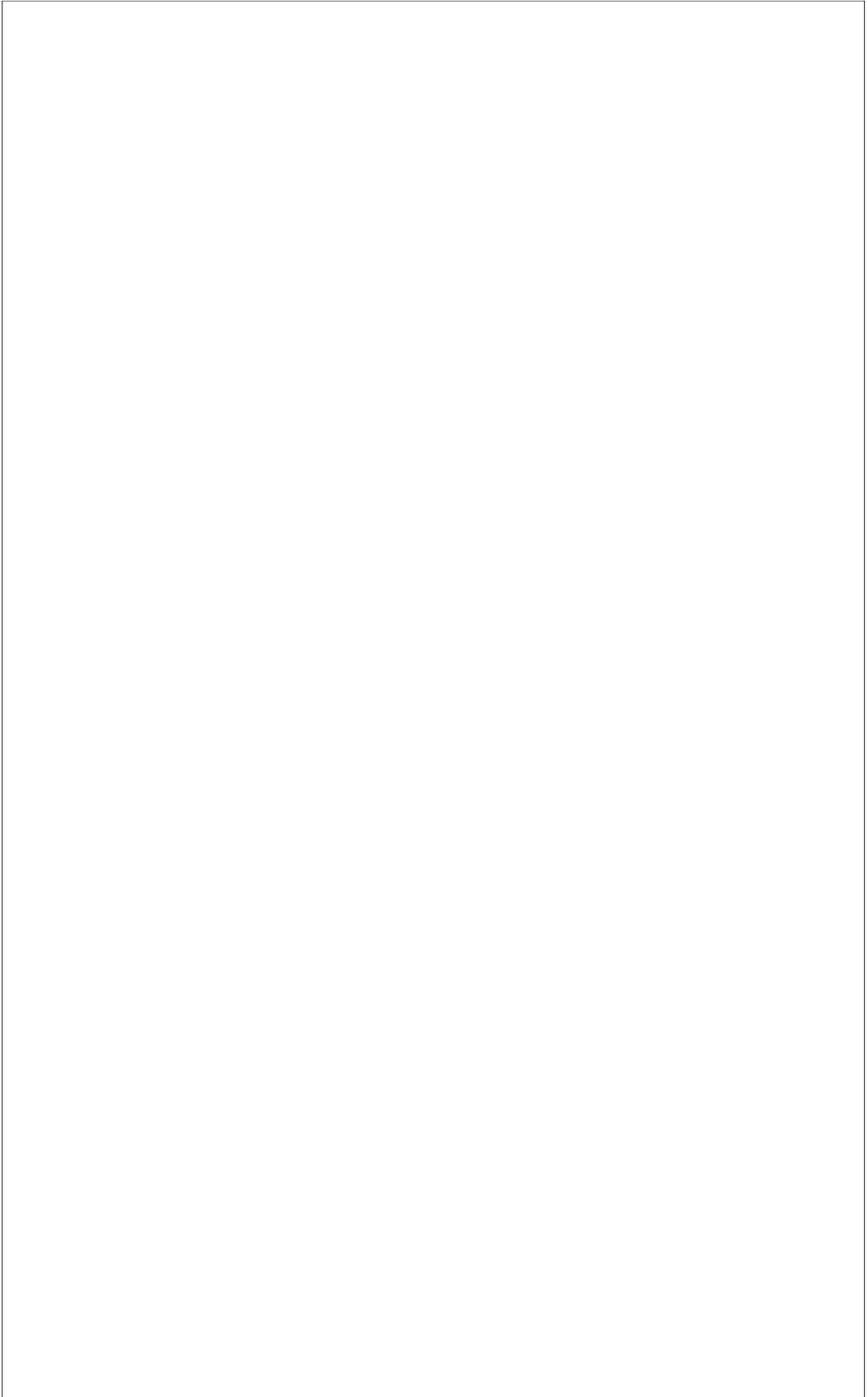
Задание 2.3.3 «Аналогия»: Представьте аналогии (и что они означают) к указанному понятию для различных процессов, явлений, областей, сфер технической, социальной, природной, культурной действительности. Заполните таблицу.

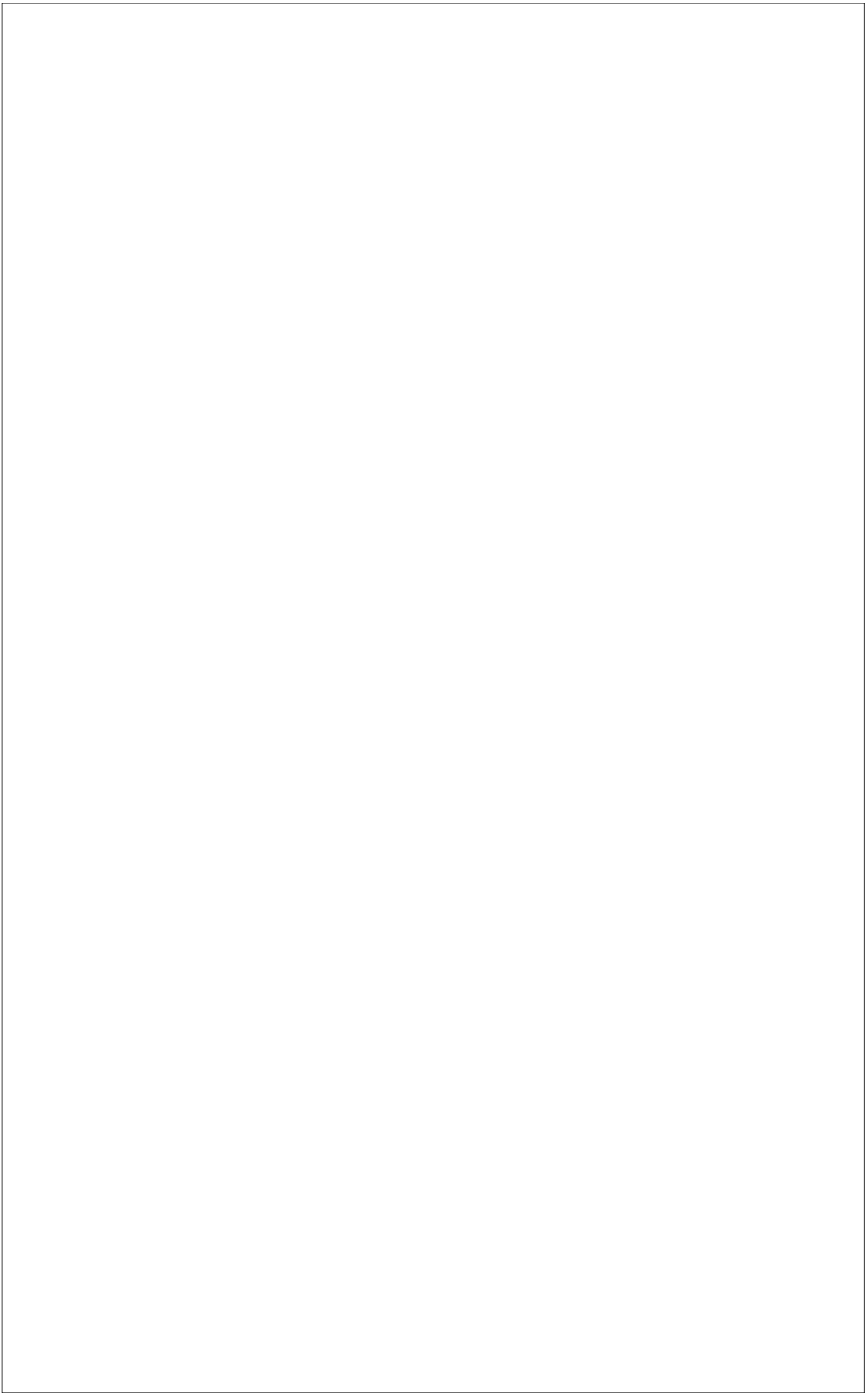
Образование	Техника	Природа	Общество	Культура

Задание 2.4.2 «Зависимость»: Составьте наглядные графики зависимости для указанного понятия. Свой ответ обоснуйте.



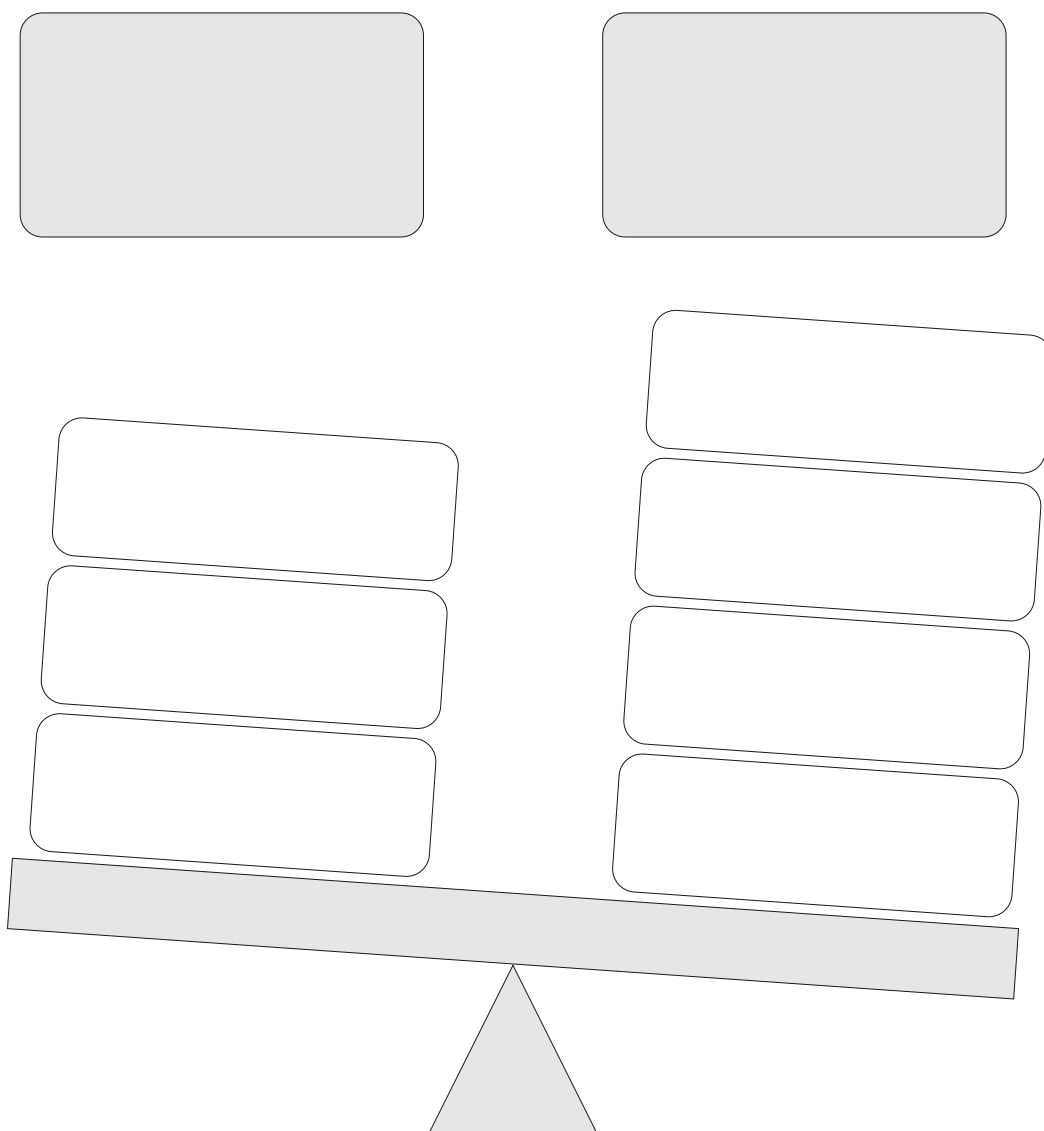






V уровень (оценка)

Задание 2.5.1 «Критическая оценка»: *Дайте критическую оценку целесообразности введения заданного термина. Свой ответ обоснуйте*



--	--

Задание 2.5.2 «Характеристика»: Проанализируйте указанное понятие по ниже представленному плану.

План описания научного понятия

Генезис понятия	
------------------------	--

Место в системе других понятий	Объем понятия	Основное содержание понятия

Границы применимости понятия	Способы операционализации понятия	Область применения понятия

Задание 2.5.3 «Сравнительная оценка»: Проанализируйте достоинства и недостатки ... Дайте на основании сравнительного анализа свою оценку.

Критерии для сравнения	Сходства	Различия

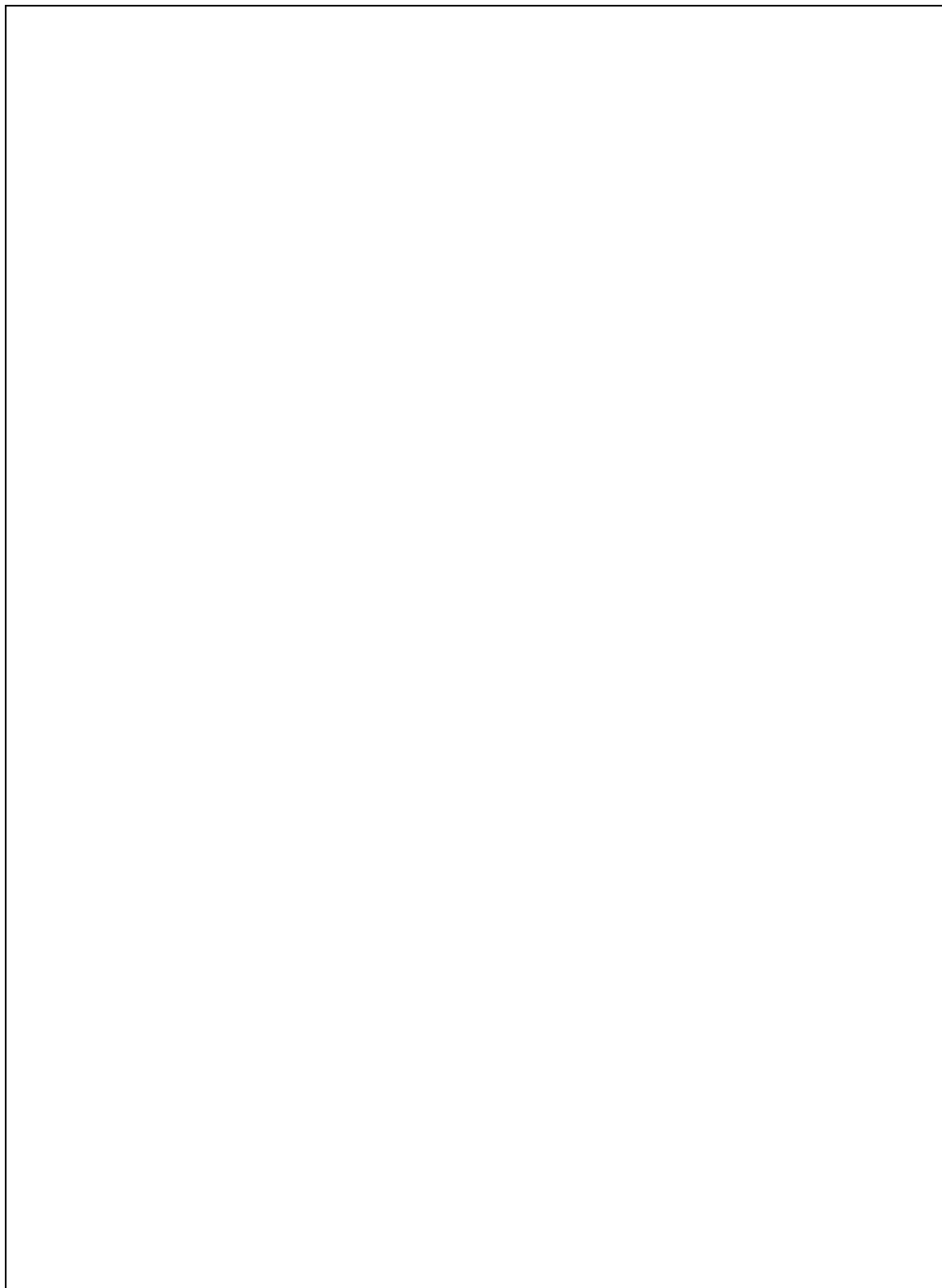
--	--	--

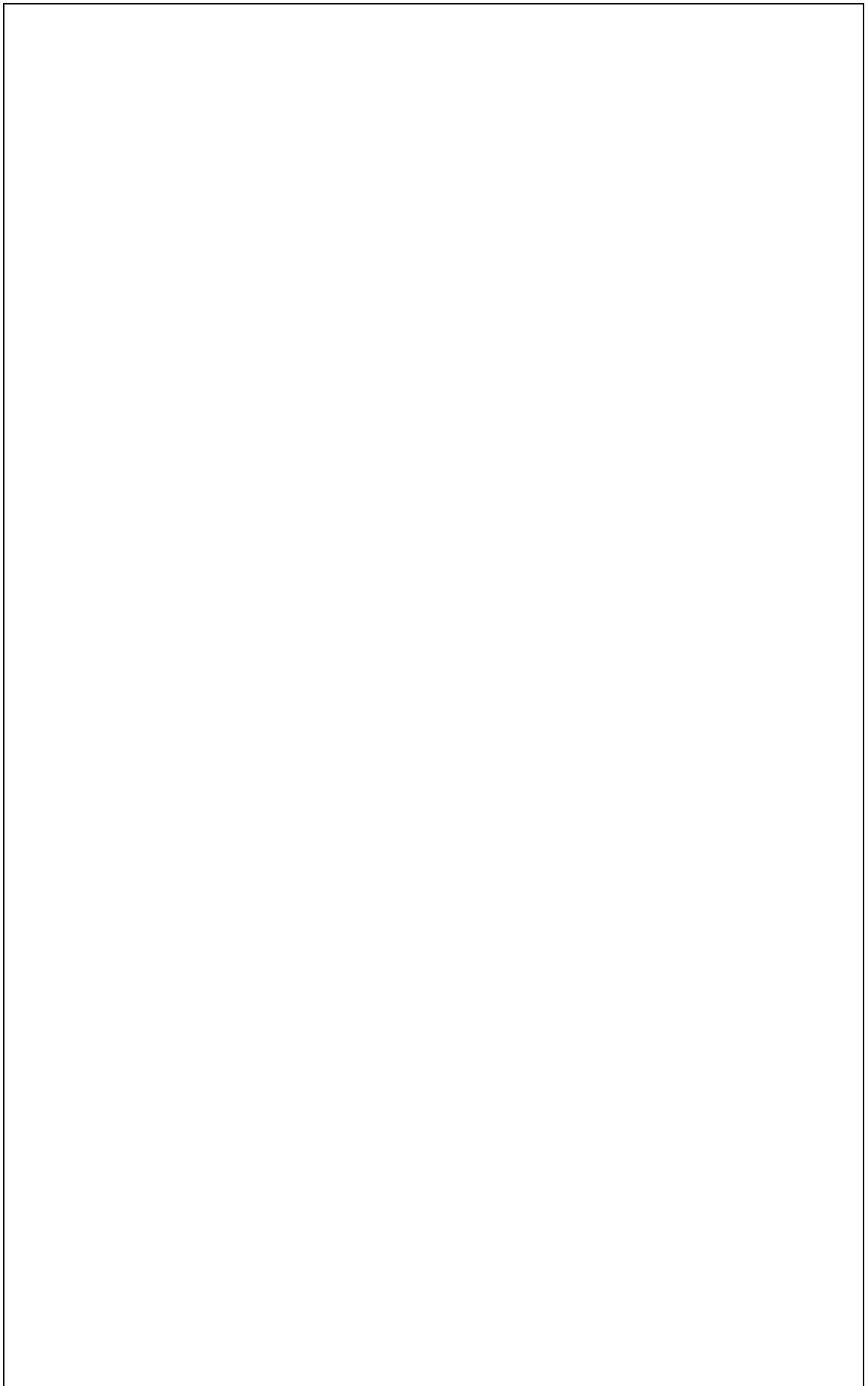
Оценка и выводы

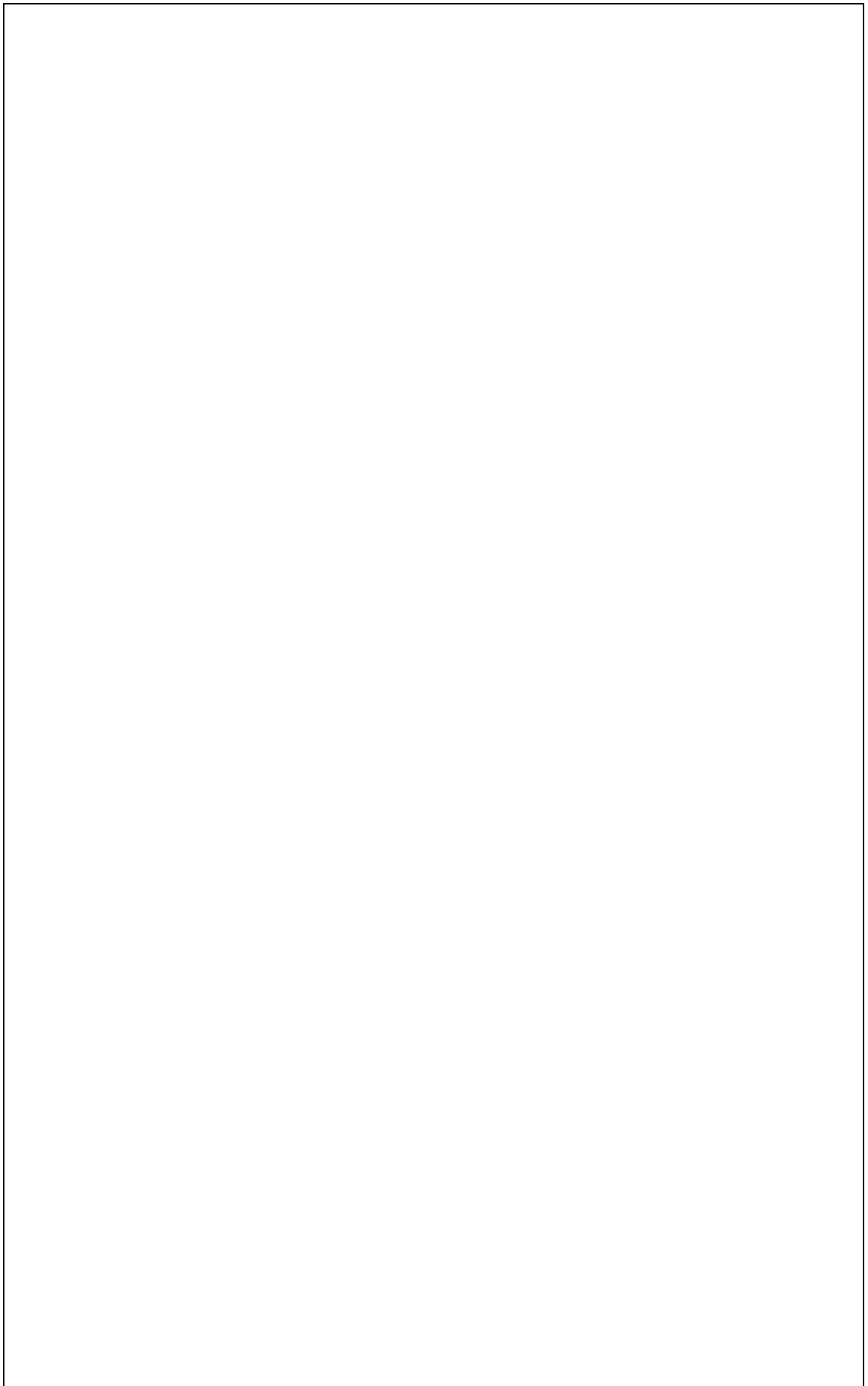
--

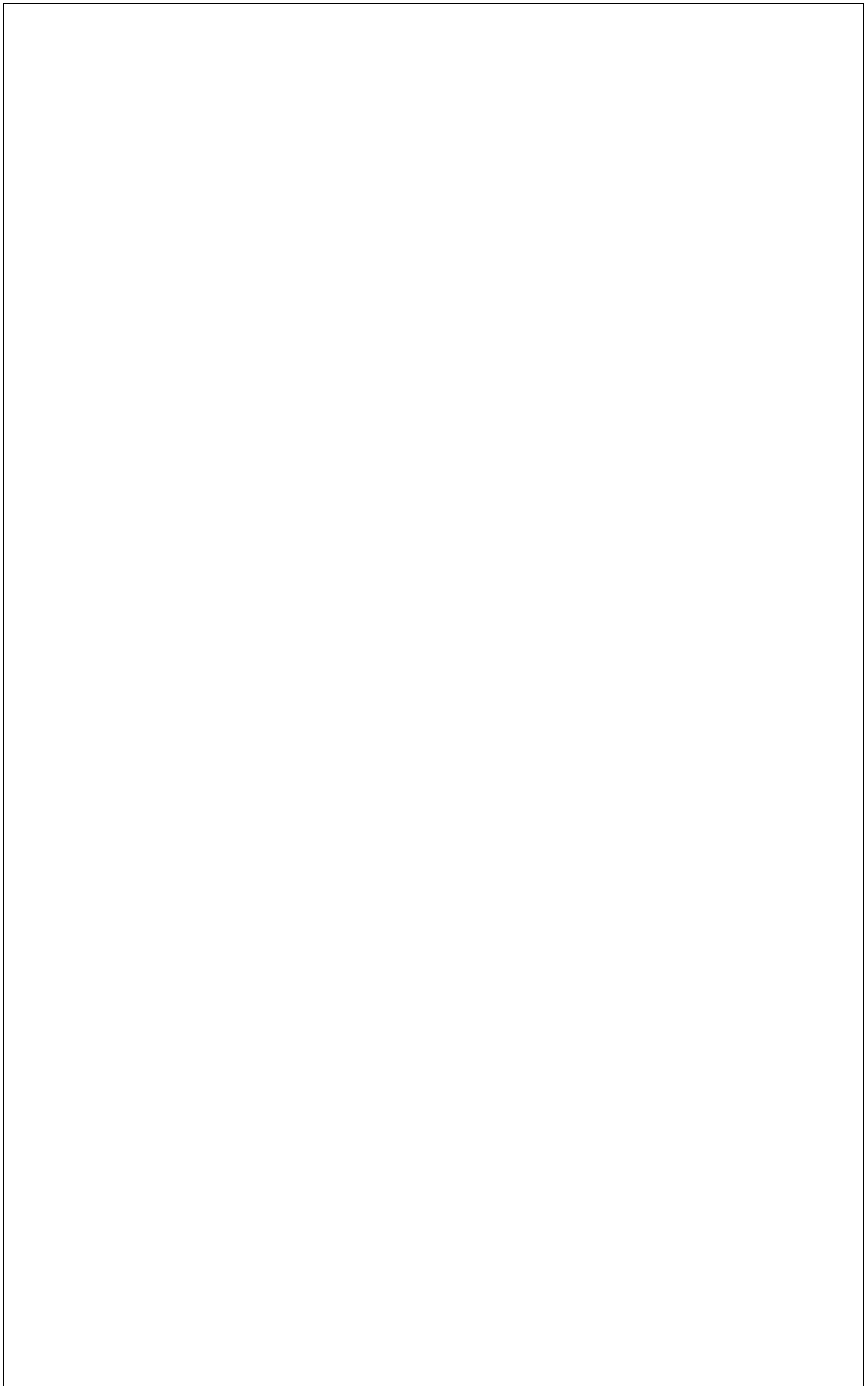
VI уровень (творчество)

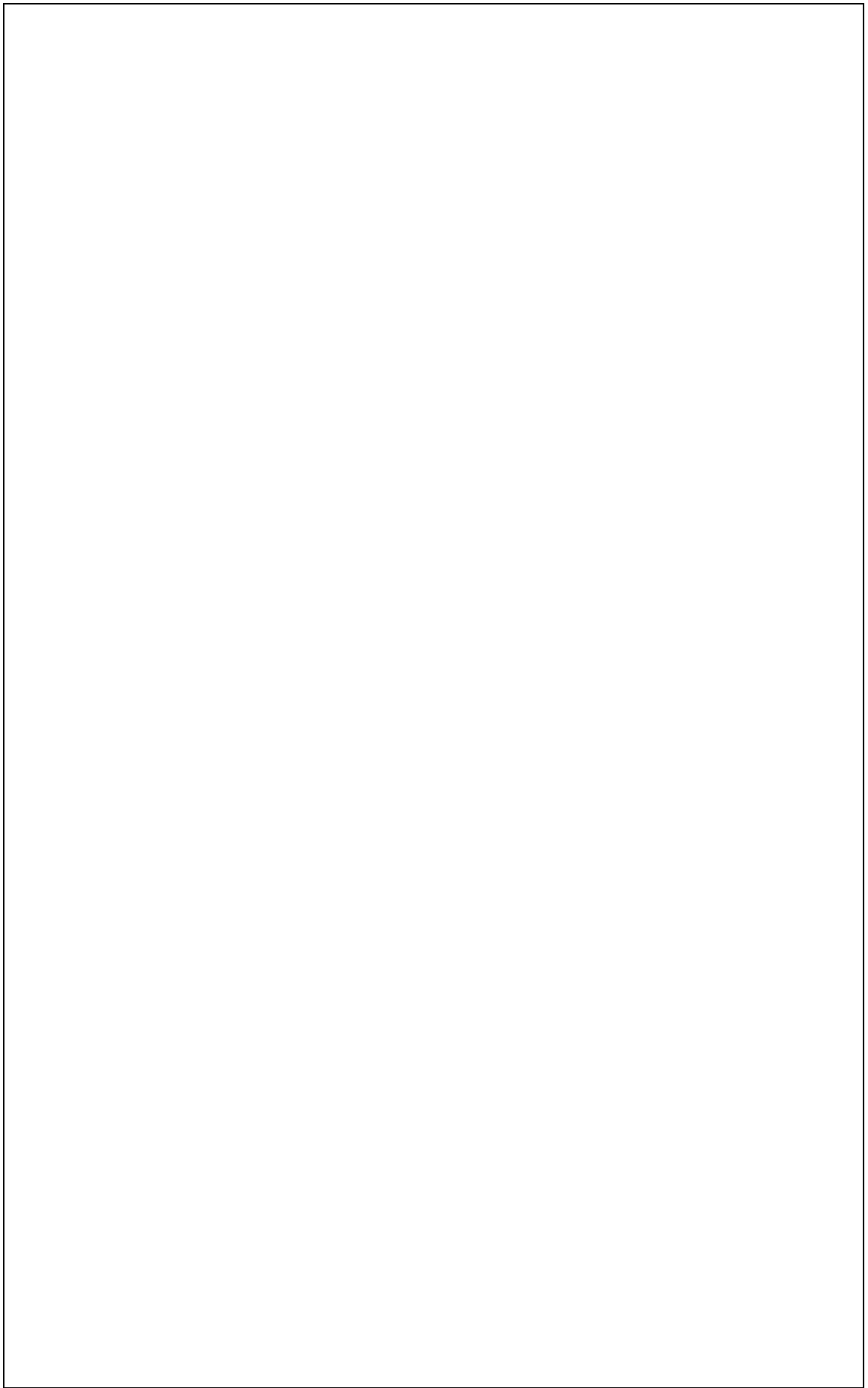
Задание 2.6.1 «Моделирование»: Разработайте сценарий учебного занятия (или воспитательного мероприятия), используя собственные разработки, включая методы и методические приемы, содержание или средства обучения и воспитания.

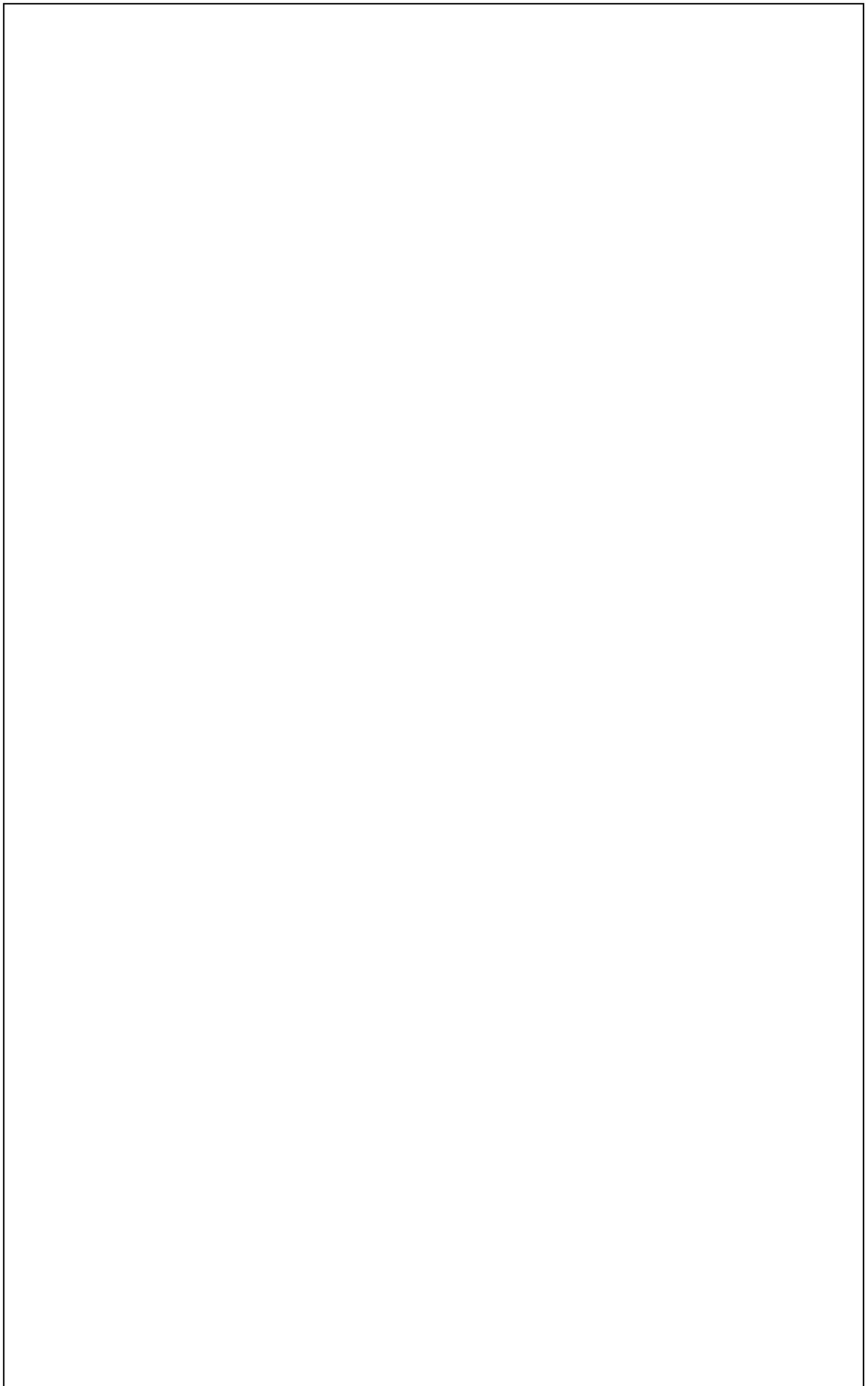


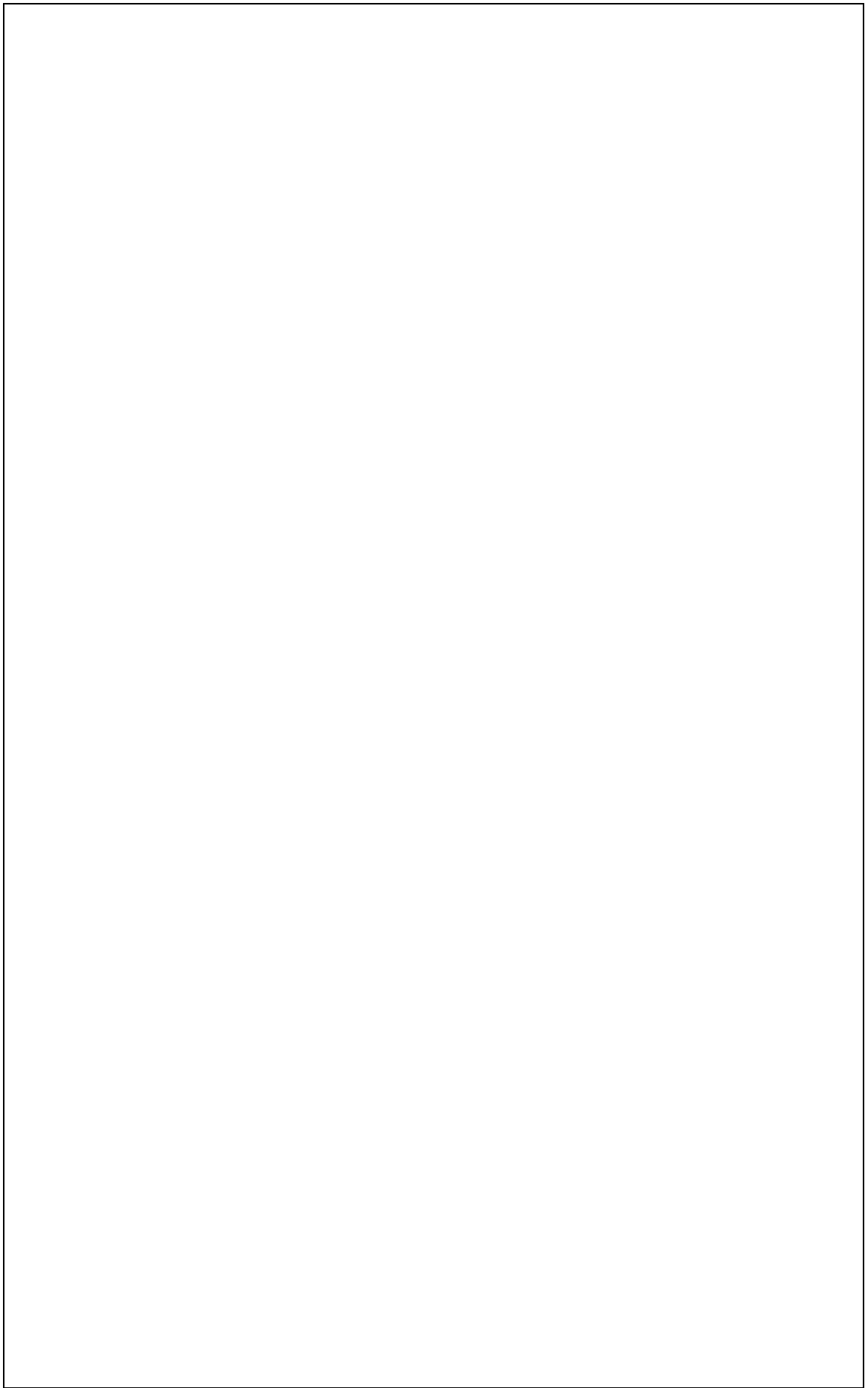




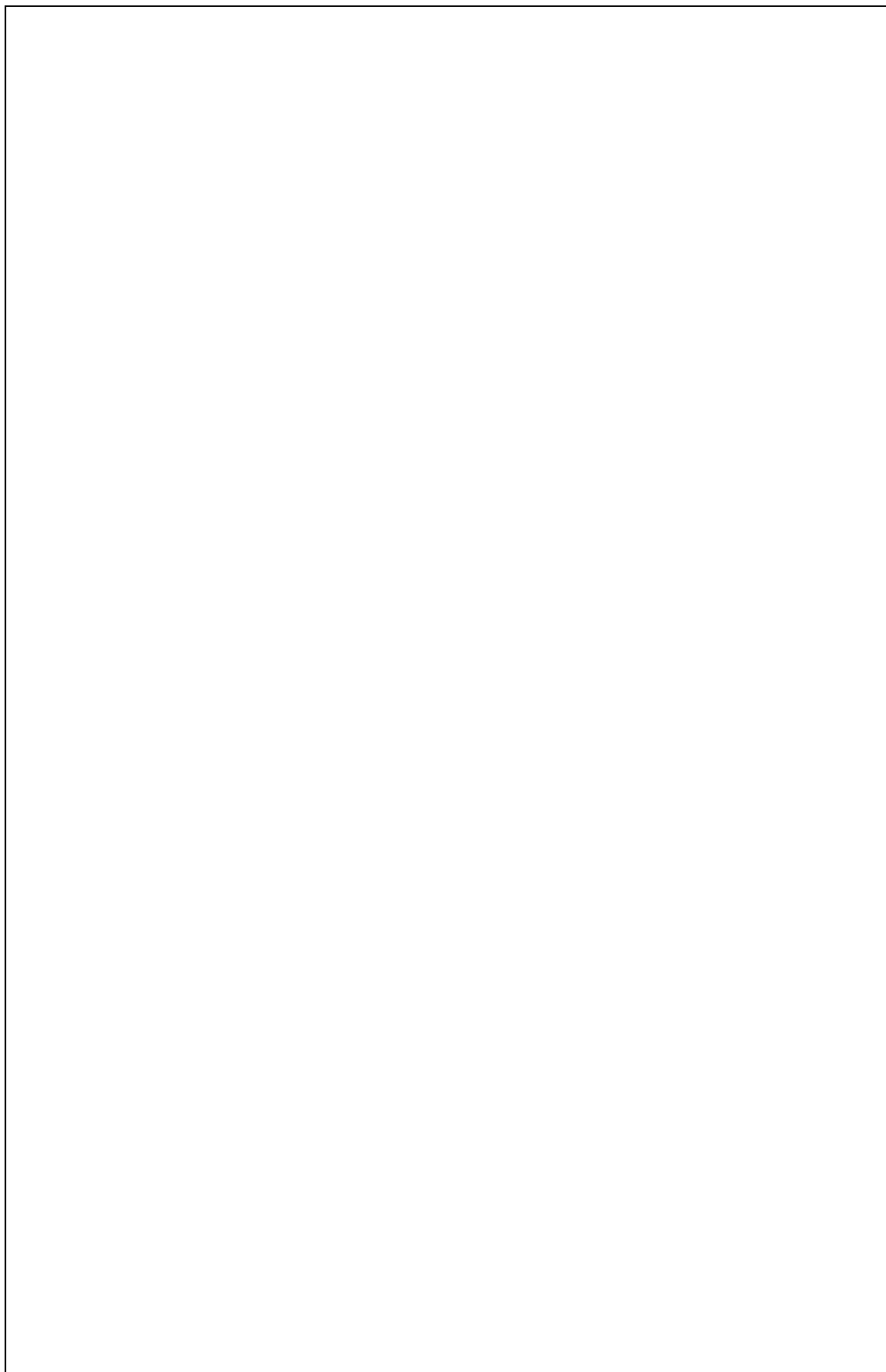


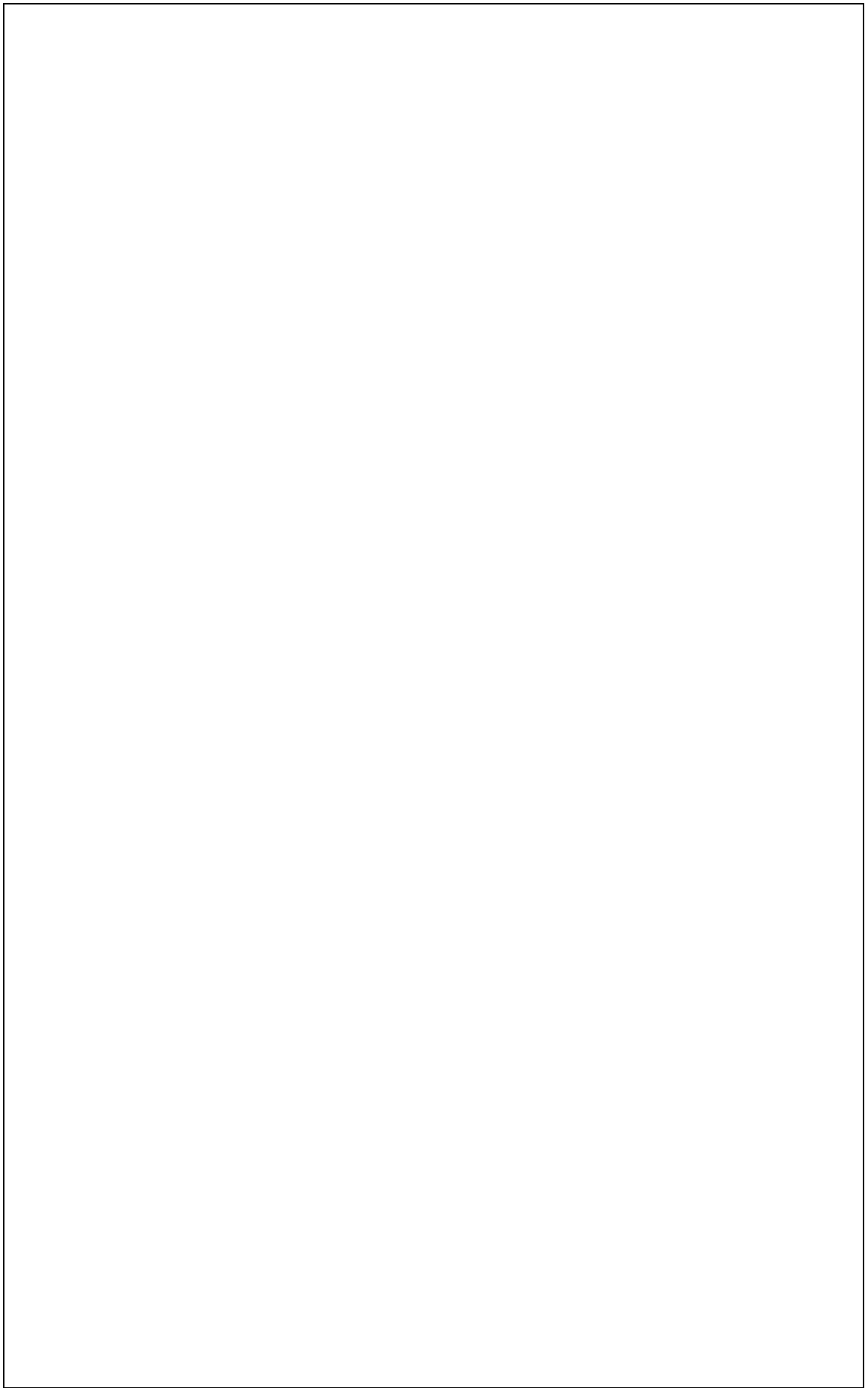


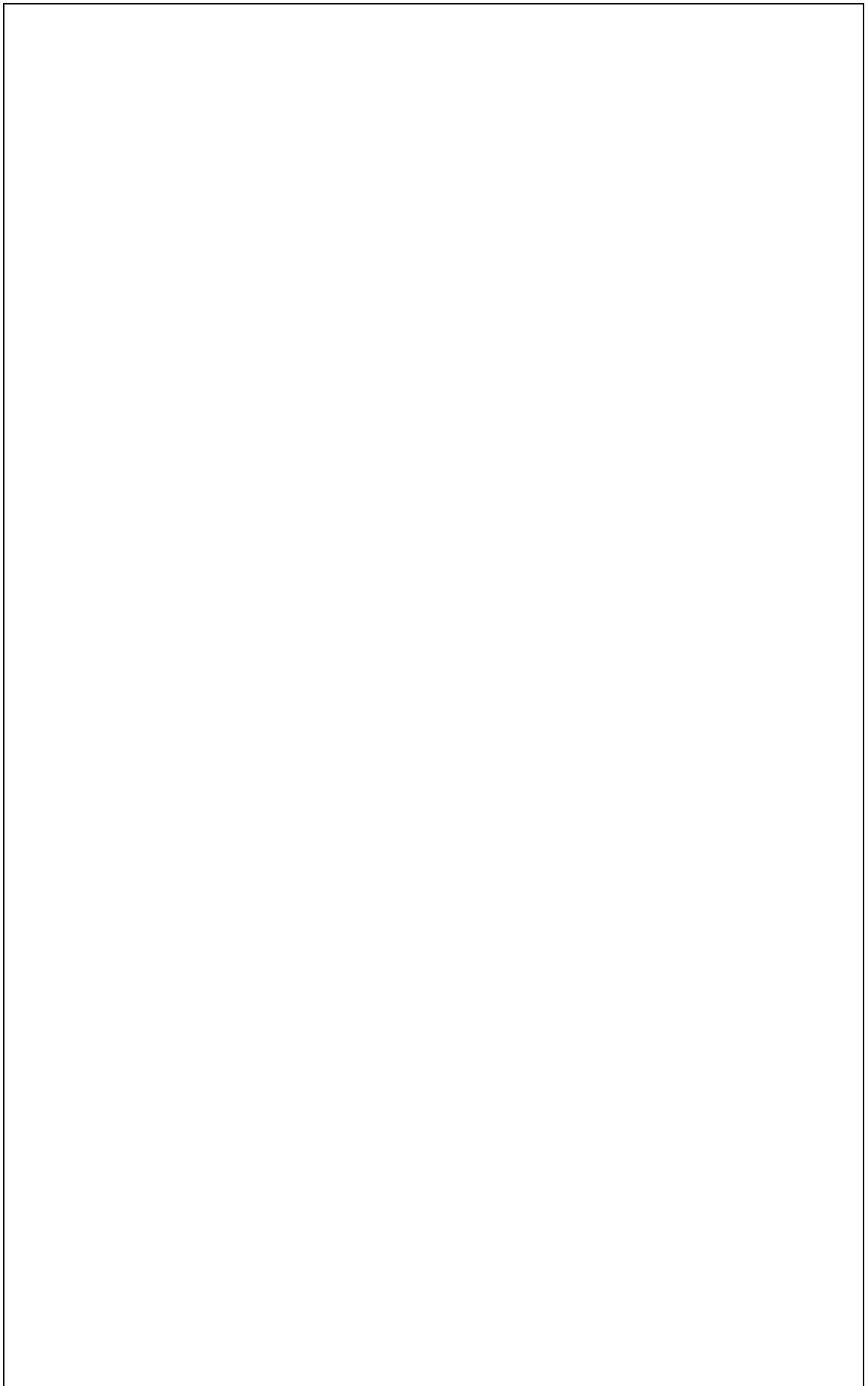


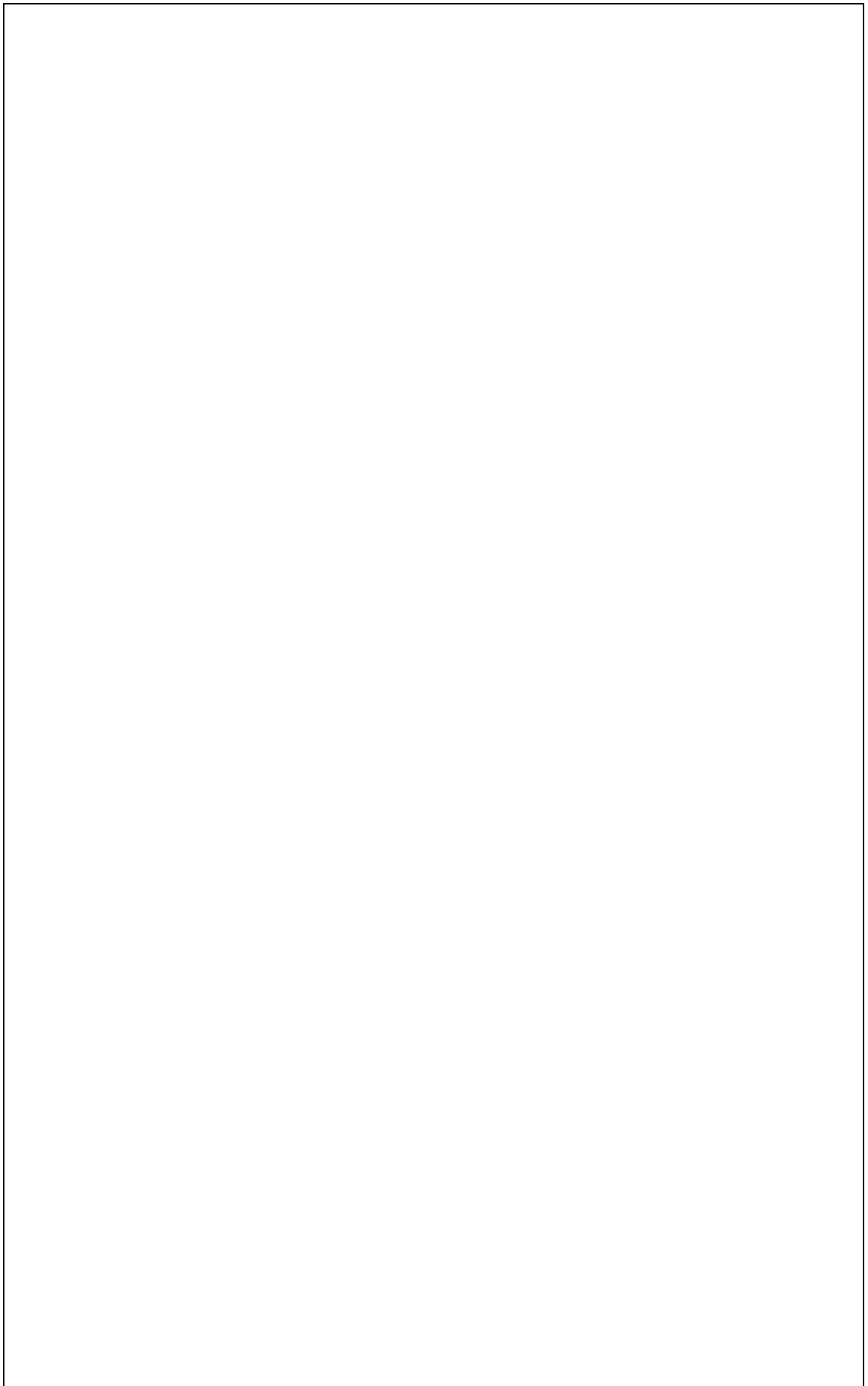


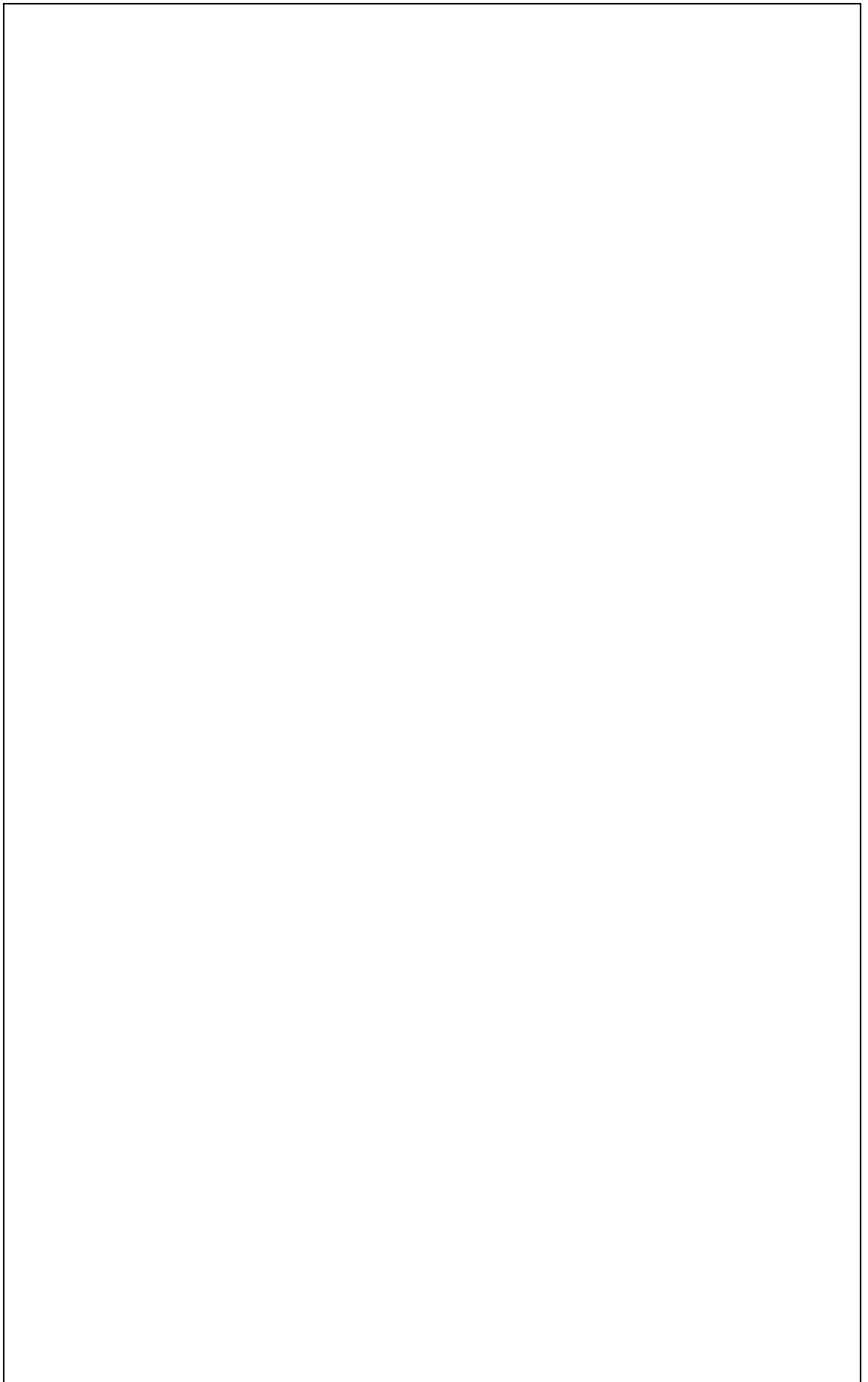
Задание 2.6.2 «Эссе»: Напишите эссе на заданную тему.

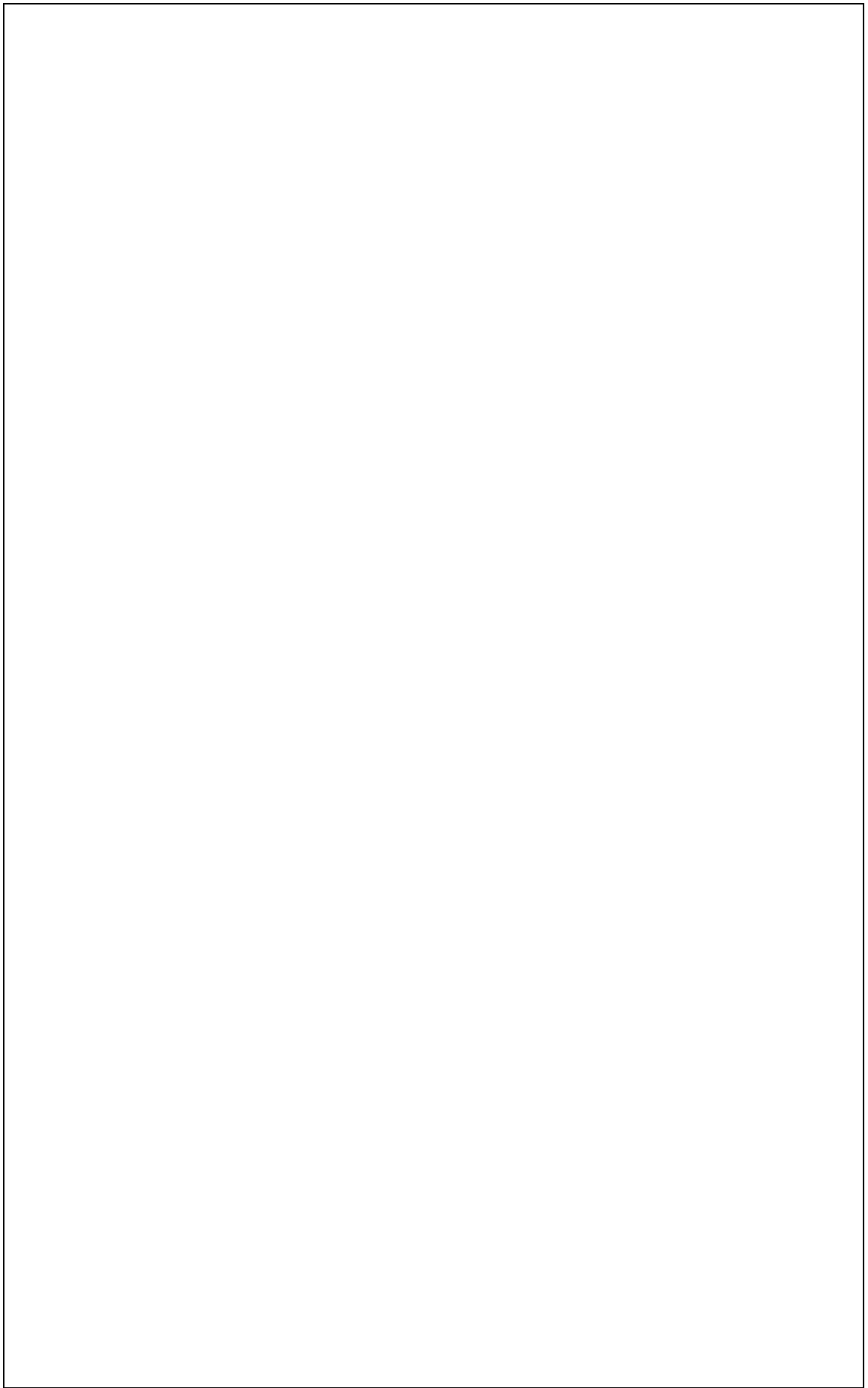


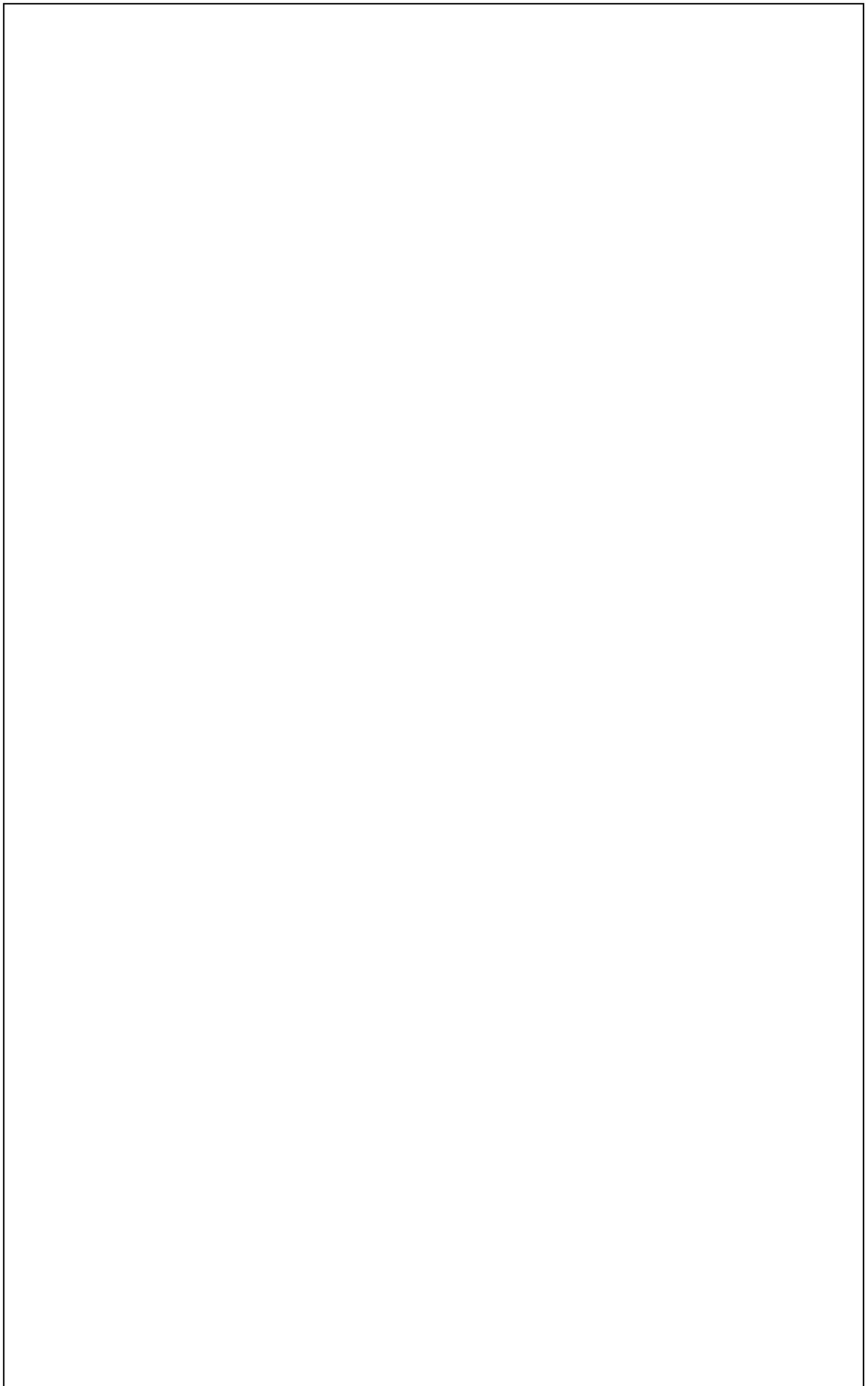












Рефлексия

Я узнал(а)

Было интересно

Было трудно

Я выполнял(а) задания

Я понял(а), что

Меня удивило

Я почувствовал(а), что

Теперь я могу

Я приобрел(а)

Я научился(ась)

У меня получилось

Я смог(ла)

Я попробую

Мне захотелось



ВАРИАНТЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ




РАЗДЕЛ 1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ РАЗДЕЛ 2. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ



I уровень (представление). Оценивается в 1 – 4 балла (по 10-балльной шкале).



Номер варианта	Номер и название задания				
	1.1.1 «Наименование»*	1.1.2 «Идентификация»*	1.1.3 «Определение»*	1.1.4 «Дополнение»*	1.1.5 «Иерархизация»
1					Уровни усвоения учебного материала в Республике Беларусь
2					Уровни основного образования в Республике Беларусь
3					Уровни учебных достижений в Республике Беларусь
4					Уровни индивидуальной педагогической деятельности
5					Уровни постановки и реализации педагогических задач
6					Уровни реформ в образовании
7					Уровни методологии педагогики
8					Уровни реализации теоретической функции педагогики
9					Уровни реализации технологической функции педагогики
10					Уровни организации педагогических (образовательных) систем


II уровень (понимание). Оценивается в 5 – 6 баллов (по 10-балльной шкале).

Номер варианта	Номер и название задания				
	1.2.1 «Соответствие»	1.2.2 «Классификация»	1.2.3 «Экспликация»	1.2.4 «Обобщение»*	1.2.5 «Дефиниция»
1	<p>1) Диверсификация; 2) Интернационализация; 3) Стандартизация; 4) Демократизация; А) Организация системы образования в условиях демократии и рынка, предполагающая разнообразие, разносторонность и вариативность развития учреждений образования и органов управления ими; Б) Установление единых требований к результатам образовательной деятельности в однотипных учреждениях образования, не исключающее многообразия способов их достижения; В) Процесс, при котором цели, функции и организация предоставления образовательных услуг приобретают международное измерение; Г) Реорганизация системы образования, подразумевающая: взаимосвязь прав и обязанностей, соблюдение общественных требований к уровню реализации интересов личности, реализацию принципов сотрудничества.</p>	<p>Воспитательная работа, обучающийся, учение, педагогическая деятельность, воспитатель, преподавание, педагог, учебная деятельность.</p>	<p>Педагогическая деятельность – особый вид общественно необходимого труда взрослых, сознательно направленного на подготовку подрастающего поколения к жизни в соответствии с социально-экономическими, нравственными, эстетическими целями.</p>		<p>Непрерывное образование</p>
2	<p>1) Индивидуализация; 2) Вариативность; 3) Поликультуризация; 4) Дифференциация; А) Ориентация образовательных учреждений на достижение обучающимися соответствующего уровня сформированности ЗУНов на основе учета их уровня подготовки, развития, склонностей, способностей и интересов; Б) Организация и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку; В) Организация учебного процесса, направленная на преодоление несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задают программы, и реальными возможностями каждого; Г) Направление развития образования как следствие осознания необходимости преодоления унификации и единообразия; способность предоставлять большое многообразие</p>	<p>Воспитательная работа, воспитание, развитие, самовоспитание, преподавание, обучение, самообучение, саморазвитие</p>	<p>Процесс обучения – особая коллективная социальная деятельность по организации целенаправленного усвоения молодым поколением накопленного обществом опыта, воплощенного в соответствии с социальным заказом в содержании образования.</p>		<p>Образовательная деятельность</p>

	полноценных образовательных траекторий, спектр возможностей.				
3	1) Развитие; 2) Воспитание; 3) Формирование; 4) Социализация; А) Процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в данном обществе, включение индивида в систему общественных взаимоотношений; Б) Специально организованный процесс количественных и качественных изменений личности под влиянием внешних и внутренних факторов; В) Сознательное управление процессом развития человека или отдельных сторон личности, качеств и свойств характера и доведение их до задуманной формы (уровня, образа); Г) Специально организованный целенаправленный педагогический процесс формирования мотивационной, эмоциональной, предметно-практической, волевой, саморегуляции, этической и экзистенциальной сфер личности обучающегося.	Дидактические задачи, субъекты педагогического процесса, содержание образования, знания, умения, средства педагогической коммуникации, компетенции, воспитательные задачи	Компетенция – использование доказанных способностей, ЗУНов, а также личностных, социальных, методических способностей в трудовых и учебных ситуациях и для профессионального и/или личностного развития.		Педагогический процесс
4	1) Педагогическая деятельность; 2) Педагогическое взаимодействие; 3) Образовательная деятельность; 4) Преподавание; А) Преднамеренные контакты педагога с обучающимися (длительные или временные, прямые или косвенные), целью которых являются изменения в поведении, деятельности и отношениях, порождающие их взаимную связь; Б) Разновидность научной и практической деятельности, направленная на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания; В) Деятельность по обучению и воспитанию, осуществляемая учреждением образования (организацией, реализующей образовательные программы) Г) Целенаправленное управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся; один из компонентов педагогического процесса; реализуется как непосредственно педагогом, так и в опосредованной форме и предполагает встречно направленный процесс учения.	Моделирование, изучение учебно-программной документации и учебных работ обучающихся, мониторинг, хронометраж, тестирование, метод моментных наблюдений, фотография рабочего дня, контент-анализ	Образование – совокупность систематизированных ЗУНов, приобретенных индивидом в УО или путем самообразования.		Учебная деятельность
5	1) Обучение; 2) Преподавание; 3) Педагогическое взаимодействие; 4) Педагогическое общение; А) Это пред-	Преподавание, воспитание лич-	Педагогическое взаимодействие – пря-		Педагогическая

	<p>намеренные контакты педагога с обучающимися, целью которых являются изменения в поведении, деятельности и отношениях, порождающие их взаимную связь; Б) Специально организованный целенаправленный процесс передачи и усвоения ЗУНов и способов познавательной деятельности; В) Способ взаимодействия преподавателя с обучающимися в педагогическом процессе, развивающееся в двух направлениях: организация отношений и управление общением в детском коллективе; многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия; Г) Сознательное управление процессом развития человека или отдельных сторон личности, качеств и свойств характера и доведение их до задуманной формы (уровня, образа, идеи); Г) Целенаправленное управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся; один из компонентов педагогического процесса. Реализуется как непосредственно педагогом, так и в опосредованной форме и предполагает встречно направленный процесс учения.</p>	<p>ности, воспитательная работа, научная педагогическая деятельность, обучающая деятельность учреждения образования, воспитательная деятельность учреждения образования, социализация личности</p>	<p>мое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее взаимную связь, межличностные отношения.</p>		<p>культура</p>
6	<p>1) Гуманистическая парадигма; 2) Педагогика личности; 3) Феноменологическая концепция; 4) Реформаторская педагогика; А) Характеризуется: личностным самовыражением, самоуправлением в процессе учения; сотрудничеством; равенством, доверительностью в процессе обучения; Б) Характеризуется: негативным отношением к традиционной теории и практике образования, углубленным интересом к личности, новые решения проблем воспитания; В) Характеризуется: ориентацией на творческое, духовное развитие личности, на межличностное общение, диалог, помощь и поддержку в самообразовании человека и его самосовершенствовании; Г) Характеризуется: формированием личности на основе высокоразвитой умственной самостоятельности.</p>	<p>Индивидуальность, целеполагание, субъектность, творчество, рефлексия, выбор, сотрудничество, активность</p>	<p>Педагогическая задача – цель, к которой стремится педагог, и способ ее достижения.</p>		<p>Педагогическая технология</p>
7	<p>1) Педагогическая умелость; 2) Педагогическое мастерство; 3) Педагогическое творчество; 4) Педагогическое новаторство; А) Способность увидеть процесс или его составные с новой стороны, внести изменения, которые</p>	<p>Педагогическая квалификация, гуманистичность, культура</p>	<p>Педагогическая инновация – внедрение нового в педагогическую практику, влекущее</p>		<p>Педагогическое общение</p>

	<p>дадут лучший эффект; б) Базовая характеристика, в основном формируется в вузе и в первые годы практической деятельности; В) Выдвижение и реализация новых прогрессивных идей, принципов и приёмов, существенно повышающих качество работы; Г) Шлифовка умелости, отработка основных элементов деятельности на практике.</p>	<p>педагогического общения, коллективность, личностные качества педагога, педагогическая этика, компетентность педагога, креативность</p>	<p>за собой коренные изменения (революционное развитие).</p>		
8	<p>1) Обучение; 2) Процесс обучения; 3) Воспитание; 4) Процесс воспитания; А) Явление общественной жизни, особая форма общественной деятельности, связанная с организацией присвоения подрастающим поколением социального опыта; Б) особая коллективная социальная деятельность по организации целенаправленного усвоения молодым поколением накопленного обществом опыта, воплощенного в соответствии с социальным заказом в содержании образования; В) Специально организованный, целенаправленный, управляемый процесс взаимодействия педагога и обучающихся, направленный на усвоение знаний, умений и навыков; формирование мировоззрения, развитие умственных сил и творческих возможностей обучающихся; Г) Целенаправленная содержательная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению ребенка в контекст современной культуры, становлению его как субъекта и стратега собственной жизни, достойной человека.</p>	<p>Преподавание, педагогическая цель, учение, сотрудничество, педагогическая ситуация, конфронтация, соглашение</p>	<p>Социализация – подготовка подрастающего поколения к полноценному вхождению в жизнь общества; обеспечивает диалектические процессы социальной адаптации и социальной автономизации личности.</p>		<p>Компетентность</p>
9	<p>1) Анализ; 2) Синтез; 3) Индукция; 4) Дедукция; А) Мыслительная операция, заключающаяся в движении от более общего к частному; Б) Мыслительная операция, заключающаяся в движении от частного к более общему; В) Мыслительная операция, предполагающая расчленение предмета на составляющие компоненты с целью их детального исследования; Г) Мыслительная операция, предполагающая соединение составляющих компонентов объекта исследования с</p>	<p>Дидактика, педагогика высшей школы, общая педагогика, андрогика, теория воспитания, профессиональная педагогика, производственная</p>	<p>Педагогика – наука, изучающая объективные законы развития человека в обществе, объясняющая поведение человека и дающая рекомендации по применению этих законов в различных</p>		<p>Процесс воспитания</p>

	целью его исследования как единого целого.	педагогика, школоведение	условиях жизни и деятельности человека.		
10	1) Ранжирование; Шкалирование; 3) Составление рейтинга; 4) Регистрация; А) классификация феноменов по признаку главенства и подчиненности, по уровню сформированности и проявления каких-либо социально-педагогических явлений; Б) Метод статистики, который заключается в определении масштаба единицы измерения изучаемых явлений; В) Отнесение к определенному разряду или категории; Г) Выявление определенного качества у явлений изучаемого класса и подсчет количества по наличию (отсутствию) данного качества.	Организационные цели, цели самовоспитания, воспитательные цели, обучающие цели, методические цели, цели саморазвития, управленческие цели, цели самообучения, развивающие цели	Педагогическая ситуация – кратковременное взаимодействие педагога с обучаемым на основе противоположных норм, ценностей и интересов, сопровождающееся значительными эмоциональными проявлениями и направленное на перестройку сложившихся взаимоотношений в лучшую или худшую сторону.		Педагогическая система

III уровень (применение). Оценивается в 7 баллов (по 10-балльной шкале).

Но- мер вари- анта	Номер и название задания		
	1.3.1 «Сравнение»	1.3.2 «Аннотирование»	1.3.3 «Структуризация»
1	Традиционный и личностно-ориентированный подходы в образовании	Зимняя, И.А. Компетентность и компетенции в контексте компетентностного подхода / И.А. Зимняя // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург: СВ–96, 2012. – С. 64–75.	Педагогическая культура
2	Деятельностный и личностно-ориентированный подходы в образовании	Хуторской, А.В. Компетентностный подход с позиций человекообразного образования / А.В. Хуторской // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург: СВ–96, 2012. – С. 76–86.	Архитектура процесса обучения
3	Компетентностный и деятельностный подходы в образовании	Бухарова, Г.Д. Компетентность и компетенции – фундаментальные понятия компетентностного подхода / Г.Д. Бухарова, Л.Д. Старикова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург: СВ–96, 2012. – С. 87–95.	Ценности образования
4	Аксиологический и культурологический подходы в образовании	Ярыгин, О.Н. От «competence» до «компетентности»: эволюция основных терминов компетентностного подхода / О.Н. Ярыгин // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург: СВ–96, 2012. – С. 96–108.	Нелинейный процесс обучения
5	Методы анкетирования и тестирования в педагогическом исследовании	Вершинина, Н.А. Систематика терминологического аппарата по кластеру «Теоретико–методологические основы педагогики» / Н.А. Вершинина, Н.Н. Суртаева // Непрерывное образование. – 2017. – Выпуск 4 (22). – С. 4–9.	Индивидуальный образовательный маршрут
6	Методы наблюдения и эксперимента в педагогическом исследовании	Даутова, О.Б. Систематика терминологического аппарата по кластеру «Дидактика» / О.Б. Даутова, О.Н. Крылова // Непрерывное образование. – 2017. – Выпуск 4 (22). – С. 10–15.	Компетентность и компетенции педагога
7	Реформирование системы образования на постсоветском пространстве и в странах Европы в кон. XX – нач XXI вв.	Игнатъева, Е.Ю. Систематика терминологического аппарата по кластеру «Основы управления педагогическими системами» / Е.Ю. Игнатъева // Непрерывное образование. – 2017. – Выпуск 4 (22). – С. 21–26.	Мониторинг в образовании
8	Спартанская и афинская системы воспитания в Древней Греции	Беляева, Л.А. Методологический статус компетентностного подхода / Л.А. Беляева // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург: СВ–96, 2012. – С. 109–116.	Открытая образовательная среда
9	Традиционная школа и Йена-план	Бенин, В.Л. Культурная составляющая компетентностного подхода / В.Л. Бенин, О.В. Фролов // Понятийный аппарат педагогики и образования:	Стили педагогического взаимодействия

		сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург: СВ-96, 2012. – С. 117–125.	
10	Авторитарный и демократический стили педагогического общения	Дубова, М.В. Структурно-содержательная характеристика понятий образовательной компетенции и компетентности / М.В. Дубова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург: СВ-96, 2012. – С. 152–164.	Непрерывное образование



IV уровень (анализ). Оценивается в 8 баллов (по 10-балльной шкале).

Но- мер вари- анта	Номер и название задания	
	1.4.1 «Ретроспективный анализ»	1.4.2 «Контент-анализ»
1	Развивающее обучение	Даутова, О.Б. Систематика понятийно–терминологического аппарата дидактики как предпосылка обновления содержания педагогического образования / О.Б. Даутова // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – Вып. 1 (29).
2	Трудовая школа	Вершинина, Н.А. Систематика терминологического аппарата по кластеру «Теоретико–методологические основы педагогики» / Н.А. Вершинина, Н.Н. Суртаева // Непрерывное образование. – 2017. – Выпуск 4 (22). – С. 4–9.
3	Педагогический процесс	Даутова, О.Б. Систематика терминологического аппарата по кластеру «Дидактика» / О.Б. Даутова, О.Н. Крылова // Непрерывное образование. – 2017. – Выпуск 4 (22). – С. 10–15.
4	Проблемное обучение	Игнатъева, Е.Ю. Систематика терминологического аппарата по кластеру «Основы управления педагогическими системами» / Е.Ю. Игнатъева // Непрерывное образование. – 2017. – Выпуск 4 (22). – С. 21–26.
5	Метод проектов	Жук, А.И. Методика исследования и систематики терминологии современной парадигмы образования / А. И. Жук, А. В. Торхова, О. Б. Даутова // Весці БДПУ, Серыя 1. Педагогіка, псіхалогія, філалогія. – 2017. – № 3. – С. 6–9
6	Экспериментальная педагогика	Даутова, О.Б. Систематика терминологического аппарата современной образовательной парадигмы как научная проблема / О.Б. Даутова, Е.Ю. Игнатъева, О.Н. Шилова // Человек и образование. – 2017. – № 4 (53). – С. 31–35.
7	Система производственного обучения	Полонский, В.М. Динамика развития и соотношение основных понятий педагогики / В.М. Полонский // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 4 (19). – С. 6–15.
8	Культурологический подход в педагогике	Полонский, В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования / В.М. Полонский // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2017. – Том 3, №2. – С. 54–60.
9	Урок	Кошкина, Е.А. Понятийно–терминологический аппарат педагогики как предмет историко–педагогического исследования / Е.А. Кошкина // Образование и наука. – 2012. – № 5. – С. 83–95.
10	Народная педагогика	Вербицкий, А.А. Проблемы адекватности понятийного аппарата современного образования / А.А. Вербицкий, Е.Г. Трунова // Педагогика. – 2017. – № 8. – С. 3–16.



V уровень (оценка). Оценивается в 9 баллов (по 10-балльной шкале).

Но- мер вари- анта	Номер и название задания	
	1.5.1 «Интерпретация»	1.5.2 «Рецензирование»
1	Эффективность педагогического взаимодействия	Беляева, Л.А. Методологический статус компетентностного подхода / Л.А. Беляева // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург: СВ–96, 2012. – С. 109–116.
2	Учебная успешность обучающегося	Бенин, В.Л. Культурная составляющая компетентностного подхода / В.Л. Бенин, О.В. Фролов // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург: СВ–96, 2012. – С. 117–125.
3	Профессиональная компетенция	Бухарова, Г.Д. Компетентность и компетенции – фундаментальные понятия компетентностного подхода / Г.Д. Бухарова, Л.Д. Старикова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург: СВ–96, 2012. – С. 87–95.
4	Качество педагогического исследования	Вершинина, Н.А. Систематика терминологического аппарата по кластеру «Теоретико–методологические основы педагогики» / Н.А. Вершинина, Н.Н. Суртаева // Непрерывное образование. – 2017. – Выпуск 4 (22). – С. 4–9.
5	Педагогическая инновация	Даутова, О.Б. Систематика терминологического аппарата по кластеру «Дидактика» / О.Б. Даутова, О.Н. Крылова // Непрерывное образование. – 2017. – Выпуск 4 (22). – С. 10–15.
6	Качество образования	Дубова, М.В. Структурно-содержательная характеристика понятий образовательной компетенции и компетентности / М.В. Дубова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург: СВ–96, 2012. – С. 152–164.
7	Человеческий капитал	Зимняя, И.А. Компетентность и компетенции в контексте компетентностного подхода / И.А. Зимняя // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург: СВ–96, 2012. – С. 64–75.
8	Творческая самореализация педагога	Игнатьева, Е.Ю. Систематика терминологического аппарата по кластеру «Основы управления педагогическими системами» / Е.Ю. Игнатьева // Непрерывное образование. – 2017. – Выпуск 4 (22). – С. 21–26.
9	Педагогическая интуиция	Хуторской, А.В. Компетентностный подход с позиций человекообразного образования / А.В. Хуторской // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург: СВ–96, 2012. – С. 76–86.
10	Педагогическая импровизация	Ярыгин, О.Н. От «competence» до «компетентности»: эволюция основных терминов компетентностного подхода / О.Н. Ярыгин // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург: СВ–96, 2012. – С. 96–108.











































VI уровень (творчество). Оценивается в 10 баллов (по 10-балльной шкале).







Но- мер вари- анта	Номер и название задания	
	1.6.1 «Прогнозирование»	1.6.2 «Исследование»
1	Становление научной педагогики	Теория воспитания
2	Концептуальное оформление идеи непрерывного образования	Дидактика
3	Разработка культурно-исторической теории	Управление образовательными системами
4	Разработка теории проблемного обучения	Теоретико–методологические основы педагогики
5	Разработка систем развивающего обучения	Педагогическая инноватика
6	Разработка концепции народной педагогики	Современные информационно-телекоммуникационные технологии
7	Разработка дидактически обоснованной системы производственного обучения	История педагогики и образования
8	Возникновение экспериментальной педагогики	Педагогика профессионально-технического и среднего-специального образования
9	Оформление концепции «Информационного общества»	Общие основы педагогики
10	Концептуальное оформление компетентностного подхода и модульного обучения	Дополнительное образование







РАЗДЕЛ 3. ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ
РАЗДЕЛ 4. ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ
РАЗДЕЛ 5. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ

Уровень (представление). Оценивается в 1 – 4 балла (по 10-балльной шкале).







Номер варианта	Номер и название задания			
	2.1.1 «Наименование»*	2.1.2 «Идентификация»*	2.1.3 «Конкретизация»*	2.1.4 «Кроссворд»*
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				







II уровень (понимание). Оценивается в 5 – 6 баллов (по 10-балльной шкале).

Но- мер вари- анта	Номер и название задания				
	2.2.1 «Умо- Заклю- че- ние»*	2.2.2 «Отношение»	2.2.3 «Кау- заль- ность»*	2.2.4 «Мат- рица»*	2.2.5 «Дифференциация»
1		Визуальные средства обучения, учебник, учебно-методический комплекс, курс лекций, технические средства обучения, тренажер, аудиовизуальные средства обучения, практикум, аудиальные средства обучения, учебное пособие, электронные средства обучения, предъявляемые с помощью технических устройств дидактические материалы			<p>Процесс обучения – это:</p> <ul style="list-style-type: none"> - определенным образом организованные деятельности обучающегося и обучающего по диагностике, планированию, созданию условий, реализации, оцениванию и коррекции обучения; - специально организованный, целенаправленный, управляемый процесс взаимодействия педагога и обучающихся (преподавание + учение), направленный на усвоение знаний, умений и навыков; формирование мировоззрения, развитие умственных сил и творческих возможностей обучающихся. - совокупность последовательных действий преподавателя и руководимых им учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков, и развитие подсознательных сил и способностей; - развитие обучения во времени и пространстве, последовательная смена этапов обучения.
2		Метатехнология, мезотехнология, макротехнология, микро-технология, социально-педагогическая технология, педагогическая технология, технология эффективного управления образованием, общепедагогическая технология, технология концентрированного погружения, педагогический менеджмент, образовательная технология, технология временного погружения			<p>Развивающее обучение – это:</p> <ul style="list-style-type: none"> - особая образовательная технология, направленная на формирование механизмов мышления, в ходе обучения учащийся «проживает» весь познавательный цикл; - обучение младших школьников, обеспечивающее условия для зоны их ближайшего потенциального развития на основе усвоения теоретических знаний, выполнения содержательного анализа учебного материала, планирования и рефлексии; - обучение, опирающееся на самостоятельный поиск знаний, на творческую деятельность учащихся, которая характеризуется функционированием механизма догадок, переносом знаний и умений в новую ситуацию;

					<ul style="list-style-type: none"> - обучение, при котором признается ведущая роль в плане психического развития; - система методов и приемов, основывающаяся на принципе признания учащегося субъектом познавательной деятельности и реализующаяся в процессе выполнения учебных заданий различной степени сложности.
3		<p>Дневная форма обучения, очная форма обучения, заочная форма обучения, коллективная форма обучения, форма обучения, индивидуальная форма обучения, дистанционная форма обучения, экстернат, фронтальная форма обучения, групповая форма обучения, форма самостоятельного изучения образовательной программы. парная форма обучения</p>			<p>Проблемное обучение – это:</p> <ul style="list-style-type: none"> - организованный педагогом способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их решения, учиться мыслить, творчески усваивать знания; - система целей, содержания, методов и средств, обеспечивающих возможности творческого участия обучаемых в процессе усвоения новых знаний, формирования творческого мышления и познавательных интересов личности; - метод обучения, в центре которого лежит личностно-деятельный принцип, приоритет поисковой деятельности учащихся, открытие ими под руководством педагога законов и положений науки, способов действий, изобретения новых предметов или способов приложения знаний к практике; - организация учебных занятий, предполагающая поиск и постановку проблем, создание под руководством преподавателей проблемных задач и ситуаций и активную самостоятельную деятельность обучаемых по их разрешению, в результате которой происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями, и развитие мыслительных способностей.
4		<p>Лекция-конференция, диспут, пассивные методы обучения, проблемная лекция, проблемная беседа, активные методы обучения, методы проблемного изложения, интерактивные методы обучения, проблемные методы</p>			<p>Проблемная ситуация – это:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ситуация, в которой перед человеком возникают цели и условия деятельности, требующие для разрешения новых средств и способов; - ситуация интеллектуального затруднения, возникающая у обучающегося при столкновении с проблемой, характеризующаяся желанием решить проблему;

		обучения, проблемный семинар, эвристическая беседа, публичное обсуждение научной или общественной проблемы			<ul style="list-style-type: none"> - содержащее противоречие и не имеющее однозначного решения соотношение обстоятельств и условий, в которых разворачивается деятельность индивида; - особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее неизвестные субъекту знания или способы действия.
5		Теория воспитания, методика воспитания, общая педагогика, общая теория обучения, школоведение, общая дидактика, дидактика, дидактика высшей школы, частная дидактика, дидактика средней школы, методика физического воспитания, дидактика начальной школы			<p>Метод обучения – это:</p> <ul style="list-style-type: none"> - способ организации деятельности активных участников процесса обучения (обучающего и обучаемого) по передаче и приобретению знаний, умений, навыков, качеств и нравственных ценностей; - система совместных действий преподавателя и обучающихся, которые вызывают специфические изменения в психике, в деятельности субъекта, обеспечивающие формирование у субъектов учения определенного вида деятельности. - система последовательных, взаимосвязанных действий педагога и обучающихся, обеспечивающая усвоение содержания образования; - совокупность приемов и способов организации познавательной деятельности обучаемого, развития его умственных сил, взаимодействия учителя и учащихся, учащихся между собой, с природой и общественной средой.
6		Основные дидактические принципы, принцип индивидуализации, принцип природосообразности, принцип наглядности, руководящие идеи и нормативные требования к организации процесса обучения, принципы обучения, принцип доступности, принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей, принцип прочности, частные дидактические			<p>Форма обучения – это:</p> <ul style="list-style-type: none"> - единство содержания учебного предмета и взаимодействия обучающего и обучаемого при решении дидактических задач; - целенаправленная, четко организованная, содержательно насыщенная и методически оснащенная система познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений учителя и учащихся; - ограниченная рамками времени конструкция отдельного звена процесса обучения; эта форма обучения и одновременно форма организации обучения; - способ организации учебного процесса с учетом времени и места его





















		принципы, принцип дифференциации, принцип коллективизации			проведения, а также характера взаимодействия учителя и учащихся; - внешнее выражение согласованной деятельности обучающихся (педагогических работников) и обучающихся, обучающихся между собой в установленном порядке.
7		Цели учения, цели воспитания, тактические цели, методические цели, упорядоченная иерархическая классификация педагогических целей, педагогические цели, таксономия педагогических целей, стратегические цели, оперативные цели, цели самообучения, цели образования, цели обучения			Средство обучения – это: - материализованные предметные способы обработки содержания обучения в совокупности с методами обучения; обязательный элемент оснащения учебных кабинетов и их информационно-предметной среды наглядными и техническими средствами; - материальные объекты и предметы естественной природы, а также искусственно созданные человеком, используемые в учебно-воспитательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и учащихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития; - вспомогательные источники обучения, материальные условия учебного процесса: школьное оборудование, технические средства, учебники, книги, другие дидактические материалы.
8		Действие, система представлений о цели, плане и средствах осуществления действия; формирование, полная обобщенная ООД, схема неполной ООД, полная конкретная ООД, схема ООД, неполная ООД, схема полной ООД, развитие, ориентировочная основа действий (ООД), внутренние действие			Педагогическая технология – это: - совокупность знаний о способах и средствах осуществления педагогического процесса; - организация педагогического процесса в соответствии с конкретной педагогической парадигмой; - система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам; - научно обоснованный и апробированный на практике набор операций по формированию, развитию и контролю знаний, умений, навыков, отношений в соответствии с заявленными целями; - совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели.

9		<p>Воспитание, трудовое воспитание, гражданственное воспитание, поликультурное образование, поликультурное воспитание; социальная группа людей, объединенных на основе общественно значимых целей; умственное воспитание, патриотическое воспитание, группа-конгломерат, группа-коллектив, коллектив, группа-кооперация</p>			<p>Процесс воспитания – это:</p> <ul style="list-style-type: none"> - взаимодействие двух субъектов, направленное на присвоение одним из них отношений к окружающему миру и к самому себе под руководством другого; - целенаправленная содержательная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению ребенка в контекст современной культуры, становлению его как субъекта и стратега собственной жизни, достойной человека; - целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека; - организуемая в системе образования деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества, государства.
10		<p>Традиционное обучение, дистанционное обучение, развивающее обучение, объяснительно-иллюстративное обучение, нетрадиционное обучение, проектное обучение, компьютерное обучение, проблемное обучение, обучение, модульное обучение, традиционное обучение, инновационное обучение</p>			<p>Методическая работа – это:</p> <ul style="list-style-type: none"> - основанная на достижениях науки и педагогического опыта система взаимосвязанных мер, направленных на развитие творческого потенциала педагога, его профессионального мастерства, а в конечном счете на рост уровня образованности, развитости и воспитанности учащихся; - подсистема системы непрерывного образования педагогов – учителей, преподавателей, воспитателей, тьюторов и т. д.; - целостная, основанная на достижениях науки, передового опыта и конкретном анализе затруднений система взаимосвязанных мер, действий, мероприятий, направленных на всестороннее повышение мастерства педагогов; - систематическая коллективная деятельность учителей по повышению своей научно-теоретической и методической подготовки и профессионального мастерства.

III уровень (применение). Оценивается в 7 баллов (по 10-балльной шкале).

Номер варианта	Номер и название задания		
	2.3.1 «Классификация»	2.3.2 «Толкование»	2.3.3 «Аналогия»
1	Классификация методов обучения	Передовой педагогический опыт	Педагогический дизайн
2	Классификация организационных форм обучения	Управление образованием	Учебный модуль
3	Классификация педагогических технологий	Проблемная задача	Архитектура процесса обучения
4	Классификация принципов обучения	Педагогический анализ	Индивидуальный образовательный маршрут
5	Классификация педагогических целей	Усвоение	Образовательный мониторинг
6	Классификация методов воспитания	Педагогическое проектирование	Конвергентное образование
7	Классификация средств обучения	Педагогическое конструирование	Образовательная логистика
8	Классификация электронных средств обучения	Педагогическая цель	Образовательный кластер
9	Классификация типов учебных занятий	Педагогический контроль	Образовательный ландшафт
10	Классификация проблемных ситуаций в обучении	Дидактический принцип	Информационные потоки педагога

IV уровень (анализ). Оценивается в 8 баллов (по 10-балльной шкале).

Номер варианта	Номер и название задания	
	2.4.1 «Комбинирование связей»	2.4.2 «Зависимость»
1	СЛС № 10, СЛС № 11  	Оптимальный выбор методов обучения
2	СЛС № 12, СЛС № 13  	Оптимальный выбор форм обучения
3	СЛС № 14, СЛС № 15  	Оптимальный выбор средств обучения
4	СЛС № 16, СЛС № 17  	Оптимальный выбор методов воспитания
5	СЛС № 18, СЛС № 19  	Оптимальный выбор форм воспитания
6	СЛС № 20, СЛС № 21  	Оптимальный выбор средств воспитания
7	СЛС № 22, СЛС № 23  	Оптимальный выбор методов развития
8	СЛС № 24, СЛС № 25  	Оптимальный выбор форм развития
9	СЛС № 27, СЛС № 28  	Оптимальный выбор средств развития
10	СЛС № 26, СЛС № 29  	Оптимальный выбор технологии обучения



V уровень (оценка). Оценивается в 9 баллов (по 10-балльной шкале).

Номер варианта	Номер и название задания		
	2.5.1 «Критическая оценка»	2.5.2 «Характеристика»	2.5.3 «Сравнительная оценка»
1	Арт-педагогика	Исследовательский метод	Методы воспитания
2	Геймификация в образовании	Модульное обучение	Инновационные средства обучения
3	Образовательная логистика	Метод проектов	Инновационные методы обучения
4	Образовательный ландшафт	Метод кейсов	Коллективные (фронтальные) формы обучения
5	Конвергентное образование	Метод мозгового штурма	Групповые формы обучения
6	Преуниверсалий	Компетенция	Индивидуальные формы обучения
7	Техносфера образовательного учреждения	Метод работы в малых группах	Традиционные средства обучения
8	Дизайн образовательного пространства	Игровой метод	Традиционные методы обучения
9	Лучшие практики	Проблемный метод	Педагогические технологии
10	Инфографика в обучении	Метод синектики	Формы методической работы

VI уровень (творчество). Оценивается в 10 баллов (по 10-балльной шкале).

Номер варианта	Номер и название задания	
	2.6.1 «Моделирование»	2.6.2 «Эссе»
1	По выбору	Что я понимаю под «творческим методом» педагога?
2	По выбору	Понятие меры в педагогике.
3	По выбору	Творческая свобода и ответственность педагога.
4	По выбору	Феномен хронотопа в педагогике.
5	По выбору	Принцип дополнительности и его использование в педагогике.
6	По выбору	Возможность и необходимость в образовательном процессе.
7	По выбору	Принцип доступности качественного образования и пути его реализации.
8	По выбору	Феномен эмерджентности образовательной системы.
9	По выбору	Феномен педагогической интуиции.
10	По выбору	Феномен импровизации в процессе обучения.

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ

Контрольные вопросы к зачету

- 1) Система образования Республики Беларусь. Нормативное правовое обеспечение системы образования Республики Беларусь.
- 2) Основные этапы становления и развития педагогики. Становление научной педагогики. Я.А. Коменский как основоположник научной педагогики.
- 3) Дидактические системы И.Ф. Гербарта и Дж. Дьюи. Гуманистическая педагогика Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Дидактика Ф. Дистервега.
- 4) Просветительские идеи Ф. Скорины, Д.К. Ушинского, Л.Н. Толстого.
- 5) Основные категории педагогики: педагогическая задача, педагогический процесс, педагогическая ситуация, воспитание, обучение, развитие.
- 6) Понятие о педагогических системах. Компоненты педагогических систем, их взаимосвязь. Системообразующий компонент педагогических систем.
- 7) Сущность понятия «педагогика». Педагогика как наука о закономерностях обучения и воспитания.
- 8) Концепции современного образования: традиционалистическая, рационалистическая, феноменологическая.
- 9) Парадигмы современного образования: традиционалистическая, технократическая прагматическая парадигма, поведенческая парадигма, гуманистическая парадигма, теологическая и эзотерическая парадигмы.
- 10) Современные педагогические системы, их характеристики.
- 11) Образование как социокультурный феномен. Современные модели образования. Сущность непрерывного образования.
- 12) Индивидуальная педагогическая деятельность как система. Структурные и функциональные ее компоненты, их характеристика.
- 13) Уровни индивидуальной педагогической деятельности.
- 14) Требования к личности педагога. Квалификационные требования к педагогу.
- 15) Профессиональные компетенции педагога, их содержание.
- 16) Понятие о методологии педагогической науки. Уровни методологического знания.
- 17) Системный подход. Целостный подход.
- 18) Личностный подход.
- 19) Деятельностный подход.
- 20) Полисубъектный (диалогический) подход.
- 21) Культурологический подход.
- 22) Аксиологический (ценностный), технологический и личностно-творческий аспекты культурологического подхода.
- 23) Этнопедагогический и антропологический подходы.
- 24) Педагогический процесс как динамическая педагогическая система: основные компоненты, их взаимосвязь.

Контрольные вопросы к экзамену

- 1) Педагогика в системе наук о человеке. Возникновение педагогики как науки. Объект, предмет, функции и задачи педагогики. Система педагогических наук. Идеи гуманизма как основа современной педагогики. Связь педагогики с другими науками.
- 2) Возникновение и становление педагогической профессии. Особенности педагогической профессии. Творческий характер труда педагога.
- 3) Профессиональная деятельность и личность педагога.
- 4) Профессиональные компетенции преподавателя и мастера производственного обучения, их сущность и содержание.
- 5) Индивидуальная педагогическая деятельность как система, ее уровни.
- 6) Образование как функция общества. Система непрерывного образования в Республике Беларусь. Принципы государственной политики в области образования.
- 7) Научно-методическое обеспечение профессионального образования Республики Беларусь. Участие педагогов в деятельности по научно-методическому обеспечению профессионального образования.
- 8) Инновации в системе профессионального образования. Понятия «новшество», «новация», «инновация».
- 9) Основные категории общей педагогики.
- 10) Основные этапы становления и развития педагогики.
- 11) Становление научной педагогики. Я.А. Коменский как основоположник научной педагогики. Общая характеристика развития школьного дела в Западной Европе. Гуманистическая педагогика Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Дидактика Ф. Дистервега. Дидактические системы И.Ф. Гербарта и Дж. Дьюи. Школа и педагогики в России в XVIII-XIX вв. Просветительские идеи Ф. Скорины, Д.К. Ушинского, Л.Н. Толстого.
- 12) 10. Педагогические системы в новейшее время (XX и XXI вв.).
- 13) Развитие, социализация и воспитание личности.
- 14) Целостный педагогический процесс как педагогическая система.
- 15) Педагогическое взаимодействие. Стили педагогического общения.
- 16) Учреждение образования как субъект управления.
- 17) Мониторинг качества образования.
- 18) Организация и содержание методической работы в учреждениях профессионального образования.
- 19) Индивидуальные формы методической работы.
- 20) Коллективные формы методической работы. Содержание работы педагогического совета, методических (цикловых) комиссий.
- 21) Цели, содержание работы педагогического кабинета учреждения образования.
- 22) Открытый урок как методическое мероприятие: цели, виды и методика проведения.

- 23) Выявление, обобщение, систематизация и распространение современного педагогического опыта.
- 24) Понятие методологии педагогики. Системный подход.
- 25) Понятие педагогической системы. Системообразующий компонент педагогической системы.
- 26) Сущность личностно-ориентированного подхода. Представления о социальной, деятельной и творческой сущности человека как личности.
- 27) Культурологический и аксиологический подходы в системе образования.
- 28) Дидактика как теория обучения. История развития дидактики.
- 29) Обучение в целостном педагогическом процессе. Обучение как процесс. Функции обучения. Зарубежные концепции обучения. Материалистическая теория познания и процесс обучения. Движущие силы процесса обучения.
- 30) Деятельность педагога и обучающихся в процессе обучения.
- 31) Традиционное обучение. Целевые ориентации, особенности методики традиционного обучения.
- 32) Законы и закономерности обучения.
- 33) Принципы обучения как система. Взаимосвязь между закономерностями и принципами обучения.
- 34) Теория развивающего обучения.
- 35) Теория проблемного обучения.
- 36) Теория поэтапного формирования умственных действий: сущность и дидактические возможности.
- 37) Личностно-ориентированное развивающее обучение. Акценты целей. Особенности образовательного процесса. Позиция педагога и позиция обучающихся.
- 38) Диагностичное задание целей по формированию опыта и качеств личности. Цели обучения, развития и воспитания обучающихся. Организационно-методические цели.
- 39) Сущность содержания образования как основы базовой культуры личности и его исторический характер.
- 40) Уровни усвоения содержания образования (представления, понимания, применения, творчества), их характеристика. Особенности учебной деятельности обучающихся по усвоению содержания образования.
- 41) Формы проектирования содержания образования: образовательный стандарт, квалификационная характеристика специалиста, учебный план, учебная программа, тематический план, план урока (учебного занятия). Их краткая характеристика.
- 42) Формы обучения, их характеристика, классификация.
- 43) Дидактические методы: сущность понятия, классификации и характеристики. Выбор методов обучения.
- 44) Средства обучения: сущность понятия, классификация, характеристики и дидактические возможности.

- 45) Учебно-методические комплексы: цели и принципы создания, структура и содержание.
- 46) Субъективный и объективный контроль в процессе обучения и оценка учебных достижений обучающихся. Виды и методы контроля. Учебные задачи.
- 47) Тесты. Структура теста. Виды тестов.
- 48) Урок как основная форма обучения. Типы и виды уроков.
- 49) Дидактическая структура и методическая подструктура учебного занятия.
- 50) Формы организации учебной деятельности обучающихся.
- 51) Понятие педагогической технологии. Основные характеристики современных педагогических технологий.
- 52) Модульное обучение: сущность, характеристика, особенности. Сущность понятия «модуль», его структура.
- 53) Метод проектов. Проектирование как особый вид интеллектуальной деятельности.
- 54) Педагогические игры: сущность, функции, История развития игровых технологий.
- 55) Деловые игры: сущность, основные характеристики, порядок проведения. Модификации деловых игр.
- 56) Технологии интерактивного обучения. Неимитационные и имитационные интерактивные технологии, их сущность и характеристика.
- 57) Воспитание как отрасль педагогической науки. Сущность и соотношение понятий: личность, воспитание, социализация, развитие.
- 58) Цели и направления воспитательной и идеологической работы в учреждениях образования.

Тематика курсовых работ

- 1) Проектирование содержания темы «...» учебной дисциплины и оценка его усвоения на основе уточненной таксономии Б. Блума.
- 2) Кластеризация учебного содержания и построение сетевой модели на примере предметной области (учебной дисциплины) «...».
- 3) Технология «Цифровое повествование» в профессиональном образовании.
- 4) Технология проведения мастер-класса.
- 5) Технология разработки образовательного веб-квеста.
- 6) Эвристические приемы конструирования содержания учебных задач.
- 7) «Перевернутый урок» практико-ориентированной направленности.
- 8) Имитационное моделирование проблемных ситуаций в обучении.
- 9) Технология творческих мастерских в профессиональном образовании.
- 10) Метод «Кейс 2.0» в профессиональном образовании.
- 11) Методы ТРИЗ в профессиональном образовании.
- 12) Форсайт-технология в процессе профессионального обучения.
- 13) Влияние педагогической импровизации на процесс обучения.
- 14) Постановки образовательных целей по технологии «Smart».
- 15) Метод эвристического погружения к проектированию учебного занятия.
- 16) Организация и проведение конкурсов профессионального мастерства.
- 17) Конструирование вариативных задач в профессиональном обучении способом дидактической инженерии.
- 18) Виды нетрадиционных комбинированных уроков теоретического и производственного обучения.
- 19) Пооперационный контроль в профессиональном обучении при помощи критериально-ориентированных тестовых заданий.
- 20) Возможные образовательные траектории обучающихся в системе непрерывного профессионального образования.
- 21) Общие принципы эвристических методов обучения.
- 22) Технология «Тайм-менеджмент» (управление временем) как средство самоорганизации деятельности обучающихся.
- 23) Методы усвоения эмоционально-ценностного компонента образования (метод эмоционально-ценностных контрастов).
- 24) Развитие культурной и социальной идентичности личности обучающихся.
- 25) Саморегулируемое обучение и его реализация в учреждении профессионального образования.
- 26) Коучинг в деятельности преподавателя: специфика, инструменты.
- 27) Метод анализа ситуаций в профессиональном образовании.
- 28) Методы и средства формирования технологического мышления у обучающихся в учреждении профессионального образования.
- 29) Критерии и показатели уровня сформированности профессиональных навыков.

- 30) Особенности композиции многоуровневых тестовых заданий.
- 31) Метафорическая деловая игра в профессиональном обучении.
- 32) Способы оценки социально-личностных (или метапредметных) компетенций обучающихся на основе теории нечетких множеств.

Методические рекомендации по выполнению курсовой работы

В соответствии с учебным планом специальности «Профессиональное обучение (по направлениям)» предусмотрено выполнение курсовой работы по учебной дисциплине «Педагогика» на 2-ом курсе (IV семестр).

Курсовой проект (курсовая работа), как форма текущей аттестации обучающихся при освоении содержания образовательных программ высшего образования I ступени, является видом самостоятельной работы обучающихся, представляющей собой решение в курсовой работе учебной задачи в соответствии с установленными требованиями.

Темы курсовых работ разрабатываются на кафедрах и утверждаются заведующими кафедрами. Количество утвержденных тем должно быть достаточным для выдачи в учебной группе каждому обучающемуся, осваивающему содержание образовательной программы высшего образования I ступени, индивидуального задания. Обучающийся при освоении содержания образовательной программы высшего образования I ступени вправе выбрать тему курсовой работы из числа утвержденных на кафедре или самостоятельно предложить тему курсовой работы с обоснованием ее целесообразности.

Для формирования у обучающихся при освоении содержания образовательных программ высшего образования I ступени умений и навыков работы в команде возможна выдача группового задания, предусматривающего работу нескольких обучающихся над одной курсовой работой. В этом случае каждому из них должен быть установлен индивидуальный объем задач в соответствии с объемом и уровнем общих требований.

Защита курсовых работ производится перед комиссией, которая формируется заведующим кафедрой в составе не менее двух человек с участием руководителя курсовой работы. Защита курсовых работ, выполненных по групповому заданию, производится в один день. Комиссия принимает решение большинством голосов. При равенстве голосов решающим является голос председателя комиссии.

Курсовая работа состоит из введения, основной части, заключения, списка использованных источников, приложения и оформляется в соответствии с установленными требованиями (далее).

Во введении должна быть обоснована актуальность выбранной темы, цель и задачи теоретического исследования (до 3-х страниц).

Основная часть содержит обзор литературных источников по проблеме, аналитическое изложение результатов самостоятельного теоретического исследования научной литературы по исследуемым вопросам, критического анализа различных точек зрения авторов, выводы и конструктивные предложения, а также направления будущих исследований (20-25 страниц).

Заключение в концентрированном виде должно отражать содержание всей работы, основные выводы и результаты исследования в соответствии с каждой из поставленных задач (до 3-х страниц).

Все заимствованные из литературных и других источников теоретические и методологические положения сопровождаются ссылками на их авторов. Курсовая работа должна быть подписана научным руководителем с указанием даты (отметка о допуске к защите).

Пояснительная записка курсовой работы должна содержать:

- титульный лист;
- задание на выполнение курсовой работы;
- содержание;
- введение;
- основная часть;
- заключение;
- список использованных источников;
- приложения (при необходимости).

Требования к оформлению пояснительной записки

Пояснительная записка (ПЗ) выполняется на листах формата А4 с соблюдением требований ГОСТ 2.105-95. Единая система конструкторской документации. Общие требования к текстовым документам, ГОСТ 7.32-2001. Отчет о научно-исследовательской работе. Структура и правила оформления.

ПЗ выполняется с применением печатающих и графических устройств вывода ПК (ЭВМ) (ГОСТ 2.004-88 ЕСКД). Текст ПЗ печатается одинарным межстрочным интервалом шрифтом 14 пунктов. Шрифт в таблицах разрешается уменьшать на 2 пт. Также разрешается использовать компьютерные возможности акцентирования внимания на определениях, важных особенностях, применяя выделение с помощью курсива и подчеркивания.

Текст ПЗ следует размещать на листе, соблюдая следующие размеры полей: левое — 30 мм, правое — 10 мм, верхнее и нижнее — по 20 мм.

Абзацы в тексте начинаются отступом, равным 1,25 см.

Текст ПЗ делится на разделы, подразделы и пункты. Пункты, при необходимости, могут делиться на подпункты.

Разделы должны иметь заголовки. Подразделы могут иметь заголовки при необходимости. Пункты, как правило, заголовков не имеют.

Заголовки следует писать с абзацного отступа с прописной буквы без точки в конце, не подчеркивая. Перенос слов в заголовках не допускается.

Расстояние между заголовком (за исключением заголовка пункта) и текстом должно составлять 2 строки. Расстояние между предшествующим текстом и новым заголовком рекомендуется делать несколько больше, чем между заголовком и последующим текстом.

Каждый раздел (главу) текстового документа надо начинать с нового листа (страницы).

Разделы должны иметь порядковые номера в пределах всей записки, обозначенные арабскими цифрами без точки и записанные прописными буквами на 1-2 пункта больше основного текста по центру.

Подразделы должны иметь нумерацию в пределах каждого раздела и записанные с абзацного отступа. Номер подраздела состоит из номеров раздела и подраздела, разделенных точкой. В конце номера подраздела точку не ставят.

Пункты, как и подразделы, печатаются с абзацного отступа, при необходимости, могут быть разбиты на подпункты, которые должны иметь порядковую нумерацию в пределах каждого пункта.

Страницы нумеруются арабскими цифрами в правом верхнем углу, считая титульный лист, соблюдая сквозную нумерацию по всему тексту (ГОСТ 2.105-95), либо в центре нижнего поля (ГОСТ 7.32-2001). Номер страницы на титульном листе, аннотации и задании не ставится.

Иллюстрации и таблицы, расположенные на отдельных листах, и распечатки с ПК включают в общую нумерацию страниц записки.

Следует нумеровать иллюстрации в пределах раздела. В этом случае номер иллюстрации состоит из номера раздела и порядкового номера иллюстрации, разделенных точкой. Например, Рисунок 1.1.

При ссылках на иллюстрации следует писать « ... в соответствии с рисунком 1.1».

Иллюстрации каждого приложения обозначают отдельной нумерацией арабскими цифрами с добавлением перед цифрой обозначения приложения.

Материал, дополняющий текст ПЗ, следует помещать в приложениях. Приложениями могут быть, например, графический материал, таблицы большого формата, расчеты, описания аппаратуры и приборов, алгоритмов и программ задач, решаемых на ПК, и т.д.

Приложения выполняют на листах формата А4 по ГОСТ 2.301-68.

Таблица 1 – Образцы оформления библиографического описания в списке литературных источников (по материалам ВАК РБ)

Характеристика документа	Пример библиографического описания
Издания с одним, двумя и тремя авторами	Дробышевский, Н. П. Ревизия и аудит : учеб.-метод. пособие / Н. П. Дробышевский. – Минск : Амалфея : Мисанта, 2013. – 415 с.
	Гринин, Л. Е. Социальная макроэволюция: генезис и трансформации Мир-Системы / Л. Е. Гринин, А. В. Коротаев. – Изд. 2-е. – М. : URSS, 2013. – 567 с.
	Дьяченко, Л. С. Методические рекомендации по подготовке и сдаче государственного экзамена по педагогике / Л. С. Дьяченко, Н. К. Зинькова, Р. В. Загорулько. – Витебск : Витеб. гос. ун-т, 2013. – 53 с.
	Rips, L. J. Lines of thought: central concepts in cognitive psychology / L. J. Rips. – New York ; Oxford : Oxford Univ. Press, 2011. – XXII, 441 p.
Издания с четырьмя и более авторами	Rüthers, B. Rechtstheorie: Begriff, Geltung und Anwendung des Rechts / B. Rüthers, Ch. Fischer. – 5. Aufl. – München : Beck, 2010. – 665 S.
	Закономерности формирования и совершенствования системы движений спортсменов (на примере метания копья) / В. А. Боровая [и др.]. – Гомель : Гомел. гос. ун-т, 2013. – 173 с. Инвестиции: системный анализ и управление / К. В. Балдин [и др.] ; под ред. К. В. Балдина. – 4-е изд., испр. – М. : Дашков и К°, 2013. – 287 с.

	Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter / F. Petermann [et al.]. – Göttingen [etc.] : Hogrefe, 2009. – 150 S.
	Language, society and power: an introduction / L. Thomas [et al.] ; ed.: I. Singh, J. S. Peccei. – 2nd ed. – London : Routledge, 2004. – XXIV, 239 p.
Издания с коллективным автором	Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 г. / Нац. комис. по устойчивому развитию Респ. Беларусь ; редкол.: Л. М. Александрович [и др.]. – Минск : Юнипак, 2004. – 202 с.
	Сборник правил перевозок и тарифов железнодорожного транспорта общего пользования / Белорус. ж. д. ; сост. Е. А. Гопова. – Минск : Пересвет, 2013. – 46 с.
Многотомные издания в целом	Багдановіч, М. Поўны збор твораў : у 3 т. / М. Багдановіч. – 2-е выд. – Мінск : Беларус. навука, 2001. – 3 т.
	Гісторыя Беларусі : у 6 т. / рэдкал.: М. Касцюк (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Саврем. шк. : Экоперспектива, 2007–2011. – 6 т.
	Encyclopedia of social work : in 4 vol. / ed.: L. E. Davis, T. Mizrahi. – Oxford : Oxdord Univ. Press, 2011. – 4 vol.
Отдельные тома в многотомном издании	Багдановіч, М. Поўны збор твораў : у 3 т. / М. Багдановіч. – 2-е выд. – Мінск : Беларус. навука, 2001. – Т. 1 : Вершы, паэмы, пераклады, наследаванні, чарнавыя накіды. – 751 с.
	Вялікае княства Літоўскае : ВКЛ : энцыклапедыя : у 2 т. / Беларус. навук.-даслед. ін-т дакументазнаўства і арх. справы ; рэдкал.: Г. П. Пашкоў (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Беларус. Энцыкл., 2005–2006. – Т. 1. – 2005. – 684 с.
	Гісторыя Беларусі : у 6 т. / рэдкал.: М. Касцюк (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Саврем. шк. : Экоперспектива, 2007–2011. – Т. 3 : Беларусь у часы Рэчы Паспалітай (XVII–XVIII стст.) / Ю. Бохан [і інш.]. – 2007. – 344 с. ; Т. 6 : Беларусь у 1946–2009 гг. / Н. Васілеўская [і інш.]. – 2011. – 727 с.
	Encyclopedia of social work : in 4 vol. / ed.: L. E. Davis, T. Mizrahi. – Oxford : Oxdord Univ. Press, 2011. – Vol. 4. – 564 p.
Сборники статей, трудов	Инновационное развитие общества в условиях интеграции правовых систем : сб. науч. ст. / Гродн. гос. ун-т ; редкол.: Н. В. Сильченко (гл. ред.) [и др.]. – Гродно : ГрГМУ, 2013. – 454 с.
	Марксизм: очерки марксистской политической экономии : сб. ст. / Междунар. асоц. политэкономов-марксистов ; под ред. А. А. Ковалева, А. П. Проскурина. – М. : Канон+, 2013. – 335 с.
	Наноструктуры в конденсированных средах : сб. науч. ст. / НАН Беларуси, Ин-т тепло- и массообмена ; редкол.: П. А. Витязь [и др.]. – Минск : Ин-т тепло- и массообмена, 2013. – 409 с.
	Общевоинские уставы и Строевой устав Вооруженных Сил Российской Федерации : [сборник]. – М. : За права военнослужащих, 2008. – 431 с. – (Право в Вооруженных Силах – консультант ; вып. 85).
	Российское общество: социологические перспективы : сб. тр. / Рос. акад. наук, Ин-т систем. анализа ; редкол.: Б. В. Сазонов (отв. ред.) [и др.]. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 342 с.
	Political philosophy in the twenty-first century : essential essays / ed.: S. M. Cahn, R. V. Talisse. – Boulder : Westview Press, 2013. – VII, 291 p.
Материалы конференций	Информационные технологии и управление : материалы 49 науч. конф. аспирантов, магистрантов и студентов, Минск, 6–10 мая 2013 г. / Белорус. гос. ун-т информатики и радиоэлектроники ; редкол.: Л. Ю. Шилин [и др.]. – Минск : БГУИР, 2013. – 103 с.

	<p>Международная научно-техническая конференция «Техника и технология защиты окружающей среды», 9–11 октября 2013 г. : материалы конф. / Беларус. гос. технол. ун-т ; редкол.: И. М. Жарский (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГТУ, 2013. – 208 с.</p> <p>Методология и принципы ценообразования в строительстве. Инновационные технологии в строительной отрасли и их внедрение : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 23–24 мая 2013 г. / Респ. науч.-техн. центр по ценообразованию в стр-ве ; редкол.: Г. А. Пурс [и др.]. – Минск : РНТЦ, 2013. – 153 с.</p> <p>Personal papers in history : papers from the 3rd Intern. conf. on the history of rec. a. arch., Boston, 27–29 Sept. 2007 / Univ. of Texas ; ed.: V. L. Craig [et al.]. – Austin : Univ. of Texas, 2009. – 155 p.</p>
Диссертации	<p>Врублеўскі, Ю. У. Гістарыяграфія гісторыі ўзнікнення і развіцця гарадоў на тэрыторыі Беларусі ў IX–XIII стст. : дыс. ... канд. гіст. навук : 07.00.09 / Ю. У. Врублеўскі. – Мінск, 2013. – 148 л.</p> <p>Швачкина, М. В. Судебное рассмотрение дел по заявлениям на нотариальные действия и отказ в их совершении : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.15 / М. В. Швачкина. – М., 2013. – 221 л.</p>
Авторефераты диссертаций	<p>Горянов, А. В. Эволюция сельской дворянской усадьбы в конце XVIII – начале XX в.: по материалам усадеб князей Голицыных : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / А. В. Горянов ; Рос. акад. наук, Ин-т рос. истории. – М., 2013. – 40 с.</p> <p>Сидоров, А. В. Функциональная активность нервных центров при объемной передаче сигнала : автореф. дис. ... д-ра биол. наук : 03.03.01 ; 03.03.06 / А. В. Сидоров ; Ин-т физиологии НАН Беларуси. – Минск, 2013. – 44 с.</p>
Учебники, учебно-методические материалы	<p>Агапов, Е. П. Методы исследования в социальной работе : учеб. пособие / Е. П. Агапов. – 2-е изд. – М. : Дашков и К° ; Ростов н/Д : Наука-Спектр, 2013. – 223 с.</p> <p>Амасович, Н. В. Моя семья : метод. рекомендации / Н. В. Амасович, Т. Г. Завадская. – Витебск : Витеб. гос. ун-т, 2013. – 27 с.</p> <p>Хвойницкая, В. Ч. Русский язык : учеб. пособие : в 2 ч. / В. Ч. Хвойницкая, А. П. Ланец. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2013. – Ч. 2. – 143 с.</p> <p>Экономика организации (предприятия) : метод. указания / Витеб. гос. технол. ун-т ; сост.: Л. И. Китаева, В. А. Пожарицкая. – Витебск : ВГТУ, 2014. – 57 с.</p>
Архивные материалы	<p>Архив суда Ленинского района г. Минска за 2008 г. – Уголовное дело № 1-</p> <p>Беларускі дзяржаўны архіў-музей літаратуры і мастацтва (БДАМЛІМ). – Ф. 3. Воп. 1. Спр. 97. Арк. 61.</p> <p>Государственный архив Гродненской области (ГАГр). – Ф. 125. Оп. 2. Д. 223–228.</p> <p>Нацыянальны архіў Рэспублікі Беларусь (НАРБ). – Ф. 4п. Оп. 1. Д. 4329. Л. 2. Подлинник.</p> <p>Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). – Ф. 325. Оп. 2. Д. 26. Л. 11–45.</p>
Отчеты НИР	<p>Состояние и перспективы развития статистики печати Российской Федерации : отчет о НИР (заключ.) : 06-02 / Рос. кн. палата ; рук. А. А. Джиго ; исполн.: В. П. Смирнова [и др.]. – М., 2000. – 250 с. – Инв. № 756600.</p> <p>Становление духовно-нравственной культуры младших школьников средствами музыкального образования : отчет о НИР (заключ.) / Нац. ин-т образования ; рук. М. Б. Горбунов. – Минск, 2008. – 162 с. – № ГР 20082850.</p>

Депонированные научные работы	Кузнецов, Ю. С. Измерение скорости звука в холодильных расплавах / Ю. С. Кузнецов, Н. Н. Курбатов, Ю. Ф. Червинский ; Моск. хим.-технол. ун-т. – М., 1982. – 10 с. – Деп. в ИНИОН РАН 10.03.2005, № 59159.
	Шибко, Н. Л. Методика обучения русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / Н. Л. Шибко ; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2011. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Деп. в ГУ «БелИСА» 28.02.2011, № 3-Б2011.
Обзорная информация	Настоящее и будущее осушенных болот Беларуси / В. С. Аношко [и др.]. – Минск : Белорус. науч.-исслед. центр «Экология», 2005. – 45 с. – (Обзорная информация / М-во природ. ресурсов и охраны окружающей среды Респ. Беларусь, БелНИЦ «Экология»).
Каталоги	Каталог древесных растений основных коллекционных фондов Беларуси / Центр. ботан. сад НАН Беларуси ; сост.: И. М. Гаранович [и др.] ; науч. ред. В. В. Титок. – Минск : Право и экономика, 2013. – 133 с.
Сериальные издания	Дзяспара. Культуралогія. Гісторыя : матэрыялы IV Міжнар. кангр. беларусістаў «Беларуская культура ў кантэксце культур еўрапейскіх краін», Мінск, 6–9 чэрв. 2005 г. / Міжнар. асац. беларусістаў [і інш.] ; пад рэд. А. Мальдзіса, А. Смаленчука. – Мінск : Голас Радзімы, 2006. – 359 с. – (Беларусіка = Albaruthenica ; кн. 28).
	Кульпанович, О. А. Благотворительность в медицине Беларуси XVI–XXI вв. / О. А. Кульпанович. – Минск : Департамент исполн. наказаний М-ва внутр. дел Респ. Беларусь, 2006. – 292 с. – (Приложение к научно-практическому и информационному бюллетеню «Вестник пенитенциарной медицины» ; №
	Эрингсон, Л. Тартуский университет в 1905 году / Л. Эрингсон ; редкол.: Г. Мосберг (отв. ред.) [и др.]. – Тарту : [б. и.], 1957. – 62 с. – (Ученые записки / Тартус. гос. ун-т ; вып. 56).
	Нехорошева, Л. Н. Инновационные системы современной экономики / Л. И. Нехорошева, Н. И. Богдан. – Минск : Белорус. гос. экон. ун-т, 2003. – 209 с. – (Серия «Экономика» ; вып. 9).
	Lane, T. Rendering the sublime: a reading of Marina Tsvetaeva's fairy-tale poem «The swain» / T. Lane. – Stockholm : [s. n.], 2009. – 147 p. – (Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm studies in Russian literature ; № 41).
Электронные ресурсы локального доступа	Журава, А. С. Электронны трэнажор па беларускай мове. 3 клас [Электронны рэсурс] / А. С. Журава. – 3-е выд. – Мазыр : Содействие, 2013. – 1 электрон. апт. диск (CD-ROM).
	Идеологическая и воспитательная работа в учреждениях высшего образования: традиции и инновации [Электронный ресурс] : материалы заоч. науч.-метод. конф., 15–17 мая 2013 г., в рамках XV Респ. выст. науч.-метод. лит., пед. опыта и творчества учащейся молодежи «Я – грамадзянін Беларусі» / Респ. ин-т высш. шк. – Минск : РИВШ, 2013. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
	Сапегіана: книжное собрание рода Сапег [Электронный ресурс] = Сапегіяна: кнігазбор роду Сапегіаў / Нац. б-ка Беларусі, Рос. нац. б-ка ; сост.: Л. Г. Кирюхина, К. В. Суша ; под науч. ред. Н. В. Николаева, Т. И. Рощиной. – Минск : Нац. б-ка Беларусі, 2011. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM).
	Театр [Электронный ресурс] : энциклопедия : по материалам изд-ва «Большая российская энциклопедия» : в 3 т. – М. : Кордис & Медиа, 2003. – Электрон. опт. диски (CD-ROM) : зв., цв. – Т. 1 : Балет. – 1 диск ; Т. 2 : Опера. – 1 диск ; Т. 3 : Драма. – 1 диск.

Электронные ресурсы удаленного доступа	Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pravo.by . – Дата доступа: 24.06.2016.
	Национальный статистический комитет Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://belstat.gov.by/ . – Дата доступа: 24.06.2016.
	Reforming the United Nations for peace and security [Electronic resource] : proc. of a workshop to analyze the rep. of the High-level Panel on Threats, Challenges, a. Change / Yale Center for the Study of Globalization. – New Haven : Yale Center for the Study of Globalization, 2005. – Mode of access: http://www.ycsg.yale.edu/core/forms/Reforming_un.pdf . – Date of access: 20.02.2014.
	UNBISnet [Electronic resource] : UN Bibliogr. Inform. System. – Mode of access: http://unbisnet.un.org . – Date of access: 24.06.2016.
Изобразительные издания	Маризе, М. А. С праздником 1 мая! [Изоматериал] : [открытка из фондов Нац. б-ки Беларуси], 1955 г. / М. А. Маризе. – Минск : Нац. б-ка Беларуси, 2010. – 1 л.
	Белорусский государственный театр кукол [Изоматериал] / текст: Л. Демкина, Л. Громыко ; фото: П. Гончар [и др.]. – [Б. м. : б. и., 2013?]. – [31] с.
	Птицы Беларуси [Изоматериал] = Птушкі Беларусі : [плакат]. – Минск : Пачатк. шк., 2013. – 1 л.
Карты	Европа [Карты] : [полит.-адм. карта] : полит. устройство на 1 мая 2013. – 1 : 10 500 000, 105 км в 1 см. – М. : АГТ Геоцентр, 2013. – 1 к.
	Минск [Карты] : пл. города / сост. и подгот. к печ. Респ. унитар. предприятием «Белкартография» в 2005 г. – Обновлена в 2012 г. – 1 : 80 000, 800 м в 1 см. – Минск : Белкартография, 2013. – 1 к.
	Россия, СНГ, Европа + Средняя Азия [Карты] : от Атлантики до Тихого океана : атлас автомобил. дорог : новейшая картооснова / разработ., компьютер. сост. и подгот. к изд. выполнены изд-вом «Меркурий Центр Карта» ; гл. ред. В. Н. Пейхвассер. – [Масштабы разные]. – М. : Меркурий Центр Карта ; Минск : Букмастер, 2013. – 247 с.
Нотные издания	Богатырев, А. В. Шесть романсов на стихи Сергея Есенина [Ноты] : для тенора с фортепиано / А. В. Богатырев. – Минск : Белорус. гос. акад. музыки, 2013. – 39 с.
	Играем с удовольствием [Ноты] : хиты клас. музыки для фортепиано / сост. Н. Сазонова. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 85 с.
Аудиоиздания	Глебов, Е. Маленький принц [Звукозапись] : балет в 2 д. / Е. Глебов ; [играет] Симф. оркестр Гостелерадио Белорус. ССР, дирижер Б. Райский. – Минск : Медиал, 2010. – 1 зв. диск.
Видеоиздания	Музыкальные вечера с Президентским оркестром Республики Беларусь [Видеозапись] : концерт / [исполняет] Президент. оркестр Респ. Беларусь, художеств. рук. и гл. дирижер В. Бабарикин, солисты: К. Москович, пан-флейта (1–4, 7–14), В. Никитченко, вокал (5, 6). – [Б. м., 2006?]. – 1 DVD video.
Технические регламенты	О безопасности оборудования, работающего под избыточным давлением : ТР ТС 032/2013 : принят 02.07.2013 : вступ. в силу 01.02.2014 / Евраз. экон. комис. – Минск : Экономэнерго, 2013. – 38 с.
Технические кодексы установившейся практики	Здания и сооружения объектов нефтехимической и нефтеперерабатывающей промышленности. Противопожарные нормы проектирования = Будынкi і збудаваннi аб'ектаў нафтахімічнай і нафтаперапрацоўчай прамысловасці. Супрацьпажарныя нормы праектавання : ТКП 455-2012 (09100). – Введ.

Препринты	Велесницкий, В. Ф. Конечные группы с заданными свойствами критических подгрупп / В. Ф. Велесницкий, В. Н. Семенчук. – Гомель : ГГУ, 2013. – 15 с. – (Препринт / Гомел. гос. ун-т ; № 2).
	Картографирование структур белков и нуклеиновых кислот / И. В. Бедняков [и др.]. – Дубна : ОИЯИ, 2013. – 11 с. – (Препринт / Объед. ин-т ядер. исслед. ; P10-2012-138).
Промышленные каталоги, прейскуранты	Открытое акционерное общество «Экзон» = Open joint-stock company «Ekzon» : кат. продукции. – [Б. м. : б. и., б. г.]. – 142 с.
	Сухие строительные смеси : [пром. кат. / ПТ ООО] Тайфун. – [Б. м. : б. и., б. г.]. – 179 с. : цв. ил.
	Оптовые цены на редукторы и муфты соединительные : утв. Госкомцен Рос. Федерации 12.08.80 ; введ. в действие 01.01.82. – М. : Прейскурантиздат, 1981. – 60 с.
	Примеры описания составных частей документов
Составные части книг	Абросимова, М. А. Направления автоматизации / М. А. Абросимова // Информационные технологии в государственном и муниципальном управлении : учеб. пособие / М. А. Абросимова. – 2-е изд., стер. – М., 2013. – С. 44–46.
	Бек, У. Перспектива космополитизма: социология второй эпохи модернити / У. Бек // Информационное общество: экономика, власть, культура : хрестоматия : в 2 т. / Новосиб. гос. техн. ун-т ; сост.: В. И. Игнатъев, Е. А. Салихова. – Новосибирск, 2004. – Т. 2. – С. 5–36.
Главы из книг	Борхард, Ю. Восстановление производства / Ю. Борхард // Накопление капитала : пер. с нем. / Ю. Борхард ; под ред. Г. Б. Гермаидзе. – Изд. 2-е. – М., 2013. – Гл. 9. – С. 253–271.
	Лемешевский, И. М. Экономическая безопасность Беларуси / И. М. Лемешевский // Национальная экономика Беларуси: основы стратегии развития : курс лекций / И. М. Лемешевский. – Минск, 2012. – Гл. 18. – С. 523–540.
	Сверхтвердые композиционные материалы на основе наноалмазов // Наноалмазы детонационного синтеза: получение и применение / П. А. Витязь [и др.] ; под общ. ред. П. А. Витязя. – Минск, 2013. – Гл. 2. – С. 25–103.
Отдельные произведения в собраниях сочинений, избранных произведениях	Белинский, В. Г. Рассуждение / В. Г. Белинский // Полн. собр. соч. : в 13 т. – М., 1953. – Т. 1 : Статьи и рецензии. Художественные произведения, 1829–1835. – С. 15–17.
	Гілевіч, Н. Сон у бяссоніцу / Н. Гілевіч // Зб. тв. : у 23 т. – Мінск, 2003. – Т. 1. – С. 382–383.
	Гринцер, П. А. Древнеиндийский эпос / П. А. Гринцер // Избр. произведения : в 2 т. – М., 2008. – Т. 1. – С. 110–146.
Статьи из сборников	Божанов, П. В. Направления развития транспортного комплекса Беларуси / П. В. Божанов // Современные концепции развития транспорта и логистики в Республике Беларусь : сб. ст. / Ин-т бизнеса и менеджмента технологий Белорус. гос. ун-та ; сост.: В. В. Апанасович, А. Д. Молокович. – Минск, 2014. – С. 56–64.
	Пухнарэвіч, Т. Індустрыяльны турызм у Беларусі / Т. Пухнарэвіч // Гуманітарызация і культура : зб. студэнц. навук. пр. / Брэсц. дзярж. ун-т ; рэдкал.: У. П. Люкевіч (старш.) [і інш.]. – Брэст, 2013. – С. 9–11.
	Шаўроў, С. Рэформа зямельнага адміністравання ў Беларусі / С. Шаўроў // На шляху да эканамічнага росту: патэнцыял развіцця рынкавых інстытутаў у Беларусі : зб. арт. / рэд.-склад. У. Валетка. – Мінск, 2013. – С. 213–234.

	Crane, M. T. Analogy, metaphor, and the new science / M. T. Crane // Introduction to cognitive cultural studies / ed. L. Zunshine. – Baltimore, 2010. – P. 103–114.
Статьи из материалов конференций, семинаров, тезисов докладов	Лукашевич, М. М. Текстуальный анализ. Алгоритм вычисления текстурных признаков / М. М. Лукашевич // Компьютерные системы и сети : материалы 48 науч. конф. аспирантов, магистрантов и студентов, Минск, 7–11 мая 2012 г. / Белорус. гос. ун-т информатики и радиоэлектроники ; редкол.: В. А. Прытков (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2012. – С. 12.
	Мойсак, О. И. Концепции логистики в управлении материальными потоками / О. И. Мойсак // Наука – образованию, производству, экономике : материалы Девятой междунар. науч.-техн. конф., Минск, 27–29 янв. 2011 г. : в 4 т. / Белорус. нац. техн. ун-т ; редкол.: Б. М. Хрусталева, Ф. А. Романюк, А. С. Калиниченко. – Минск, 2011. – Т. 2. – С. 278.
	Семина, А. А. Проблемы квалификации преступлений с административной преюдицией / А. А. Семина // Проблемы борьбы с преступностью и подготовки кадров для органов внутренних дел Республики Беларусь : междунар. науч.-практ. конф., посвящ. Дню белорус. науки, Минск, 25 янв. 2008 г. : тез. докл. / Акад. М-ва внутр. дел Респ. Беларусь ; ред.: Н. И. Минич [и др.]. – Минск, 2008. – С. 263–264.
Статьи из справочных изданий	Аляхновіч, М. М. Электронны мікраскоп / М. М. Аляхновіч // Беларуская энцыклапедыя : у 18 т. / Беларус. Энцыкл. ; рэдкал.: Г. П. Пашкоў [і інш.]. – Мінск, 2004. – Т. 18, кн. 1. – С. 100.
	Багадзяж, М. К. Радзівіл Альбрэхт Станіслаў / М. К. Багадзяж // Мысліцелі і асветнікі Беларусі, X–XIX стагоддзі : энцыкл. давед. / склад. Г. А. Маслыка ; гал. рэд. Б. І. Сачанка. – Мінск, 1995. – С. 277.
	Витрувий // БСЭ. – 3-е изд. – М., 1971. – Т. 5. – С. 359–360.
	Водовозов, В. Социалистические партии / В. Водовозов // Энциклопедический словарь : [в 86 т.] / изд.: Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон ; под ред. К. К. Арсеньева, О. О. Петрушевского. – СПб., 1900. – Т. 31 (61). – С. 35–62.
Статьи из журналов	Валатоўская, Н. А. Традыцыйны і сучасны вясельны абрад беларусаў і ўкраінцаў: агульнае і рознае ў сямейнай абраднасці славянскіх народаў / Н. А. Валатоўская // Нар. асвета. – 2013. – № 5. – С. 88–91.
	Влияние магнитного поля на скорость ионной компоненты пучка частиц, образующихся при наносекундном вакуумном перекрытии диэлектриков / А. С. Гилев [и др.] // Изв. вузов. Физика. – 2012. – Т. 55, № 6. – С. 3–6.
	Полоник, С. С. Теоретико-методологические основы обеспечения внешнеэкономической безопасности Республики Беларусь в условиях усиления международной конкуренции / С. С. Полоник, Э. В. Хоробрых, А. А. Литвинчук // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Д, Экон. и юрид. науки. – 2013. – № 5. – С. 7–16.
	Lind, H. Raman spectroscopy of thin-film silicon on woven polyester / H. Lind, J. Wilson, R. Mather // Physica Status Solidi. A. – 2011. – Vol. 208, № 12. – P. 2765–2771.
	Steger, D. P. The future of the WTO: the case for institutional reform / D. P. Steger // J. of the Intern. Econ. Law. – 2009. – Vol. 12, iss. 4. – P. 803–833.
Статьи из газет	Дубаневич, Л. Партизанский десант в Германию : [о комиссаре партизан. отряда А. Андреева] / Л. Дубаневич // Белорус. лес. газ. – 2014. – 13 февр. – С. 10.

	«Нацыянальную культуру нельга разумець спрошчана» : [Указам Кіраўн. дзяржавы А. Лукашэнкі прысуджаны пяць прэміяў «За духоўнае адраджэнне»] / паводле паведамл. прэс-службы Прэзідэнта Рэсп. Беларусь // Культура. – 2014. – 11 студз. – С. 1, 2.
	Ерицов, А. М. Глобальные природные пожары / А. М. Ерицов // Сб. науч. тр. / НАН Беларуси, Ин-т леса. – Гомель, 2013. – Вып. 73 : Проблемы лесоведения и лесоводства. – С. 512–518.
	Сільчанка, М. У. Праблемы тэорыі крыніц беларускага права / М. У. Сільчанка // Право и демократия : сб. науч. тр. / Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2013. – Вып. 24. – С. 5–14.
Рецензии	Грачыха, Т. А. [Рэцэнзія] / Т. А. Грачыха // Весн. Віцеб. дзярж. ун-та. – 2013. – № 1. – С. 127–128. – Рэц. на кн.: Рэгіянальны слоўнік Віцебшчыны : у 2 ч. / Віцеб. дзярж. ун-т ; склад.: Л. І. Злобін [і інш.]. – Віцебск : ВДУ, 2012–2014. – Ч. 1. – 2012. – 303 с.
	Левяш, И. Интересы и ценности Беларуси / И. Левяш // Беларус. думка. – 2009. – № 11. – С. 65–69. – Рец. на кн.: Мельник, В. А. Основы идеологии белорусского государства : пособие / В. А. Мельник. – Минск : Выш. шк., 2009. – 416 с.
Составные части архивных материалов	Об усилении использования научно-технических методов и средств в борьбе с преступностью : приказ М-ва внутр. дел СССР, 26 окт. 1948 г., № 454 // Архив Министерства внутренних дел Республики Беларусь. – Ф. 51. Оп. 3. Д. 14. Л. 236.
	Описание синагоги в г. Минске (план части здания синагоги 1896 г.) // Центральный исторический архив Москвы (ЦИАМ). – Ф. 454. Оп. 3. Д. 21. Л. 18–19.
	Циркуляр Гомельского уездного комитета РКП(б) волостным партийным ячейкам уезда «О сектах» // Государственный архив общественных объединений Гомельской области (ГАООГО). – Ф. 2. Оп. 1. Д. 38. Л. 53–53об. Подлинник.
Составные части CD, DVD-ROM	Введенский, Л. И. Судьбы философии в России [Электронный ресурс] / Л. И. Введенский // История философии : собр. тр. крупнейших философов по истории философии. – М., 2002. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
	Кирюхина, Л. Г. Национальная библиотека Беларуси как координационный и методический центр [Электронный ресурс] / Л. Г. Кирюхина, Л. А. Демешко // Публічныя бібліятэкі на пачатку XXI ст. : зб. арт. / Нац. б-ка Беларусі ; склад. В. А. Рынкевіч ; рэд.: М. Г. Алейнік, А. Я. Іванова. – Мінск, 2008. – 1 электрон. апт. дыск (CD-ROM).
Составные части электронных ресурсов удаленного доступа	Жданухин, Д. Ю. Коллекторские агентства: основные черты деятельности, история появления и зарубежный опыт [Электронный ресурс] / Д. Ю. Жданухин // Юридическая Россия : Федер. правовой портал. – Режим доступа: http://law.edu.ru/doc/document.asp?docID=1233648 . – Дата доступа: 22.06.2016.
	Загорец, В. Демографический переход: понятие, этапы и социально-экономическое значение [Электронный ресурс] / В. Загорец // Журн. междунар. права и междунар. отношений. – 2013. – № 1. – Режим доступа: http://www.evolutio.info/images/journal/2013_1/2013_1_zaharets.pdf . – Дата доступа: 22.06.2016.
	О демографической ситуации в январе – июне 2016 г. [Электронный ресурс] // Национальный статистический комитет Республики Беларусь. – Режим доступа: http://www.belstat.gov.by/o-belstate_2/novosti-i-meropriyatija/novosti/o_demograficheskoy_situatsii_v_yanvare_iyune_2016_g/ . – Дата доступа: 29.07.2016.

	World heritage list [Electronic resource] // UNESCO, World Heritage Centre. – Mode of access: http://whc.unesco.org/en/list . – Date of access: 20.06.2016.
	Примеры описания официальных документов
Конституции	Конституция Республики Беларусь : с изм. и доп., принятыми на респ. референдумах 24 нояб. 1996 г. и 17 окт. 2004 г. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2016. – 62 с.
	Конституция Российской Федерации : принята всенар. голосованием 12 дек. 1993 г. : офиц. текст : с изм. от 30 дек. 2008 г. – М. : Айрис-пресс, 2013. – 63 с.
Кодексы	Кодекс внутреннего водного транспорта Российской Федерации [Электронный ресурс] : 7 марта 2001 г., № 24-ФЗ : принят Гос. Думой 7 февр. 2001 г. : одобр. Советом Федерации 22 февр. 2001 г. : в ред. Федер. закона от 09.03.2016 г. // КонсультантПлюс. Россия / ЗАО «Консультант Плюс». – М., 2016.
	Кодекс Республики Беларусь о земле [Электронный ресурс] : 23 июля 2008 г., № 425-3 : принят Палатой представителей 17 июня 2008 г. : одобр. Советом Респ. 28 июня 2008 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 31.12.2014 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2016.
	Кодекс Республики Беларусь об административных правонарушениях : 21 апр. 2003 г. № 194-3 : принят Палатой представителей 17 дек. 2002 г. : одобр. Советом Респ. 2 апр. 2003 г. : в Кодекс с 28 апр. 2015 г. изм. и доп. не внесились. – Минск : Амалфея, 2015. – 419 с.
Декреты, Указы	О Парке высоких технологий [Электронный ресурс] : Декрет Президента Респ. Беларусь, 22 сент. 2005 г., № 12 : в ред. Декрета Президента Респ. Беларусь от 03.11.2014 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2016.
	О конфискации всего имущества Сестрорецкого металлического завода : Декрет Совета нар. комиссаров РСФСР, 12 янв. 1918 г. // Собр. узаконений и распоряжений Рабочего и Крестьян. Правительства. – 1918. – № 16. – Ст. 235.
	Об утверждении Директивы о стиле и методах работы Совета Министров Республики Беларусь по решению вопросов социально-экономического развития страны : Указ Президента Респ. Беларусь, 14 янв. 2000 г., № 18 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2000. – № 8. – 1/931.
Законы	Аб ратыфікацыі Пагаднення паміж Урадам Рэспублікі Беларусь і Урадам Кітайскай Народнай Рэспублікі аб паветраных зносінах : Закон Рэсп. Беларусь, 26 лют. 1997 г., № 22-3 // Ведамасці Нац. сходу Рэсп. Беларусь. – 1997. – № 16. – Арт. 297–298.
	Об Уполномоченном по правам человека в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федер. конституц. закон, 26 февр. 1997 г., № 1-ФКЗ : в ред. Федер. конституц. закона от 31.01.2016 г. // КонсультантПлюс. Россия / ЗАО «Консультант Плюс». – М., 2016.
	О защите прав потребителей : Закон Респ. Беларусь от 9 янв. 2002 г. № 90-3 : в ред. от 8 июля 2008 г. № 366-3 : с изм. и доп. от 2 мая 2012 г. № 353-3. – Минск : Амалфея, 2013. – 59 с.
Постановления	Дело «Михаил Гришин (Mikhail Grishin) против Российской Федерации» : постановление Европ. суда по правам человека, 24 июля 2012 г. // Бюл. Европ. суда по правам человека : рос. изд. – 2013. – № 8. – С. 9, 89–113.

	<p>О принятии в собственность Республики Беларусь имущества [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 18 февр. 2014 г., № 137 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: http://pravo.by/main.aspx?guid=12551&p0=C21400137&p1=1&p5=0. – Дата доступа: 22.06.2016.</p>
	<p>Об утверждении основных показателей развития лесного хозяйства на 2014 год [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 24 дек. 2013 г., № 1124 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2016.</p>
	<p>Об утверждении Устава о дисциплине работников системы Госатомэнергонадзора СССР : постановление Совета Министров СССР, 18 нояб. 1987 г., № 1299 // Собр. постановлений Правительства СССР. Отд. первый. – 1988. – № 2. – Ст. 3.</p>
Конвенции, договоры, соглашения, концепции	<p>Конвенция Организации Объединенных Наций о договорах международной купли-продажи товаров [Электронный ресурс] : [заключена в г. Вене 11.04.1980 г.] // КонсультантПлюс. Россия / ЗАО «Консультант Плюс». – М., 2016.</p>
	<p>Международная конвенция об охране нематериального культурного наследия : основ. тексты / Орг. Объед. Наций по вопр. образования, науки и культуры. – Париж : ЮНЕСКО, 2011. – VII, 103 с.</p>
	<p>Договор о нераспространении ядерного оружия [Электронный ресурс] : одобр. резолюцией 2373 (XII) Генер. Ассамблеи, 12 июня 1968 г. // Организация Объединенных Наций. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/npt.shtml. – Дата доступа: 05.07.2016.</p>
	<p>Соглашение между Правительством Республики Беларусь и Правительством Итальянской Республики о сотрудничестве в области образования [Электронный ресурс] : [заключено в г. Триесте 10.06.2011 г.] // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2016.</p>
	<p>Концепция качества образования столичного региона на 2014–2018 годы (проект) / Ком. по образованию Мингорисполкома, Мин. гор. ин-т развития образования. – Минск : [б. и.], 2013. – 26 с.</p>
	<p>О признании утратившими силу некоторых решений Минского областного исполнительного комитета [Электронный ресурс] : решение Мин. обл. исполн. ком., 11 нояб. 2011 г., № 1571 // ЭТАЛОН. Решения органов местного управления и самоуправления / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2016.</p>
	<p>О сроках исполнения документов [Электронный ресурс] : распоряжение Гос. ком. по стандартизации, метрологии и сертификации Респ. Беларусь, 19 сент. 1997 г., № 12р // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2016.</p>
Положения	<p>Типовое положение о мобилизационных структурах [Электронный ресурс] : утв. постановлением Правительства Респ. Таджикистан, 30 марта 2013 г., № 145 // Законодательство стран СНГ / ООО «СоюзПравоИнформ». – Режим доступа: http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=60039. – Дата доступа: 21.06.2016.</p>

	Положение о порядке разработки, принятия, внесения изменений и отмены технического регламента Таможенного союза [Электронный ресурс] : [принято в г. Санкт-Петербурге 20.06.2012 г.] // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2016.
Послания, письма	Лукашенко, А. Г. Обновление страны – путь к успеху и процветанию : послание Президента белорус. народу и Нац. собр., 19 апр. 2013 г. / А. Г. Лукашенко // Совет. Белоруссия. – 2013. – 20 апр. – С. 1–7.
Инструк- тивно-норма- тивные доку- менты	Инструкция по делопроизводству в государственных органах, иных организациях : утв. М-вом юстиции Респ. Беларусь 19.01.09 : по состоянию на 22 апр. 2013 г. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2013. – 109 с.
	Инструкция по определению энтомологических показателей эпидемического сезона малярии : утв. М-вом здравоохранения Респ. Беларусь 02.05.13. – Минск : Респ. центр гигиены, эпидемиологии и обществ. здоровья, 2013. – 15 с.
	Привалов, И. Комментарий к постановлению Министерства финансов Республики Беларусь от 6 мая 2013 г. № 27 / И. Привалов // Консультант бухгалтера. – 2013. – № 9. – С. 17–23.
	Чернюк, А. А. Предоставление гражданам жилого помещения в общежитии государственного учреждения образования и возмещение обучающимся расходов по найму жилья [Электронный ресурс] : [по состоянию на 15.10.2013 г.] / А. А. Чернюк // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2016.

Тестовые задания по разделу 1 «Общие основы педагогики»

Вариант 1

№ п/п	Задание	У
1.	Для раннего средневековья характерны следующие типы школ: а) цеховые, гильдейские, городские; б) монастырские, соборные, кафедральные, приходские; в) гимнасии, эфебии; г) тривиальные.	Э
2.	В средние века термин «universitas» означал не универсальность обучения, а ...	Б
3.	В XV – XVI веках гуманисты резко отрицательно относились к старому университетскому образованию и быту. Объясните, почему.	П
4.	Первые университеты появились в: а) X веке; б) XI веке; в) XII веке; г) XIII веке.	Э
5.	Охарактеризуйте систему рыцарского воспитания.	Б
6.	Сопоставьте педагогические идеи Эразма Роттердамского и Томмаззо Кампанелла.	П
7.	Воспитание, связанное с проявлением у детей бессознательных инстинктов подражания взрослым, – это ... концепция происхождения воспитания. а) психологическая; б) эволюционно-биологическая; в) трудовая.	Э
8.	Школа Древнего Египта занималась подготовкой человека (характеристика):	Б

Тестовые задания по разделу 2 «Методология и методы педагогических исследований»

1. Под педагогическим исследованием понимается ...

1) процесс и результат научной деятельности, направленный на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре, механизмах, содержании, принципах и технологиях. Педагогическое исследование объясняет, предсказывает факты и явления;

2) совокупность конкретных способов и приемов получения необходимой информации об особенностях протекания тех или иных процессов;

3) способы изучения педагогических явлений, получения новой информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий.

2. Эмпирические методы исследования служат для ...

1) интерпретации, анализа и обобщения теоретических положений и эмпирических данных;

2) создания, сбора и организации эмпирического материала в естественных или специально измененных условиях;

3) установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями;

4) определения условий развития личности студента.

3. Теоретические методы исследования:

1) наблюдение, анкетирование, беседа, интервьюирование;

2) изучение продуктов деятельности обучающихся, тестирование, самооценка, экспертная оценка;

3) теоретический анализ педагогических источников, метод моделирования;

4) регистрация, ранжирование, шкалирование.

4. Регистрация – это ...

1) диалог исследователя с испытуемым по заранее составленному плану

2) метод выявления наличия определенного качества у каждого члена группы и общего подсчета количества тех, у кого данное качество имеется или отсутствует

3) установление сходства и различия сопоставляемых предметов, явлений, фактов

4) обобщение, связанное с предвосхищением результатов наблюдений и экспериментов на основе данных опыта

5. Верно ли выражение. Обобщение, связанное с предвосхищением результатов наблюдений и экспериментов на основе данных опыта → Дедукция

1) неверно;

2) о верно.

6. Метод педагогического исследования, в котором исследователь анализирует письменные, графические, творческие продукты учебной деятельности: сочинения, рисунки, сконструированные объекты, изделия ручного труда – это ...

- 1) изучение продуктов деятельности учащихся;
- 2) регистрация;
- 3) теоретический анализ педагогических источников;
- 4) методы педагогических исследований.

7. Метод опроса применяется в таких формах, как...

- 1) анкетирование;
- 2) педагогический эксперимент;
- 3) наблюдение;
- 4) экспертная оценка.

8. Верно ли выражение: Применение обобщенного знания к конкретному случаю на основе анализа этого частного случая, выделение в нем таких признаков, которые соответствуют определенному правилу, понятию, закону → Конкретизация

- 1) верно;
- 2) неверно.

9. Расположение собранных данных в определенной последовательности (обычно в порядке убывания или нарастания каких-либо показателей) и, соответственно, определение места в этом ряду каждого из испытуемых – это ...

- 1) ранжирование;
- 2) шкалирование;
- 3) тестирование.

10. Теоретический анализ педагогических источников – это ...

1) изучение трудов классиков педагогики и смежных с ней наук, историко-педагогических работ и документов; современных трудов по педагогике и смежным с ней наукам, касающихся определенной проблемы; периодической педагогической печати, справочной педагогической литературы, Интернет-источников

2) процесс и результат научной деятельности, направленный на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре, механизмах, содержании, принципах и технологиях.

3) метод педагогического исследования, в котором исследователь анализирует письменные, графические, творческие продукты учебной деятельности: сочинения, рисунки, сконструированные объекты, изделия ручного труда.

4) преднамеренное теоретически обоснованное внесение изменений в образовательный процесс, осуществляемое с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях.

11. Самооценка – это ...

- 1) оценка индивидом своих достижений, личностных качеств, действий, поступков по определенным параметрам;
- 2) обобщение, связанное с предвосхищением результатов наблюдений и экспериментов на основе данных опыта;
- 3) отражает среднее значение субъективных оценок экспертов (компетентных судей) какого-либо явления по заданной шкале;
- 4) метод исследования, который позволяет с помощью специально разработанных заданий (задач, опросников) объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса.

12. Исследование процессов или явлений при помощи их реальных или идеальных объектов-заменителей (моделей) с применением схем, чертежей, кратких вербальных описаний, матриц, символов, математических формул и т. п – это ...

- 1) моделирование;
- 2) теоретический анализ педагогических источников;
- 3) абстрагирование;
- 4) конкретизация.

13. Верно ли выражение:

Разновидность беседы, ориентированная на выяснение оценок, позиции опрашиваемого → Анкетирование

- 1) верно;
- 2) неверно.

14. Они позволяют уточнить и систематизировать научные факты, объяснить и спрогнозировать явления, повысить надежность полученных результатов, установить взаимоотношения между понятиями, перейти от абстрактного к конкретному. О каких методах идет речь?

- 1) Теоретические методы.
- 2) Эмпирические методы.
- 3) Операционализация и интерпретация результатов.

15. К методам внедрения результатов относятся:

- 1) наблюдение, анкетирование, беседа, интервьюирование;
- 2) тестирование, самооценка, экспертная оценка;
- 3) педагогический эксперимент;
- 4) регистрация, ранжирование, шкалирование.

16. К методам контроля и оценивания относятся:

- 1) тестирование, самооценка, экспертная оценка;
 - 2) педагогический эксперимент;
- о наблюдение, анкетирование, беседа, интервьюирование;
- о регистрация, ранжирование, шкалирование;

17. Разработка методики исследования и его плана, программы, методов обработки полученных результатов – это ...

- 1) теоретический этап эксперимента;
- 2) методический этап эксперимента;
- 3) эксперимент;
- 4) аналитический этап эксперимента.

18. Вставьте слова, пропущенные в предложении. _____, которое позволяет с помощью специально разработанных заданий (задач, опросников) объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса, является одним из основных методов _____ и _____.

- 1) тестирование, контроля, оценивания;
- 2) наблюдение, сбора, накопления данных;
- 3) ранжирование, операционализации и интерпритации.

19. Способ познания объективного мира, основанный на непосредственном восприятии предметов и явлений при помощи органов чувств без вмешательства в процесс со стороны исследователя. О каком методе идет речь?

- 1) наблюдение;
- 2) сравнение;
- 3) обобщение;
- 4) эксперимент.

20. Анкета, в которой отвечающий может выбрать ответ из числа приведенных или дать свой собственный называется ...

- 1) анкеты с полужакрытыми вопросами;
- 2) анкеты с открытыми вопросами;
- 3) анкеты с закрытыми вопросами.

21. Главное отличие тестов от других методов исследования в ...

- 1) в наличии «правильных» и «неправильных» ответов;
- 2) в возможности раскрыть субъективные причины поведения человека;
- 3) в разработанной системе фиксации и записи результатов.

22. Преобразование известной концепции и ее приспособление применительно к данным конкретным условиям и обстоятельствам - это ...

- 1) метод модифицирования;
- 2) метод аксиоматизации;
- 3) метод копирования;
- 4) метод аналогии.

23. Определяет путь к природной установке человека на связь с человечеством посредством "растворения в общественном сознании", освобождение явления и его сути от всех суждений и оценок для того, чтобы сущность стала познаваемой. О каком методе идет речь?

- 1) метод педагогического консилиум;
- 2) метод эйдетической редукции;
- 3) педагогический эксперимент;
- 4) метод аксиоматизации.

24. Установите соответствия

1. Шкалирование	А. введение цифровых показателей в оценку отдельных сторон педагогических явлений, для этой цели испытуемым задают вопросы, отвечая на которые, они должны выбрать одну из указанных оценок.
2. Ранжирование	Б. метод исследования, который позволяет с помощью специально разработанных заданий (задач, опросников) объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса.
3. Абстрагирование	В. выделение, вычленение и извлечение какой-либо одной стороны, свойства, признака объекта, отвлечение от остальных его сторон, свойств, признаков
4. Тестирование	Г. расположение собранных данных в определенной последовательности (обычно в порядке убывания или нарастания каких-либо показателей) и, соответственно, определение места в этом ряду каждого из испытуемых
5. Анкетирование	Д. письменный опрос большого количества людей с помощью опросных листов (анкет)

Тестовые задания по разделу 3 «Теория обучения», разделу 4 «Теория воспитания», разделу 5 «Управление образовательным процессом»

Методы обучения

1. Методы обучения по степени активности обучающихся (согласно Е.Я. Голант):

- 1) наглядные
- 2) словесные
- 3) практические
- 4) интерактивные
- 5) практические
- 6) традиционные
- 7) репродуктивные
- 8) объяснительно-иллюстративные
- 9) активные
- 10) пассивные

2. Методы обучения, выделяемых по источнику получения знаний (Е.И. Петровский, Е.Я. Голант, Д. О. Лордкипанидзе):

- 1) словесные
- 2) информационные
- 3) визуальные
- 4) аудиальные
- 5) практические
- 6) репродуктивные
- 7) наглядные
- 8) традиционные
- 9) нетрадиционные
- 10) инновационные

3. К нетрадиционным методам обучения относятся:

- 1) ролевая игра
- 2) деловая игра
- 3) проблемный семинар
- 4) дискуссия
- 5) метод проектов
- 6) лабораторная работа
- 7) лекция
- 8) упражнение
- 9) метод кейсов
- 10) метод инцидентов

4. К методам обучения, обеспечивающим самостоятельное движение обучающихся к знаниям, относятся:

- 1) эвристические
- 2) акроаматические
- 3) эротематические
- 4) исследовательские
- 5) тематические
- 6) информационные
- 7) оргдеятельностные

5. Система общедидактических методов обучения (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) включает следующие методы обучения:

- 1) практические
- 2) традиционные
- 3) репродуктивные
- 4) объяснительно-иллюстративные
- 5) наглядные
- 6) информационно-рецептивные
- 7) словесные
- 8) методы проблемного изложения
- 9) исследовательские
- 10) эвристические

6. Метод обучения, заключающийся в нахождении новых, неожиданных и оригинальных идей путем составления различных комбинаций известных и неизвестных элементов — это...

- 1) метод синектики
- 2) метод ассоциаций
- 3) метод морфологического ящика
- 4) мозговой штурм
- 5) метод инверсии
- 6) метод придумывания

7. Среди представленных методов обучения являются также методами педагогического исследования:

- 1) наблюдение
- 2) конференция
- 3) лабораторная работа
- 4) дискуссия
- 5) моделирование
- 6) беседа

8. Типами учебных проектов по Е.С. Поланту выступают:

- 1) исследовательский

- 2) игровой
- 3) практико-ориентированный
- 4) творческий
- 5) курсовой
- 6) дипломный

9. К методам стимулирования и мотивации учения по Ю.К. Бабанскому относятся:

- 1) познавательные игры
- 2) учебные дискуссии
- 3) методы учебного поощрения и порицания
- 4) методы аналогий
- 5) методы предъявления учебных требований
- 6) наглядные методы

10. Образное, эмоциональное и последовательное изложение преимущественно фактического материала — это:

- 1) лекция
- 2) объяснение
- 3) рассказ
- 4) доклад
- 5) демонстрация

11. Джон Оллер выделил следующие типы игр:

- 1) симуляция
- 2) драматизация
- 3) ролевая игра
- 4) психодраматизация
- 5) социодраматизация
- 6) упражнения с использованием мимики
- 7) дидактическая игра
- 8) деловая игра
- 9) интерактивная игра

12. По характеру игровой методики игры можно разделить на:

- 1) репродуктивные, продуктивные, творческие
- 2) предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, игры-драматизации
- 3) познавательные, воспитательные, развивающие
- 4) обучающие, тренировочные, контролирующие, обобщающие
- 5) коммуникативные, диагностические, профориентационные

13. Кто из авторов выделил следующие группы методов продуктивного обучения: когнитивные, креативные, оргдеятельностные?

- 1) Ю.К. Бабанский
- 2) В.А. Сластенин
- 3) Е.Я. Голант
- 4) А.В. Хуторской
- 5) И.Ф. Исаев

14. Методы обучения — это ...

- 1) совокупность путей и способов достижения целей, решения задач образования
- 2) способы взаимосвязанной деятельности педагога и обучающихся, направленные на решение комплекса задач учебного процесса
- 3) опробованная и систематически функционирующая структура деятельности педагога и обучающихся, сознательно реализуемая с целью осуществления запрограммированных изменений в личности обучающихся
методы преподавания + методы учения
- 4) способ упорядоченной, совместной деятельности педагога и обучающихся, направленный на достижение поставленных целей обучения
- 5) методы преподавания и воспитания
- 6) способ организации педагогического процесса
- 7) совокупность методических приемов

15. Из перечисленного выберите факторы, определяющие выбор методов обучения:

- 1) цели обучения
- 2) уровень обученности, который необходимо достигнуть
- 3) уровень мотивации обучающихся
- 4) реализация принципов, закономерностей обучения
- 5) уровень подготовленности обучающихся
- 6) активность, интерес обучающихся
- 7) возраст обучающихся
- 8) работоспособность обучающихся
- 9) сформированность учебных навыков
- 10) тип и структура учебного занятия
- 11) организационные условия обучения
- 12) материально-технические условия обучения
- 13) количество обучающихся в группе
- 14) уровень подготовленности педагога
- 15) цели учения
- 16) приемы обучения
- 17) мнение коллег
- 18) мнение родителей
- 19) приемы обучения

16. К методам контроля в обучении относятся:

- 1) фронтальный опрос
- 2) практическая работа
- 3) лабораторная работа
- 4) курсовая работа
- 5) зачет
- 6) коллоквиум
- 7) упражнение
- 8) беседа

17. Разработчиками метода синектики являются:

- 1) А. Осборн
- 2) У. Гордон
- 3) У. Килпатрик
- 4) Г. Альтшуллер
- 5) Ф. Цвикки
- 6) Дж. Принс

18. Метод стимуляции творческого мышления, разработанный Р. Олсоном и подразумевающий разделение процесса мышления на 4 стадии решения – это...

- 1) метод "do it "
- 2) морфологический анализ
- 3) метод направленного мышления
- 4) метод комплексного решения проблем
- 5) метод ступенчатого подхода к решению задачи
- 6) метод творческого инженерного конструирования

19. Разработчиком метода семикратного поиска является:

- 1) Ф. Цвикки
- 2) Г. Буш
- 3) А. Осборн
- 4) В. Гильде
- 5) И. Мюллер
- 6) В. Гордон
- 7) Т. Эйлоарт
- 8) Ф. Кунце

20. В основу выделения групп методов обучения Ю.К. Бабанским положен...

- 1) проблемный подход
- 2) принцип оптимальности выбора методов обучения
- 3) кибернетический подход
- 4) перцептивный подход
- 5) логический подход
- 6) причинный подход

21. Видами беседы по назначению выступают:

- 1) вводные или вступительные (организующие)
- 2) сообщения новых знаний
- 3) проверка знаний
- 4) контрольно-коррекционные
- 5) традиционные
- 6) индивидуальные
- 7) собеседование

22. К методам формирования сознания личности относятся:

- 1) Диспут
- 2) Метод примера
- 3) Этическая беседа
- 4) Увещевание
- 5) Внушение
- 6) Разъяснение
- 7) Рассказ
- 8) Убеждение
- 9) Лекция
- 10) Объяснение
- 11) Создание воспитывающих ситуаций
- 12) Общественное мнение

23. Гуманистическое воспитание предполагает воздействия ...

- 1) прямые
- 2) руководящие
- 3) косвенные
- 4) непосредственные

24. Какие методы в большей степени влияют на формирование адекватных моделей поведения обучающихся в различных ситуациях?

- 1) воспитывающие ситуации
- 2) лекция
- 3) поручение
- 4) общественное мнение
- 5) упражнение
- 6) инструктаж

25. Для лекции характерны следующие особенности:

- 1) развернутое изложение сущности проблемы
- 2) монологический способ подачи учебного материала
- 3) вовлечение обучающихся в активную мыслительную деятельность
- 4) свободное обсуждение проблемы

- 5) возрастание степени сложности учебного материала
- 6) большая информативно-познавательная емкость
- 7) сложность логических построений, образов
- 8) убедительность аргументов
- 9) обоснованность
- 10) строгая структура
- 11) научность
- 12) доступность
- 13) произвольная структура

26. Диалогическая модель управления учебно-познавательной деятельностью не характерна для:

- 1) активных методов обучения
- 2) нетрадиционных методов обучения
- 3) инновационных методов обучения
- 4) интерактивных методов обучения
- 5) традиционных методов обучения

27. Из нижеприведенного ряда понятий выберите методы обучения:

- 1) объяснение
- 2) поиск
- 3) исследовательский
- 4) частично-поисковый
- 5) запоминание
- 6) ролевая игра
- 7) рефлексия
- 8) диалог
- 9) проблемная задача
- 10) рассказ
- 11) анализ

28. Логическая структура метода обучения:

- 1) индуктивная
- 2) дедуктивная
- 3) индуктивно-дедуктивная
- 4) объективная часть
- 5) субъективная часть
- 6) приемы преподавания
- 7) приемы учения
- 8) потребности обучающихся
- 9) средства обучения

29. Работа с учебником, предполагающая краткое, свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла, — это...

- 1) конспектирование
- 2) составление плана текста
- 3) тезирование
- 4) цитирование
- 5) аннотирование
- 6) рецензирование
- 7) составление справки
- 8) составление формально-логической модели
- 9) составление матрицы идей

30. Методы устного контроля и самоконтроля обучающихся:

- 1) фронтальный опрос
- 2) контрольная работа
- 3) экзамен
- 4) защита курсовых работ
- 5) коллоквиум
- 6) тестирование

Формы обучения

1. Виды лекций по дидактическим задачам:

- 1) установочная
- 2) вступительная
- 3) обзорная
- 4) тематическая
- 5) заключительная
- 6) проблемная
- 7) бинарная
- 8) лекция-визуализация

2. Организационными формами обучения по степени самостоятельности обучающихся являются:

- 1) очная
- 2) заочная
- 3) дистанционная
- 4) индивидуальная
- 5) групповая
- 6) фронтальная
- 7) коллективная

3. Формами организации практического обучения выступают:

- 1) экскурсия
- 2) лабораторная работа
- 3) самостоятельная внеаудиторная работа

- 4) учебная практика
- 5) семинарские занятия

4. Система обучения, характеризующаяся тем, что первая часть учебного дня предполагает групповую форму работы педагога с обучающимися на уроке, а вторая — индивидуальные занятия (парная форма обучения) с отдельными обучающимися, — это...

- 1) Батавская
- 2) Мангеймская
- 3) Белл-Ланкастерская
- 4) Парная
- 5) Бригадная
- 6) Дальтон-план
- 7) Йена-план

5. Разработчиком Йена-плана является:

- 1) Е. Паркхерст
- 2) П. Петерсен
- 3) Дж. Кеннеди
- 4) И.А. Зиккенгер
- 5) У. Петерсон

6. Типами уроков производственного обучения являются:

- 1) урок вводного периода
- 2) операционный урок
- 3) комплексный урок
- 4) контрольно-проверочный урок
- 5) урок применения знаний, отработки умений и навыков

7. Дидактическая структура учебного занятия содержит:

- 1) мотивация деятельности обучающихся
- 2) организационную часть
- 3) актуализацию опорных знаний
- 4) формирование новых знаний и способов действий
- 5) применение (повторение и закрепление) знаний и способов действий
- 6) контроль уровня сформированности ЗУНов
- 7) подведение итогов учебного занятия
- 8) формы организации учебной деятельности
- 9) методы, методические приемы и их содержание
- 10) логику усвоения учебного материала

8. Типом учебного занятия, выделяемом в соответствии с доминирующей дидактической целью, является:

- 1) урок-лекция

- 2) урок-диспут
- 3) интегрированный урок
- 4) контрольно-проверочный урок
- 5) урок-деловая игра

9. Формами организации внеаудиторной учебной работы не являются:

- 1) учебная конференция
- 2) кружок по предмету
- 3) олимпиада
- 4) выставка работ обучающихся
- 5) домашнее задание
- 6) конкурс
- 7) круглый стол

10. В.К. Дьяченко является разработчиком ...

- 1) лабораторно-бригадного метода в обучении
- 2) дистанционного обучения
- 3) коллективного способа обучения
- 4) обучения в группах
- 5) парного обучения

11. Формой организации учебного процесса для лиц, сочетающих учебу с профессиональной трудовой деятельностью; безотрывного образования является:

- 1) дневная
- 2) вечерняя
- 3) заочная
- 4) дистанционная
- 5) экстернат

12. Формами организации контроля в обучении выступают:

- 1) коллоквиум
- 2) олимпиада
- 3) защита курсовых работ
- 4) защита практических работ
- 5) выставка работ обучающихся

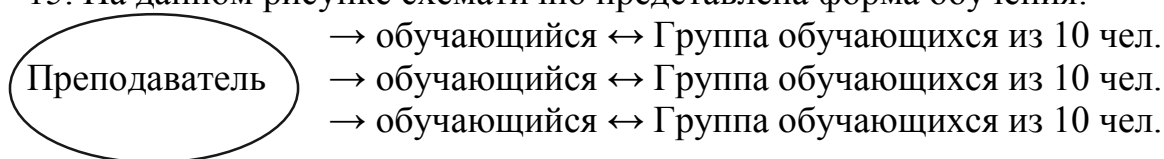
13. Формы обучения, имеющие двойную направленность, как теоретическую, так и практическую - это:

- 1) курсовое проектирование
- 2) дипломное проектирование
- 3) учебная практика
- 4) лабораторное занятие
- 5) семинар

14. К организационным требованиям к уроку относятся:

- 1) четкая структура урока, соответствующая его цели, содержанию, методам обучения
- 2) рациональное использование времени урока для полезной обучающей работы
- 3) режим труда и отдыха на уроке, чередование умственной деятельности с перерывами на отдых
- 4) дифференцированный подход к обучающимся в соответствии с их уровнем и подготовленностью к усвоению учебного материала
- 5) взаимосвязь фронтальной, групповой и индивидуальной работы на уроке
- 6) рациональное чередование различных видов деятельности обучающихся на уроке

15. На данном рисунке схематично представлена форма обучения:



- 1) фронтальная
- 2) белл-ланкастерская
- 3) избирательно-групповая
- 4) дифференцированного обучения
- 5) взаимного обучения

16. По форме проведения можно выделить следующие типы экскурсий:

- 1) экскурсия-массовка
- 2) экскурсия-прогулка
- 3) экскурсия-урок
- 4) экскурсия с использованием кинофильмов
- 5) экскурсия-обсуждение
- 6) экскурсия-концерт
- 7) «экскурсионный спектакль»
- 8) учебная экскурсия
- 9) пробная экскурсия
- 10) обзорная экскурсия
- 11) тематическая экскурсия

17. Укажите тип технологической структуры занятия по данной характеристике:

Материал темы рассматривается сразу как единый логический узел, который затем прорабатывается на отдельных занятиях. Обучающиеся составляют и защищают собственные концепты темы в начале и в конце ее изучения.

Диагностике и оценке подлежат изменения в ученических концептах. Реализация данной структуры занятий эффективна как в классно-урочной форме обучения, так и в форме «погружения».

- 1) последовательная структура
- 2) блочная структура
- 3) разнородные концепты
- 4) однородная деятельность
- 5) групповая работа
- 6) ситуативная структура
- 7) индивидуальные программы

18. Теоретическое обоснование классно-урочной системы обучения было дано...

- 1) Дж. Локком
- 2) И.Г. Песталоцци
- 3) А. Дистервегом
- 4) Я.А. Коменским
- 5) И.Ф. Гербарт

19. Принципами обучения по Дальтон-плану являются:

- 1) свобода
- 2) самостоятельность
- 3) сотрудничество
- 4) наглядности
- 5) доступности
- 6) преемственности

20. Активное групповое занятие, направленное на приобретение опыта обучающимися по применению концепций в модельных стандартных и нестандартных ситуациях — это ...

- 1) игра
- 2) тренинг
- 3) тьюториал
- 4) консультация
- 5) семинар

21. Форма организации индивидуальных занятий, стратегия индивидуального развития и наставничество — это...

- 1) тьюторство
- 2) менторство
- 3) коучинг
- 4) репетиторство
- 5) гувернерство

22. Недостатками классно-урочной системы обучения выступают:

- 1) строгая организационная структура
- 2) планирование учебного предмета в масштабах страны
- 3) ориентация на «среднего» ученика
- 4) дифференциация обучения
- 5) индивидуалистический характер обучения
- 6) не обеспечивается завершенность обучения
- 7) переоценка своих возможностей и попадание в стрессовую ситуацию из-за невозможности уложиться в определенные сроки

23. Структура какого урока описана ниже?

Организационный момент;

• вступительное слово преподавателя, в котором он подчеркивает значение материала изученной темы или тем, сообщает цель и план урока;

• выполнение обучающимися индивидуально и коллективно различного рода устных и письменных заданий общего характера, вырабатывающих метапредметные умения, формирующих системные знания;

• проверка выполнения работ, корректировка (при необходимости);

• формулирование выводов по изученному материалу;

• оценка результатов урока;

• подведение итогов;

• задание на дом.

- 1) комбинированного
- 2) урока получения новых знаний, умений и навыков
- 3) урока повторения, систематизации и обобщения знаний, умений и навыков
- 4) урока применения знаний, умений и навыков
- 5) контрольно-проверочного урока
- 6) урока творчества
- 7) урока самостоятельной работы

24. Кем была разработана следующая система уроков для изучения каждой темы?

1. Уроки теоретического разбора материала учителем.

2. Уроки самостоятельного разбора темы учениками (разбитыми на группы) по заданной программе, планам, алгоритмам.

3. Уроки-семинары.

4. Уроки-практикумы.

5. Уроки контроля и оценки.

- 1) Н.П. Гузик
- 2) Р.Г. Хазанкин
- 3) Л.В. Малахов
- 4) В.Ф. Шаталов
- 5) П.М. Эрдниев

25. Учебное занятие, организуемое в форме коллективного обсуждения изучаемых вопросов, докладов, рефератов, называется...

уроком систематизации и обобщения знания

- 1) факультативом
- 2) беседой
- 3) семинаром
- 4) лекцией-диспутом
- 5) учебной конференцией

26. Среди организационных форм обучения выделяются:

- 1) способы обучения
- 2) формы организации всей системы обучения
- 3) формы учебной деятельности обучающегося (виды)
- 4) формы организации текущей учебной работы учебной группы
- 5) методы обучения

27. Автором ниже представленной типологии уроков является?

- а) уроки смешанные*
- б) уроки устных упражнений*
- в) уроки письменных упражнений*
- г) уроки проверки и оценки знаний*

- 1) К.Д. Ушинский
- 2) Л.Н. Толстой
- 3) И.Ф. Гербарт
- 4) Я.А. Коменский
- 5) С.Т. Шацкий

28. Видами тематических экскурсий являются:

- 1) исторические
- 2) краеведческие
- 3) архитектурно-градостроительные
- 4) производственные
- 5) учебные
- 6) обзорные
- 7) искусствоведческие
- 8) природоведческие

29. Видами нетрадиционных уроков не являются:

- 1) урок-лекция
- 2) урок-беседа
- 3) урок-семинар
- 4) урок-лабораторная работа
- 5) урок-экскурсия

- 6) урок-деловая игра
- 7) урок-соревнование
- 8) урок-консультация
- 9) комбинированный урок

30. Целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации — это

- 1) учебная траектория
- 2) архитектура процесса обучения
- 3) индивидуальный образовательный маршрут
- 4) индивидуальный образовательный план
- 5) нелинейный процесс обучения

Средства обучения

1. По характеру воздействия средства обучения делятся на:

- 1) статические
- 2) динамические
- 3) аудиальные
- 4) визуальные
- 5) аудиовизуальные
- 6) материальные
- 7) идеальные

2. К перспективным средствам обучения относятся:

- 1) наглядные пособия
- 2) библиотеки
- 3) мультимедийные средства обучения
- 4) веб-сайты
- 5) локальные и глобальные компьютерные сети
- 6) системы распределенного образования

3. Основными разделами УМК являются:

- 1) теоретический
- 2) практический
- 3) раздел контроля знаний
- 4) вспомогательный
- 5) организационно-методический
- 6) нормативный
- 7) справочный

4. Учебное электронное издание, частично или полностью заменяющее или дополняющее учебник и утвержденное в качестве данного вида издания экспертной комиссией - это ...

- 1) электронное учебное пособие
- 2) электронное учебно-методическое пособие
- 3) электронное издание
- 4) электронный аналог печатного издания
- 5) электронный практикум
- 6) электронный учебник
- 7) электронный документ

5. Этот термин, введенный Т. Нельсоном в 1965 г. в его работе «Сложная обработка информации: структура файла для сложного, изменяющегося и неопределенного»

- 1) медиа
- 2) мультимедиа
- 3) гипермедиа
- 4) медиообразование
- 5) информационные технологии

6. Высокотехнологичное электронно-оптическое устройство, позволяющее проецировать на экран видеосигнал с различных электронных носителей информации: от компьютера, видеомагнитофона, сканера, видеокамеры (документ-камеры), цифрового фотоаппарата, флеш-карты и др. - это...

- 1) лазерный проектор
- 2) мультимедиапроектор
- 3) видеопроектор
- 4) телевизор проекционный
- 5) эпидиаскопический проекционный аппарат
- 6) эпидиаскопический проекционный аппарат (эпидиаскоп)
- 7) 3D-проектор

7. К неререцензируемым (авторским) литературным фрагментам относятся:

- 1) опорные конспекты
- 2) карточки-задания
- 3) обучающие программы, алгоритмы, инструкции
- 4) конспекты лекций
- 5) рабочие тетради для обучающихся
- 6) лабораторные практикумы

8. Труд в виде книги с углубленным изучением одной темы или нескольких связанных между собой тем, жанр научной прозы — это ...

- 1) монография
- 2) хрестоматия

- 3) диссертация
- 4) материалы научно-практической конференции
- 5) сборник научных трудов
- 6) научная статья

9. К учебно-программной документации образовательных программ относятся:

- 1) учебные планы
- 2) учебные программы
- 3) учебные издания
- 4) учебные пособия
- 5) программы воспитательной работы учреждений образования
- 6) планы воспитательной работы учреждений образования

10. Видами изобразительной наглядности в обучении являются:

- 1) образная
- 2) символическая
- 3) словесная
- 4) знаковая
- 5) предметная

11. Типами графических информационных моделей выступают:

- 1) карты
- 2) графики
- 3) схемы
- 4) чертежи
- 5) диаграммы
- 6) графы
- 7) формулы
- 8) словесные описания
- 9) фотографии

12. По функциональному назначению технические средства обучения делятся на:

- 1) технические средства передачи учебной информации
- 2) средства контроля знаний
- 3) тренажерные, средства обучения и самообучения
- 4) вспомогательные
- 5) комбинированные
- 6) средства обучения для теоретического обучения
- 7) средства обучения для практического обучения
- 8) средства учения
- 9) средства преподавания

13. Эта дидактическая функция средств обучения предполагает активное взаимодействие с используемым средством обучения и возможность оперативной обратной связи.

- 1) инструментальная
- 2) мотивационная
- 3) компенсаторная
- 4) адаптивная
- 5) интегративная
- 6) информативная
- 7) коммуникативная

14. К средствам обучения на уровне предмета относятся:

- 1) библиотеки
- 2) дидактические материалы
- 3) книги-первоисточники
- 4) учебники и учебные пособия
- 5) методические разработки (рекомендации) по предмету
- 6) тестовый материал
- 7) лабораторное оборудование

15. Воплощением какой педагогической технологии является учебно-методический комплекс (УМК)?

- 1) дистанционного обучения
- 2) компьютерного обучения
- 3) модульного обучения
- 4) программированного обучения
- 5) индивидуального обучения

16. Общепринятая современная типология подразделяет средства обучения на следующие виды:

- 1) печатные
- 2) электронные образовательные ресурсы
- 3) аудиовизуальные
- 4) визуальные
- 5) демонстрационные
- 6) учебные приборы
- 7) тренажеры и спортивное оборудование
- 8) учебная техника
- 9) аудиальные
- 10) лазерные
- 11) бумажные

17. Средства обучения - это...

- 1) материализованные предметные способы обработки содержания обучения в совокупности с методами обучения
- 2) материальные и идеальные объекты, которые вовлекаются в образовательный процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности педагога и обучающихся
- 3) носители учебной информации и предметы естественной природы
- 4) специально разработанные материальные предметы, оборудование, устройства, предназначенные наряду со словом и речью для осуществления процесса обучения
- 5) обязательный элемент оснащения учебных кабинетов и их информационно-предметной среды, а также важнейший компонент учебно-материальной базы учреждений образования различных типов и уровней
- 6) информационные средства: информация в каком либо представлении (неорганизованном репродуктивном, организованном кодированном, репродуктивном виде)

18. К основным требованиям, предъявляемым к средствам обучения, относятся:

- 1) экономические
- 2) дидактические
- 3) методические
- 4) эстетические
- 5) эргономические
- 6) гигиенические
- 7) организационные

19. К тестовым заданиям закрытого типа относятся задания следующих видов:

- 1) задания дополнения
- 2) задания свободного изложения
- 3) альтернативных ответов
- 4) множественного выбора с одним правильным вариантом ответа
- 5) множественного выбора с несколькими правильными вариантами ответа
- 6) задания на восстановление соответствия
- 7) задания на восстановление последовательности
- 8) задания группировки

20. Книжное или комплектное листовое издание, содержащее изображение различных объектов, служащих для учебных или практических целей и имеющих, как правило, пояснительный текст - это...

- 1) хрестоматия
- 2) плакаты
- 3) атлас
- 4) журнал

- 5) справочник
- 6) схемы

21. Какое из научных изданий содержит следующие элементы:

Оглавление, Предисловие, Введение, Основную часть, Заключение, Библиографический список, Приложения ?

- 1) практикум
- 2) учебник
- 3) учебное пособие
- 4) монография
- 5) хрестоматия
- 6) справочник
- 7) атлас
- 8) тезисы докладов научной конференции
- 9) диссертация

22. К средствам программированного обучения относятся:

- 1) тестовые задания
- 2) тренажеры
- 3) обучающие программы
- 4) программированные пособия
- 5) обучающие машины
- 6) "репетиторы"
- 7) сборники задач и упражнений, содержащие алгоритмы
- 8) учебные программы

23. Интерактивными средствами обучения являются:

- 1) гипертекстовое учебное пособие
- 2) компьютерный тренажер
- 3) мобильные устройства (смартфоны, планшеты)
- 4) Интернет
- 5) электронная доска
- 6) презентация
- 7) видеофильм

24. К электронным учебным пособиям относятся:

- 1) обучающие программные среды
- 2) инструментальные средства
- 3) тренажеры
- 4) репетиторы
- 5) лабораторные
- 6) игровые
- 7) практические
- 8) обучающе-контролирующие

9) словари

25. По назначению ТСО делятся на:

- 1) передачи учебной информации
- 2) средства контроля
- 3) тренажерные
- 4) вспомогательные
- 5) компьютерные
- 6) комбинированные
- 7) программные

26. Программно-методическая литература включает:

- 1) практикумы
- 2) сборники упражнений и задач
- 3) учебные программы
- 4) методические указания
- 5) методические разработки
- 6) методические рекомендации
- 7) практические пособия
- 8) учебно-методические пособия
- 9) сборники иностранных текстов

27. Справочное издание, содержащее сведения по систематизации определенной области знаний. Включает материалы, имеющие практический характер - это...

- 1) памятка
- 2) словарь
- 3) терминологический словарь
- 4) словарь-справочник
- 5) хрестоматия
- 6) атлас

28. К научным изданиям относятся:

- 1) монография
- 2) автореферат диссертации
- 3) препринт
- 4) тезисы докладов (сообщений) научных конференций, съездов, симпозиумов
- 5) сборник научных трудов
- 6) материалы конференции (съезда, симпозиума)
- 7) научный журнал
- 8) методические рекомендации
- 9) аналитическое издание
- 10) терминологический справочник

29. Учебное издание, содержащее материалы по методике самостоятельного изучения либо практического освоения студентами учебной дисциплины и подготовке к проверке знаний. Содержит общую характеристику дисциплины (цели, задачи ее изучения, комплекс предметов, на которые она опирается), форм, методов и видов самостоятельной работы студентов (изучение литературных источников, конспектов лекций, подготовка к практическим занятиям, семинарам, составление докладов выступлений), в т. ч. вопросы для проверки своих знаний — это...

- 1) учебное пособие
- 2) методические указания
- 3) методические рекомендации
- 4) методические разработки
- 5) учебно-методическое пособие

30. Учебно-теоретическое издание, официально утвержденное в качестве данного вида издания, может включать спорные вопросы, демонстрирующие разные точки зрения на решение той или иной проблемы, в содержание которого включается новый, актуальный материал — это...

- 1) учебное пособие
- 2) учебник
- 3) учебно-методическое пособие
- 4) учебно-наглядное пособие
- 5) курс лекций
- 6) хрестоматия
- 7) монография

Педагогические технологии

1. Педагогическая технология — это:

- 1) комплекс профессиональных умений, приемов взаимодействия с объектом обучения или воспитания
- 2) часть педагогической науки и практики, исследующая закономерности процесса передачи (изложения и усвоения обучающимся содержания дисциплины и разрабатывающая их применение на практике
- 3) взаимодействие различных взаимосвязанных структурных компонентов, которые объединены одной образовательной целью развития индивидуальности и личности
- 4) система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам
- 5) точное инструментальное управление учебным процессом и достаточно гарантированное достижение поставленных учебных целей

2. Вертикальная структура педагогических технологий включает:

1) метатехнологии, макротехнологии, мезотехнологии, микротехнологии
метатехнологии, отраслевые педагогические технологии, модульно-локаль-
ные технологии, микротехнологии

2) метатехнологии, макротехнологии, микротехнологии

3) монотехнологии, политехнологии, проникающие, гибкие технологии

4) монотехнологии, политехнологии

3. Технология преподавания учебной дисциплины является:

1) метатехнологией

2) макротехнологией

3) мезотехнологией

4) микротехнологией

5) модульно-локальной

4. Критериями технологичности педагогического процесса являются:

1) системность, научность, структурированность, управляемость

2) системность, научность, стандартизированность, управляемость

3) системность, инструментальность, структурированность, управляемость

4) доступность, надежность, управляемость

5. По философской основе выделяются следующие педагогические техно-
логии:

1) антропологические

2) гуманистические

3) коэволюционные

4) метафизические

5) технократические

6) социогенные

7) психогенные

8) деятельностные

9) развивающие

6. По ведущему фактору психического развития различаются следующие
педагогические технологии:

1) социогенные

2) психогенные

3) идеалистские

4) биогенные

5) генетические

6) социоэнергетические

7) материалистические

8) развивающие

7. По научной концепции процессов обучения, воспитания и социализации выделяются следующие педагогические технологии:

- 1) ассоциативно-рефлекторные
- 2) деятельностные
- 3) прагматические
- 4) коэволюционные
- 5) генетические
- 6) антропологические
- 7) космистские
- 8) суггестивные

8. По целевой ориентации на сферы и структуры индивида выделяются следующие педагогические технологии:

- 1) информационные
- 2) операционные
- 3) эмоционально-художественные
- 4) эмоционально-нравственные
- 5) технологии саморазвития
- 6) эвристические
- 7) психоаналитические
- 8) технологии нейролингвистического программирования

9. По характеру содержания и структуры выделяются следующие педагогические технологии:

- 1) светские и религиозные
- 2) общеобразовательные и профессионально-ориентированные
- 3) гуманитарные и технократические
- 4) валеологические и экологические
- 5) монотехнологии и политехнологии
- 6) жёсткостандартные и адаптивно-вариативные
- 7) биогенные, социогенные, психогенные

10. По воспитательной ориентации (характеру воспитательных взаимодействий) выделяются следующие педагогические технологии:

- 1) субъект-объектные и субъект-субъектные
- 2) дидактоцентрические технологии, социоцентрические технологии, антропоцентрические и педоцентрические технологии
- 3) личностноориентированные технологии, средоориентированные и деятельностноориентированные технологии
- 4) технологии коллективного и индивидуального воспитания
- 5) технологии самовоспитания
- 6) гуманитарные и технократические
- 7) технологии сотрудничества
- 8) валеологические и экологические

11. По основному виду социально-педагогической деятельности в настоящее время различают следующие педагогические технологии:

- 1) практические
- 2) технологии педагогической поддержки (сопровождения)
- 3) технологии эффективной социализации
- 4) управленческие
- 5) культурологические
- 6) технологии диагностики, мониторинговые
- 7) коррекционные (компенсирующие)
- 8) обучающие (дидактические), воспитательные и развивающие технологии
- 9) эвристические
- 10) медицинские

12. Какие педагогические технологии называются "проникающими"?

- 1) технологии, в которых учебно-воспитательный процесс комбинируется из элементов различных технологий
- 2) технологии, в которых весь учебно-воспитательный процесс строится на какой-либо одной приоритетной, доминирующей концепции
- 3) технологии, охватывающие не только целостный педагогический процесс, но и его отдельные части
- 4) технологии, элементы которых наиболее часто включаются в другие технологии и играют для них роль катализаторов, активизаторов

13. Какой вид педагогической технологии по классификации В.П. Беспалько соответствует ниже представленной схеме?

- 1) Управление (взаимодействие преподавателя с обучающимися) - циклическое, рассеянное, автоматизированное; преподаватель > учебная группа
- 2) обучение с применением лекции, книги и аудиовизуальных технических средств
- 3) классическое традиционное, классно-урочное лекционное обучение
- 4) компьютерное обучение
- 5) программное, или программированное, обучение
- 6) современное традиционное обучение с помощью учебной книги

14. Какой признак положен в основу выделения следующих типов педагогических технологий:

догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, принуждения, свободного выбора, программированного образования, проблемные, поисковые, исследовательские, развивающие, саморазвития, групповые, коллективные, информационные, диалогические, коммуникативные, интерактивные, игровые, трудовые, творческие, арт-технологии?

- 1) методы и способы обучения и воспитания
- 2) организационные формы образовательного процесса

- 3) средства обучения и воспитания
- 4) тип управления образовательным процессом
- 5) характер содержания учебного материала

15. В основе технологии концентрированного обучения лежит метод...

- 1) взаимоконтроля
- 2) проектного обучения
- 3) модульного обучения
- 4) «погружения в предмет»
- 5) кейсов

16. Примерами педагогических технологий по направлению модернизации на основе эффективности организации и управления процессом обучения являются:

1) педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, система преподавания литературы как предмета, формирующего человека, Е.Н. Ильина и др.

2) игровые технологии, проблемное обучение, технология обучения на основе конспектов опорных сигналов В.Ф. Шаталова, коммуникативное обучение Е.И. Пассова и др.

3) программированное обучение, технологии дифференцированного обучения, технологии индивидуализации обучения, перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении, групповые и коллективные способы обучения, компьютерные (информационные) технологии и др.

4) укрупнение дидактических единиц П.М. Эрдниева, технология «Диалог культур» В.С. Библера и С.Ю. Курганова, система «Экология и диалектика» Л.В. Тарасова, технология реализации теории поэтапного формирования умственных действий Н.Ф. Талызиной и М.Б. Воловича и др.

5) технология адаптивной школы, здоровьесберегающие технологии и др. вальдорфская педагогика Р. Штейнера, технология свободного труда С. Френе, технология вероятностного образования А.М. Лобка и т.д.

17. Технологической структурой предъявления учебной информации, описание которой представлено ниже, является:

Жесткая дедуктивная логика выражается, большая концентрация материала. Характерна для построения справочных пособий, находящих применение при обзорном и заключительном повторении материала, на этапе применения знаний, при обучении одарённых детей.

- 1) операционная (индуктивная) структура
- 2) дедуктивная структура
- 3) генерализационная (фундаментализационная) структура
- 4) дихотомическая структура
- 5) идеографическая, знаково-символическая структура

б) структура усвоения умственных действий

18. Какой педагогической технологии соответствует следующая характеристика?

Уровень и характер применения: от метауровня (общепедагогический) до модульно-локального.

Философская основа: прагматическая, сциентистская.

Методологический подход: системный, комплексный, деятельностный.

Ведущие факторы развития: социогенные + психогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + интегративная + гештальт.

Ориентация на личностные сферы и структуры: ЗУН + СУД.

Характер содержания: обучающий, технократический, общеобразовательный + профессиональный, адаптивно-вариативный, проникающий.

Вид социально педагогической деятельности: управления, обучающая.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп + самостоятельное изучение.

Преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные + информационные.

Организационные формы: групповые + индивидуальные.

Преобладающие средства: программованные + наглядные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: дидактоцентрический.

Направление модернизации: дидактического реконструирования.

Категория объектов: массовые + продвинутого образования.

- 1) Укрупнение дидактических единиц
- 2) Теория поэтапного формирования умственных действий
- 3) Технология модульного обучения
- 4) Интегральная образовательная технология В.В. Гузеева
- 5) Технология концентрированного обучения
- 6) Дидактическая многомерная технология

19. К учебным идеограммам не относятся:

- 1) схемы-графы
- 2) блок-схемы
- 3) таблично-матричная структура
- 4) структурно-логические схемы
- 5) схемы-конспекты
- 6) синтетический опорный конспект (концепт)
- 7) схемы-классификации
- 8) фрейм
- 9) схемы-иллюстрации
- 10) словари терминов
- 11) ментальные карты

20. Автором альтернативной педагогической технологии, по замыслу которой отсутствовали домашние задания, не было назидательного дисциплинирования, педагог не воспитывал, а развивал обучающихся, отмечал личные достижения без выставления отметок, является:

- 1) Р. Штайнер
- 2) С. Френе
- 3) Дж. Дьюи
- 4) Д. Ховард
- 5) У. Гордон

21. Педагогическая технология — это...

1) проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике; содержательная техника реализации учебного процесса

2) системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей

3) строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий

4) продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителей; система процедур, неукоснительное выполнение которых приведет к достижению определенного планируемого результата

5) системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования

6) совокупность профессиональных умений воздействия на детей в контексте взаимодействия с ними во имя их активного взаимодействия с окружающей реальностью

7) система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам

8) точное инструментальное управление учебным процессом и достаточно гарантированное достижение поставленных учебных целей

9) совокупность психолого-педагогических установок, определяющих социальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; инструментарий педагогического процесса

10) взаимодействие различных взаимосвязанных структурных компонентов, которые объединены одной образовательной целью развития индивидуальности и личности

11) комплекс профессиональных умений, приемов взаимодействия с объектом обучения или воспитания

12) совокупность методов и средств осуществления педагогической деятельности в процессе обучения и воспитания

22. Разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов, ситуаций и основных путей их достижения — это...

- 1) педагогическая оценка
- 2) педагогическое моделирование
- 3) педагогическое проектирование
- 4) педагогическое планирование
- 5) педагогическое прогнозирование

23. К технологическим моделям интеграции содержания в учебных дисциплинах относятся :

- 1) модель «синхронизации» параллельных программ, учебных курсов и тем
- 2) модель межпредметных связей
- 3) модель концентрации обучения с помощью знаково-символических структур
- 4) дидактическая многомерная технология В.Э. Штейнберга
- 5) модель «Технология воспитания экологической культуры»

24. Автором технологии укрупнения дидактических единиц является :

- 1) В.В. Гузеев
- 2) В.Э. Штейнберг
- 3) В.Ф. Шаталов
- 4) П.М. Эрдниев

25. Автором педагогической технологии на основе системы эффективных уроков является :

- 1) А.А. Окунев
- 2) П. Петерсон
- 3) П.М. Эрдниев
- 4) Дж. Дьюи
- 5) В.В. Гузеев

26. К личностно-ориентированным педагогическим технологиям относятся:

- 1) технологии педагогики сотрудничества (Е. Н. Ильин и др.)
- 2) гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили
- 3) технология витагенного образования (А. С. Белкин)
- 4) Дальтон-технология
- 5) технология перспективно-опережающего обучения (С. Н. Лысенкова)
- 6) технология укрупнения дидактических единиц (П. М. Эрдниев)
- 7) технологии кооперативного обучения
- 8) технология французских мастерских

27. Отличительными чертами (критериями) авторских школ являются :

- 1) инновационность
- 2) системность и комплексность образовательного процесса
- 3) фрагментарность
- 4) реальность и эффективность
- 5) социально-педагогическая целесообразность
- 6) альтернативность
- 7) концептуальность образовательного процесса

28. Какой современной авторской школы Е. А. Ямбург, Б. А. Бройде являются основателями?

- 1) агрошкола
- 2) школа-парк
- 3) школа самоопределения
- 4) школа адаптирующей педагогики
- 5) школа «Экология и диалектика»
- 6) школа «Диалог культур»

29. Разработчиками технологий, ориентированных на развитие творческих способностей обучающихся, являются:

- 1) П. И. Третьяков
- 2) И. Б. Сенновский
- 3) И. П. Волков
- 4) И. П. Иванов
- 5) В. В. Гузеев

30. Дидактическая многомерная технология В.Э. Штейнберга основана на использовании...

- 1) семантических фракталов
- 2) таблично-матричных структур
- 3) ментальных карт
- 4) схем-графов
- 5) фреймов
- 6) опорных конспектов

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Общая характеристика учебной дисциплины

Учебная дисциплина «Педагогика» изучается в соответствии с требованиями образовательного стандарта высшего образования I ступени по специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)».

Цель учебной дисциплины «Педагогика» – формирование знаний о педагогике как отрасли научных знаний, основных этапах ее развития, особенностях педагогической деятельности в современных социокультурных условиях.

Основными задачами изучения дисциплины являются:

- формирование знаний об образовании как социокультурном феномене и общечеловеческой ценности;
- формирование знаний о сущности, законах, закономерностях, принципах, факторах, условиях обучения и воспитания;
- формирование умений решать профессионально-педагогические задачи в различных ситуациях на основе междисциплинарного подхода;
- развитие педагогического, продуктивного и критического мышления, мобильности, творческих и рефлексивных способностей, культуры социального взаимодействия и коммуникации;
- воспитание сознательного и ответственного отношения к социально-педагогической действительности;
- формирование педагогической культуры и профессиональной позиции.

Учебная дисциплина «Педагогика» базируется на знаниях, полученных при изучении таких дисциплин, как «Философия», «Психология», «История», «Основы идеологии белорусского государства». Знания и умения, полученные студентами при изучении данной учебной дисциплины, необходимы для освоения последующих специальных дисциплин и дисциплин специализаций, связанных с проектированием и конструированием образовательного процесса в учреждениях среднего специального и высшего образования.

В результате изучения дисциплины «Педагогика» студент должен:

- знать:** – этапы развития мировой и отечественной педагогической теории и практики;
- методологию и методы педагогических исследований;
- теорию развития личности;
- законы, закономерности и принципы процесса обучения и воспитания;
- современные методы, формы и средства обучения и воспитания;
- теоретические основы современных педагогических технологий;
- уметь:** – характеризовать сущность основных категорий педагогики;
- сравнивать современные педагогические идеи, подходы, теории и технологии по их сущностным характеристикам;
- решать педагогические задачи;
- проектировать педагогические системы, конструировать педагогические ситуации.

владеть: – технологиями диагностики уровня обученности, воспитанности, развитости личности и коллектива;

– технологиями педагогического воздействия на личность обучающегося в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, образовательной ситуацией;

– технологиями формирования воспитательной и развивающей среды.

Освоение данной учебной дисциплины обеспечивает формирование следующих компетенций:

Универсальные компетенции:

– Владеть культурой мышления, быть способным к восприятию, обобщению и анализу информации, философских, мировоззренческих, социально и личностно значимых проблем.

– Уметь анализировать и оценивать социально-значимые явления, события, процессы, использовать социологическую и экономическую информацию, быть способным к проявлению предпринимательской инициативы.

– Быть способным анализировать основные этапы и закономерности исторического развития белорусского общества в контексте развития европейской цивилизации в целях формирования патриотизма, гражданской и профессионально-личностной позиции.

– Обладать базовыми навыками коммуникации в устной и письменной формах на государственных и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

Профессиональные компетенции:

Специалист, освоивший содержание образовательной программы по

– Владеть базовыми теоретическими основами психологии и педагогики для решения задач профессиональной деятельности.

– Владеть базовыми теоретическими основами разработки научно-методического обеспечения учреждений профессионально-технического и среднего специального образования Образовательный стандарт специальности «Профессиональное обучение (по направлениям)», ОСВО 1-08 01 01-2018).

Достижение поставленных целей и задач изучения учебной дисциплины «Педагогика» возможно на основе применения интерактивных технологий обучения, технологий проектного обучения, электронных средств обучения, обеспечивающих творческое, продуктивное общение между обучающимися, организацию дискуссий и диалога.

Дополнительные материалы

Перечень единиц профессионально-валификационного стандарта педагога

(Источник: Профессионально-валификационный стандарт педагога и вопросы его реализации: методические рекомендации / А.В. Торхова [и др.]; под общ. Ред. А.И.Жука. – Минск: БГПУ, 2018. – 140 с.)

Код ТФ	Наименование трудовой функции	Код ТД	Трудовые действия в рамках трудовой функции
ТФ1	Организовывать процесс обучения	ТД 1.1	Ставить обучающие цели на диагностической основе
		ТД 1.2	Проектировать процесс обучения
		ТД 1.3	Реализовать процесс обучения
		ТД 1.4	Оценивать процесс и результаты обучения
ТФ2	Организовать	ТД 2.1	Ставить воспитательные цели на диагностической основе
		ТД 2.2	Проектировать процесс воспитания
		ТД 2.3	Реализовать процесс воспитания
		ТД 2.4	Оценивать процесс и результаты воспитания
ТФ3	Создавать развивающую образовательную среду	ТД 3.1	Обеспечивать педагогическую поддержку развития и саморазвития обучающихся
		ТД 3.2	Обеспечить равные условия для обучающихся с разными образовательными потребностями
		ТД 3.3	Обеспечивать здоровьесберегающие условия образовательного процесса
ТФ4	Обеспечивать нормативное и учебно-методическое сопровождение образовательного процесса	ТД 4.1	Соблюдать требования к нормативному обеспечению образовательного процесса
		ТД 4.2	Осуществлять учебно-методическое обеспечение образовательного процесса
ТФ5	Осуществлять исследовательскую и инновационную деятельность	ТД 5.1	Разрабатывать программу исследовательской и инновационной деятельности
		ТД 5.2	Реализовать программу исследовательской и инновационной деятельности
		ТД 5.3	Внедрять результаты исследовательской и инновационной деятельности
ТФ6		ТД 6.1	Осуществлять взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся
		ТД 6.2	Осуществлять взаимодействие с социальными партнерами
		ТД 6.3	Осуществлять взаимодействие в профессиональной педагогической среде
ТФ7	Осуществлять личностно-профессиональное саморазвитие	ТД 7.1	Осуществлять рефлексию профессиональной деятельности
		ТД 7.2	Определять стратегию и тактику личностно-профессионального саморазвития
		ТД 7.3	Реализовать программу личностно-профессионального саморазвития

ТД	Знания	Умения и навыки	Ответственность
1.1	Знает новые тенденции в образовании, связанные с обновлением целей-результатов обучения; Знает новейшие методики педагогической диагностики в области обучения; Знает методы и приемы обучения учащихся образовательному целеполаганию;	Обогащает инструментарий педагогической диагностики, в т.ч. авторскими разработками; Определяет долгосрочные, краткосрочные и оперативные цели обучения на диагностической основе; Обучает учащихся технологии образовательного целеполагания	Способен оказать коллегам методическую поддержку в постановке обучающих целей на диагностической основе, распространяет опыт эффективного обучения образовательному целеполаганию
1.2	Знает инновационные подходы к обучению и эффективные образовательные технологии; Знает правила проектирования учебного занятия для обучающихся с разными образовательными потребностями, профилями обучения	Осуществляет проектирование процесса обучения на основе целесообразного сочетания традиционных, инновационных, в т.ч. авторских, средств обучения; Отбирает содержание учебного занятия в соответствии с разными образовательными потребностями обучающихся, профилями обучения	Способен оказывать коллегам поддержку в проектировании процесса обучения, распространять инновационный опыт в области проектирования содержания, технологий, форм и методов обучения
1.3	Знает специфику реализации процесса обучения; Знает концептуальные и технологические аспекты развития познавательной самостоятельности обучающихся	Управляет процессом обучения, применяя систему приемов стимулирования учебно-познавательной активности обучающихся и диагностики промежуточных результатов; Применяет инновационные методы, формы, технологии обучения, в т.ч. авторские; Обеспечивает поддержку развития познавательной самостоятельности обучающихся	Способен обобщать и распространять собственный инновационный педагогический опыт и опыт других по реализации процесса обучения, готов оказывать методическую поддержку коллегам по вопросам эффективной организации процесса обучения
1.4	Знает современные тенденции развития систем оценки учебных достижений обучающихся; Знает методологию и технологию комплексного мониторинга образовательного процесса	Использует инновационные методы и технологии контроля и оценки учебных достижений обучающихся, в т.ч. собственный инструментарий оценки, прогнозирует успешность образовательного	Способен оказывать методическую и организационную помощь коллегам в осуществлении оценочной деятельности, делиться инновационным опытом в области организации рефлексивной деятельности обучающихся, формирования

		<p>процесса в условиях профильного обучения;</p> <p>Организует рефлексивную деятельность обучающихся, формирует умения самоконтроля и самооценки</p>	<p>умений самоконтроля и самооценки</p>
2.1	<p>Знает тенденции, связанные с обновлением целей / результатов воспитания;</p> <p>Знает новейшие методики педагогической диагностики в области воспитания;</p> <p>Знает технологию стратегического целеполагания в области воспитания на основе комплексной диагностики</p>	<p>Обогащает инструментарий диагностики воспитательного процесса, в т.ч. авторскими методиками;</p> <p>Определяет долгосрочные, краткосрочные и оперативные цели в области воспитания на основе комплексной диагностики;</p> <p>Обучает воспитанников постановке лично значимых целей в области воспитания и самовоспитания на рефлексивной основе</p>	<p>Способен оказывать коллегам поддержку в постановке воспитательных целей на диагностической основе;</p> <p>Способен участвовать в определении миссии и стратегии учреждения образования в области воспитания</p>
2.2	<p>Знает принципы проектирования системы воспитательной работы с учетом миссии и стратегии учреждения образования;</p> <p>Знает способы обучения учащихся проектированию процесса саморазвития</p>	<p>Участствует в проектировании системы воспитательной работы в учреждении воспитательной работы в учреждении образования на основе инновационного педагогического опыта;</p> <p>Обучает учащихся разработке программ саморазвития</p>	<p>Способен в сотрудничестве с коллегами проектировать систему воспитательной работы в учреждении образования с учетом долгосрочных целей и инновационного педагогического опыта</p>
2.3	<p>Знает концептуальные и технологические аспекты реализации воспитательного процесса в современной социокультурной ситуации;</p> <p>Знает технологии педагогической поддержки самовоспитания и саморазвития обучающихся</p>	<p>Реализует систему воспитательной работы в учреждении образования, внедряя инновационные образовательные технологии, в т.ч. авторские;</p> <p>Обеспечивает поддержку формирования у учащихся навыков саморазвития;</p> <p>Оказывает методическую помощь педагогам по вопросам эффективной реализации воспитательного процесса</p>	<p>Способен реализовывать систему воспитательной работы в учреждении образования в режиме развития;</p> <p>Способен обобщать и распространять инновационный педагогический опыт по реализации процессов воспитания и саморазвития</p>

2.4	Знает современные тенденции развития систем контроля и оценки процесса и результатов воспитания; Знает инновационные технологии контроля и оценки процесса и результатов воспитания, развития у обучающихся умений самоконтроля и самооценки	Осуществляет комплексный мониторинг, контроль и оценку процесса и результатов системы воспитательной работы в учреждении образования; Использует инновационные методы и технологии контроля и оценки процесса воспитания, в т.ч. авторский инструментарий	Способен обобщать и распространять передовой опыт оценивания процесса и результатов воспитания, оказывает методическую и организационную помощь коллегам
3.1	Знает функции и современные технологии сопровождения индивидуального развития обучающегося, формирования его образовательной траектории; Знает технологии эффективной профориентационной работы в учреждении образования; Знает требования педагогического дизайна по разработке электронных образовательных ресурсов как средств развития и саморазвития обучающихся	Сопровождает индивидуальное развитие обучающегося, формирование и реализацию его образовательной траектории; Участствует в разработке стратегии эффективной профориентационной работы в учреждении образования; Разрабатывает электронные образовательные ресурсы для усиления развивающего потенциала образовательной среды как пространства саморазвития обучающегося	Способен распространять эффективный опыт педагогической поддержки индивидуального развития обучающегося, формирования его образовательной траектории; Способен выполнять функции модератора сетевого сообщества (реального и виртуального) педагогов по вопросам создания развивающей образовательной среды
3.2	Знает методы и технологии, обеспечивающие развитие потенциала адаптивной образовательной среды в учреждении образования; Знает систему организации работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями в учреждении образования	Обеспечивает участие одаренных и талантливых детей в олимпиадах, научно-исследовательских работах, проектах; Разрабатывает механизмы создания адаптивной образовательной среды в учреждении образования	Способен распространять эффективный опыт организации работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями и оказывать поддержку коллегам в совершенствовании деятельности в данном направлении
3.3	Знает технологию проектирования безопасной и комфортной образовательной среды для обучающихся; Знает условия, механизмы и способы формирования организационной культуры учреждения образования	Разрабатывает и реализует программу мониторинга степени безопасности образовательной среды; Использует технологии проектирования безопасной и комфортной образовательной среды для всех субъектов образовательного учреждения;	Способен распространять инновационный опыт создания и развития здоровьесберегающей образовательной среды и оказывать поддержку коллегам в его адаптации к условиям конкретного учреждения образования

		Обеспечивает поддержку и развитие организационной культуры учреждения образования, нацеленной на создание здоровьесберегающих условий и благоприятного климата	
4.1	Знает современные тенденции в системе образования, обуславливающие изменения в нормативном обеспечении образовательного процесса; Знает критерии оценки качества нормативного обеспечения образовательного процесса	Участствует в экспертизе системы нормативного обеспечения образовательного процесса; Участствует в разработке учебно-программной документации; Проверяет и оценивает качество нормативного обеспечения образовательного процесса	Способен инициировать изменения, вносить предложения по совершенствованию нормативной базы, регламентирующий образовательный процесс; Способен оказывать помощь коллегам в разработке учебно-планирующей и ведении школьной документации
4.2	Знает научно-методические подходы к разработке учебно-методического обеспечения образовательного процесса; Знает способы дизайна содержания учебного материала для размещения на образовательных порталах	Разрабатывает учебно-методические комплексы, образовательные ресурсы, в т.ч. электронные; участвует в экспертизе системы учебно-методического обеспечения образовательного процесса	Способен обобщать и распространять эффективный опыт по разработке учебно-методического обеспечения образовательного процесса
5.1	Знает современные традиции и новейшие достижения в развитии образования; Знает основы методологии научно-педагогического исследования; Требования к разработке программ научно-исследовательской и инновационной деятельности в области образования	Разрабатывает программы научно-исследовательской и инновационной деятельности; Обучает учащихся планированию исследовательской деятельности	Способен разрабатывать программы научно-исследовательской и инновационной деятельности, распространять эффективный опыт в данном направлении; Способен руководить / участвовать в руководстве разработкой программ инновационного развития учреждения образования, развития исследовательской деятельности обучающихся
5.2	Знает основы организации руководства научно-исследовательской и инновационной деятельностью в учреждении образования; Знает критерии показатели оценки научно-исследовательской и инновационной	Реализует программы инновационного развития учреждения образования; Проводит мониторинг эффективности исследовательской и инновационной деятельности в учреждении образования;	Способен к (со) руководству реализацией научно-исследовательских и инновационных проектов в учреждении образования; Способен к научно-методическому сопровождению индивидуальной и

	деятельности в области образования	Руководит исследовательской деятельностью обучающихся	групповой исследовательской и инновационной деятельности учащихся и педагогов
5.3	Знает современные тенденции внедрения инноваций в образовательный процесс; Знает способы научно-методической поддержки внедрения результатов научно-исследовательской и инновационной деятельности в педагогическую практику; Знает нормы академического письма, способы представления результатов научно-исследовательской и инновационной деятельности	Иницирует и разрабатывает проекты по внедрению в практику результатов научно-исследовательской и инновационной деятельности; Публикует результаты исследовательской и инновационной деятельности; Разрабатывает рекомендации по распространению инновационного педагогического опыта	Способен распространять инновационный опыт в области образования; Способен оказывать научно-методическую поддержку педагогам по внедрению результатов исследовательской и инновационной деятельности в образовательный процесс
6.1	Знает условия и механизмы повышения эффективности взаимодействия учреждения образования с семьей; Знает технологию разработки социально значимых проектов	Владеет способами включения родителей в реализацию задач учреждения образования; Разрабатывает методические рекомендации по повышению эффективности взаимодействия с семьей; Разрабатывает и организует совместные социально значимые проекты	Способен обобщать и распространять инновационный опыт по организации взаимодействия учреждения образования с семьей; Способен инициировать формирование детско-взрослых сообществ, реализующих социально значимые проекты
6.2	Знает условия и механизмы повышения эффективности социального партнерства; Знает ключевые идеи концепции устойчивого развития в сфере образования; Знает инструменты продвижения интересов учреждения образования среди разных социальных партнеров	Участвует в разработке школьной местной повестки как механизма интеграции учреждений образования и социума; Выстраивает партнерские отношения учреждений образования и местных органов власти для проектирования и реализации инновационных социально значимых проектов; Владеет технологиями работы в сетевых сообществах в интересах развития взаимодействия с социальными партнерами	Способен развивать и распространять эффективный опыт сотрудничества учреждения образования с социальными партнерами и социокультурными институтами
6.3	Знает концептуальные и технологические аспекты организации профессионального	Использует инновационные подходы к организации профессионального	Способен обобщать и распространять инновацион-

	сотрудничества в условиях развития образования	сотрудничества педагогов; Разрабатывает рекомендации по повышению эффективности деятельности профессиональных педагогических сообществ	ный опыт профессионального взаимодействия педагогов
7.1	Знает современные подходы к оцениванию компетентности педагога; Знает инновационные технологии организации индивидуальной и групповой рефлексии педагогической деятельности	Совершенствует процесс самоанализа и самооценки педагогической деятельности с использованием новых методов и средств; Проводит групповые и индивидуальные консультации по разработке и использованию средств анализа и оценки педагогической деятельности для педагогов, находящихся на разных стадиях профессионального развития	Способен обобщать собственный и накопленный профессиональным сообществом опыт анализа и оценки качества педагогической деятельности, разрабатывать рекомендации для педагогов
7.2	Знает концептуальные основания и современные методы разработки программ личностно-профессионального саморазвития педагогов	Осуществляет долгосрочный прогноз развития педагогической деятельности с учетом современных тенденций, участвует в разработке новых требований к компетентности педагога	Осуществляет педагогическую поддержку коллег в области проектирования программ личностно-профессионального саморазвития
7.3	Знает методологические основания и инновационные технологии развития компетентностей педагога; Знает специфику профессиональных сетевых сообществ педагогов как ресурсов как ресурсов личностно-профессионального саморазвития	Участвует в разработке новых форм повышения профессионализма педагога; Проводит мастер-классы для коллег для развития профессиональных компетенций педагогов; Разрабатывает ресурсы сетевых профессиональных сообществ для повышения педагогической компетентности, участвует в организации сетевой методической поддержки педагога	Способен оказывать поддержку коллегам в совершенствовании личностно-профессионального развития. Распространять передовой отечественный и зарубежный опыт в данной области

Список рекомендуемой литературы

Основная литература

1. Аванесов, В.С. Теория и практика педагогических измерений / В.С. Аванесов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://net.knigi-x.ru/24pedagogika/>. – Дата доступа : 30.12.2017.
2. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 257 с.
3. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие для инженерно-педагогических работников индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая игра, 1999. – 344 с.
4. Беспалько, В.П. Теория учебника: Дидактический аспект / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
5. Бордовская, Н.В. Педагогика : учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2006. – 304 с.
6. Бумаженко, Н.И. Введение в педагогическую профессию : курс лекций / Н.И. Бумаженко. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – 50 с.
7. Василенко, Н.В. Структура, содержание и формы методической работы в образовательном учреждении / Н.В. Василенко // Все для администратора школы! – 2015. – № 6 (42). – 32 с.
8. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – М., 1985. – 45 с.
9. Голованова, Н.Ф. Общая педагогика : учебное пособие для вузов / Н.Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2005. – 320 с.
10. Гребенюк, Т.С. Теория обучения : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 384 с.
11. Гринченко, И.С. Современные средства оценивания результатов обучения: учебно-методическое пособие / И.С. Гринченко. – М.: УЦ Перспектива, 2008. – 132 с.
12. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
13. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
14. Джуринский, А.Н. История педагогики : учеб. пособие для студ. педвузов / А.Н. Джуринский. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
15. Джуринский, А.Н. Педагогика межнационального общения. Поликультурное воспитание в России и за рубежом (сравнительный анализ) : учебное пособие / А.Н. Джуринский. – Саратов, Вузовское образование, 2017. – 153 с.
16. Ермолович, М.М. Менеджмент системы образования: курс лекций / М.М. Ермолович. – Мн.: БГУ, 2012. – 100 с.
17. Ефремов, О.Ю. Педагогика: Краткий курс / О.Ю. Ефремов. – СПб.: Питер, 2009. – 256 с.

18. Ефремова, Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании: учеб. пособие / Н.Ф. Ефремова. – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 216 с.
19. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2005. – 208 с.
20. Загвязинский, В.И. Теории обучения и воспитания : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2013. – 256 с.
21. Загрекова, Л.В. Дидактика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Л.В. Загрекова, В.В. Николина. – М.: Высшая школа, 2007. – 387 с.
22. Капранова, В.А. История педагогики : учеб. пособие / В.А. Капранова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Новое знание, 2005. – 240 с.
23. Капранова, В.А. Образовательные реформы: отечественный и зарубежный опыт : монография / В.А. Капранова. – Минск: БГПУ, 2007. – 162 с.
24. Ключева, Г.М. Управление образовательными системами : учеб-нометодическое пособие для студентов педагогических вузов по общепрофессиональной подготовке / Г.М. Ключева. – Челябинск: Цицеро, 2014. – 109 с.
25. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
26. Кузнецов, В.В. Введение в профессионально-педагогическую специальность : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Кузнецов. – М.: Академия, 2007. – 176 с.
27. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
28. Кукушин, В.С. Теория и методика обучения / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 474 с.
29. Кукушин, В.С. Педагогические технологии / Под общ. ред. В.С. Кукушина. – Ростов н/д: Март, 2004. – 336 с.
30. Кукушин, В.С. Теория и методика воспитательной работы: учеб, пособие / В.С. Кукушин. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – Ростов н/Д. : МарТ; Феникс, 2010. – 352 с.
31. Латышина, Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли) : учеб. пособие / Д.И. Латышина. – М.: Гардарики, 2005. – 603 с.
32. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
33. Лихачев, Б.Т. Педагогика : курс лекций / Б.Т. Лихачев ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 647 с.
34. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 392 с.

35. Мижериков, В.А. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.
36. Никитина, Н.Н. Введение в педагогическую деятельность. Теория и практика / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – М.: Академия, 2004. – 224 с.
37. Новиков, А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – Изд. 2-е. – М.: Эгвес, 2006. – 488 с.
38. Новиков, А.М. Методология учебной деятельности: контроль, оценка, рефлексия / А.М. Новиков // Педагогическая диагностика. – 2015. – № 2. – С.16-23.
39. Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 368 с.
40. Орлов, А.А. Введение в педагогическую деятельность : практикум : учебно-методическое пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.А. Орлов, А.С. Агафонова; под ред. А.А. Орлова. – М. : Академия, 2004. – 256 с.
41. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова; под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой – М. : Академия, 2006. – 368 с.
42. Педагогика : учебник для студентов педагогических учебных заведений / П.И.Пидкасистый, В.А.Мижериков, Т.А.Юзефовичус; под ред. П.И.Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2014. – 624 с.
43. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д : Феникс : Феникс, 2002. – 544 с.
44. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов; под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2000. – 512 с.
45. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
46. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бимбада. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 527 с.
47. Печеркина, А.А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика : монография / А.А. Печеркина, Э.Э. Сыманюк, Е.Л. Умникова : Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : , 2011. – 233 с.
48. Пешкова, В.Е. Педагогика : учебное пособие : в 7-и частях / В.Е. Пешкова. – Майкоп, Адыгейский государственный университет, 2010.
49. Подласый, И.П. Педагогика : учебник / И.П. Подласый. – 2-е изд., доп. – М. : Юрайт, 2011. – 574 с.
50. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
51. Самылкина, Н.Н. Современные средства оценивания результатов обучения / Н.Н. Самылкина. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. – 172 с.

52. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

53. Семушина, Л.Г., Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях : учебное пособие для преподавателей учреждений среднего профессионального образования / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. – М.: Мастерство, 2001. – 272 с.

54. Сивашинская, Е.Ф. Педагогика современной школы: Курс лекций для студентов педагогических специальностей вузов / Е.Ф. Сивашинская, И.В. Журлова; под общ. ред. Е.Ф. Сивашинской. – Минск: Экоперспектива, 2009. – 212 с.

55. Сивашинская, Е.Ф. Педагогические системы и технологии : курс лекций для студентов педагогических специальностей вузов / Е. Ф. Сивашинская, В.Н. Пунчик ; под. общ. ред. Е.Ф. Сивашинской. – Минск : Экоперспектива, 2010. – 196 с.

56. Ситаров В.А. Дидактика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2004. – 368 с.

57. Сластенин, В.А. Педагогика : учеб. пособие для студ высш. пед. уч. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

58. Харламов, И.Ф. Педагогика: учеб. пособие / И.Ф. Харламов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2003. – 519 с.

59. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебное пособие / А.В. Хуторской. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.

60. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

Дополнительная литература

61. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. [Электронный ресурс]: принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 декабря 2010 г. // Национальный центр правовой информации РБ. – Минск, 2018. – Режим доступа : <http://www.ncpi.gov.by>. – Дата доступа : 03.03.2018.

62. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи 2016-2020 годы [Электронный ресурс]: постановление Министерства образования Республики Беларусь, 15 июля 2015 г., № 82 // Национальный центр правовой информации РБ. – Минск, 2018. – Режим доступа: <http://www.ncpi.gov.by>. – Дата доступа: 03.01.2018.

63. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1–08 01 01 Профессиональное обучение (по

направлениям) [Электронный ресурс] : ОСВО 1–08 01 01–2013. – введ. РБ 27.12.2013. – Режим доступа : <http://naviny.org/2013/12/27/by4464.htm>. – Дата доступа : 03.03.2018.

64. Правила проведения аттестации учащихся, курсантов при освоении содержания образовательных программ среднего специального образования [Электронный ресурс] : постановление Министерства образования Республики Беларусь, 22.07.2011, №106 // Национальный центр правовой информации РБ. – Минск, 2018. – Режим доступа: <http://www.ncpi.gov.by>. – Дата доступа : 03.01.2018.

Интернет-источники

65. Национальный Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Википедия – Свободная энциклопедия, русскоязычная версия. – Минск, 2018. – Режим доступа : http://ru.wikipedia.org/wiki/Main_Page. – Дата доступа : 03.01.2018.

66. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. – Минск, 2018. – Режим доступа : <https://dic.academic.ru/>. – Дата доступа : 03.03.2018.

67. Anderson, Krathwohl – Bloom’s Taxonomy Revised, 2001 [Электронный ресурс]. – Минск, 2018. – Режим доступа: <https://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/>. – Дата доступа : 03.03.2018.