ЛЕКЦИОННЫЙ МАТЕРИАЛ

ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ ОП.01 ПЕДАГОГИКА

ДЛЯ СТУДЕНТОВ 19 ГРУППЫ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 44.02.03

ПЕДАГОГИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (2020г.) –

**с 7.12.2020 по 18.12.2020г.**

**ЛЕКЦИЯ №6**

**ТЕМА: РАЗВИТИЕ ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ.**

1. **Становление и развития педагогики.**

Вначале педагогические знания являлись элементом фи­лософии. С накоплением фактов были предприняты по­пытки обобщения опыта воспитания, выделения теорети­ческих основ, давших начало педагогике как науке. Ее теоретиками были крупные древнегреческие мыслители **Сократ** (469—399 гг. до н.э.), **Платон** (427—347 гг. до н.э.), **Аристотель** (384—322 гг. до н.э.), в трудах которых отражены идеи и положения, связанные с воспитанием че­ловека, формированием его личности.

В период средневековья церковь монополизировала ду­ховную жизнь общества, придав воспитанию религиозную направленность. Незыблемые принципы догматического обучения, характерные для этого периода, просуществова­ли почти двадцать веков. И хотя среди деятелей церкви были образованные для своего времени философы, такие как **Августин Блаженный** (354—430), **Фома Аквинский (Аквинат)** (1225—1274), создавшие труды о воспитании и обучении, педагогическая теория в этот период незначи­тельно обогатилась новыми идеями.

Значительный этап в развитии педагогической мысли связан с эпохой Возрождения, давшей целый ряд ярких мыслителей, педагогов-гуманистов, среди которых италья­нец В. да **Фельтре** (1378—1448), француз **Ф. Рабле** (1494—1553), англичанин **Т. Мор** (1478—1535). Они сис­тематизировали знания о том, как обучать и воспитывать детей, высказывались за всеобщее, равное общественное воспитание, за всестороннее развитие личности и соедине­ние обучения с трудом.

 Немецкий педагог **В. Ратке (**1571—1635) одним из первых в Европе написал учебники для детей и методические пособия для учителей.

 Выделение педагогики из философии и оформление ее в самостоятельную науку относится к XVII в. и связано с име­нем великого чешского педагога **Яна Амоса Коменского** (1592— 1670). В его трудах впервые были определены предмет, за­дачи и основные категории педагогики, сформулирована и раскрыта идея всеобщего обучения всех детей независимо от социального положения родителей, пола, религиозной принадлежности. Демократические идеи Я.А. Коменского отражены в работе «Великая дидактика», написанной на опыте работы народных школ юго-западных земель Руси, чешских и словацких школ. Большая заслуга Я.А. Комен­ского состоит в том, что им впервые разработаны основы классно-урочной системы.

 Английский философ и педагог **Дж. Локк** (1632—1704) сосредоточил главное внимание на теории воспитания. В ра­боте «Мысли о воспитании» он изложил взгляды на воспи­тание джентельмена — человека, уверенного в себе, сочета­ющего широкую образованность с деловыми качествами, твердость нравственных убеждений с изяществом манер.

 Передовые французские мыслители **Д. Дидро** (1713— 1784), **К. Гельвеций** (1715—1771), **Ж.Ж. Руссо** (1712—1778), швейцарский педагог **И.Г. Песталоцци** (1746—1827) вели непримиримую борь­бу с догматизмом, схоластикой в педагогике, выдвинули положение о решающей роли воспитания и среды в фор­мировании личности.

 Широко известны труды русских мыслителей, филосо­фов и писателей **В.Г. Белинского** (1811—1848), **А.И. Гер­цена** (1812—1870), **Н.Г. Чернышевского** (1828—1889), **Н.А. Добролюбова** (1836—1861). Гуманистические идеи разделяли выдающиеся педагоги **К.Д. Ушинский** (1824— 1870), **Н.И. Пирогов** (1810—1881), **Л.Н. Толстой** (1828— 1910) и др.

 **Константин Дмитриевич Ушинский** считается осно­воположником русской педагогической психологии и педа­гогики. Он доказывал, что социально-экономические усло­вия обусловливают характер воспитания. К.Д. Ушинский подошел к пониманию воспитания как к целенаправленной деятельности. Им созданы капитальный труд по педагоги­ке «Человек как предмет воспитания», учебники для началь­ной школы «Родное слово» и «Детский мир», методические пособия для учителей. В его работах рассматриваются важ­нейшие проблемы дидактики, трудового воспитания, шко­ловедения. Многие дидактические высказывания сохраня­ют свое значение и в наше время.

Яркими представителями теории и практики свободного воспитания в России был **Лев Николаевич Толстой.** Л.Н.Толстой открыл в Ясной Поляне школу для крестьянских детей, задачей ко­торой было развитие самостоятельности, творческой и по­знавательной активности ребенка. Им написаны увлека­тельные детские книги для чтения «Азбука» и «Новая азбука».

Значительный вклад в развитие педагогической науки внес **Николай Иванович Пирогов,** выступавший с пере­довыми идеями о сущности и назначении общечеловече­ского воспитания.

Среди имен педагогов XX столетия, обогативших отече­ственную теорию обучения и воспитания, следует выде­лить **П.Ф. Каптерева** (учение о педагогическом процессе), **С.Т. Шацкого** (социальная педагогика), **Н.К. Крупскую** (организация внеклассной воспитательной работы, пионер­ского движения), **А.С. Макаренко** (учение о коллективе), **Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина** (теория развивающего обучения), **П.Я. Гальперина** (теория поэтапного формиро­вания умственных действий), **И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина** (теория содержания образования и методов обуче­ния), **Ю.К. Бабанского** (теория оптимизации учебного процесса) и др.

 **Антон Семенович Макаренко** (1888—1939) выдвинул и проверил на практике принципы создания детского кол­лектива и педагогического руководства им, разработал ме­тодики трудового и семейного воспитания, формирования сознательной дисциплины.

Первыми авторами учебных пособий «Педагогика», в которых ставились и решались задачи социалистической школы, были **П.П. Блонский** (1884—1941) и **А.П. Пинкевич** (1884—1939).

 Новые явления в педагогической теории и практике воз­никли в период второй половины 20 века. В этот период развернулась но­ваторская деятельность педагогов, обогативших образова­тельно-воспитательную практику. Существенный вклад внесли **В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов, Э.Г. Костяшкин, К.Н. Волков, С.А. Гуревич, позднее И.П. Волков, Ш.А. Амонашвили, Н.П. Гузик** и др. **Василий Александрович Сухомлинский** (1918—1970) исследовал моральные проблемы воспитания молодежи. Многие его дидактические советы сохраняют свое значе­ние в настоящее время при осмыслении современных пу­тей развития педагогической мысли и образования.

 **2. Воспитание и школа в античном мире**

 В эпоху античности происходило дальнейшее развитие школ и воспитательного процесса. Этому способствовали достижения в области содержания, методов и организации образования в Древней Греции, Риме, эллинистических государствах.

**Появление пиктографической письменности.**  На острове Крит **в III тысячелетии до н. э.**  зародился вид письменности, который восходил к пиктографическим знакам и отражал потребности храмов и дворцовых хозяйств.

**Зарождение алфавитного письма.**  В середине **II тысячелетия до н. э.**  появилось слоговое письмо, в котором были знаки для обозначения гласных и согласных звуков, способствующие зарождению алфавитного письма. Критские писцы установили твердые правила письменности:

1) направление письма слева направо;

2) расположение строк сверху вниз;

3) выделение заглавной буквы и красной строки.

Слоговым письмом владели не только жрецы, но и служители царских дворцов и даже богатые горожане.

**Первые центры обучения**  существовали при храмах и царских дворцах. Основные направления образования:

1) обучение яркой и образной речи;

2) обучение истории своих предков;

3) обучение чтению;

4) обучение пению;

5) обучение игре на музыкальных инструментах.

Основные направления воспитания:

1) конечная цель воспитания, по Гомеру, – достичь славы, превзойти в доблести своего отца;

2) в воспитательной практике руководствовались идеальным образом совершенного человека – умственно, нравственно и физически развитой личности;

3) воспитатели использовали традиционные приемы: с одной стороны, стимулирующие положительное поведение, с другой;

4) пресекающие нежелательное;

5) каждый воспитанник стремился быть самым лучшим.

В **VI** -**IV вв. до н. э.** , в период расцвета Эллады, ведущие воспитательные традиции противоположного образца были заложены Афинами в Аттике и Спартой в Лаконии.

Основные направления образования спартанцев:

1) акцент в воспитании делался на выработку физических качеств;

2) духовное невежество и безграмотность мало учитывались. В Аттике же существовали иные особенности воспитания:

1) стремление максимально расширить кругозор подрастающего поколения;

2) предлагалось широкое универсальное по тем временам образование для юношей;

3) уделение большого внимания развитию чувства красоты и формированию традиционных нравственных установок.

Афинские учебные заведения были частными, платными.

Всего было два типа школ:

1) мусические (обучение чтению, письму, счету, музыке);

2) гимнастические (обучение бегу, борьбе, прыжкам, метанию).

В **эпоху эллинизма (III** -**I вв. до н. э.)**  школы становятся достаточно организованными учреждениями:

1) имеют свои помещения, учителей и руководителей;

2) любой свободнорожденный ребенок мог получить образование в государственных и частных начальных школах (от 7 до 12 лет);

3) был открыт ряд философских школ, игравших роль высших учебных заведений;

4) высшими учебными заведениями руководили выдающиеся мыслители того времени.

Основные направления образования в Риме со **II в. до н. э.** :

1) уделяется большое внимание обучению грамматике;

2) изучение законов отодвигает занятия математикой на второй план;

3) уроки музыки и гимнастики практически отсутствуют. Вместо них обучают верховой езде, фехтованию и плаванию;

4) для молодежи аристократического происхождения существовали риторские школы, в основе которых лежало овладение ораторским искусством.

1. **Развитие зарубежной педагогики**

Первые системы воспитания и обучения появляются в Греции и вырастают из древнегреческой философии. В Древней Греции существовало две основных системы воспитания.

1. **Спартанская система обучения.**  Большое внимание в спартанской системе обучения уделялось военно-физической подготовке. Физическое воспитание соединялось с приобретением навыков письма, счета, чтения, которым дети обучались с 7 до 15 лет. С 15 до 20 лет физическая подготовка юношей продолжалась, кроме того, попутно шло музыкальное образование. В 20 лет юношей испытывали на выдержку, их публично секли у алтаря Артемиды. Спартанская система применялась и для девочек, они также проходили физическую подготовку, чтобы быть здоровыми и крепкими. Помимо военно-физических упражнений, они изучали домоводство, правила по уходу за детьми, музыку.

2. **Афинская система обучения.**  Ее принципиальным отличием от спартанской системы было презрение к физическому труду, который считался уделом рабов. До семи лет дети воспитывались в доме, потом их отдавали в частные школы, где они обучались грамоте, музыке, пению, декламации. Потом из школы грамматиста они шли в школу палистра, где подростки занимались пятиборьем, гимнастикой. Юноши из знатных семей могли продолжить свое образование в гимназиях, в которых они изучали философию, политику, литературу. Высший уровень образования приобретался в эфибии, обучение в ней давало выпускникам право считаться полноправными гражданами Афин.

Как особая наука зарубежная педагогика формируется в начале XVII в. Этому способствовал трактат Ф. Бэкона «О достоинстве и увеличении наук», в котором он попытался классифицировать науки и выделил педагогику как отдельную отрасль научного знания.

Среди педагогических деятелей зарубежной педагогики: Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж. – Ж. Руссо, И. Песталоцци, И. Гербарт.

***Я. А. Коменский*  (1592–1670)** – величайший чешский педагог, выразил педагогические идеи Возрождения наиболее ярко и полно. Главный его педагогический труд «Великая дидактика» призывает обучать всех детей, проводить обучение на родном, а не на латинском языке, как это было принято в средневековых школах. Я. А. Коменский сформулировал целую систему дидактических принципов, во главе которой лежит принцип соответствия образования и воспитания ребенка. Достижением Я. А. Коменского считается создание классно-урочной системы обучения, которая полностью изменила организацию школьной учебной работы и является ведущей системой и в современной педагогике.

Дж. Локк, как и Коменский, большое значение уделял воспитанию нравственной личности. В своем педагогическом труде «Мысли о воспитании» Дж. Локк делает акцент на психологических основах воспитания. Он считал, что решающее значение в формировании личности ребенка имеет воспитание. Он отрицал влияние на ребенка биологического (генетического фактора), по его мнению, ребенок рождается как «чистая доска» (tabula rasa), на которой можно писать что угодно.

Одно из основных отличий современной зарубежной педагогики от российской заключается в большем участии ученика в процессе обучения: самообучение и самоконтроль занимают в ней основополагающее место.

 **4. Развитие школы и педагогики в России**

Перестройка всей системы народного образования была одной из главных задач после Октябрьской революции **1917 г** .

**Основные направления:**

1) педагогика должна опираться на новые теории и принципы пролетариата: принцип принцип индустриализации, политехнический принцип, принцип коллективизма;

2) по большевистской теории школа должна стать важным средством пропаганды коммунистической идеологии и распространения партийной литературы;

3) важной задачей было воспитание физически здорового человека. Для этого вводились массовая ритмическая гимнастика, спортивные занятия под наблюдением врача, игра;

4) существенно пересматривались содержание и методы общего образования, что нашло свое отражение в новых учебных планах и программах, учебной литературе для учащихся и методических пособиях для учителей;

5) в «Программе семилетней Единой трудовой школы» **1921 г** . сделана попытка установить более тесную связь обучения с современностью, развить инициативу у учеников и учителей;

6) при создании образовательных программ учитывалось все необходимое для решения идеологических и политических задач;

7) интересы человека как личности зачастую не брались во внимание, что отражалось в комплексном подходе построения учебных программ.

Отличительные **особенности Единой трудовой школы**  от традиционной:

1) главное призвание человека заключалось в обращенности к миру труда, природа рассматривалась как объект его (человека) деятельности, а общество – как следствие трудовой деятельности;

2) целенаправленно прослеживалась линия принципа политехнизма, т. е. тесная связь обучения детей с производственным трудом. Однако эта связь не всегда учитывала возрастные особенности учащихся;

3) основной формой организации учебной работы в начальной и средней школе стал урок со строгим расписанием занятий и определенным составом учащихся;

4) в конце года ввели обязательные проверочные испытания для всех учащихся по каждому предмету;

5) оценка знаний стала дифференцированной;

6) много внимания уделялось созданию постоянных учебников по всем предметам, которые составляли педагоги и крупные ученые.

События Великой Отечественной войны сильно отразились на деятельности российских школ:

1) школа была окончательно поставлена на путь политизации и идеологизации учебного процесса и внешкольной работы;

2) вернулась трудовая подготовка (школьники активно вовлекались в общественно-полезную деятельность, в производительный труд взрослых и т. д.).

Основные деятели педагогической науки послереволюционного периода:

1) ***А. С. Макаренко*  (1888–1939)**  поддерживал идею коллективного воспитания, основу которого составляло единство трудового коллектива педагогов и воспитанников, способствующее развитию личности и индивидуальности. Наиболее значимые работы А. С. Макаренко – «Педагогическая поэма» и «Флаги на башнях»;

2) ***В. А. Сухомлинский*  (1918–1970)**  работал над аспектами теории и практики воспитания, отстаивал идеи гуманизации школьного образования;

3) ***П. П. Блонский*  (1884–1941)** – развил теорию трудовой народной школы, направленную на повышение уровня обучения и развитие нравственно-этических норм.

1. **Задание:** Написать реферат «Ведущие отечественные и зарубежные педагоги и теоретики о вопросах обучения и воспитания» (В. Ратке, Дж. Лок, Д. Дидро, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, Я. А. Коменский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, П. П. Блонский Л. Н.Толстой и др.)

Структура реферата:

-Титульный лист

-План (содержание)

-Введение

-Пункты плана (раскрыть)

-Заключение

-Приложение (по необходимости)

3. Подготовиться к выступлению

* Учебник  Джуринского А.Н. История педагогики.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 432 с.
* https://[biblioclub.ru](https://biblioclub.ru/index.php?page=bbk_n) - Электронная библиотека
* <https://studentam.net/content/category/4/113/124/> Электронная библиотека учебников

 **ЛЕКЦИЯ №7**

**ТЕМА: СУЩНОСТЬ И ФУНКЦИИ ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА.**

1. **Сущность целостного педагогического процесса.**

**Педагогический процесс** - это специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение образовательных, воспитательных и развивающих задач.

Педагог - субъект, организующий и направляющий этот процесс. Воспитанник - субъект, чья деятельность является необходимым условием усвоения им опыта, накопленного человечеством, во всем его многообразии. Педагоги и воспитанники как субъекты деятельности (деятели) являются главными компонентами педагогического процесса. К компонентам педагогического процесса относятся также его цели, результаты, содержание, организация.

Опыт, осваиваемый воспитанниками в деятельности, составляет содержание педагогического процесса. Освоение опыта наиболее успешно происходит при использовании специально подобранных для этого педагогических способов взаимодействия и средств в специально организованных условиях. Таким образом, сущность педагогического процесса состоит во взаимодействии педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообразных способов и средств.

Взаимодействие участников педагогического процесса - педагогов и воспитанников - специально организуется и направляется педагогами для реализации поставленной цели, поэтому цель педагогического процесса выступает его системообразующим фактором (фактором, благодаря которому организуется вся система взаимодействия, без которого невозможно существование педагогического процесса).

Цель педагогического процесса детализируются в педагогических задачах. Педагогическая задача формулируются в результате осмысления конкретной педагогической ситуации, соотнесённой целью и условиями её реализации. Педагогическая задача - основная единица педагогического процесса. Решение каждой педагогической задачи означает шаг на пути к поставленной цели. Динамика педагогического процесса, прослеживается в переходе от решения одной педагогической задачи к другой.

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.

**2. Закономерности и принципы целостного педагогического процесса*.***

Всякая наука имеет своей задачей открытие и исследование законов и закономерностей в своей области. В законах и закономерностях выражается сущность явлений, в них отражены существенные связи и отношения.

**Для выявления закономерностей целостного педагогического процесса необходимо проанализировать следующие связи:**

- связи педагогического процесса с более широким общественными процессами и условиями;

- связи внутри педагогического процесса;

- связи между процессами обучения, образования, воспитания и развития;

- между процессами педагогического руководства и самодеятельности воспитуемых;

- между процессами воспитательных влияний всех субъектов воспитания (воспитателей, детских организаций, семьи, общественности и др.);

- связи между задачами, содержанием, методами, средствами и формами организации педагогического процесса.

**Из анализа всех этих видов связей вытекают следующие закономерности педагогического процесса:**

*Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов педагогического процесса.* Он раскрывает объективный процесс определяющего влияния общественных отношений, социального строя на формирование всех элементов воспитания и обучения. Речь идет о том, чтобы, используя данный закон, полно и оптимально перевести социальный заказ на уровень педагогических средств и методов.

*Закон взаимообусловленности обучения, воспитания и деятельности учащихся.* Он раскрывает соотношение между педагогическим руководством и развитием собственной активности обучающихся, между способами организации обучения и его результатами.

*Закон целостности и единства педагогического процесса.* Он раскрывает соотношение части и целого в педагогическом процессе, обусловливает необходимость единства рационального, эмоционального, сообщающего и поискового, содержательного, операционного и мотивационного компонентов в обучении.

*Закон единства и взаимосвязи теории и практики.*

*Закономерность динамики педагогического процесса.* Величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущем этапе. Это значит, что педагогический процесс, как развивающееся взаимодействие между педагогом и воспитуемым имеет постепенный характер. Чем выше промежуточные движения, тем весомее конечный результат: ученик, имеющий более высокие промежуточные результаты, имеет и более высокие общие достижения.

*Закономерность развития личности в педагогическом процессе.* Темпы и достигнутый уровень развития личности зависят от:

1) наследственности;

2) воспитательной и учебной среды;

3) применяемых средств и способов педагогического воздействия.

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

- интенсивности обратных связей между воспитуемым и педагогами;

- величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на воспитуемых.

*Закономерность стимулирования.* Продуктивность педагогического процесса зависит от:

- действия внутренних стимулов (мотивов) педагогической деятельности;

- интенсивности, характера и своевременности внешних (общественных, моральных, материальных и других) стимулов.

*Закономерность единства чувственного, логического и практики в педагогическом процессе.*

Эффективность педагогического процесса зависит от:

1) интенсивности и качества чувственного восприятия;

2) логического осмысления воспринятого;

3) практического применения осмысленного.

*Закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности.*

С этой точки зрения эффективность педагогического процесса зависит от:

- качества педагогической деятельности;

- качества собственной учебно-воспитательной деятельности воспитуемых.

*Закономерность обусловленности педагогического процесса.* Течение и результаты педагогического процесса зависят от:

- потребностей общества и личности;

- возможностей (материально-технических, экономических и других) общества;

- условий протекания процесса (морально-психологические, эстетические и другие).

Многие закономерности обучения обнаруживаются опытным, эмпирическим путем, и таким образом обучение может строится на основе опыта. Однако построение эффективных систем обучения, усложнение процесса обучения с включением новых дидактических средств требует теоретического знания законов, по которым протекает процесс обучения.

Выделяются внешние закономерности процесса обучения и внутренние. Первые (описанные выше), характеризуют зависимость от внешних процессов и условий: социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровня образования.

К внутренним закономерностям относят связи между компонентами педагогического процесса. Между целями, содержанием, методами, средствами, формами. Иначе говоря, - это зависимость между преподаванием, учением и изученным материалом. Таких закономерностей в педагогической науке установлено довольно много, большая часть из них действует только при создании обязательных условий обучения. Назову некоторые из них, при этом продолжим нумерацию:

Существует *закономерная связь между обучением и воспитанием*: обучающая деятельность преподавателя преимущественно носит воспитывающий характер. Воспитательное воздействие его зависит от ряда условий, в которых протекает педагогический процесс.

Другая *закономерность говорит о том, что есть зависимость между взаимодействием учителя и ученика и результатом обучения.* Согласно этому положению обучение не может состоятся, если нет взаимообусловленной деятельности участников процесса обучения, отсутствует их единство. Частным, более конкретным проявлением этой закономерности является связь между активностью ученика и результатами учения: чем интенсивнее, сознательнее учебно-познавательная деятельность школьника, тем выше качество обучения. Частное выражение этой закономерности состоит в соответствии целей учителя и учеников, при рассогласовании целей эффективность обучения значительно снижается.

Только *взаимодействие всех компонентов обучения* обеспечит достижения результатов соответствующих поставленным целям.

В последней закономерности как бы соединяются в систему все предшествующие. Если педагог правильно выберет задачи, содержание, методы стимулирования, организации педагогического процесса, учтет имеющиеся условия и примет меры к их возможному улучшению, то будут достигнуты прочные, осознанные и действенные результаты.

**3. Компоненты системы, в которой протекает педагогический процесс:**

1. Целевой компонент – включает все многообразие целей и задач пед. деятельности: от генеральной цели – всестороннего, гармонического развития личности – до конкретных задач формирования отдельных качеств или их элементов.

2. Содержательный компонент – отражает смысл, вкладываемый в общую цель и в каждую конкретную цель.

3.Организационно-деятельностный компонент – включает взаимодействие педагогов и воспитанников, их сотрудничество, организацию и управление процессом, без которых не может быть достигнут конечный результат.

4. Контрольный (результативный) компонент – отражает эффективность протекания пед. процесса , характеризует сдвиги в соответствии с поставленной целью.

**4.Этапы педагогического процесса:**

**Этапы** – это последовательность развития процесса.

1. Подготовительный этап.

На данном этапе решаются следующие важные задачи: целеполагание, диагностика условий, прогнозирование достижений, проектирование и планирование развития процесса.

2. Основной этап.

Идет реализация целей и задач, поставленных на подготовительном этапе. Важной задачей является организация деятельности.

3. Заключительный этап.

На данном этапе происходят анализ деятельности, подведение итогов, оценивание полученных результатов, с целью дальнейшей доработки неудачных моментов и использования положительного опыта удачных моментов.

Таким образом, педагогический процесс – одно из ключевых понятий педагогики, сущность которого заключается в обеспечении единства и целостности процессов обучения, воспитания, развития. Педагогический процесс выполняет ряд функций и реализуется через ряд этапов.

**5.Функции педагогического процесса**

Педагогический процесс, как система выполняет следующие функции:

- воспитательную

- образовательную

- развивающую

- социальную

Каждый из процессов (обучение, воспитание, развитие, формирование) имеет доминирующую и вспомогательную функции: воспитание – воспитательная (доминирующая) и развивающая, формирующая, обучающая (вспомогательные).

**Воспитательная функция** проявляется во всем: в воспитательном пространстве, в котором происходит взаимодействие с воспитанниками, в личности воспитателей, в их профессионализме, в учебных планах, программах, формах, методах и средствах, используемых в учебно-воспитательном процессе.

**Образовательная функция** проявляется в основном и реализуется в процессе обучения, во всей внеклассной работе, в деятельности учреждений дополнительного образования и заключается в освоении общечеловеческой культуры, как суммы ЗУН, опыта творческой деятельности и отношений.

**Развивающая функция** – это развитие в процессе воспитания, выражается в качественных изменениях психической деятельности человека, формировании у него новых качеств, новых умений. Эта функция реализуется при любой организации учебно-воспитательного процесса, но интенсивность развития определяется тем, на чем делается акцент: на знаниях, умениях, навыках или на формировании мотивационной и познавательной сферы обучаемого.

**Социальная функция (функция социализации)**проявляется во всем, в любом образовательном учреждении. Воспитанник попадает в систему новых для себя отношений, которые он осваивает или отвергает. А это частично или кардинально меняет позицию личности в семье, в среде сверстников, в самом учебном учреждении.

**ЛЕКЦИЯ №8**

**ТЕМА: РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ, ЗАКОНОМЕРНОСТИ, ФАКТОРЫ.**

1. **Развитие личности в педагогике.**

 **Развитие** — это процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека, обусловленный влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов.

**Биологическое развитие связано с изменениями:**

· морфологическими (роста, веса, объема);

· биохимическими (состава крови, костей, мышц);

·физиологическими (пищеварения, кровообращения, полового развития и созревания).

**Социальное развитие связано с изменениями:**

· психическими (совершенствованием памяти, мышления, воли, характера);

· духовными (нравственным становлением, изменением сознания);

·интеллектуальными (углублением и расширением знаний, интеллектуальным ростом).

Обычно, если происходит морфологическое, физиологическое, психическое изменение, то употребляется термин «развитие», если нравственное, духовное — термин «формирование».

Таким образом, человек, появляясь на свет существом почти исключительно биологическим, в процессе развития превращается в существо социальное, в личность как субъект отношений и общественной деятельности. При этом развитие не сводится к простому накоплению количественных изменений и прямолинейному поступательному движению от низшего уровня организации к высшему. Характерная особенность этого процесса — диалектический переход количественных изменений в качественные преобразования физических, психических и духовных характеристик личности.

В последнее время в педагогике кроме понятий «развитие», «формирование» личности широкое распространение получило понятие «социализация» личности.

Под социализацией подразумевают взаимодействие человека с обществом, в процессе которого происходит интеграция личности в социальную среду, приспособление (адаптация) к ней.

Социализацию определяют также как усвоение человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих в данное время данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводство им социальных связей и социального опыта. Социализация длится на протяжении всей жизни и происходит в условиях как стихийного, так и целенаправленного взаимодействия человека со средой. Сознательно контролируемая социализация осуществляется в процессе воспитания. Воспитание упорядочивает поток идущих на личность влияний и создает условия для ускорения социализации.

Существуют возрастные особенности развития личности: младенчество (от рождения до 1 года), раннее детство (1-3 года), дошкольное детство (3-6 лет), младший школьный возраст (6-10 лет), младший подростковый (10-12 лет), старший подростковый (12-14 лет), ранний юно­шеский (15-17 лет), юношеский (18-23 года) возраста, моло­дость (23-30 лет), раннюю зрелость (30-40 лет), позднюю зре­лость (40-55 лет), пожилой возраст (55-65 лет), старость (65-70 лет), долгожительство (свыше 70 лет).

**Периодизация детства:**

В разное время свои периодизации предлагали Аристотель, Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо и другие.

1. **Периодизация детства по Давыдову** (по ведущему типу деятельности):

* от 0 до 1 года, 1-3 лет - предметно-манипуляторная;
* 3-6 лет - игровая;
* 6-10 лет - учебная;
* 10-15 лет - общественно-полезная;
* 15-18 лет - профессиональная.

2. В **современной науке** принята следующая периодизация детского возраста:

* младенчество (до 1 года);
* преддошкольный период (1-3);
* дошкольный возраст (3-6):
* младший (3-4);
* средний (4-5);
* старший (5-6);
* младший школьный возраст (6-10);
* средний школьный возраст (10-15);
* старший школьный возраст (15-18).

Основа периодизации - стадии психического и физического развития и условия, в которых протекает воспитание (детсад, школа). Воспитание должно естественно основываться на возрастных особенностях.

**Психолого-педагогические доминанты развития дошкольников**: развитие речи и мышления, внимания и памяти, эмоционально-волевой сферы, формирование самооценки, первоначальных нравственных представлений.

**Психолого-педагогические доминанты младших школьников**: изменение социального статуса (дошкольник - школьник). Смена режима жизни и деятельности, новая система взаимоотношений с окружением, адаптация к школе.

**Психолого-педагогические доминанты школьников среднего возраста**: переориентация с детских норм на взрослые, подражание, потребность в самоутверждении среди сверстников, поиск друзей, группирование.

**Психолого-педагогические доминанты старших школьников**: акселерация - разрыв между физическим и социальным созреванием, самоанализ, самосозерцание, самоутверждение. Широта интересов, ориентация на будущее. Гиперкритицизм. Потребность быть понятым, тревожность. Дифференцирование отношений к окружающим, родителям, учителям.

Я.А. Коменский был первым, кто настаивал на строгом учете возрастных особенностей. Он выдвинул и обосновал принцип природосообразности. Учет возрастных особенностей - один из основополагающих педагогических принципов. Опираясь на него, учитель регламентирует учебный процесс, нагрузку, выбор форм и методов учебно-воспитательной деятельности. Отметим условность и известную подвижность выделенных периодов.

1. **Закономерности развития личности**

Исследования в области человеческого развития выявили ряд закономерностей, без учета которых невозможно спроектировать и организовать эффективную учебно-воспитательную деятельность. Практическая педагогика опирается на следующие закономерности физического развития.

1. В более молодом возрасте физическое развитие человека идет быстрее и интенсивнее; по мере того как человек становится старше, темп развития замедляется.

2. Физически ребенок развивается неравномерно: в одни периоды быстрее, в другие – медленнее.

3. Каждый орган человеческого тела развивается в своем темпе; в целом части тела развиваются неравномерно и непропорционально.

С физическим развитием тесно связано развитие духовное, в динамике которого также наблюдаются значительные колебания, обусловленные неравномерностью созревания нервной системы и развития психических функций. Исследования показывают, что существенные отличия между людьми выражаются прежде всего в уровнях интеллектуальной деятельности, структуре сознания, потребностях, интересах, мотивах, нравственном поведении, уровне социального развития.

Духовное развитие также подчиняется ряду закономерностей.

1. Между возрастом человека и темпами духовного развития проявляется обратно пропорциональная зависимость: чем ниже возраст, тем выше темп духовного развития; с возрастом темп духовного развития замедляется. Л.Н. Толстой писал: «От пятилетнего ребенка до меня – только один шаг. От новорожденного до пятилетнего – страшное расстояние. От зародыша до новорожденного – пучина. А от несуществования до зародыша отделяет уже не пучина, а непостижимость».

2. Духовное развитие людей протекает неравномерно. При любых, даже самых благоприятных, условиях психические функции и свойства личности, лежащие в основе духовных качеств, не находятся на одном и том же уровне развития. В отдельные периоды развития возникают более благоприятные условия для развития отдельных качеств, и некоторые из этих условий имеют временный, преходящий характер.

3. Существуют оптимальные сроки для становления и роста отдельных видов психической деятельности и обусловленного ими развития духовных качеств. Возрастные периоды, в которых условия для развития тех или иных качеств оптимальны, называются сензитивными (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.А. Крутецкий). Например, для развития речевых функций сензитивным считается период от 1 до 2 лет, для интеллектуального развития – возраст до 13 лет). Причины сензитивности – неравномерность созревания мозга и нервной системы и то обстоятельство, что некоторые свойства личности могут формироваться лишь на основе уже сформировавшихся свойств. Большое значение имеет и приобретаемый в процессе социализации жизненный опыт.

Сензитивные периоды развития хорошо изучены. Педагоги должны держать под пристальным контролем периоды формирования интеллектуальных, нравственных и социальных качеств (младший и средний школьный возрасты). Недавно американские психологи установили, что возраст от 6 до 12 лет – это сензитивный период для развития навыков решения проблем. Если этот период будет упущен, то человеку будет очень трудно овладеть приемами творческого мышления на высоком уровне.

4. По мере развития психика человека и его духовные качества приобретают устойчивость, постоянство, сохраняя пластичность и возможность компенсации. В этом проявляется сложнейшая диалектика человеческого развития: с одной стороны, психическое развитие представляет собой постепенное перерастание психических состояний в черты личности, с другой – их всегда можно изменить в лучшую сторону при надлежащих условиях и адекватных действиях (И.П. Павлов). На пластичности нервной системы основано действие воспитания. Пластичность также открывает возможности компенсации: слабые психические функции могут быть компенсированы более сильными, но не менее важными качествами. Например, слабая память может быть компенсирована более высокой организацией познавательной деятельности.

**3. Факторы развития личности**

Основными факторами развития личности являются наследственность, среда и воспитание.

**Наследственность.** Человек от рождения наделен природными задатками, т. е. предпосылками к тому или иному виду деятельности. В понимании этого вопроса психологи и педагоги опираются на данные хромосомной теории наследственности. Наследственной основой (генотипом) организма является сложная система относительно независимых элементов – генов. Материальной субстанцией генотипа служат хромосомы, в состав которых входят ДНК и белки. В основе действия гена лежит его способность определять синтез белков. Данное свойство генов оказывает существенное влияние на типологические свойства нервной системы, составляющие основу индивидуально-психологических различий.

Генетические предпосылки к определенному виду деятельности превращаются в процессе развития в способности человека – его индивидуально-психологические особенности, обусловливающие успех деятельности. Результат этого процесса зависит во многом от самого человека, его воли. При упорстве, трудолюбии он может многого достичь. Великий оратор Демосфен от природы был косноязычным. Чтобы преодолеть этот недостаток и выработать соответствующую дикцию, он в рот брал камни, уходил к берегу моря и часами говорил речи.

Благодаря настойчивости, труду можно развить слабые задатки. И наоборот, даровитые люди могут погубить свои таланты.

**Среда.** В сказке Р. Киплинга «Маугли» главным героем является мальчик, выросший среди зверей. Несмотря на то что Маугли был совершенно лишен человеческого воспитания, он все-таки стал человеком и совершил ряд подвигов.

Научные наблюдения свидетельствуют о другом. Дети, которых после длительного пребывания среди зверей удавалось возвратить к людям и поместить в специально созданные условия (медицинские и педагогические), резко отличались от сверстников. Они с трудом овладевали вертикальной походкой, их мышление, речь, эмоционально-волевые проявления, несмотря на длительное целенаправленное обучение и воспитание, были примитивными и оставались на уровне детского возраста.

Человек живет в конкретных общественно-исторических условиях, которые оказывают существенное влияние на его формирование.

Под средой понимается система жизненных условий и обстоятельств, в которых живет человек. Различаются следующие виды среды: а) географическая; б) домашняя; в) социальная.

Источником развития для человека служит не все то, что его окружает, а лишь то, что он активно усваивает. Для каждого человека складывается сугубо индивидуальная ситуация развития, и в качестве источников выступают не сами по себе средовые факторы, а его отношение к ним.

**Воспитание.** Воспитание планомерно поднимает человека на новые, более высокие ступени развития, «проектирует» развитие личности и поэтому выступает в качестве основного, определяющего фактора ее развития.

Воспитание осуществляется целенаправленно, по специальным научно обоснованным программам. Воспитательный процесс строится по определенной системе.

Функция воспитания сводится к развитию («запуску») в ребенке механизмов саморегуляции, самодвижения, саморазвития. Во многом человек – творец самого себя. При том что определенная программа индивидуального развития заложена уже на генетическом уровне (в том числе физическая и психическая предрасположенность), за человеком остается право развивать себя.

Не отрицая первостепенной роли воспитания в развитии личности, следует заметить, что не все люди поддаются апробированным в обществе развивающим и формирующим воздействиям. Одновременное комплексное влияние на развитие личности положительных и отрицательных факторов (прежде всего социального происхождения) расширяет диапазон мутаций психических новообразований, угрожающих здоровью отдельно взятого человека, нации, государства, планеты.

**ЛЕКЦИЯ №9**

**ТЕМА: ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ.**

1. **Теоретические основы индивидуально-дифференцированного подхода к детям.**

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД** - организация воспитательно-образовательного процесса на основе всестороннего учета индивидуальных особенностей каждого конкретного ребенка. **Индивидуальный подход**- важнейший психолого-педагоги­ческий принцип, согласно которому в воспитательно-образова­тельной работе с детьми должны учитываться все индивидуаль­ные особенности каждого ребенка.

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД** - учет в воспитательно-образовательной работе типических особенностей, характерных для некоторой группы воспитанников.

Проблема индивидуализации обучения многоаспектна как в теоретическом, так и в практическом планах и крайне проти­воречива в попытках ее разрешения. Индивидуальность человека многогранна. Она включает как качественные, так и количественные характеристики. Индиви­дуальность - это единое целое, неповторимое, уникальное, внут­ренне согласованное, направленное на реализацию жизненно важных функций самосохранения, развития и разрушения.

Большой вклад в разработку вопроса индивидуального подхода внесли зарубежные и отечественные педагоги: Я.А.Комёнский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж.Руссо, К.Д. Ушинский, Л.Н.Толстой; в советский период - А.С. Макаренко, Е.А. Аркин, В.А. Сухомлинский. Современные педагоги и психологи (В.М. Галузинский, А.В. Зосимовский, В.Л. Крутецкий, Л.И. Князева, Я.И.Ковальчук и др.) рассматривают индивидуальный подход как целенаправленное воздействие на личность ребенка с учетом его индивидуальных особенностей, социального окружения, в котором он находится.

**Сущность индивидуального подхода.** Индивидуальный подход к ребенку - важнейший принцип воспитания и обучения. Педагогика индивидуального подхода имеет в виду **приспособление методов и форм работы к этим особенностям с тем, чтобы успешно реализовать общую для всех цель разностороннего развития личности, формирования индивидуальности.** Приспособление методов работы к индивидуальным особенностям детей должно затормозить развитие тех черт и качеств, которые не соответствуют или противоречат требованиям общества, его прогрессу и, наоборот, способствовать развитию или формированию черт и качеств, которые представляют собой определенную социальную ценность. Это достигается без болезненной ломки личности и при меньшей затрате сил и средств, в чем и заключается смысл индивидуального подхода. В индивидуальном подходе нуждается каждый ребенок, а не только тот, который по каким-нибудь причинам выделяется из коллективе детей. В каждом ребенке есть что-то свое, особенное, неповторимое - это нужно найти и дать ему применение.

Таким образом, *сущность индивидуального подхода заключается в том, что общие задачи воспитания, которые стоят перед педагогом, работающим, с коллективом детей, решаются им через педагогические воздействия на каждого ребенка, исходя из знания его психических особенностей и условий жизни.*

**Особенности дифференцированного подхода.** При всем разнообразии индивидуальных особенностей у детей наблюдаются и некоторые общие, типичные черты, на которых базируется дифференцированный подход к их воспитанию и обучению. *Дифференцированный подход представляет собой специфическую форму внутригруппового разделения детей на подгруппы по похожим, типичным особенностям.* Эти подгруппы носят временный, характер, они динамичны; переход из одной группы в другую осуществляется с уче­том уровня развития каждого ребенка.

**Индивидуально-дифференцированный подход к воспитанникам необходимо осуществлять поэтапно:**

I) изучение индивидуальных особенностей детей;

 2) постановка задач педагогической работы, т.е. проектирование личности;

3) подбор методов и средств воспитатель­ного воздействия;

 4) анализ проведенной работы и ее корректировка на последующий период.

**2. Сущность личностно**-**ориентированного** **образования**.

**Личностно**-**ориентированный** **подход** — **это** методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, само строительства и самореализации **личности** ребенка, развития его неповторимой индивидуальности.

**Личностно-ориентированный подход** – это концентрация внимания педагога на отдельном ребенке. Целью является не только сосредоточенность на развитии его интеллекта, но и сам ребенок, как целостная личность. Охватывается развитие его гражданских чувств, духовная сторону, эстетические и творческие задатки, различные способности.

В контексте такого педагогического подхода, образование рассматривается как базис для подготовки ребенка к жизни в гражданском обществе. Это относится к философии новейшего образования. При правильном обращении с детьми в условиях личностно-ориентированного подхода, развиваются такие стороны индивида:

* Способность к самостоятельному выбору
* Умение рефлексировать и здраво оценивать собственные победы и поражения
* Поиск своего предназначения
* Склонность к творчеству
* Ответственность

Весь процесс сосредоточен вокруг ученика – он является главным действующим лицом. При этом, происходит ориентация на воспитание и образование всех детей, находящихся в классе. В процессе учитываются их индивидуальные особенности и потребности. Задача педагога состоит в том, чтобы отыскать нужную способность каждого ребенка, и развивать их максимально по мере его возможностей.

Личностно-ориентированный подход к обучению базируется на неповторимой уникальности каждого индивида. Универсальность личности становится основой всей воспитательной работы, в ходе которой происходит становление творческого потенциала ребенка. Упор преподавателя направлен на раскрытие независимости, самодостаточности, полноценности и самоконтроля.

Работа над воспитанием начинается с оценки успехов. Важно, что не стоит сравнивать личность с кем-либо. Следует сосредоточить внимание на личных победах ребенка. Если он сделал что-то лучше, чем вчера, превзошел самого себя, то это стоит отметить на словах. Акцент при этом делают на стараниях и здравом стремлении стать лучше.

Ключевыми становятся успехи в творчестве, в самостоятельности и инициативности. Как правило, похвала даже за минимальные заслуги, пробуждает веру в собственные силы и возможности. Похвальное слово, употребленное в правильный момент, может сделать сильную личность даже из самого слабого ребенка, ведь это один из показателей одобрения его начинаний в обществе.

**Личностно-ориентированное воспитание**  – это основа гуманистической педагогики. Такая воспитательная система ставит ребенка в центр всего, что происходит. В процессе учитываются его индивидуальные особенности. Доминирует уважение, доброта, ласка, отношение к ребенку на равных.

Существует ряд особенностей системы, направленной на развитие личности ребенка:

* Запрещается ориентировка на среднего ребенка
* Человеческие особенности учитываются в ходе воспитательного процесса
* Используются личные программы развития и прогнозирование

Личностный подход зациклен на специальной подготовке преподавателя. Она базируется на понятии о том, что в детский сад приходят дети уже являющиеся самостоятельными личностями. Задача воспитателя заключается в предоставлении уважения, внимания и защиты. Интерес педагога должен быть направлен индивидуально на каждого ребенка – это реализуется с помощью различных педагогических приемов.

**Составляющие личностно-ориентированного подхода**

Подход состоит из трех главных составляющих: понимание, принятие, признание.

Понимание сосредоточено вокруг внутреннего мира ребенка. Важную роль отыгрывает степень внушаемости, которую должен уметь определить воспитатель. При высокой степени внушаемости, ребенок легко поддается воздействию, неустойчив к эмоциональным проявлениям и экстремальным ситуациям. Состояние аффекта и истерические проявления свойственны этого типу детей. От педагога в работе с такими индивидами требуется внушение им веры в себя и собственные силы.

Уровень принятия – это полностью положительное отношение к любым проявлениям характера ребенка. Этот этап – один из самых важных, ведь включает в себя не только целиком позитивное восприятие личности, но и уверенность в том, что в обществе его приняли со всеми его особенностями и недочетами. Важно дать понять ребенку, что у него есть возможность быть таким, каким он есть. Тогда у него появляются силы и желание бороться с недостатками.

**Признание** – этап, в котором наступает осознание ребенком собственной индивидуальности. Он имеет право быть лично собой с полным одобрением взрослыми его взглядов и суждений. Взрослые могут не воспринимать некоторые взгляды и приоритеты чада, но принятие их означает веру в его самосовершенствование. На этом этапе можно не разделять, но ни в коем случае нельзя осуждать.

Личностно-ориентированный подход к воспитанию – это создание комфортных условий для формирования личности. Для этого следует разнообразить систему обучения, вводить в процесс игры и работу в команде. Ребенок не должен чувствовать себя хуже остальных, и должен понимать свои сильные стороны, и именно воспитатель обязуется раскрыть их.

**ЛЕКЦИЯ № 10**

**ТЕМА: ДИДАКТИКА. ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ДИДАКТИКИ**

**1. Общее понятие о дидактике**

Важное место в структуре педагогического процесса занимает процесс обучения, в ходе которого усваиваются знания, умения и навыки, формиру­ются личностные качества, позволяющие человеку адаптироваться к внешним условиям и проявить свою индивидуальность.

Теоретические основы организации процесса обучения, его закономер­ности, принципы, методы и т. д. изучает важнейшая отрасль педагогики — ***дидактика.***Термин «дидактика» происходит от греческих слов «didaktikos» — поучающий и «didasko» — изучающий. Это понятие впервые ввел в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571 — 1635) для обо­значения искусства обучения (в курсе лекций «Краткий отчет из дидакти­ки, или искусство обучения Ратихия»).

В развитие дидактики как науки внесли существенный вклад Я. Л. Ко­менский, И. Г. Пссталоцци, И. Ф. Гербарт, Д.Дьюи, К. Д. Ушинскии, П. Ф. Каптерев, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, М. Н. Скаткин, Л. В. Занков и другие ученые.

Великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592 -1670) в своем труде «Великая дидактика» назвал дидактику «всеобщим искусством всех учить всему». Он придал термину «дидактика» широкое значение. Я. А. Ко­менский полагал, что дидактика представляет собой искусство не только обучения, но и воспитания.

Немецкий педагог и философ Иоганн Фридрих Гербарт (1776—1841) разработал теоретические основы дидактики, придав ей статус целостной теории воспитывающего обучения. Он считал дидактику частью педагоги­ки, а ее предмет — воспитывающее обучение — трактовал как важнейший фактор воспитания.

Значительный вклад в решение важнейших проблем научной дидактики внес выдающийся русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский (1824—1870). Глубоко изучив процессы психического развития и воспита­ния детей, он многое сделал для раскрытия сущности обучения.

В настоящее время дидактика концентрирует внимание на разработке проблем теории обучения. Проблемы воспитания в дидактике самостоя­тельно не рассматриваются, хотя ни обучение, ни образование без воспита­ния не существуют. Отсюда следует, что ***дидактика***— *это педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм.*

Некоторые авторы вкладывают более широкий смысл в понятие «ди­дактика».

*Дидактика —****это наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах и организационных формах.***

Андреев В. И. считает, что и такое определение является недостаточно полным, так как, во-первых, существует не одна, а несколько достаточно обоснованных и эффективных теорий образования и обучения: теории развивающего, проблемного, модульного, дифференцированного, компью­терного и других видов и типов обучения. Во-вторых, особенно в послед­ние годы в дидактике все более последовательно и обстоятельно проводит­ся мысль, что дидактика не заканчивается теорией образования и обуче­ния, а выходит на уровень технологии обучения. Поэтому более полным, считает автор, будет следующее определение дидактики.

*Дидактика***— *это наука о теориях образования и технологиях обучения.***

Дидактика как наука имеет свой предмет. *Предмет дидактики*— зако­номерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы, формы, средства обучения.

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 закономерности, анализирует зависимости, обусловливающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных це­лен и задач.

*Частные дидактики*изучают закономерности протекания процесса, со­держание, формы и методы преподавания различных учебных предметов.

Частные дидактики называют *методиками преподавания*(соответствующего учебного предмета).

Как наука дидактика занимается разработкой проблем:

* Для чего учить? (цели образования, обучения).
* Кого учить? (субъекты обучения).

• Какие стратегии обучения наиболее эффективны? (принципы обуче­ния).

* Чему учить? (содержание образования, обучения).
* Как учить? (методы обучения).
* Как организовать обучение? (формы организации обучения).
* Какие необходимы средства обучения? (учебники, учебные пособия, компьютерные программы, 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).

**2.Основные дидактические категории**

Для понимания сущности процесса обучения важно разобраться в ос­новных понятиях теории обучения: *обучение, процесс обучения, учение, пре­подавание.*Отметим, что единого определения данным категориям в дидак­тике нет.

***«Обучение***— это процесс целенаправленный, управляемый», в котором «учитель излагает знания, дает задания, учит методам и приемам сознатель­ного приобретения, закрепления и применения знаний, проверяет качество знаний, умений и навыков. При этом он постоянно заботится о развитии познавательных способностей школьников» (Б. П. Есипов).

«Под *обучением*мы будем понимать планомерную и систематическую работу учителя с учащимися, основанную на осуществлении и закреплении изменений в их знаниях, установках, поведении и в самой личности под влиянием учения, овладения знаниями и ценностями, а также собственной практической деятельности. Обучение является целенаправленной деятель­ностью, это подразумевает намерение учителя стимулировать учение как субъективную деятельность самих учащихся» (В. Оконь).

***«Обучение***— целенаправленный процесс организации и стимулирова­ния активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладе­нию научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения, нравственно-эстетических взглядов и убеж­дений» (Е. С. Рапацевич).

Несмотря на различия в формулировках понятия «обучение», в них есть общие признаки. Под ***обучением***понимают *активную целенаправленную по­знавательную деятельность ученика под руководством учителя, в результате которой обучающийся приобретает систему научных знаний, умений и навы­ков, у него формируется интерес к учению, развиваются познавательные и творческие способности и потребности, а также нравственные качества личности.*

Какой смысл вкладывается в понятие ***«процесс обучения»?***

***«Процесс обучения***— это движение ученика под руководством учителя по пути овладения знаниями» (Н. В. Савин).

***«Процесс обучения***представляет собой сложное единство деятельности учителя и деятельности учащихся, направленных к общей цели — вооруже­нию обучающихся знаниями, умениями, навыками, к их развитию и вос­питанию» (Г. И. Щукина).

***«Процесс обучения —***это целенаправленное взаимодействие преподава­теля и учащихся, в ходе которого решаются задачи образования учеников» (Ю. К. Бабанский).

Различное понимание процесса обучения свидетельствует, что это дос­таточно сложное явление. Если обобщить все приведенные выше понятия, то ***процесс обучения***можно определить как *взаимодействие учителя и уча­щихся, в котором учащиеся е помощью и под руководством учителя осознают мотивы своей познавательной деятельности, овладевают системой научных знаний об окружающем их мире и формируют научное мировоззрение, всесто­ронне развивают интеллект и умение учиться, а также нравственные каче­ства и ценностные ориентиры в соответствии с личными и общественными интересами и потребностями.*Для процесса обучения характерны следую­щие признаки: а) целенаправленность; б) целостность; в) двусторонность; в) совместная деятельность учителя и учащихся; г) управление развитием и воспитанием учащихся; д) организация и управление этим процессом.

Таким образом, педагогические категории *«обучение»*и *«процесс обуче­ния»*— не тождественные понятия. Категория *«обучение»*определяет явле­ние, тогда как понятие *«процесс обучения»*(или «учебный процесс») — это развитие обучения во времени и пространстве, последовательная смена этапов обучения.

Процесс обучения включает деятельность ученика (учение) и деятель­ность учителя (преподавание). ***Учение***— это целенаправленная, осознанная активная познавательная деятельность ученика, заключающаяся в восприя­тии и овладении научными знаниями, в обобщении воспринятых фактов, в закреплении и применении полученных знаний в практической деятель­ности по заданиям учителя или на основе собственных познавательных по­требностей.

***Преподавание —***это целенаправленная деятельность учителя по форми­рованию у учащихся положительных мотивов учения, организации вос­приятия, осмысления излагаемых фактов и явлений, обеспечению умения­ми пользоваться полученными знаниями и умениями приобретать знания самостоятельно.

Таким образом, *задачами*процесса обучения являются:

* стимулирование учебно-познавательной активности учащихся;
* формирование познавательных потребностей;
* организация познавательной деятельности обучающихся по овладе­нию научными знаниями, умениями и навыками;
* развитие познавательных и творческих способностей обучающихся;
* формирование учебных умений и навыков для последующего само­образования и творческой деятельности;
* формирование научного мировоззрения и воспитание нравственно-эстетической культуры.

Обучение характеризуется совместной деятельностью преподавателя и обучаемых, имеющей своей целью формирование знаний, умений, навыков, т. е. общую ориентировочную основу конкретной деятельности.

Для понимания **роли обучения**  важное значение имеет то, что этот процесс оказывает широкое развивающее и формирующее влияние на личность.

**Предметом дидактических исследований**  является всякая сознательная дидактическая деятельность, выражающаяся в процессах обучения, в их содержании, ходе, методах, средствах организации, подчиненная поставленным целям. Дидактика может изучать:

1) деятельность школ и других образовательных учреждений;

2) цели обучения;

3) программное содержание;

4) работу учителей и учащихся;

5) организационные и социальные формы и условия обучения.

Исследуя свой предмет, дидактика выполняет следующие основные функции:

1) познавательную;

2) практическую.

**Познавательная функция.**  Дидактика открывает или только констатирует факты, прямо или косвенно с ней связанные, систематизирует и обобщает их, объясняет эти факты и устанавливает количественные и качественные зависимости между ними.

Одновременно дидактика выполняет **практическую**, т. е. утилитарную, или служебную, функцию по отношению к общественной жизни:

1) она предоставляет педагогам (или другим лицам, занимающимся обучением и просветительской деятельностью) теоретические предпосылки и нормы, применение которых на практике повышает ее эффективность;

2) дидактика исследует явления общественной деятельности, имеющей цель обучения и переподготовки людей, соответственно изменяющимся историческим идеалам и социальным потребностям.

**Дидактическая деятельность**  состоит из действий учителей и учеников. Эти действия вызывают определенные последствия:

1) рациональное обучение влечет за собой учение;

2) в результате учения учащийся получает знания, умения и навыки, формирует свои убеждения, установки, мировоззрение и собственную систему ценностей;

3) вызванное обучением (или самим предметом) учение приводит к различным изменениям в личности учащегося.

Типичный **дидактический факт**  не может относиться только к деятельности учителя, к работе учащихся или к результатам учения. Этот факт позволяет:

1) установить определенную закономерность, проявляющуюся во всех трех действиях;

2) раскрыть важные зависимости между дидактическим поведением учителя в определенных условиях;

3) раскрыть зависимости между поведением учащихся в ходе учения и изменениями, которые произошли под влиянием действий учителя и их собственной деятельности.

Это зависимости между определенными действиями, содержанием, методами и результатами обучения; и закономерности, проявляющиеся в природе.

**Значение дидактики:**

1) дидактика не является чисто описательной и чисто умозрительной наукой, она объясняет причинно-следственные связи дидактических явлений, исследует закономерность этих явлений;

2) выяснение причин дидактических явлений и проявляющихся в них зависимостей создает подходящие условия для выполнения утилитарных функций;

3) нормы деятельности учителя и учащегося, определенные из объективно установленных причинно-следственных зависимостей, имеют значительно большую ценность, чем нормы, устанавливаемые субъективно, умозрительно или на основе неконтролируемого опыта.

**ЛЕКЦИЯ № 11**

**ТЕМА: СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ.**

1. **Понятие о процессе обучения.**

**Обучение** – это целенаправленный, организованный процесс взаимодействия учителя и учащегося, в ходе которого происходит усвоение знаний, умений и навыков.

**Процесс обучения** – педагогически обоснованная, последовательная, непрерывная смена актов обучения, в ходе которой решаются задачи развития и воспитания личности. В процессе обучения участвуют во взаимосвязанной деятельности его субъекты – учитель и ученик. Как элементы процесса обучения могут теоретически рассматриваться:

1) цели и содержание образования;

2) мотивы субъектов обучения;

3) формы его организации;

4) средства и результаты.

Взаимодействие названных элементов составляет **механизм процесса обучения**.

**Обучение** – процесс двусторонний, в нем воедино сливаются преподавание и учение. Руководящая и организующая роль принадлежит обучающему – педагогу. Он и осуществляет одну сторону процесса обучения – преподавание. Вторая сторона этого процесса – учение, она реализуется в деятельности обучаемых.

**Функции процесса обучения**  обусловлены базисным законом, детерминирующим само его существование: объективной общественной потребностью в обучении и усвоении молодым поколением социального опыта для его воспроизведения и развития.

Процесс обучения рассматривается на четырех уровнях:

1) теоретическом (обобщенной модели);

2) отдельных учебных предметов;

3) проекта конкретного осуществления процесса обучения в форме плана для каждого урока и системы уроков;

4) реальном, на котором осуществляются первые три проектных уровня.

Процесс обучения отличает три группы свойств. Знание свойств процесса обучения помогает определить сферу поисков закономерностей воспитывающего обучения, область возможных педагогических инноваций, пути повышения эффективности обучения и качества образования и устранения недостатков.

**Первая группа** – неподменяемость другими путями функции организации усвоения молодым поколением социального опыта; единство преподавания, учения и содержания образования; единство содержательной и процессуальной сторон обучения; взаимосвязь формы предъявления преподавателем учебной информации и воспроизводящей деятельности учащихся; наличие в обучении исходных мотивов у учителя и учащихся, адекватных целям и функциям обучения; обязательность одной из организационных форм обучения; результативность в виде разностороннего влияния на личность учащегося.

**Вторая группа**  отличает обучение определенной цивилизации, специфического социального организма, т. е. направленность воспитания и образования и развитие личности человека; соотношение общего образования с жизнью общества; формирование социально ценной активности личности и ее готовности к самореализации. Вторая группа свойств содержательно наполняет первую.

**Третья группа**  признаков процесса обучения обусловлена конкретным временем и зависит от знаний учителя, его гражданских и профессиональных воззрений и воли.

Средством познания и управления процесса обучения является его моделирование. Педагог имеет обширное пространство для творческой конкретизации методик, средств и путей проектирования и построения учебного процесса в целом и каждого его урока в частности.

Сложность установления закономерностей процесса обучения привела к попыткам преодолеть ее путем определения аспектов процесса, для которых эти закономерности поддаются формулировке. Ю. К. Бабанский выделил (1983 г.) следующие дидактические закономерности:

1) зависимость процесса обучения от общественных потребностей;

2) связь его с образованием, воспитанием и развитием как сторонами целостного процесса обучения;

3) зависимость от возможностей учащихся и внешних условий.

**2.Функции процесса обучения**

В ходе обучения реализуются следующие функции:

1) образовательная;

2) развивающая;

3) воспитывающая.

Успешная реализация каждой функции предполагает решение определенной группы задач обучения. В группу образовательных задач входит формирование знаний, выработка специфических умений и накопление личного опыта практической работы в той или иной области профессиональной деятельности. Даже простое перечисление задач свидетельствует о многозначности образовательной функции, и главная обязанность преподавателя в процессе их решения состоит в том, чтобы не увлечься одной какой-либо стороной образования.

Задачи общего развития обучаемого **(образовательная функция)**  представляют собой развитие интеллектуальной, волевой и эмоциональной сфер человека, формирование навыков учебно-познавательной деятельности. Содержание образовательной функции раскрыто в учебной программе.

В центре группы задач педагогики, касающихся второй функции – **развития личности в процессе обучения** – находится обязанность обеспечить развитие у обучаемых необходимых качеств экономического, технического, нравственного мышления, действенных приемов и методов самообразования, т. е. умения рационально учиться и образовываться.

**Воспитывающая функция**  обучения связана с решением группы задач воспитательного характера. Здесь и задачи самого высокого социального звучания – формирование зрелого мировоззрения и важнейших личностных качеств, образующихся в процессе нравственного и эстетического воздействия, трудового, правового, физического воспитания и т. д.

Разумеется, нельзя взять отдельно одну из перечисленных задач и пытаться только ее решить. Все они взаимосвязаны и реализуются в органическом единстве. Для успешного воспитания в процессе обучения (вместе с обучением, одновременно с ним) требуются некоторые благоприятные условия, над созданием которых придется потрудиться преподавателю. Это действенная положительная мотивация учебной деятельности (ее можно выразить словами «я очень-очень хочу учиться»); обучение на высоком уровне интеллектуальных, волевых и даже физических трудностей (словесная формула – «учиться, оказывается, очень тяжело»); насыщенность всех занятий положительными эмоциональными переживаниями (формула – «учиться тяжело, но очень и очень интересно, мне нравится»); высокая степень активности обучаемых (формула – «больше выигрывает тот, кто более активен в учебе»); осознание учащимися значения и сути учебного труда и необходимости учиться самим (формула – «учиться очень нужно, причем деятельно, активно, и можно учиться самостоятельно»).

**3.Основные этапы овладения знаниями.**

Структурные элементы процесса обучения зачастую называют этапами овладения знаниями, умениями и навыками. Перечислим основные структурные элементы.

**Восприятие учащимися изучаемого материала.**  Овладение изучаемым материалом начинается с его восприятия. Сущность этого познавательного действия состоит в том, что учащиеся с помощью органов чувств, т. е. слуховых, зрительных, осязательных и обонятельных ощущений, воспринимают внешние свойства, особенности и признаки изучаемых предметов и явлений. Восприятие есть не что иное, как отражение в сознании человека ощущаемых внешних свойств, качеств и признаков познаваемых предметов, явлений, процессов.

**Осмысление изучаемого материала.**  Деятельность учащихся по осмыслению изучаемого материала и формированию научных понятий означает работу мысли. Этот процесс включает в себя следующие мыслительные операции:

1) анализ воспринятых свойств и признаков изучаемых предметов и явлений, зафиксированных в представлениях, по степени их важности для раскрытия сущности этих предметов и явлений;

2) логическую группировку существенных и несущественных признаков и свойств изучаемых предметов и явлений;

3) «мысленное» постижение сущности (причин и следствий) изучаемых предметов, явлений и формулирование обобщающих выводов, понятий, законов и мировоззренческих идей;

4) проверку обоснованности, истинности сделанных выводов.

В конечном итоге результатом осмысления учащимися изучаемого материала являются его понимание, осознание причин и следствий познаваемых предметов, явлений, процессов и формирование понятий.

В процессе осмысления изучаемого материала у учащихся формируется умение сравнивать и анализировать изучаемые явления, вычленять их существенные и несущественные признаки, а также способность к рассуждениям, к выдвижению гипотез и теоретическим обобщениям, т. е. происходит умственное развитие.

 **Запоминание изучаемого материала.**  Запоминание изучаемого материала не имеет ничего общего с его механическим зазубриванием. Наоборот, оно должно базироваться на глубоком и всестороннем осмыслении и понимании усваиваемых знаний и способствовать умственному развитию учащихся. Для овладения изучаемым материалом существенное значение имеет способ запоминания. Как известно, запоминание бывает **концентрированным**, которое осуществляется «в один присест», и **рассредоточенным**, когда усвоение изучаемого материала осуществляется в несколько приемов и рассредоточивается во времени. При концентрированном запоминании знания переходят в оперативную, кратковременную память и быстро забываются. Рассредоточенное запоминание способствует переводу знаний в память долговременную. Вот почему в процессе обучения необходимо рекомендовать учащимся пользоваться приемами рассредоточенного запоминания.

**Применение усвоенных знаний на практике.**  Существенным компонентом познавательной деятельности в процессе обучения является применение усваиваемых знаний на практике, развитие творческих способностей учащихся. Естественно, что как умения и навыки, так и творческие способности формируются и развиваются в процессе организации многократных упражнений.

**ЛЕКЦИЯ № 12**

**ТЕМА: ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ.**

1. **Законы и закономерности процесса обучения.**

**Законы в педагогике** – это результаты познания процесса обучения, выраженные в неких теоретических постулатах. Выделим законы, которые наиболее четко и ясно сформулированы и отмечаются ***И. Я. Лернером, В. И. Загвязинским, Ю. К. Бабанским, М. Н. Скаткиным***  и др.

**Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения.**  Он отражает влияние общественного строя, общественных отношений на учебно-воспитательный процесс, помогает найти четкие ориентиры при составлении учебных планов и программ.

**Закон взаимообусловленности обучения, воспитания и деятельности учащихся.**  Здесь раскрываются отношения между учащимися и педагогическим коллективом, а также соотношения между способами организации процесса обучения и его результатами.

**Закон единства и целостности педагогического процесса.**  Закон обусловливает применение рациональных методов в обучении, их соотношение, рассматривает процесс обучения как целостный, единый процесс, состоящий из нескольких компонентов (содержательного, мотивационного, эмоционального, поискового и т. п.).

**Закон единства и взаимосвязи теории и практики в обучении.**  Он раскрывает соотношение теоретических и практических принципов и методов в обучении, выявляет особенности практической деятельности педагога и ее рациональность.

**Закон единства и взаимообусловленности индивидуальной и групповой организации учебной деятельности.**  Этот закон рассматривает соотношение между занятиями с классом и индивидуальной формой обучения, устанавливает определенные правила и принципы работы педагога с коллективом и отдельными учащимися.

**Закономерности в педагогике** – это выражение действия законов в конкретных условиях. Их особенностью является то, что закономерности в педагогике носят вероятностно-статистический характер, т. е. невозможно предусмотреть все ситуации и точно определить проявление законов в процессе обучения.

Закономерности проявляются и выделяются в основном на основе эмпирического метода, т. е. опытным путем. Выделяют два вида **закономерностей**  обучения.

1. Внешние закономерности процесса обучения характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий.

2. Внутренние закономерности процесса обучения устанавливают связи между его компонентами: между целями, содержанием, средствами, методами, формами. Таких з**акономерностей**  в педагогике очень много. Вот некоторые из них:

1) обучающая деятельность педагога преимущественно носит воспитывающий характер. Эта закономерность выявляет связь между обучением и воспитанием;

2) существует зависимость между взаимодействием учителя и ученика и результатами обучения. Следуя этой закономерности, процесс обучения не может быть состоявшимся, если нет целостного коллектива учеников и учителя, если отсутствует их единство;

3) прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения изученного, от включения его в новый материал;

4) в процессе обучения кроме дидактических законов действуют психологические, физиологические, гносеологические законы и закономерности.

1. **Понятие о дидактических принципах и дидактических правилах**

**Обучение** – это целенапр1авленное, заранее запроектированное общение, в ходе которого осуществляются образование, воспитание и развитие обучаемого, усваиваются отдельные стороны опыта человечества.

Знания как предмет усвоения имеют три взаимосвязанные стороны:

1) теоретическую (факты, теоретические идеи и понятия);

2) практическую (умения и навыки применения знаний в различных жизненных ситуациях);

3) мировоззренческо-нравственную (заключенные в знаниях мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи).

При правильно поставленном обучении учащиеся овладевают всеми этими сторонами изучаемого материала, а именно:

1) усваивают теорию (понятия, правила, выводы, законы);

2) вырабатывают умения и навыки применять теорию на практике;

3) вырабатывают способы творческой деятельности;

4) глубоко осмысливают мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи.

Это означает, что в процессе обучения одновременно и в неразрывном единстве происходит следующее:

1) обогащение личности научными знаниями;

2) развитие ее интеллектуальных и творческих способностей;

3) формирование ее мировоззрения и нравственно-эстетической культуры, что делает обучение весьма важным средством воспитания.

Развивающее воспитательно-формирующее влияние обучения на личность повлекло за собой возникновение в педагогике особого понятия – «**образование»**.

Под **образованием**  следует понимать овладение обучающимися научными знаниями, практическими умениями и навыками, развитие их умственно-познавательных и творческих способностей, а также мировоззрения и нравственно-эстетической культуры, вследствие чего они приобретают определенный личностный облик и индивидуальное своеобразие.

**Педагогическая дидактика** – теория обучения и образования, которая исследует как теоретические основы процесса обучения, так и его воспитательно-формирующее влияние на умственное, мировоззренческое и нравственно-эстетическое развитие личности.

Дидактика – теоретическая и одновременно нормативно-прикладная наука.

**Исследовательская направленность**  дидактики:

1) при разработке теоретических основ обучения дидактика не может ограничиваться только раскрытием процессуальной стороны вооружения обучающихся знаниями, практическими умениями и способами творческой деятельности;

2) дидактика должна изучать также те дидактические условия, которые способствуют реализации развивающего потенциала обучения, т. е. образованию обучающихся;

3) дидактические исследования своим объектом делают реальные процессы обучения, дают знания о закономерных связях между различными ее сторонами.

**Научно-теоретическая функция**  дидактики заключается в следующем: дидактические исследования раскрывают сущность, характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения.

Полученное теоретическое знание позволяет решать многие проблемы, связанные с обучением, а именно:

1) приводить в соответствие с изменяющимися целями содержание образования;

2) устанавливать принципы обучения;

3) определять оптимальные возможности обучающих методов и средств;

4) конструировать новые образовательные технологии и т. д.

Дидактика как педагогическая дисциплина оперирует общими понятиями педагогики:

1) воспитание;

2) педагогическая деятельность;

3) образование;

4) педагогическое сознание и др.

**Система принципов обучения.**

Принципы процесса обучения – основные требования к организации образования, которыми руководствуется педагог.

Выделяются несколько основополагающих принципов обучения:

1) принцип развивающего и воспитывающего обучения;

2) принцип сознательности и активности;

3) принцип наглядности;

4) принцип систематичности и последовательности;

5) принцип научности;

6) принцип доступности;

7) принцип прочности;

8) принцип взаимосвязи теории и практики;

9) принцип завершенности процесса обучения.

**Характеристика принципов обучения.**

**Принцип развивающего и воспитывающего обучения**  направлен на достижение цели всестороннего развития личности. Для этого необходимо:

1) обращать внимание на личность ученика;

2) научить учащегося мыслить причинно.

**Принцип сознательной активности**  осуществляется при соблюдении следующих правил:

1) понимание целей и задач предстоящей работы;

2) опора на интересы учащихся;

3) воспитание активности у учащихся;

4) использование проблемного обучения;

5) вырабатывание самостоятельности у учащихся.

**Принцип наглядности** – обучение проводится на конкретных образцах, воспринимаемых учащимися с помощью зрительных, моторных и тактических ощущений. В данном случае необходимо:

1) использовать наглядные предметы;

2) изготавливать совместно учебные пособия;

3) использовать технические средства обучения.

**Принцип систематичности и последовательности.**  Ему соответствуют следующие требования:

1) учебный материал должен быть разбит на части, блоки;

2) необходимо использовать структурно-логические планы, схемы, таблицы;

3) должна существовать логическая урочная система;

4) необходимо применять обобщающие уроки для систематизации знаний.

**Принцип научности**  проходит при использовании следующих правил:

1) обучение должно происходить на основе передового педагогического опыта;

2) обучение должно быть направлено на формирование у учащихся диалектического подхода к изучаемым предметам;

3) необходимо использование научных терминов;

4) необходимо информирование учеников о последних научных достижениях;

5) необходимо поощрение исследовательской работы.

**Принцип доступности**  основан на учете возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения. Для его реализации необходимо соблюдать следующие правила:

1) организация обучения с постепенным нарастанием трудности учебного материала;

2) учет возрастных особенностей учащихся;

3) доступность, использование аналогий.

**Принцип прочности**  основан на следующих правилах:

1) систематическое повторение учебного материала;

2) освобождение памяти учащихся от второстепенного материала;

3) использование логики в обучении;

4) применение различных норм и методов контроля знаний.

**Принцип взаимосвязи теории и практики.**  Для реализации этого принципа следует:

1) практикой доказывать необходимость научных знаний;

2) информировать учащихся о научных открытиях;

3) внедрять научную организацию труда в учебный процесс;

4) приучать учащихся применять знания на практике.

**Принцип завершенности процесса обучения**  основан на достижении максимального усвоения материала. Для успешного результата необходимо:

1) после изучения крупной темы или раздела проверять усвоение учебного материала учащимися;

2) использовать такие методы обучения, которые позволяют добиться желаемых результатов за короткий промежуток времени.

**Вопросы и задания**

1. Какова взаимосвязь между закономерностями и принципами образования?

2. Что понимается под "закономерностью" в обучении?

3. Чем обусловлено возникновение принципов обучения?

4. Проследите изменение содержания принципов обучения в истории педагогики (на примере принципов природосообразности, наглядности, научности и др.).

5. Дайте характеристику основных принципов и правил обучения.

6. Что понимается под системой принципов обучения?

**ЛЕКЦИЯ № 13**

**ТЕМА:** **СОВРЕМЕННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ.**

1. **Характеристики основных концепций развивающего обучения.**

В российской педагогике существует ряд концепций развивающего обучения, трактующих этот вопрос по-разному. В этой связи целесообразно обратиться к их анализу.

**Концепция Л. В. Занкова.** С конца 1950-х гг. научным коллективом под руководством Л. В. Занкова было начато масштабное экспериментальное исследование по изучению объективных закономерностей и принципов обучения. Оно было предпринято с целью развития идей и положений Л. С. Выготского о соотношении обучения и общего развития школьников.

Усилия коллектива Л. В. Занкова были направлены на разработку системы обучения младших школьников, при которой достигался бы гораздо более высокий уровень развития младших школьников, чем при обучении по традиционным методикам. Такое обучение имело комплексный характер: содержанием эксперимента являлись не отдельные предметы, методы и приемы, а "проверка правомерности и эффективности самих принципов дидактической системы".

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

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

Принцип обучения на высоком уровне трудности характеризуется, по мнению Л. В. Занкова, не столько тем, что превышается "средняя норма" трудности, а прежде всего тем, что раскрываются духовные силы ребенка, дается им простор и направление . При этом он имел в виду трудность, связанную с познанием сущности изучаемых явлений, зависимостей между ними, с подлинным приобщением школьников к ценностям науки и культуры.

Наиболее существенное здесь заключается в том, что усвоение определенных знаний становится в одно и то же время как достоянием школьника, так и очередной ступенью, обеспечивающей переход на более высокую ступень развития. Обучение на высоком уровне трудности сопровождается соблюдением меры трудности, которая имеет относительный характер. Этот принцип своеобразно реализуется в системе обучения учителя-новатора С. Н.Лысенковой.

С принципом обучения на высоком уровне трудности органично связан другой принцип: при изучении программного материала нужно идти вперед быстрым темпом. Это предполагает отказ от однообразного повторения пройденного. При этом самое важное - непрерывное обогащение школьников все новыми и новыми знаниями. Однако нельзя смешивать этот принцип с поспешностью в учебной работе, не следует стремиться также к большому количеству заданий, выполняемых школьниками. Важнее обогащение ума школьника разносторонним содержанием и создание благоприятных условий для глубокого осмысления получаемой информации.

Действенным средством, позволяющим идти быстрым темпом и сильным и слабым учащимся, является применение дифференцированной методики, специфика которой состоит в том, что одни и те же вопросы программы различные ученики проходят с неодинаковой глубиной.

Следующий принцип системы Л.В.Занкова - ведущая роль теоретических знаний уже в начальной школе, которые выступают ведущим средством развития школьников и основой овладения умениями и навыками. Этот принцип был выдвинут в противовес традиционным представлениям о конкретности мышления младших школьников, поскольку современная психология не дает основания для такого вывода. Напротив, экспериментальные исследования в области педагогической психологии, не отрицая роли образных представлений учащихся, показывают ведущую роль теоретических знаний при начальном обучении (Г. С.Костюк, В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин и др.).

Принцип осознания школьниками процесса учения вытекает из общепринятого дидактического принципа сознательности. Л. В. Занков, анализируя различные его трактовки (С. В. Иванова, М. Н. Скаткина, Н. Г. Казанского, И. И. Ганелина и др.), подчеркивал важность понимания учебного материала, умения применять теоретические знания на практике, признавал необходимость овладения мыслительными операциями (сравнения, анализа, синтеза, обобщения), важность позитивного отношения школьников к учебному труду. Все это, по мнению Л.В.Занкова, необходимо, но не достаточно. Важным условием развития школьника является то обстоятельство, что процесс овладения знаниями и навыками выступает объектом его осознания.

Особое место в его системе занимает принцип целенаправленной и систематической работы по развитию всех учащихся, в том числе и наиболее слабых. Л.В.Занков объяснял это тем, что на слабых учеников обрушивается лавина тренировочных упражнений. Согласно традиционной методике эта мера необходима для преодоления неуспеваемости школьников. Опыт Л. В. Занкова показал обратное: перегрузка неуспевающих тренировочными заданиями не способствует развитию детей. Она лишь увеличивает их отставание. Неуспевающие не меньше, а более других учеников нуждаются в том, чтобы велась систематическая работа по их развитию. Эксперименты показали, что такая работа приводит к сдвигам в развитии слабых учеников и к лучшим результатам в усвоении знаний и навыков.

Рассмотренные принципы были конкретизированы в программах и методиках обучения грамматике, чтению, математике, истории, природоведению и другим предметам.

Предложенная Л. В. Занковым дидактическая система оказалась эффективной для всех этапов процесса обучения. Однако, несмотря на ее продуктивность в развитии школьника, она остается до настоящего времени нереализованной концепцией. В 1960- 1970-е гг. попытки ее внедрения в массовой школьной практике не дали ожидаемых результатов, так как учителя оказались неспособными обеспечить новые программы соответствующими технологиями обучения.

Ориентация школы в конце 1980-х - начале 1990-х гг. на личностно-развивающее обучение привела к возрождению этой концепции.

**Концепция содержательного обучения.** В 1960-е гг. был создан научный коллектив под руководством психологов **В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина**, который пытался установить роль и значение младшего школьного возраста в психическом развитии человека. Было выявлено, что в современных условиях в этом возрасте можно решать специфические образовательные задачи при условии развития у учащихся абстрактно-теоретического мышления и произвольного управления поведением.

Исследованиями было также установлено, что традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития большинства младших школьников. Это означает, что оно не создает в работе с детьми необходимых зон ближайшего развития, а тренирует и закрепляет те психические функции, которые в своей основе возникли и начали развиваться еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и т.п.). Отсюда следует, что обучение должно быть направлено на создание необходимых зон ближайшего развития, которые превращались бы со временем в психические новообразования.

Такое обучение ориентировано не только на ознакомление с фактами, но и на познание отношений между ними, установление причинно-следственных связей, на превращение отношений в объект изучения. Исходя из этого, В.В.Давыдов и Д.Б.Эльконин свою концепцию развивающего обучения связывают прежде всего с содержанием учебных предметов и логикой (способами) его развертывания в учебном процессе.

С их точки зрения, ориентация содержания и методов обучения преимущественно на формирование у школьников основ эмпирического мышления в начальной школе - не самый эффективный путь развития детей. Построение учебных предметов должно предполагать формирование у школьников теоретического мышления, которое имеет свое особое, отличное от эмпирического, содержание.

В основе развивающего обучения школьников, по мнению В.В.Давыдова и Д.Б.Эльконина, лежит теория формирования учебной деятельности и ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования и рефлексии. В этой теории речь идет не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме специфической учебной деятельности. В процессе ее осуществления школьник овладевает теоретическими знаниями. Их содержание отражает происходящее, становление и развитие какого-либо предмета. При этом теоретическое воспроизведение реального, конкретного как единства многообразия осуществляется движением мысли от абстрактного к конкретному.

Приступая к овладению каким-либо учебным предметом, школьники с помощью учителя анализируют содержание учебного материала, выделяют в нем некоторое исходное общее отношение, обнаруживая вместе с тем, что оно проявляется во многих других частных случаях. Фиксируя в знаковой форме выделенное исходное общее отношение, они создают содержательную абстракцию изучаемого предмета.

Продолжая анализ учебного материала, учащиеся раскрывают с помощью учителя закономерную связь этого исходного отношения с его различными проявлениями и тем самым получают содержательное обобщение изучаемого предмета. Затем учащиеся используют содержательные абстракции и обобщения для последовательного создания с помощью учителя других, более частных абстракций и объединяют их в целостном учебном предмете. В этом случае они превращают исходные мыслительные образования в понятие, которое служит в дальнейшем общим принципом их ориентации во всем многообразии фактического учебного материала.

Такой путь усвоения знаний имеет две характерные черты. Во-первых, мысль учащихся целенаправленно движется от общего к частному. Во-вторых, усвоение направлено на выявление учащимися условий происхождения содержания усваиваемых ими понятий.

Ознакомление с ведущими теоретическим положениями должно быть приближено к началу изучения предмета. Факты легче усваиваются, если они изучаются соотносительно с теоретическими идеями, группируются и систематизируются с их помощью.

Концепция развивающего обучения В. В.Давыдова и Д. Б.Эльконина нацелена прежде всего на развитие творчества как основу личности. Именно этот тип развивающего обучения они противопоставляют традиционному. Нужно отметить, что многие положения этой концепции получили подтверждение в процессе длительной экспериментальной работы. Ее развитие и апробация продолжаются и в настоящее время. Однако эта концепция пока недостаточно реализуется в массовой образовательной практике.

**Концепция поэтапного формирования умственных действий** была разработана на основе соответствующей теории **П.Я.Гальперина и Н.Ф.Талызиной**. Ее можно представить в виде ряда этапов.

Первый этап предполагает актуализацию соответствующей мотивации учащегося, предварительное ознакомление с целью действия, так как только в том случае, когда цель задания совпадает с мотивом, можно считать действия деятельностью.

Второй этап связан с осознанием схемы ориентировочной основы деятельности (действия). Учащиеся предварительно знакомятся с характером деятельности, условиями ее протекания, последовательностью ориентационных, исполнительных и контрольных функций. Уровень обобщенности действий, а значит, и возможности переноса их в другие условия зависит от полноты ориентировочной основы этих действий. Выделяют три типа такой основы:

• дается неполная система ориентировок в готовом виде, по образцу, необходимая для оперативного исполнения (например, овладения элементами техники чтения);

• дается полная ориентировочная основа действия в готовом виде;

• ориентировочная основа действия представляется в обобщенном виде.

Третий этап - выполнение действия во внешней форме - материальной или материализованной, т.е. с помощью каких-либо моделей, схем, чертежей и т.п. Эти действия включают не только ориентационные, но и исполнительные и контрольные функции. На этом этапе от учащихся требуется проговаривание вслух сообщений о совершаемых операциях и их особенностях.

Четвертый этап предполагает внешнюю речь, когда действие подвергается дальнейшему обобщению благодаря речевому (устному или письменному) оформлению и отрыву от материализованных средств.

Пятый этап - этап внутренней речи, на котором действие приобретает умственную форму.

Наконец, шестой этап связан с выполнением действия в умственном плане (интериоризация действия).

Достоинством технологии поэтапного формирования умственных действий является создание условий для работы ученика в индивидуальном темпе и для мотивированного самоуправления учебно-познавательной деятельностью.

**Концепция проблемного обучения** связана с интенсификацией традиционного обучения, что предполагает поиск резервов умственного развития учащихся и прежде всего - творческого мышления, способности к самостоятельной познавательной деятельности. Разработка концепции обусловлена тем, что в последние годы быстро увеличивается общий объем научных познаний: по словам ученых, он удваивается каждые восемь лет. Стремительно нарастающий поток научной информации приводит к тому, что с каждым годом увеличивается разрыв между общим количеством научных знаний и той их частью, которая усваивается в школе или вузе. Ни одно образовательное учреждение не в состоянии дать человеку все те знания, которые ему будут необходимы для работы. Всю жизнь надо будет учиться, пополнять свои знания, чтобы не отстать от бурного темпа жизни, от стремительного прогресса науки и техники.

Фундаментальные работы, посвященные теории и практике проблемного обучения, появились в конце 1960-х - начале 1970-х гг. (Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, В. Оконь и др.).

Суть проблемного обучения заключается в создании (организации) перед учащимися проблемных ситуаций, осознании, принятии и решении этих ситуаций в процессе совместной деятельности учащихся и учителя при максимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего, направляющего деятельность учащихся.

Проблемное обучение в отличие от любого другого обучения способствует не только формированию у учащихся необходимой системы знаний, умений и навыков, но и достижению высокого уровня умственного развития школьников, развитию у них способности к самообучению, самообразованию. Обе эти задачи могут быть реализованы с большим успехом именно в процессе проблемного обучения, поскольку усвоение учебного материала происходит в ходе активной поисковой деятельности учащихся, в процессе решения ими системы проблемно-познавательных задач. Нужно отметить еще одну из важных целей проблемного обучения: формирование особого стиля умственной деятельности, исследовательской активности и самостоятельности учащихся.

Проблемное обучение в общем виде состоит в следующем: перед учащимися ставится проблема, и они при непосредственном участии учителя или самостоятельно исследуют пути и способы ее решения, т.е. строят гипотезу, намечают и обсуждают способы проверки ее истинности, аргументируют, проводят эксперименты, наблюдения, анализируют их результаты, рассуждают, доказывают. Это, например, задачи на самостоятельное "открытие" правил, законов, формул, теорем, самостоятельное выведение закона физики, правила правописания, математической формулы, открытие способа доказательства геометрической теоремы и т.д.

Учитель при этом подобен опытному дирижеру, организующему исследовательский поиск. В одном случае он может сам с помощью учащихся вести этот поиск. Поставив проблему, учитель вскрывает путь ее решения, рассуждает вместе с учениками, высказывает предположения, обсуждает их вместе с ними, опровергает возражения, доказывает истинность. Иначе говоря, учитель демонстрирует учащимся путь научного мышления, заставляет их следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их как бы соучастниками научного поиска. В другом случае роль учителя может быть минимальной. Он предоставляет школьникам возможность совершенно самостоятельно искать пути решения проблем. Но и тут учитель не занимает пассивной позиции, а при необходимости незаметно направляет мысль учащихся, чтобы избежать бесплодных попыток, ненужной потери времени.

Применение технологии проблемного обучения в связи с этим позволяет научить учащихся 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 у учащихся интерес к научному знанию. Установлено, что самостоятельно "открытые" истины, закономерности не так легко забываются, а в случае забывания их быстрее можно восстановить.

Как уже отмечалось, основное в проблемном обучении - создание проблемной ситуации. Проблемная ситуация характеризует определенное психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готовых средств и которое требует усвоения новых знаний о предмете, способах или условиях. Условием возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрытии нового отношения, свойства или способа действия.

Проблемная ситуация означает, что в ходе деятельности человек натолкнулся, часто совсем неожиданно, на что-то непонятное, неизвестное, тревожное и т.д. Процесс мышления начинается с анализа проблемной ситуации, результатом которого является формулирование задачи (проблемы). Возникновение задачи означает, что удалось предварительно расчленить данное (известное) и неизвестное (искомое). Установление связи, отношений между известным и неизвестным позволяет искать и находить нечто новое, до того скрытое, неизвестное (А. В. Брушлинский).

Первый признак проблемной ситуации в обучении состоит в том, что она создает трудность, преодолеть которую ученик может лишь в результате собственной мыслительной активности. Проблемная ситуация должна быть значимой для ученика. Ее возникновение должно быть по возможности связано с интересами и предшествующим опытом учащихся. Наконец, более общая проблемная ситуация должна заключать в себе ряд более частных.

Типы проблемных ситуаций, наиболее часто возникающих в учебном процессе, выделил Т.В.Кудрявцев. Проблемная ситуация возникает:

• тогда, когда обнаруживается несоответствие между имеющимися уже системами знаний у учащихся и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями);

• при необходимости выбора из систем имеющихся знаний единственно необходимой системы, использование которой только и может обеспечивать правильное решение предложенной проблемной задачи;

• перед учащимися - когда они сталкиваются с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний, когда имеет место поиск путей применения знаний на практике;

• если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, а также между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования;

• при решении технических задач - когда между внешним видом схематических изображений и конструктивным оформлением технического устройства отсутствует прямое соответствие;

• когда существует объективно заложенное в принципиальных схемах противоречие между статическим характером самих изображений и необходимостью прочитать в них динамические процессы.

Создание проблемной ситуации предполагает такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого учащийся должен открыть подлежащие усвоению новые знания или действия. При этом следует соблюдать такие условия:

• задание должно основываться на тех знаниях и умениях, которыми владеет учащийся;

• неизвестное, которое нужно открыть, составляет подлежащую усвоению общую закономерность, общий способ действия или некоторые общие условия выполнения действия;

• выполнение проблемного задания должно вызвать у учащегося потребность в усваиваемом знании.

Предлагаемое ученику проблемное задание должно соответствовать его интеллектуальным возможностям. Как правило, оно предшествует объяснению подлежащего усвоению учебного материала.

В качестве проблемных заданий могут служить учебные задачи, вопросы, практические задания и т.п. Однако нельзя смешивать проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией, оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

Принято различать четыре основных звена в технологии проблемного обучения: осознание общей проблемной ситуации; анализ ее и формулировка конкретной проблемы; решение проблемы (выдвижение, обоснование гипотез, последовательная проверка их); проверка правильности решения проблемы.

В зависимости от того, какие и сколько звеньев осуществляются в учебном процессе, можно выделить три уровня реализации технологии проблемного обучения.

При традиционной технологии обучения учитель сам формулирует и решает проблему (выводит формулу, доказывает теорему и т.д.). Ученик же должен понять и запомнить чужую мысль, запомнить формулировку, принцип решения, ход рассуждения.

Первый уровень технологии проблемного обучения характеризуется тем, что учитель ставит проблему, формулирует ее, указывает на конечный результат и направляет ученика на самостоятельные поиски путей решения. Второй уровень отличается тем, что у ученика воспитывается способность самостоятельно и формулировать, и решать проблему, а учитель только указывает на нее, не формулируя конечного результата. И наконец, на третьем уровне учитель даже не указывает на проблему: ученик 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 учитель чувствует, что учащиеся затрудняются выполнить то или иное задание, он может ввести дополнительную информацию, снизить тем самым степень проблемности и перевести учащихся на более низкий уровень технологии проблемного обучения.

Трехуровневая технология проблемного обучения применима при постановке задачи на "открытие" простого математического закона, правила правописания, исторической или биологической закономерности.

**Концепция З.И.Калмыковой.** Согласно этой концепции, развивающим является такое обучение, которое формирует продуктивное или творческое мышление. Основными показателями такого мышления являются:

• оригинальность мысли, возможность получения ответов, далеко отклоняющихся от привычных;

• быстрота и плавность возникновения необычных ассоциативных связей;

• "восприимчивость" к проблеме, ее непривычное решение;

• беглость мысли как количество ассоциаций, идей, возникающих в единицу времени в соответствии с некоторым требованием;

• способность найти новые непривычные функции объекта или его части.

Развивающее обучение может быть осуществлено при ориентации на систему дидактических принципов. Среди них наиболее значимыми являются: проблемность обучения; индивидуализация и дифференциация обучения; гармоничное развитие различных компонентов мышления (конкретного, абстрактно-теоретического); формирование алгоритмических и эвристических приемов умственной деятельности; специальная организация мнемической деятельности. Два последних принципа являются специфичными для данной концепции.

Рассматривая формирование обобщенных приемов умственной деятельности как принцип развивающего обучения, З.И.Калмыкова делит их на две большие группы - приемы алгоритмического типа и эвристические. Первые представляют собой приемы рационального, правильного мышления, полностью соответствуюшего законам формальной логики. Такие приемы определяют последовательность действий с целью безошибочного решения задач. Однако формирование алгоритмических приемов умственной деятельности является необходимым, но не достаточным условием развития творческого мышления учащихся. Алгоритмические приемы - основа формирования репродуктивного мышления.

Специфика творческого (продуктивного) мышления предполагает использование эвристических приемов. К таким приемам относятся конкретизация, абстрагирование, варьирование, аналогия. Они называются эвристическими потому, что непосредственно стимулируют поиск новых проблем, открытие для субъектов новых знаний и тем самым соответствуют самой природе, специфике творческого мышления. В отличие от алгоритмических, эвристические приемы ориентируют не на формально-логический, а на содержательный анализ проблем, направляют мысль на проникновение в суть изучаемого явления. Поскольку эти приемы самостоятельно формируются лишь у очень немногих учащихся, то им надо специально обучать.

Другим принципом развивающего обучения З.И.Калмыкова считает специальную организацию мнемической деятельности, обеспечивающей прочность знаний, готовность учащихся к их актуализации в соответствии с требованиями задачи. Выделение этого принципа обусловлено тем, что усиление внимания к продуктивному (творческому) мышлению привело к недооценке другой стороны мыслительной деятельности - репродуктивного мышления - и неразрывно связанной с ней мнемической деятельности. В работах, посвященных проблемам продуктивного мышления (А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев и др.), рассматривается отрицательная роль прошлого опыта, который может тормозить движение мысли в новом направлении. В самостоятельном, творческом мышлении, по утверждению Калмыковой, неразрывно связаны продуктивные и репродуктивные процессы.

Осознанные знания являются важнейшим компонентом умственного развития. Их сохранение требует особых усилий. Исследования 3. И. Калмыковой подтверждают, что для реализации возможностей творческого мышления необходимо не только наличие знаний в оперативной памяти, но и перевод их в долговременную память в целях дальнейшего использования.

Эксперименты показали, что в простых ситуациях, когда зависимости используются одинаково, когда требуется репродуктивное мышление, предварительное специальное запоминание знаний (определений, формул и т.п.) необязательно. В этом случае можно пользоваться справочниками. Однако в сложных ситуациях, при решении нестандартных задач, когда необходимо активизировать продуктивное мышление, требуется прочное закрепление основных знаний в памяти. Это касается, наверное, не только формул и не только математики, но и других предметов и других аспектов каждого предмета.

Украинский учитель-новатор В.Ф.Шаталов считает, что ученик, который работает со справочником, отличается от ученика, знающего все формулы, так же, как отличается начинающий шахматист от гроссмейстера. Первый видит только на один ход вперед. Чтобы мыслить творчески, чтобы открывать новое, отвергать уже известное, старое, необходимо владеть этим старым, знать, что ты отвергаешь.

3. И. Калмыкова выделяет следующие приемы мнемической деятельности: прямая установка на запоминание; сознательное применение таких приемов, как группировка, классификация, составление плана, выделение смысловых опор; "сжатие", "уплотнение" материала; наложение информации на наглядно представленные "опоры" - условные знаки, символы, отражающие не только отдельные элементы этих знаний, но и взаимосвязь между ними; многократный возврат к материалу и др.

Следует отметить, что своеобразный путь реализации принципа формирования мнемической деятельности разработан В. Ф. Шаталовым. Его система обучения, своеобразие которой обеспечивается совокупностью многих элементов, направлена на прочное усвоение и оперативное применение знаний. К таким элементам относятся: раннее введение теоретических знаний; предъявление учебного материала крупными блоками; опорные конспекты с опорными сигналами; сначала развернутое полное изложение материала, затем краткое ("свернутое") повторное изложение, при котором особый акцент делается на основные теоретические положения, новые понятия, связи между ними; своеобразная и "многоформная" система контроля знаний учащихся; частота и многообразие вариантов опроса при ограниченном времени; открытые листы контроля с "принципом открытой перспективы" как мощный фактор, побуждающий школьников к регулярной работе над учебным материалом.

Изучение школьной практики показывает, что предложенные З.И.Калмыковой принципы обучения имеют место в деятельности многих учителей. Однако они используются изолированно, а в отдельных случаях приоритет отдается лишь одному из них, что не позволяет реализовать идеи концепции в полном объеме.

**Концепция Л. М. Фридмана.** С точки зрения этого ученого, наиболее существенным в развитии детей является характер их деятельности в учебном процессе. Большинство ошибок и заблуждений учителей происходит потому, что они не осознают, не понимают главную цель обучения, подменяют ее другой, второстепенной. Бывает и так, что основная цель понимается учителем, но она лишь декларируется, представляется как некий идеал. В этом случае возникает глубокое противоречие между декларируемой целью и средствами ее осуществления. Необходимыми условиями научно обоснованной деятельности учителя являются уяснение им главной цели обучения, умение выстроить в соответствии с ней иерархию других целей, выбрать адекватные средства для их осуществления.

Главной целью учебного процесса Л.М.Фридман считает воспитание всесторонне развитой и социально зрелой личности каждого школьника. Для реализации этой цели учебный процесс должен строиться в соответствии с рядом принципов.

Принцип самостоятельности учащихся в учебном процессе предполагает его организацию таким образом, чтобы учащиеся принимали непосредственное участие в целеполагании своей деятельности, а цели обучения, задаваемые извне, становились бы их собственными, личными целями. В этом случае учащиеся чувствуют себя полноправными субъектами этого процесса, свободными в творческом достижении принятых ими целей деятельности, которая приобретает характер самодеятельности, становится их собственной потребностью. Принцип самостоятельности определяет мотивационно-потребностную сферу учения.

Принцип самоорганизации характеризует операционную сторону учебного процесса. Исходя из этого принципа, учитель не учит, а помогает учащимся учиться. Он обусловливает необходимость обучения учащихся умениям и навыкам рационального учения, самостоятельного выполнения не только учебно-тренировочных действий, но и творческой самостоятельной учебной деятельности.

Принцип развития определяет ряд требований к организации учебного процесса: учитывать и опираться на возрастные и индивидуальные типологические особенности учащихся; развивать у них потребность в преодолении посильных трудностей, в овладении новыми способами действий, умениями, навыками; ориентироваться на зону ближайшего развития с учетом достигнутого уровня актуального развития; направлять учебный процесс на формирование социальной зрелости каждого ученика.

Принцип коллективизма устанавливает, что центральной, ведущей формой организации учебного процесса является коллективная (групповая, парная) форма.

Принцип ролевого участия предполагает равномерное и добровольное распределение ролей между учащимися класса. Один и тот же ученик должен выступить в роли и ответственного, и подчиненного.

Принцип ответственности участников учебного процесса важен с точки зрения развития социально зрелой личности.

Принцип психологического обеспечения предполагает эмоциональное удовлетворение каждого ученика и тем самым развитие мотивации учения.

Важное место в концепции Л.М.Фридмана отводится контрольно-оценочной деятельности как учителя, так и учащихся. Для последних эта деятельность является заменой внешней контрольно-оценочной деятельности учителя. Она способствует развитию у учащихся произвольного и непроизвольного внимания, формированию у них привычки к самоконтролю и самооценке своих действий, своего поведения. Без нее невозможно формирование социально зрелой личности.

Л.М.Фридман формулирует требования, которым должна отвечать контрольно-оценочная деятельность. Он считает, что текущую, повседневную контрольно-оценочную деятельность должны выполнять сами учащиеся, начиная это делать еще в начальных классах. Участие учителя в ней может быть связано с обучением школьников рациональным методам и приемам этой деятельности, с формированием у них правильных и разумных эталонов контроля, нормативных критериев оценки, способов корректировки своей учебной работы, потребности и привычки самоконтроля и самооценки, с воспитанием произвольного внимания.

С точки зрения изложенных требований существующая практика контроля и оценки знаний учащихся не соответствует им.

**Концепция Н.Н.Поспелова.** Эта концепция ориентирована на формирование мыслительных операций, выступающих условием и средством организации развивающего обучения. Формирование любой мыслительной операции проходит несколько стадий:

• стихийную, в ходе которой ученик осуществляет операцию, но не осознает, как он это делает;

• полустихийную, когда ученик, совершая операцию, осознает, как он это делает, но не понимает существа этой операции, думая, что ее применение происходит само собой, без каких-либо правил;

• сознательную, в процессе которой ученик сознательно использует правила выполнения мыслительной операции и понимает, что эти правила специально сформулированы.

Исходя из признанного в психологии положения, что двумя сторонами мыслительного процесса являются операции анализа и синтеза (Д.Н.Богоявленский, Н.А.Менчинская), Н.Н.Поспелов отмечает, что правильный анализ любого целого - это анализ не только частей, элементов, свойств, но и их связей и отношений. Он приводит поэтому не к распаду целого, а к его преобразованию, которое и есть синтез. Задача анализа заключается не только в разложении предмета или явления на составные части, как это считается традиционно, но и в проникновении в сущность этих частей. Задача синтеза состоит не только в объединении частей предмета или явления, но и в установлении характера их изменения в зависимости от несущественных факторов, неучтенных при анализе.

Обучение учащихся анализу и синтезу предполагает формирование у них умений мыслить практически: разлагать объекты на составные части; вьщелять отдельные существенные стороны объекта; изучать каждую часть (сторону) в отдельности как элемент единого целого; соединять части объекта в единое целое.

Мыслительная операция сравнения, связанная с установлением сходства и различия в предметах, явлениях, процессах, является частным проявлением операций анализа и синтеза. В обучении школьников этой операции Н. Н. Поспелов выделяет несколько последовательных этапов.

На первом этапе учащиеся должны осознавать смысл сравнения, т.е. объяснять термин "сравнение" и понимать, что для правильного его осуществления следует вьщелять в сравниваемых объектах существенные и в то же время соответствующие друг другу признаки. На этом же этапе учитель знакомит учащихся с такими особенностями сравнения, как парность его объектов, их сопоставимость, определение основания для сравнения, планирование его последовательности.

На втором этапе учитель знакомит учащихся с последовательностью шагов при сравнении: выяснение того, можно ли сравнивать данные объекты и что является основой для сравнения; анализ первого объекта и выделение его признаков; анализ второго объекта и выделение его признаков; нахождение сходных признаков и выделение наиболее существенных из них; установление зависимости между объектами (видо-родового отношения или отношения равноправия); формулировка вывода. Этот этап считается завершенным, если учитель не только ознакомил учащихся с различными способами сравнения и показал их применение на практике, но и убедил в необходимости проведения сравнения.

На третьем этапе учащиеся самостоятельно на разном материале проводят сравнение в соответствии с усвоенными правилами. Итогом этого этапа является освоение учащимися системы приемов сравнения и выработка умения доказывать правомерность своих действий.

На четвертом этапе происходит дальнейшее освоение операции сравнения, его многократное применение в новых ситуациях, на новом материале. Сравнение выступает здесь и как операция, и как дидактический прием.

На пятом этапе учащиеся производят не только вышеназванные действия, но и осуществляют перенос операции сравнения в другие ситуации и в другие области знания. Они пытаются найти свои способы сравнения, вырабатывают свои правила.

Важным компонентом творческого теоретического мышления является операция обобщения. В процессе этой операции существенную роль играют абстрагирование и конкретизация. Так, при обобщении предметов или явлений происходит выделение общего. Свойства, которыми эти предметы отличаются, во внимание не берутся. Сходные признаки, наоборот, как бы отделяются от предмета и рассматриваются в отрыве от него. Эти мыслительные действия Н.Н.Поспелов называет абстрагированием.

После абстракции мысль возвращается к конкретному уже не в прежнем виде, а обогащенной более глубоким знанием. Обобщение есть сам процесс перехода от менее общего к более общему, а абстрагирование - процесс, позволяющий осуществить этот переход.

Для обучения умению обобщать необходимо не только разъяснять сущность этой операции, показывать образцы деятельности, знакомить со способами обобщения, но и предлагать специальные упражнения, проводимые по алгоритму: зафиксируй первое впечатление об объектах, подлежащих обобщению; найди отличительные и сходные признаки объектов; сопоставь их и определи существенные; выдели из них наиболее общие; сформулируй вывод или дай определение понятия. Для обобщения важное значение имеет правильное нахождение родового понятия и видового отличия предметов и явлений.

Ни один учебный предмет не может быть по-настоящему усвоен, если ученик не умеет классифицировать изучаемый материал. В основе классификации лежит операция деления предметов рода на виды (группы, классы) по наиболее существенному признаку. Для формирования умения классифицировать Н.Н.Поспелов рекомендует проводить с учащимися следующую работу: знакомить их с элементами формальной логики; объяснять сущность операции классификации; показывать и анализировать отдельные образцы классификации различных объектов (в том числе и с ошибками); вырабатывать рекомендации и правила (алгоритм) классификации; проводить упражнения по классификации.

Н.Н.Поспелов предлагает следующий алгоритм классификации: изучить классифицируемые объекты, установить их существенные признаки; выбрать один объект, сравнить его с другим по существенным признакам, приобщить (или отвергнуть) его к данной группе; отвергнутый объект сделать исходным для другой группы, затем третьей, четвертой и т.д.; выписать объекты по группам и распределить их в определенном порядке; ввести родовые понятия (дать заголовки группам); проверить верность классификации.

В концепции Н.Н.Поспелова отмечается, что невозможно одновременно и параллельно обучать всем мыслительным операциям.

Система такого обучения требует последовательного их введения. При этом необходимо иметь в виду, что, действуя только по заданным алгоритмам, ученик оказывается ограниченным в развитии самостоятельного мышления, его креативности, гибкости и продуктивности. Однако такое ограничение снимается при условии вовлечения учащихся в "создание" этих алгоритмов (правил), в обоснование как собственных, так и уже готовых решений, в анализ ошибок.

**Концепция Е. Н. Кабановой-Меллер.** Эта концепция также связана с формированием операций мышления, которые она называет приемами учебной работы и определяет их как систему действий, служащих для решения учебных задач.

К приемам учебной работы Е. Н. Кабанова-Меллер относит сравнение, обобщение, раскрытие причинно-следственных связей, наблюдение, составление характеристик изучаемых явлений, разделение существенных и несущественных признаков понятий. Эти приемы, необходимые для самостоятельного решения задач и овладения знаниями, играют существенную роль в умственном развитии учащихся. Они являются основой, на которой у школьников формируются учебные умения и навыки.

В проблеме развивающего обучения Е. Н. Кабанова-Меллер выделяет два круга вопросов. Первый - показатели умственного развития, второй - условия, определяющие это развитие, т.е. организация обучения и формирование учебной деятельности. По ее мнению, общим показателем умственного развития служит степень усвоения приема учебной работы. Это значит, что учащийся может рассказать, из каких действий состоит этот прием, может использовать его в решении новых задач, т.е. может перенести известный прием в новую ситуацию.

Явление переноса как качества ума, как показатель творческого мышления изучался Е. Н. Кабановой-Меллер экспериментально. Она выделила ряд показателей умственного развития, связанных с переносом. Эти показатели позволяют выявлять уровень умственного развития в условиях развивающего обучения, которое должно быть направлено на формирование обобщенных приемов.

Было установлено, что с возрастом изменяется самостоятельный перенос обобщенных приемов учебной работы. Он становится межпредметным, повышается возможность нахождения новых приемов учебной работы. Так, старшие школьники при решении проблемных задач легче находят новые приемы, чем младшие.

Возрастные изменения связаны с самостоятельным применением знаний из все более сложных систем, они перестраиваются, комбинируются. Важной стороной умственного развития при этом является развитие абстрактного мышления во взаимодействии с конкретным. Восприятие школьников все более "пронизывается" мышлением.

К приемам управления учащимися своей учебной деятельностью Е. Н. Кабанова-Меллер относит: планирование; самоконтроль, включающий оценку своих действий; организацию учения и отдыха; управление своими познавательными интересами, вниманием. Каждый из этих приемов становится обобщенным, если учащийся осознает его состав и использует в разных учебных предметах при решении специальных задач.

В качестве важных условий развивающего обучения в этой концепции выступают следующие:

• все звенья обучения (программы, учебники, методика, школьная практика) должны быть пронизаны идеей формирования у школьников системы приемов учебной работы разной степени обобщенности (внутрипредметные и межпредметные);

• в каждом учебном предмете важно выделить основные приемы учебной работы и сформировать их у учащихся;

• знания должны обеспечить взаимодействие мышления и чувственной стороны умственной деятельности учащихся;

• формирование приемов управления учащимися своей учебной деятельностью.

Рассмотренные концепции развивающего обучения дают возможность сделать вывод о том, что личностно-развивающее обучение, провозглашаемое сегодня приоритетным, остается декларируемым, а не реальным для отечественной образовательной практики. Это объясняется тем, что основные идеи концепций направлены на общее психическое развитие либо развитие мышления, формирование умственных действий, прочное усвоение учебного материала. Причем решение этих задач относится преимущественно к младшему школьному возрасту. Трансформирование традиционного обучения в личностно-развивающее оказалось для авторов концепций затруднительным. Это связано с тем, что личностная идея в 50-70-е гг. XX в. (а именно в этот временной интервал появились данные концепции обучения) еще не имела необходимой теоретико-методологической и методической основы, без которой и личностно-развивающее обучение оставалось лишь высокоценной идеей, далекой от теоретического и практического воплощения. Представляется, что наиболее удачной концепцией с точки зрения развития личности в процессе обучения является концепция И. Я. Лернера и М. Н.Скат-кина. Цели обучения, связанные с развитием гармоничной личности, содержание образования и методы обучения представлены в ней в диалектическом единстве. Основные положения этой концепции рассматриваются в соответствующих главах учебного пособия.

Созданные к настоящему времени концепции развития личности (А.Г.Асмолов, Л.И.Божович, В.П.Зинченко, В.С.Мухина, А. В. Петровский, В.А. Петровский, Д. И. Фельдштейн и др.) позволяют научно обосновать факторы и механизмы становления личностных новообразований в процессе обучения на различных этапах онтогенетического развития человека. Некоторые из этих концепций уже прошли экспериментальную проверку и показали позитивные сдвиги в развитии личности. Можно утверждать, что появилась реальная возможность для разработки личностно-развивающей дидактики, что является следствием проявления гуманистической тенденции в развитии общества и образования.

**2. Современные подходы к разработке теории личностно-развивающего обучения**

Разработка теории личностно-развивающего обучения связана прежде всего с идеей гуманизации образования. Эта задача стала сознаваться лишь к концу 90-х гг. XX в., когда стало ясно, что обучение не может быть основано лишь на тех принципах, которые ориентируют только на психическое развитие человека.

Идея личностно-развивающего образования нашла отражение в педагогике сотрудничества - направлении в практике обучения и воспитания, которое оформилось в нашей стране в 80-е годы как альтернативное в противовес административной и академической педагогике. Это направление представляли педагоги-новаторы (Ш.А.Амонашвили, С.Н.Лысенко, И.П.Волков, В.Ф.Шаталов, Е.Н.Ильин и др.), не признаваемые официальными педагогическими кругами. Изучение их работ позволяет понять и почувствовать общий для них гуманистический подход, лежащий в основе используемых педагогических технологий. Его суть составляет озабоченность жизнью детей, их проблемами и трудностями, их переживаниями и стремлениями, обращенность к подлинному, реальному Я ребенка.

Под педагогикой сотрудничества новаторы понимали установление гуманных взаимоотношений между участниками педагогического процесса, выступающих необходимым условием гармоничного развития личности. Ее значение состоит в том, что она обнажила противоречия традиционного образовательного процесса, показала пути их разрешения, привела к осознанию необходимости пересмотра философских оснований современного образования и педагогической науки и утверждению в общественном сознании и практике обучения идеи гуманизации образования. Эта идея нашла отражение в ценностных ориентациях педагогики сотрудничества, складывающихся из ряда гуманистических установок.

Одной из таких установок является принятие любого ученика таким, каков он есть: "мы должны быть людьми доброй души и любить детей такими, какие они есть" (Ш.А.Амонашвили); воспитание начинается "с поразительно простого, бесхитростного: принять и полюбить ученика, какой он" (Е.Н.Ильин); педагог должен увидеть ребенка таким, какой он есть "внутри себя", каким знает себя "только он сам" (Е. Ю. Сазонов). В том случае, если эта установка искажается под влиянием разного рода императивных стереотипов долженствования, то возникает основа для внутреннего неприятия, отвержения педагогом учащегося, обесценивания его подлинного Я. Соответственно, это и источник протеста ребенка, его стремления во что бы то ни стало осуществить самоутверждение. Вполне очевидно, что прямое обращение педагога к ученику, диалог с ним, понимание его действительных потребностей и проблем и, в конечном счете, действенная помощь ребенку возможны только тогда, когда он принимается таким, каков он есть.

Другая установка связана с эмпатийным пониманием ученика. Существует оценочное и эмпатийное (сочувствующее, сопереживающее) межличностное понимание. Основой оценочного понимания является социально-перцептивный образ (стереотип), формирующийся у педагога в процессе ролевого общения с учащимися и позволяющий предсказывать и непротиворечиво объяснять свои действия и поступки по отношению к ним. Например, учитель знает и оценивает ученика как отличника или как двоечника. Эти стереотипы служат своеобразным ракурсом восприятия и понимания ребенка. При эмпатийном понимании, напротив, учитель действует всегда по принципу "здесь и теперь", пытаясь проникнуть во внутренний мир ученика и увидеть окружающее его глазами: "понимать детей - значит стать на их позиции" (Ш.А.Амонашвили); "посмотреть на все глазами своего детства" (Е. Н. Ильин); "постоянно учиться смотреть на себя глазами детей" (И.П.Иванов).

Установка на эмпатийное понимание ученика, так же как и установка на принятие личности, дает педагогу возможность полноценного и неиссякаемого межличностного общения с учеником, оказания ему помощи именно тогда, когда она больше всего необходима.

И наконец, установка на открытое, доверительное общение. Мысли и переживания педагога не маскируются социальной ролью, а раскрываются открыто и адекватно учащимся. Духовный мир педагога, мир его интересов, поисков и сомнений, проблем и находок, радостей и печалей открыт для них. Такое доверие учителя порождает, в свою очередь, доверие учащихся к нему, их желание поделиться с ним своими устремлениями, вступить в равноправный диалог: "по-настоящему учитель открыт только ребятам" (Е. Н. Ильин); "истинный урок - это всегда диалог всех, кто в классе: учителя и учеников" (Т.И.Гончарова); "важно, чтобы поступки, образ жизни воспитателей не расходились с тем, что они внушают ребятам" (А.А.Дубровский). Установка на открытое общение требует, чтобы педагог не играл свою роль, а всегда оставался самим собой. В этом случае он дает возможность учащимся понять, принять и полюбить себя таким, какой он есть. В свою очередь, доверительное отношение учащихся к педагогу есть условие его личностного роста и совершенствования.

Названные установки педагогики сотрудничества как раз и выступают личностными предпосылками гуманизации процесса обучения. Нельзя предвидеть эффективность применяемых педагогических стратегий и тактик, если не учитывать личностные параметры педагога, его синтонность (эмоциональное созвучие) по отношению к учащимся и педагогической деятельности, а также меру аттрактивности педагога, т.е. привлекательности для учеников.

В работах, обобщающих опыт педагогов-новаторов 80-х гг., как правило, перечисляются те приемы, которые они используют в своей деятельности ("опорные сигналы", "комментированное письмо", "творческие дневники", "безотметочное учение", "литературная деталь" и др.). Однако в их деятельности главное не это, а сама личностная позиция педагога, в которой находит отражение практическая педагогическая философия как совокупность гуманистических установок по отношению к самому себе и ученикам.

Внедрение личностно-развивающего обучения предполагает помимо выделенных установок осуществление ряда инновационных преобразований в процессе обучения. Они касаются прежде всего создания предметных условий для развития самоценных форм активности учащихся, т.е. составления таких развивающих заданий, которые приводят к самостоятельному открытию, приобретению нового опыта и к созданию коммуникативных условий для поддержки самоценной активности учащихся. Такой подход В.А.Петровский называет личностно-ориентированным, который вносит существенные изменения в понимание соотношения содержания образования и общения обучающих и обучаемых. Он считает, что этот подход имеет в своей основе ряд принципов: вариативности; синтеза интеллекта, аффекта, действия; приоритетного старта.

Принцип вариативности характеризуется использованием в процессе обучения не однотипных, равных для всех, а различных, зависящих от индивидуальных особенностей детей, их опыта, сформировавшихся в ходе приобретения опыта моделей обучения.

В. А. Петровский возлагает ответственность за выбор модели обучения на взрослого (особенно на этапах дошкольного и начального школьного обучения). Именно взрослый должен предложить ребенку такие модели обучения, в которых заложена возможность выбора собственной модели учения.

Принцип синтеза интеллекта, аффекта и действия предполагает использование таких технологий обучения, которые вовлекали бы детей в процесс познания, совместного действия и эмоционального освоения мира. Данный принцип синтеза требует такой организации процесса обучения, который порождал бы гармонию трех способов освоения действительности: познавательного, эмоционально-волевого и действенного.

Принцип приоритетного старта предполагает вовлечение детей в такие виды деятельности, которые им приятнее, ближе, предпочтительнее. Этот принцип позволяет учитывать, что является самоценным для самого ребенка, что ему нравится, что ему уже удалось освоить.

Личностно-ориентированный подход не снижает, а, напротив, еще больше подчеркивает значимость и необходимость развития познавательной сферы человека (ощущений, восприятия, памяти, мышления). Процесс освоения ребенком тех или иных форм существования объективного мира должен задаваться обучающими программами, специфическими способами и методами конструирования процесса обучения, а также расширением у учащихся представлений о том, как протекают психические процессы, которые обеспечивают процесс познания, каким закономерностям они подчиняются.

В течение длительной истории образования утверждалась мысль о том, что учитель должен знать ученика и владеть методикой преподавания, но редко ставился вопрос о том, что ученик тоже должен знать психологические закономерности, лежащие в основе познавательной, эмоциональной и волевой сфер. Ученик как бы не нес ответственность за то, как эти деятельности у него разворачиваются. Что же касается результатов обучения, то здесь спрос с ученика обучающими (учителями и родителями) был всегда самый строгий, бескомпромиссный. Вместе с тем плохие результаты интеллектуального развития, отставание, неуспеваемость имели причиной не только отсутствие способностей или стараний у тех или иных учеников. Во многих ситуациях можно было добиться большей эффективности учения, если бы учеников (впрочем, как и дошкольников) обучали элементам психологии, раскрывающим на доступном им уровне закономерности функционирования и развития личности, ее процессов, свойств и состояний.

Необходимость личностного развития субъектов обучения поставила задачу вычленить и сформулировать принципы, связанные и с этой стороной развития. Попытку решить этот вопрос предприняли В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов, которые к принципам, разработанным в культурно-исторической теории развития психики и сознания, в психологической теории деятельности и в психологии действия, добавили те, которые позволяют понять возрастные и индивидуальные личностные изменения, нормы и закономерности .

Главным среди этих принципов (их двенадцать) авторы считают творческий характер развития. Исследования А. В. Запорожца и А. Р.Лурия показали, что дети порождают не только знаки, но и символы. И те и другие являются элементами языка. Речь идет именно о порождении, а не об усвоении, хотя этот процесс и не возможен вне взаимодействия со взрослыми. В этом смысле уже младенец если и не творец культуры, то ее субъект. Подавление творческих потенций ребенка - это подавление вместе с ними ростков культуры.

Творческий характер развития и обучения образно выразил Н.А. Бернштейн: упражнение - это повторение без повторения. Ни ребенок, ни взрослый не могут дважды совершить одинаково одно и то же движение, произнести одно и то же слово. Каждая реализация своеобразна. В этой связи возникает проблема природы эталонов для усвоения, соотношения консервативных и динамических, творческих сил развития. Совершенствование процесса обучения поэтому должно быть связано с подбором и составлением разнообразных упражнений и проблемностью обучающих курсов.

В иерархически выстроенной системе принципов на втором месте принцип ведущей роли социокультурного контекста развития, которая обнаруживается уже в младенческом возрасте при усвоении родного языка и развитии глухоты к фонематическому строю чужого языка. В преддошкольном и дошкольном возрастах социокультурный контекст влияет на овладение простейшими функциями и предметами, а в более поздних возрастах воздействует на процессы формирования образа мира, на характер сенсорных эталонов, перцептивных единиц восприятия, схем памяти, общий стиль поведения и деятельности. Программа обучения должна быть наполнена культурными и историческими контекстами и параллелями.

К числу значимых принципов отнесена ведущая роль сензитив-ных периодов развития, наиболее чувствительных к усвоению языка, способов общения, предметных и умственных действий (счет, чтение, оперирование образами, знаками, символами, эстетическое восприятие и т.д.). Наличие этих периодов ставит проблему поиска соответствующего им предметного, знакового, символического содержания и соответствующих им методов обучения.

Не меньшее значение имеет установление соотношения между сензитивными периодами и анатомо-морфологическим созреванием соответствующих систем и структур организма. Это важно для определения связей между социокультурным и физиологическим контекстом развития, для поиска соответствий и противоречий между ними. В этом принципе находит отражение традиционная проблема биологического и социального, наследственности и среды.

Принцип совместной деятельности и общения понимается как движущая сила развития, как средство обучения и воспитания. Его выделение аргументируется тем, что общение составляет необходимое и специфическое условие присвоения индивидом достижений исторического развития человечества.

Принцип ведущей деятельности и законов ее смены рассматривается как важнейшее основание периодизации детского развития. Д. Б.Эльконин и В. В. Давыдов доказали, что психические новообразования каждого периода обусловлены характером ведущей деятельности. Связь типов ведущих деятельностей представлена как внутреннее основание генетической преемственности периодов возрастного психического развития ребенка. Все виды деятельности после своего появления могут сосуществовать, интерферировать и конкурировать друг с другом. Порядок смены, сосуществования, конкуренции деятельностей составляет важнейшую психологическую проблему в связи с развитием личности, решение которой позволит обоснованно выбирать из них ту или иную или строить новую.

Необходимым условием разностороннего развития ребенка является амплификация (расширение) детского развития. Согласно этому принципу, обучаемому, насколько это возможно, должен быть предоставлен широкий выбор разнообразных деятельностей, среди которых он может отыскать те, которые наиболее близки его способностям и задаткам. Особенно велико значение богатства возможностей на ранних ступенях детского развития (А. В. Запорожец) как средства преодоления его односторонности, выявления задатков и способностей. Этот принцип очень важен, так как он предоставляет возможность для свободного развития, поиска и нахождения ребенком себя в материале, в той или иной форме деятельности или общения.

Проблема установления возрастных норм развития связана с разработкой и реализацией принципа непреходящей ценности всех этапов развития. В основу принципа положена мысль А. В. Запорожца о недопустимости преждевременного перевода детей с одной ступени развития на другую (от образа к слову, от игры к учению, от предметных действий к умственным и т.д.).

Принцип неравномерности (гетерохронности) развития и формирования психических действий рассматривается также в связи с необходимостью установления возрастных норм развития и осознанием необходимости получения и учета данных не столько об изолированных уровнях развития исполнительных, когнитивных, эмоционально-оценочных, личностных компонентов поведения и деятельности, сколько об их чередовании, выравнивании, конкуренции и темпах становления.

Особую проблему В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов видят в определении "размеров" индивидуальной зоны ближайшего развития обучаемого, так как ее уменьшение или увеличение могут иметь негативные последствия. В этой связи необходимо создание условий для преодоления ребенком зоны ближайшего развития, т.е. обеспечения выхода за ее пределы, связанного с поиском путей практической организации деятельности детей в такой зоне. Этим объясняется выделение принципа, сформулированного как определение зоны ближайшего развития и выступающего методом диагностики способностей, понимаемых как способы деятельности.

Для развития сознания и выявления порождающих его структур требуется выяснение адекватных возрастным особенностям детей внешних средств (предметов, знаков, символов, моделей) и внутренних способов предметной и умственной деятельности. В образовании связей между предметами и действиями (акциями) опосредующую роль играют знаково-символические структуры, которые входят в психическую материю сознания (Л.С.Выготский). Символизация играет при этом роль средства осмысления.

Принцип опосредствующей роли знаково-символических структур в образовании связей между предметами и действиями позволяет выявить условия перехода от опосредованного действия к действию непосредственному, совершаемому мгновенно, как бы без размышления, но остающемуся сознательным, свободным и нравственным.

Так как обучение связано с познавательной и исполнительной деятельностями, а также с аффективно-эмоциональной и личностной сферами, с переходом от внешнего к внутреннему, то в качестве его основополагающих принципов и механизмов могут выступать интериоризация и экстериоризация. С их помощью можно объяснить не только переход от внешнего предметного действия к предметному и операциональному значениям, образам, мыслям, но и наблюдать переходы от содействия к сочувствию, сопереживанию, порождению новых жизненных смыслов и замыслов, а от них - к самостоятельным, свободным и ответственным действиям, поступкам. Интериоризация и экстериоризация позволяют рассматривать процесс развития как образование цепи превращенных форм поведения, деятельности и сознания.

Принцип единства сознания и деятельности, провозглашенный и разработанный С.Л.Рубинштейном, необходимо учитывать при построении программ обучения. При этом важно подчеркнуть, что это единство понимается не как цель, не как итог или результат развития, а как непрерывное становление, имеющее циклический, спиральный, противоречивый характер. Речь идет о становлении сознания в результате взаимодействия его образующих, имеющих деятельностную, аффективную, личностную природу. Объединяя с принципом единства аффекта и интеллекта близкий к нему принцип активного действия, следует подчеркнуть, что все психические процессы и явления, личностные образования необходимо рассматривать в ходе их возникновения и становления в деятельности человека.

Рассмотренные принципы личностного развития представляют собой теоретическую предпосылку для построения теории личностно-развивающего обучения, философия которой состоит не в том, чтобы формировать человека, а в том, чтобы помочь ему стать самим собой. Такая дидактика является составной частью культурно-исторической (или социокультурной) педагогики, цель которой - формирование нового (надмирного, планетарного) сознания и самосознания. Это педагогика "не ответного, а ответственного действия".

Основное значение выделенных принципов состоит в том, что к традиционно выделяемым принципам обучения добавляется "взращивание сознания" индивидуального и общественного. Источником осуществления этого является культура, на службу которой должно быть поставлено образование. Чтобы не свести построение новой программы обучения к чисто методическим задачам, необходимо возвратиться к истокам, к смыслу человеческого бытия.

**Вопросы и задания**

1. Назовите основные принципы дидактической концепции Л. В. Занкова.

2. В чем состоит смысл концепции содержательного обобщения в обучении?

3. Раскройте содержание этапов формирования умственных действий.

4. Что такое проблемная ситуация? Назовите основные приемы создания проблемных ситуаций.

5. В чем заключается специфика продуктивного мышления в соответствии с концепцией З.И.Калмыковой?

6. Каковы основные принципы дидактической концепции Л.М.Фридмана?

7. Почему Н.Н.Поспелов и И.Н.Поспелов рассматривают формирование мыслительных операций как условие и средство развивающего обучения?

8. Какие основные условия развивающего обучения выделяет Е. Н. Кабанова-Меллер?

9. Почему в обучении ребенка нельзя ограничиваться принципами, ориентированными лишь на его психическое развитие?

10. Охарактеризуйте основные дидактические идеи педагогов-новаторов.

11. В чем состоит инновационность личностно-ориентированного подхода в обучении?

**Литература для самостоятельной работы**

Занков Л.В. Избранные педагогические труды. - М., 1990.

Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. - М., 1981.

Педагогический поиск / Сост. И.Н.Баженова. - М., 1990.

Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. - М., 1994.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.

Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. - М., 1977.

Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога. - М., 1987.

Поспелов Н.Н., Поспелов И.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. - М., 1989.

Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее образование. - М., 1981.

Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении. - М., 1999.