

Н. О. Дмитренко*Научный руководитель: доктор искусствоведения, профессор М. В. Москалюк
Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева*

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ

Автор статьи рассматривает, каким образом подходили педагоги к развитию личности детей в различных дидактических системах. Выявляет сходства и различия этих систем, особенности обучения в каждой из них. В статье анализируются современные типы обучения, выявляется, в какой степени тот или иной тип способствует развитию личности учащихся.

Развитие личности, дидактическая система, развивающее обучение, программированное обучение, компьютерное обучение, проблемное обучение, личностно-развивающее обучение.

The author of the article considers the teachers' approach to the personal development of children in different didactic systems. The author highlights the similarities and differences of these systems, showing the educating features in each of them. The article analyzes the modern types of learning and reveals to what extent one or another type contributes to the development of students' personality.

Personal development, didactic system, educational training, programming training, computer training, problem training, personal development training.

Введение.

Невозможно представить, что в современном мире пропадут мыслящие, ответственные, высокоинтеллектуальные, духовно-нравственные, способные самостоятельно принимать решения личности. Следовательно, одной из основных задач современных педагогов по-прежнему остается развитие личности подрастающего поколения. Для ее реализации необходимо знание истории дидактики, методов, технологий и принципов обучения, способствующих развитию личностных качеств учащихся, и, конечно же, большой педагогический опыт. Попробуем проследить, как формулировалась проблема развития личности в различных дидактических системах.

Основная часть.

Под дидактической системой понимается «выделенное по определенным критериям целостное образование» [6, с. 368]. В истории педагогики выделяют три дидактические системы, значительно отличающиеся друг от друга: традиционную, педоцентрическую и современную. К традиционной системе относят систему, разработанную немецким педагогом-философом И. Гербартом (1776–1841). Несмотря на то, что она имела авторитарный характер, в ней можно выделить некоторые положительные моменты относительно интересующего нас вопроса становления личности. Например, данная система провозглашала своей целью создание сильной, волевой, высоконравственной личности. Но способы достижения этой цели не позволяли достичь ее в полной мере. По мнению Гербарта, личность можно было воспитать средствами обучения, дисциплины и руководства, которое устанавливало наблюдение за интеллектуальной и физической деятельностью, обеспечивало учащихся постоянной занятостью, применяло нетяжелые телесные наказания, запреты и ограничения. Как мы видим, в современных представле-

ниях последние средства формирования личности вызывают сомнение и даже являются негуманными в отношении детей.

В целом, у традиционной дидактической системы есть как преимущества, так и серьезные недостатки. К первым относятся: экономия времени, сил учителей и учеников, легкое понимание сложных предметов или явлений средствами наглядности и эффективное управление образовательным процессом. Ко вторым относятся: передача готовых знаний от учителя к ученикам, а вследствие этого неразвитость самостоятельности, продуктивности мышления, творческих способностей детей, снижение познавательного интереса. Задачи обучения в рамках системы Гербарта сводятся лишь к интеллектуальному и физическому развитию, приучению к порядку. В такой системе игнорируются индивидуальные особенности, все ученики представляются равными, при этом уровень знаний каждого должен соответствовать определенным требованиям. Практическим навыкам и умениям, развитию творчества не уделяется внимания.

Благодаря несовершенству традиционной дидактической системы стали появляться другие направления дидактики, учитывающие недостатки прежней. Автором одной из таких стал американский философ, педагог и психолог Д. Дьюи (1859–1952). Его дидактику можно назвать полной противоположностью Гербартовской: она педоцентрическая, имеет личностно-ориентированный, демократичный характер. В ней учащиеся являются, если говорить современным языком, субъектами учебной деятельности, а учитель лишь направляет ее и оказывает помощь. В процессе обучения, как считал Дьюи, учащиеся должны выполнять практическую деятельность, при этом преодолевать проблемы и трудности, которые целенаправленно создает педагог. Проблемы должны соответствовать возрастным особенностям учащихся

и опираться на их актуальный уровень знаний. В системе Дьюи мы видим предпосылки формирования проблемного метода обучения, который оформится спустя столетие в работах В. Оконь и М. И. Махмутова.

Но, несмотря на множество положительных сторон, в дидактической системе Дьюи, на наш взгляд, также имеются серьезные недостатки. Наиболее отчетливо они видятся в сравнении с традиционной дидактической системой. В качестве сходства следует выделить ограниченность обеих. Различие в том, что ограниченность выявляется по разным критериям. У Гербарта решающая роль отводится теоретическим знаниям и вербальному обучению, у Дьюи – практической работе и проблемному обучению. Но обучение не может быть только лишь проблемным или только лишь вербальным, быть направлено только на заучивание материала или проводиться только в ходе практической работы. Ученик не сможет, не имея определенной системы научных знаний, преодолевать проблемные ситуации, также как и ученик, имеющий определенный багаж теоретических знаний, не сможет эффективно применять их на практике. Разница систем состоит также в том, что «гербартовские ученики» получали знания из разных областей, закрепляли их, могли воспроизвести при необходимости; в системе Дьюи знания приобретались в какой-то определенной области и не закреплялись. В целом в системе обучения Дьюи не хватает преемственности и системности, такое обучение можем назвать неполным. Личность ученика при таком обучении хоть и становилась свободнее и инициативнее, но серьезного внимания ее развитию не оказывалось.

Из вышесказанного можно сделать важный вывод о том, что создать универсальную, одинаково пригодную для всех случаев, решающую абсолютно все учебно-воспитательные задачи образовательную систему невозможно. Для этого необходимо создать гибкую систему отдельных подходов, каждый из которых занимается решением конкретной проблемы или проблем. Немаловажно также, что в обучении должны грамотно совмещаться теоретический и практический компоненты для достижения цели развития личности учащихся.

В середине XIX столетия К. Д. Ушинский (1823–1870 гг.) впервые заговорил о развивающем характере обучения. Но цель обучения он видел только лишь в развитии мышления, а задачу – в создании условий для обеспечения детей разнообразными видами деятельности на уроках: абстрактной и чувственной. Ушинский утвердил ряд принципов, позволивших шагнуть далеко вперед: принцип доступности, научности, принцип воспитывающего обучения, принцип систематического и последовательного обучения, принцип оптимального сочетания наглядных, словесных и практических методов, принцип наглядности, сознательности, активности, самостоятельности учащихся, народности. В результате обучения, учитывающем перечисленные принципы, происходит формирование привычки – способности, приобретаемой ребенком, содержащей в себе нравственный

смысл. Поэтому Ушинский считал обучение основой полноценного формирования личности. В целом можно сказать, что Ушинский придавал большое значение методам обучения, стремился внести в деятельность детей разнообразие, интерес, творчество и самостоятельную работу – то есть придать обучению развивающий характер [7].

В XX веке идея развивающего обучения вновь находит глубокий отклик в трудах педагогов. По Выготскому (1896–1934) развитие учащегося происходит через зоны ближайшего развития, которые формируются в процессе его обучения, а также в общении его со сверстниками, взрослыми и учителем. Сам он говорил, что «только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития» [1, с. 386].

В трудах Выготского развивающее обучение предстает как гипотеза. Уже в 60-х гг. XX в. Л. В. Занков, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и другие ученые-педагоги выступают с критикой традиционного обучения, и положение о развивающем обучении получает дальнейшее развитие. С этого времени формируется современная дидактическая система. Перечислим ее основные особенности:

1. Методологическую основу системы составляют объективные закономерности гносеологии. Благодаря этому, подход к обучению становится, во-первых, системным, во-вторых, комплексным.

2. Обучение в современной дидактике – это «разумное сочетание педагогического управления с собственной инициативой и самостоятельностью, активностью школьников» [6, с. 137].

2. Изменился подход к содержанию обучения и принципам разработки учебных планов, программ, курсов (дифференцирование, интеграция и распространение, адаптация к различным интересам и потребностям учащихся).

3. Обучение становится компьютеризированным и технологизированным.

Как мы отметили выше, к современной дидактической системе относятся труды таких известных советских ученых, как: Л. В. Занков (1901–1977), В. В. Давыдов (1930–1998), Д. Б. Эльконин (1904–1984). Они связывали развивающее обучение с формированием психики и ее функций. Теория Занкова представляет большой интерес, так как она способствует общему развитию каждого ученика. Цель развивающего обучения по Занкову состоит в развитии интеллекта, нравственности, духовности, эмоций и воли учащихся. Задача – в предоставлении учащимся целостной картины мира, создаваемой средствами науки и искусства. Принципы: обучение на высоком уровне трудности, ведущая роль теоретических знаний, осознание процесса учения, быстрый темп прохождения учебного материала, работа над развитием всех учащихся, в том числе и слабых. В структуру уроков по системе Занкова входят дискуссии по увиденному или прочитанному, интенсивная самостоятельная работа, дидактические игры, коллективный поиск, основанный на наблюдении, сравнении, классификации, группировке, выделении закономерностей процессов и явлений с последующим самостоя-

тельным формулированием выводов. В результате такой деятельности у учащихся развивается мышление и наблюдение, они научаются действовать практически [4], также у них складываются мотивы деятельности, духовные потребности, пробуждаются самостоятельные мысли.

Уже на примере одной из приведенных теорий развивающего обучения мы видим большую разницу между традиционным и развивающим обучением. Традиционное обучение призвано передавать учащимся ЗУНы, для развивающего обучения ЗУНы выступают лишь средствами достижения максимально общего развития ребенка. В результате традиционного обучения происходит тренировка и закрепление психических функций, что является неэффективным. При развивающем обучении создаются зоны ближайшего развития, которые способны со временем превратиться в психические новообразования; происходит развитие абстрактно-теоретического мышления и произвольного контроля учащихся над своим поведением.

В. В. Давыдову удалось обнаружить условия организации развивающего обучения и разработать теорию учебной деятельности. В ходе развивающего обучения по Эльконину–Давыдову ученик должен научиться обобщенным способам умственных действий, которые связаны с формированием у него абстракций, обобщений содержательного характера, с усвоением теоретических понятий и знаний при помощи анализа, планирования и рефлексии. При этом в содержании таких знаний будет отражено происхождение и развитие какого-либо предмета, а также его актуальное состояние. В результате подобного учебного процесса у детей сформируются универсальные учебные действия и разовьется познавательная деятельность, теоретическое мышление.

Еще одной теорией, позволяющей формировать познавательную деятельность, мышление, является теория поэтапного формирования умственных действий Петра Яковлевича Гальперина (1902–1988). Умственными действиями называются всевозможные действия, которые происходят, не сопровождаясь слышимой речью или какими-либо внешними средствами. Отличительной особенностью данной теории от рассмотренных является то, что единицей психологического анализа выступает действие. В целом, теория П. Я. Гальперина по-новому подошла к проблеме развивающего образования. Применение положений теории на практике позволяет во многом повысить эффективность управления процессом обучения, ведь новые действия формируются произвольно, без заучивания нового материала предварительно, а новые знания и умения усваиваются намного быстрее и становятся доступными в более раннем возрасте. Помимо развития мышления учащихся, параллельно будут происходить и другие не менее значимые психические познавательные процессы, такие как развитие речи и представления. А если следовать положениям теории, педагог способен наделять создаваемые умственные действия заранее заданными свойствами, т. е. программировать их.

Также как и теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, теория проблемного обучения (В. Оконь и М. И. Махмутов, середина 1970-х гг.) основана на деятельностном подходе. Но вторая опирается на проблемный характер мышления. В результате проблемного обучения, в ходе размышлений и рассуждений у учащихся задействуются их аналитико-синтетические способности, развивается продуктивное мышление, формируется инициативность и самостоятельность в познании. В теории недостаточно внимания уделяется формированию практических умений и навыков учеников, а если школьник не способен самостоятельно вести работу, ему такой тип обучения не принесет никакой пользы. Следовательно, к проблемному обучению дети должны быть готовы, и готовиться к нему нужно, начиная с младшей школы.

В современной дидактической системе находят применение программированный (1960-е гг., Б. Скиннер, Н. Краудер, С. Пресси, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, А. М. Матюшкин и др.) и компьютерный типы обучения. Главной задачей программированного обучения является эффективное управление учебным процессом, его совершенствование средствами контролирования успеваемости каждого ученика и своевременным оказанием ему помощи. «Программа» – система из последовательных операций или действий, выполнение которых приводит к запланированной цели. Подразумевается, что с помощью такого обучения учащийся избавится от многих затруднений и негативных последствий, сможет не потерять познавательный интерес. В качестве положительных моментов обозначим такие, как: установка прочной внешней и внутренней обратной связи (получение результатов об усвоении знаний), развитие самостоятельности, обеспечение оперативной помощи, контроля над усвоением знаний, возможность каждому работать в своем темпе, логическая последовательность и отбор существенного в учебном материале, возможность полностью индивидуализировать обучение.

Благодаря изучению глубинных закономерностей обучения и прогрессу в сфере компьютерных технологий стало возможным ввести в педагогику компьютерное обучение. Основой такого обучения служит создание обучающих программ и выделение алгоритмов – определенной последовательности действий, необходимых для овладения знаниями, умениями и навыками. Если установить в компьютеры специальные обучающие программы, то можно добиться эффективного решения некоторых педагогических задач, таких как: передача информации учащимся, управление учебным процессом, тренировка и отработка навыков в ходе упражнений и различные виды контроля деятельности. В результате компьютерного обучения происходит повышение успеваемости по ряду предметов, развиваются умственные способности учащихся, формируются ЗУНы, навыки работы с информацией. С помощью ПК проводятся тестирования, проверяются ошибки, выставляются оценки – все это экономит время учителю, делает учебный процесс разнообразнее и эффективнее.

Среди существенных недостатков обоих типов обучения имеются следующие: ограничение коммуникации между учащимися, а также учащимися и учителем; раздробленность учебного материала, затрудняющее его восприятие; снижение развивающего и воспитательного потенциала обучения; недостаточное внимание к развитию творческой активности и творческих способностей учеников; сложность материального обеспечения и как результат ограничения в применении на практике.

Если говорить отдельно о компьютерном обучении, то среди недостатков применения его на уроках можно выделить, во-первых, то, что далеко не все обучающие программы способны решить определенные педагогические задачи, а некоторые из них не способны и вовсе их решать, так как в основном разрабатываются неподготовленными в сфере педагогики программистами. То есть результат компьютерного обучения напрямую зависит от качества программы. Во-вторых, некоторые учителя имеют склонность забывать о том, что они всегда остаются организаторами учебной и познавательной деятельности, а компьютер является лишь средством в достижении конкретных педагогических целей и задач. ПК не заменит живого общения с педагогом и сверстниками, не сможет сформировать всесторонне развитую личность. Следовательно, полностью переходить на программное или компьютерное обучение не следует, так как методы этих типов обучения не способны достичь цели полноценно развитой личности. Итак, рассмотренные нами концепции развивающего обучения направлены либо на развитие мышления, либо на развитие психики и ее функций в целом. Но уже с 50–70-х гг. XX в. появляются также концепции личностно-развивающего обучения. Именно в конце XX столетия приходит понимание того, что в процессе обучения нельзя ориентироваться только лишь на психическое развитие, необходимо учитывать и другие стороны.

Педагогов, распространяющих идеи личностно-развивающего обучения (гуманистические идеи), называли новаторами, среди них такие известные личности, как Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, С. Н. Лысенко и др. Они пытаются учесть переживания и стремления детей, встать на их место. Педагоги-новаторы обращаются к их истинному Я, устанавливая гуманные взаимоотношения, являющиеся

главным условием гармоничного развития личности. При внедрении личностно-развивающего обучения необходимы инновационные преобразования: составление развивающих заданий, приводящих ребенка к открытию, приобретению нового опыта, а также реализация личностно-ориентированного подхода, в основе которого имеется ряд принципов: принцип вариативности, синтеза интеллекта, аффекта, действия, принцип приоритетного старта.

Выводы.

Мы коротко рассмотрели особенности различных дидактических систем, выявили их сходства и различия, взглянули на типы и подходы обучения с позиции развития личности учащихся. Видно, что проблемами развития учащихся занимались многие известные педагоги, но непосредственно к проблеме развития личности целенаправленно обратились лишь к концу прошлого века. Обучение, целью которого является развитие личности, должно опираться на уже достигнутый уровень развития и всегда опережать его, стимулировать, подгонять. В процессе обучения постоянно следует вводить новые понятия, новые элементы в деятельность, новые отношения, опираясь на многие дидактические принципы и накопленный педагогический опыт. Следует вести изложение материала проблемно, учитывая практический, когнитивный и отношенческий компоненты.

Литература

1. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М., 1991.
2. *Давыдов, В. В.* Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М., 1985.
3. *Занков, Л. В.* Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М., 1990.
4. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогика / Г. М. Коджаспирова. – М., 2003.
5. *Коменский, Я. А.* Великая дидактика / Я. А. Коменский. – М., 1906.
6. *Подласый, И. П.* Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М., 2004.
7. *Ушинский, К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – Л., 1948.
8. *Эльконин, Д. В.* Избранные психологические труды / Д. В. Эльконин. – М., 1989.

УДК 37.014.61

Р. М. Ислемисова

*Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Е. А. Тарабановская
Астраханский государственный университет*

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРАВИТЕЛЬСТВА В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ АСТРАХАНСКИХ ТАТАР В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

В статье дан анализ литературы, касающейся управления образованием татар России в первой половине XIX века на примере Астраханской губернии. Рассмотрены особенности исследования вопроса в дореволюционный (до 1917), советский (1917–1991) и современный (с 1991 г.) периоды. Историографический обзор показывает, что авторы существующих науч-