ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА

Научное познание среди других форм отражения педагогической действительности

Наука, несмотря на все ее значение в современном мире - не единственная форма его духовного освоения.

Наиболее общим образом науку определяют как сферу человеческой деятельности, функцией которой являются выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности. Деятельность в сфере науки - научное исследование. Это "особая форма процесса познания, такое систематическое и целенаправленное изучение объектов, в котором используются средства и методы наук и которое завершается формированием знаний об изучаемых объектах".

Другой формой является познание стихийно-эмпирическое. Это такое познание, при котором получение знаний не отделено от общественно-практической деятельности людей. Источником знания являются разнообразные практические действия с объектами. Из собственного опыта люди узнают свойства этих объектов, усваивают наилучшие способы действия с ними - их обработки, использования.

Специфика научного познания состоит, прежде всего, в том, что познавательную деятельность в науке осуществляют не все, а специально подготовленные группы людей - научных работников. Формой ее осуществления и развития становится научное исследование.

В истории науки создаются и разрабатываются специальные средства познания, методы научного исследования, в то время как стихийно-эмпирическое познание такими средствами не располагает. К числу средств научного познания относится, например, моделирование, применение идеализированных моделей, создание теорий, гипотез, экспериментирование.

Наука в отличие от стихийно-эмпирического процесса познания изучает не только те предметы, с которыми люди имеют дело в своей непосредственной практике, но и те, которые выявляются в ходе развития самой науки. Нередко их изучение предшествует практическому использованию. Так, например, практическому применению энергии атома предшествовал достаточно длительный период изучения строения атома как объекта науки. Только идеализированными, не существующими в действительности объектами, оперирует геометрия.

В науке начинают специально изучать сами результаты познавательной деятельности - научные знания. Разрабатываются критерии, согласно которым научные знания можно отделить от стихийно-эмпирических знаний, от мнений, от умозрительных, спекулятивных рассуждений и т.д.

В отличие от таких наук, как математика, физика или логика, педагогическая наука пользуется естественным языком, общеупотребительными словами. Но, попадая в обиход науки, слова естественного языка должны приобрести неотъемлемое качество научного термина - однозначность, позволяющую достичь единого понимания их всеми учеными данной отрасли. Когда слово общеупотребительной лексики становиться научным термином, оно несет в себе отпечаток огромного научного труда. Поэтому нельзя понимать справедливый протест против наукообразности в изложении как призыв к отказу от научной терминологии.

Следует, однако, признать, что с научной терминологией в педагогике дело обстоит не лучшим образом. Довольно часто нагромождение в педагогической работе самой разнообразной терминологии - кибернетической, психологической, физиологической - прикрывает отсутствие у автора собственной мысли и новых результатов. Как правило, это и можно обнаружить, если упростить изложение, пробравшись сквозь частокол терминов.

Поучительно было бы соотнести с нашей темой то, что говорил В.А. Сухомлинский, да и многие другие, о бесплодности ухищрений педагога, направленных на то, чтобы в своем изложении (рассказе, объяснении) сделать буквально все совершенно понятным, нетрудным и тем самым освободить учеников от необходимости мыслить. Усвоения нет, если учитель стремится до предела облегчить умственный труд учащихся.

Существенным недостатком, все более сказывающимся на развитии нашей науки, является нетребовательность к терминологической однозначности. Известно, что "выработка строгой и однозначной терминологии есть непреложное требование научной методологии". Известно и то, что категория, изъятая из целостного контекста науки, перестает быть категорией и становится простым эмпирическим обобщением. В такое положение нередко попадают основные педагогические категории "воспитание" и "обучение", которые иногда получают неоднозначную трактовку даже в рамках одной и той же научной работы.

Кардинальное отличие научного познания от стихийно-эмпирического состоит в том, что научное исследование носит систематический и целенаправленный характер, оно направлено на решение проблем, которые сознательно формулируются как цель.

Эмпирическое знание, если оно включено в систему науки, теряет свой стихийный характер. Если наблюдения за своей работой или работой других педагог-практик осуществляет целенаправленно и систематически, с научных позиций, используя определенные средства научного познания, он получает эмпирический материал, который можно будет использовать для целей теоретического анализа. Однако исследователь, который стремится все теоретические построения выводить только из наблюдений опыта, обрекает себя на малопроизводительный труд, поскольку эмпирическое познание не может само по себе дать знания сущности.

Разрабатывая рекомендации относительно того, как следует действовать, чтобы получить лучшие результаты в обучении и воспитании, необходимо иметь в виду, что недостаточность теоретических основ

обращения к эмпирии, т.е. к непосредственно наблюдаемым фактам педагогической действительности может существенно снизить практический эффект таких рекомендаций. Теория не освобождает от практики, от наблюдений, от эксперимента.

Представление о различии, с одной стороны, обыденного, стихийно-эмпирического, с другой - научного процесса познания - лишь первый, хотя и очень важный ориентир для оценки деятельности в области педагогики с точки зрения принадлежности процесса и результатов такой деятельности к сфере науки по признакам характера целеполагания, выделения специального объекта исследования, применения специальных средств познания, однозначности терминов. Если в какой-либо работе, даже очень интересной и полезной для практики, отсутствует установка на получение знаний о том или ином педагогическом объекте и нет остальных трех признаков - значит, эту работу нельзя отнести к числу научных.

Система антропологических наук и место в ней педагогики

Место педагогики в системе наук о человеке может быть выявлено в процессе рассмотрения ее связей с другими науками. В течение всего периода своего существования она была тесно связана со многими науками, которые оказывали неоднозначное влияние на ее становление и развитие. Некоторые из этих взаимосвязей возникли давно, еще на этапах выделения и оформления педагогики как науки, другие являются более поздними образованиями. В числе первых сложились связи педагогики с философией и психологией, которые и сегодня являются необходимым условием развития педагогической теории и практики.

Связь педагогики с философией является наиболее длительной и продуктивной, так как философские идеи продуцировали создание педагогических концепций и теорий, задавали ракурс педагогического поиска и служили ее методологическим основанием.

Связь педагогики с психологией является наиболее традиционной. Педагогика, чтобы стать подлинной наукой и эффективно направлять деятельность педагога, должна учитывать ту реальность, с которой имеет дело человек в его своеобразном и конкретном развитии. Это более трех столетий тому назад отмечал основатель педагогики Я.А. Коменский. Он писал, что даже столяр, чтобы изготовить стол, должен знать и учитывать породу дерева, его свойства, способы обработки. Неужели же человек настолько проще, чем дерево, что некоторые учителя считают возможным "формовать" его, не зная ни природы, ни свойств его души, ни способов воздействия на нее.

Требования понимать свойства человеческой природы, ее естественные потребности и возможности, учитывать механизмы, законы психической деятельности и развития личности, строить образование (обучение и воспитание), сообразуясь с этими законами, свойствами, потребностями, возможностями выдвигали все выдающиеся педагоги.

В этой связи при анализе связей педагогики с психологией важно различать психологизм как методологическую позицию и психологию как науку, которая была и остается важнейшим источником научного обоснования образовательного процесса. Психологизм проявляется в том, что психология объявляется единственным научным основанием, направляющим педагогическую практику. Однако, как отмечает В.В. Давыдов, психология хотя и должна учитываться, но она "не диктатор", поскольку жизнь педагогов и детей обусловлена социально-педагогическими условиями, определяющими и психологические закономерности развития личности. Эти закономерности носят конкретно-исторический характер, и потому при изменении социально-педагогических условий меняются и закономерности развития личности.

Связи педагогики с другими науками не исчерпываются философией и психологией, общим моментом которых является изучение человека как личности. Педагогика тесно связана и с науками, изучающими его как индивида. Это такие науки, как биология (анатомия и физиология человека), антропология и медицина.

Образование как целенаправленно регулируемый процесс социализации не означает игнорирования того, что человек, его развитие зависят от действия природных факторов. Их влияние оказывается менее заметным потому, что оно опосредовано социальными механизмами регуляции. Проблема соотношения природных и социальных факторов развития человека - одна из центральных для педагогики. Она является и важнейшей для биологии, изучающей индивидуальное развитие человека.

Педагогика, рассматривая человека в качестве естественно-природного и социального существа, не могла не задействовать тот потенциал, который накапливался в антропологии как науке, интегрирующей знания о феномене человека в единый теоретический конструкт, рассматривающий природу условного человека в его многомерности и многоликости.

Связь педагогики с медициной привела к появлению коррекционной педагогики как специальной отрасли педагогического знания, предметом которой является образование детей, имеющих приобретенные или врожденные отклонения в развитии. Она разрабатывает во взаимосвязи с медициной систему средств, с помощью которых достигается терапевтический эффект и усваиваются такие позиции, роли, ценности, которые облегчают процессы социализации, компенсирующие имеющиеся дефекты или снижающие их тяжесть.

Развитие педагогики связано также с науками, изучающими человека в обществе, в системе его социальных связей и отношений. Потому неслучайно стали устанавливаться достаточно устойчивые

взаимодействия между педагогикой, психологией, социологией, экономикой, политологией и другими социальными науками.

Отношения между педагогикой и экономическими науками сложны и неоднозначны. Экономическая политика во все времена была необходимым условием развития образованности общества. Немаловажным фактором развития педагогики остается экономическое стимулирование научных исследований в этой области знаний. Связь этих наук послужила обособлению такой отрасли знания, как экономика образования, предметом которой является специфика действия экономических законов в сфере образования.

Связи педагогики с социологией относятся также к числу традиционных, так как и первая и вторая озабочены планированием образования, выявлением основных тенденций развития тех или иных групп или слоев населения, закономерностей социализации и воспитания личности в различных социальных институтах.

Связь педагогики с политологией обусловлена тем, что образовательная политика всегда являлась отражением идеологии господствующих партий и классов, воспроизводя ее в концептуальных схемах и теориях.

Педагогическая антропология как методологическая основа современной педагогики

Педагогическая антропология является комплексной наукой. Это связано с двумя факторами. Во-первых, на воспитание большое влияние оказывают не только «преднамеренные» воспитатели (школа и т.п.), но и «непреднамеренные»: природа, народ, общество, семья, религия. Поэтому необходимо учитывать все эти факторы, а не концентрироваться исключительно на рекомендациях педагогической науки в узком смысле этого слова. Для того, чтобы цель воспитания была достигнута, необходимо использовать результаты «тех наук, в которых изучается телесная и душевная природа человека в действительных явлениях»: анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, история в широком смысле этого слова (история религии, философии, цивилизации и т.п.). Необходимость комплексного подхода объясняется тем, что прежде чем воспитывать человека, необходимо изучить его во всех проявлениях его природы со специальным приложением к его воспитанию. Ушинский, который развивал идеи антропологического подхода и даже настаивал на создании не педагогических, а именно антропологических факультетов, считал, что идя таким путем, воспитание сможет в дальнейшем широко раздвинуть пределы человеческих сил, как духовных, так и физических. Он же делал особый акцент на том, что нельзя сводить воспитание к обучению, чтению и письму, иначе действительным воспитателем будет сама жизнь со всеми своими безобразными случайностями. В обязанности педагога входит извлечение из массы фактов каждой науки те, которые могут быть использованы в процессе воспитания. Науки помогают педагогу воздействовать на душевные качества, характер и волю человека. При этом Ушинский призывал не следовать слепо самым передовым педагогическим школам Европы, а учитывать также и антропологический фактор, т.е. принять во внимание исторический, психологический и социокультурный аспекты.

Необходимо знание психологии и физиологии, для того, чтобы избежать грубых ошибок в процессе воспитания. Педагог-историк сможет объяснить процессы взаимного влияния воспитания и общества друг на друга, педагог-филолог может сказать, как слово влияет на развитие души и как человеческая душа влияет на слово.

При этом от педагога не требуется глубоких познаний во всех антропологических науках, но он должен иметь популярные знания, ни одна из этих наук не должна быть ему чуждой. Воспитатель должен развивать человека не только через призму естественных наук, но и в историческом и полит-экономическом аспекте. Знания по анатомии и физиологии, изучение процессов памяти помогут педагогу максимально использовать ресурсы человека.

Основным принципом педагогической антропологии является природосообразность: учет природы человека при формировании его личности и воспитании.

Системность и структурированность научно-педагогического знания

Современная система наук о воспитании, включает:

1) философию;
2) историю педагогики;
3) общую педагогику.

Фундаментом педагогики является философия.

История педагогики исследует развитие воспитания как общественного явления, историю педагогических явлений.

Общая педагогика является базовой научной дисциплиной, изучающей общие закономерности воспитания человека.

Общая педагогика имеет два уровня:

1) теоретический;
2) прикладной.

В ней традиционно выделяют четыре основных раздела, которые в настоящее время стали самостоятельными отраслями знаний:

1) общие основы;

2) дидактику (теория обучения);

3) теорию воспитания;

4) школоведение.

Возрастная педагогика имеет две подсистемы: дошкольную и школьную педагогику. Здесь в центре изучения – все существующие проблемы подрастающего человека.

Разработка и совершенствование специфики учебно-воспитательной деятельности определяются особенностями определенных возрастных групп.

Педагогика высшей школы занимается педагогическими проблемами взрослых.

Педагогика труда занимается проблемами повышения квалификации и переквалификации работников разнообразных отраслей трудовой деятельности, вопросами освоения новых знаний и получения новой профессии в зрелом возрасте. В подсистеме социальной педагогики выделяют следующие отрасли:

1) семейную педагогику;

2) перевоспитание правонарушителей и т. д. Особую группу педагогических наук составляют так называемые частные и предметные методики. Они изучают закономерности преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин во всех типах учебно-воспитательных учреждений. Педагогика тесно связана со многими науками:

1) философские науки помогают педагогике определить цели и смысл воспитания, корректируют направленность воспитания;

2) анатомия и физиология составляют базу для понимания биологической сущности человека;

3) психология помогает разобраться в развитии психики человека. Ее тесная взаимосвязь с педагогикой привела к возникновению пограничных отраслей: педагогической психологии и психопедагогики.

Структура педагогической науки

Педагогика представляет собой сложную систему, состоящую из относительно самостоятельных, но взаимосвязанных научных дисциплин. Каждая из них видит образование через собственную призму своего предмета и исследует определенный участок педагогической действительности. Педагогические науки могут быть классифицированы (объединены в группы) в зависимости оттого аспекта образования, который они рассматривают, и тех задач, которые стоят перед ними. Место педагогики в системе современных гуманитарных знаний, имеющих отношение к человечеству и человеку, его бытию и сознанию, нельзя понять без обращения к истории возникновения и развития науки.

Педагогика первоначально развивалась в составе философского знания. Идеи образования и воспитания нашли отражение также в религиозных догматах, политических трактатах, литературных произведениях прошлого. Отечественный философ Б.М. Кедров (1982) отмечал, что в истории развития науки выделяются несколько фаз:

- фаза непосредственного созерцания, где имела место одна, нерасчлененная наука - натурфилософия;
- фаза анализа, т. е. дифференциация наук;
- фаза теоретического синтеза, или интеграция наук. Последняя
- фаза развития научного знания о человеке характерна для современного периода.

В структуре общей педагогики выделяют прежде всего теорию обучения (дидактику) и теорию воспитания, исследующие педагогические закономерности в соответствующих сферах образования.

Дидактика исследует обучение на теоретическом, наиболее общем уровне, безотносительно к преподаванию конкретных учебных предметов. Она рассматривает функции и движущие силы процесса обучения, его логику и структуру, формулирует принципы обучения, предлагает различные способы его построения, формы взаимодействия учителя и учащихся, способы подачи и усвоения учебной информации.

Современная дидактика предлагает педагогу огромное разнообразие дидактических концепций, теорий и технологий обучения. Основывая свою работу на тех или иных теоретических положениях, учитель должен принимать во внимание, что эффективность их применения зависит не только от достоинств самой дидактической теории, но и от особенностей учащихся, а также от собственных его личностных и профессиональных качеств.

Теория воспитания выявляет и обосновывает закономерности и способы формирования системы отношений человека - к природе, культуре, ценностям, другим людям, обществу в целом и самому себе. В рамках этой научно-педагогической дисциплины рассматриваются различные аспекты воспитания (социокультурный, индивидуальный, коммуникативный), основные характеристики, движущие силы и логика воспитательного процесса, закономерности и принципы деятельности педагога-воспитателя, а также средства, которые он использует в воспитательной работе.

История педагогики (или история образования и педагогической мысли) — наука о закономерностях функционирования и развития воспитания и обучения в прошлом. Она позволяет представим» образовательные системы, педагогические теории и концепции в их развитии, понять истоки тех или иных педагогических пилений. Конечный итог историко-педагогических исследований выявление закономерностей становления и развития образовательных систем и педагогических теорий. К истории педагогики тесно примыкает этнопедагогика, которая изучает опыт воспитания, накопленный конкретным народом и составляющими его этносами, народную культуру воспитания, представляющую собой основу всякой педагогической культуры, Эта научная дисциплина объясняет народную педагогику с современных и исторических позиции и предлагает пути ее использования в современных условиях. Сравнительная педагогика исследует закономерности функционирования и развития образовательных систем в разных странах, имея целью поиск общего и специфического в образовательных системах разных стран и народов, что позволяет с научных позиций объяснять различия в образовательных традициях и системах, обобщать национальную педагогическую культуру за счет международного опыта.

Разработка проблем сравнительной педагогики особенно важна сейчас, когда многие педагогические нововведения носят характер заимствований. Результаты сравнительно-педагогических

исследований позволяют определить, насколько то или иное новшество соответствует особенностям образовательной системы и педагогической культуры нашей страны, когда внедрение этого новшества будет эффективным. При этом следует ориентироваться на принцип культуросообразности образования, согласно которому образование должно строиться в соответствии с ценностями и нормами национальных культур, не противоречащих общечеловеческим ценностям.

Теория управления образовательными системами изучает принципы и содержание педагогического управления, исследует проблемы формирования управленческой культуры руководителя образовательного учреждения, специфику управления педагогическим коллективом, вопросы повышения квалификации педагогических кадров. В основе развития этой научной дисциплины лежит стремление осмыслить педагогический процесс с позиций науки управления, придать ему научно обоснованный характер.

Экономика образования разрабатывает модели экономического обеспечения прогресса образования, когда условия воспитания и развития детей были и являются наиболее благоприятными. Теоретические разработки, модели экономического обеспечения прогресса образования часто носят международный характер.

Методология педагогики разрабатывает знание о самой педагогике, ее статусе, развитии, категориальном аппарате, о способах получения нового достоверного научного знания.

В последние годы к числу общепедагогических дисциплин стали относить и сравнительно молодую отрасль педагогического знания — педагогическую технологию - прикладную педагогическую дисциплину, обеспечивающую взаимодействие педагога с учащимися или воспитанниками. В рамках этой дисциплины выстраивается система производимых педагогом и воспитанниками операций для получения заданного результата. Иначе говоря, педагогическая технология отвечает на вопрос «как действовать?». Общепедагогические научные дисциплины принадлежат к базовым в структуре педагогики. Их положения и выводы находят применение в остальных педагогических дисциплинах с учетом специфики их предмета. Особое место в системе научно-педагогических дисциплин занимают частные методики, исследующие проблемы обучения школьников и студентов различным дисциплинам. К ним относятся методики преподавания языка, литературы, истории, математики, физики, биологии, педагогики и других учебных предметов. Частные методики выявляют специфические закономерности процесса обучения разным предметам; каждая имеет собственный предмет.

Специфика различных сфер, этапов образования или работы с определенным контингентом обучаемых и воспитанников изучается в рамках особых научно-педагогических дисциплин, которые могут выделяться по разным основаниям.

Возрастные особенности обучаемых или воспитании - ков лежат в основе ряда дисциплин.

Дошкольная педагогика представляет собой науку о закономерностях воспитания детей дошкольного возраста. В ней, в свою очередь, выделились дидактика дошкольного образования, теория и методика воспитания дошкольников, международные стандарты дошкольного развития ребенка и др. В рамках дошкольной педагогики разрабатываются также теоретические основы и технологии воспитания дошкольников в государственных и частных учебно-воспитательных учреждениях.

Педагогика школы — одна из наиболее «старых» и развитых отраслей науки об образовании. В ней находят применение общепедагогические знания с учетом специфики образовательного процесса в школах разного типа и возрастных особенностей обучающихся там детей и подростков. Именно в этих рамках первоначально разрабатывались те проблемы, чье решение впоследствии находило применение и специфическое преломление в отраслях педагогики, изучающих другие этапы образования.

Педагогика высшей школы исследует закономерности обучения и воспитания студентов безотносительно к их будущей профессии. Способы формирования образования, формы обучения, обусловленные существованием в большинстве вузов лекционно-семинарской системы, принципы воспитания являются общими для всех учреждений, составляющих систему высшего образования. Это обусловлено как общими задачами подготовки специалистов, так и возрастными особенностями студентов.

Андрагогика рассматривает проблемы образования взрослых, в том числе и пожилых, людей. Она включает комплекс теоретических знаний, позволяющих осмыслить феномен непрерывного (на протяжении всей жизни человека) образования, систему принципов, определяющих успешность деятельности по образованию взрослых, научное описание особенностей образования различных их категорий (женщин, безработных, инвалидов и пр.). Внедрение в практику разработок, относящихся к обучению и воспитанию взрослых, предупреждает потерю огромного интеллектуального потенциала и открывает возможности для самореализации человека независимо от возраста.

Специфика разных сфер образования учитывается при выделении следующих научно-педагогических дисциплин.

Педагогика профессионального образования изучает закономерности обучения и воспитания будущих специалистов на разных этапах их профессиональной подготовки — в училищах, колледжах, техникумах, вузах — и с учетом особенностей их будущей профессии. В настоящее время в педагогике особенно активно разрабатываются проблемы непрерывного профессионального образования и проблемы, связанные с многоступенчатой профессиональной подготовкой (среднее специальное образование, общее высшее образование, бакалавриат, магистратура), В педагогике профессионального образования находят применение положения дидактики, теории воспитания, частных методик, педагогики высшей школы.

Педагогика дополнительного образования исследует закономерности формирования его содержания, разрабатывает формы и методы обучения и воспитания во внешкольной системе занятости детей, подростков и взрослых. Изучение педагогических закономерностей в различных видах социальной деятельности осуществляется такими разделами, как педагогика культурно-просветительной работы, педагогика журналистики, производственная, военная педагогика. Результаты их исследований напрямую связаны с прогрессом в сфере производства, социальной и культурной деятельности.

Н. В. Кузьмина выделила в структуре педагогической деятельности три взаимосвязанных компонента: конструктивный, организаторский и коммуникативный. Для успешного осуществления этих функциональных видов педагогической деятельности необходимы соответствующие способности, проявляющиеся в умениях. Конструктивная деятельность, в свою очередь, распадается на конструктивно-содержательную (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса), конструктивно-оперативную (планирование своих действий и действий учащихся) и конструктивно-материальную (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса).

Организаторская деятельность предполагает выполнение системы действий, направленных на включение учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организацию совместной деятельности. Коммуникативная деятельность направлена на установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами школы, представителями общественности, родителями.

Специфика учебной и воспитательной работы с определенным контингентом обучаемых и воспитанников отражается в группе отраслей педагогики, которая включает следующие научно-педагогические дисциплины.

Конфессиональная педагогика, исследующая функции, содержание, формы и методы воспитания и обучения в религиозных образовательных учреждениях. В числе ее проблем не только область религиозного воспитания, но и проблемы социализации и культурной идентификации детей, вопросы духовно-нравственного воспитания и воспитания веротерпимости.

Специфика работы с людьми, имеющими отклонения в физическом или умственном развитии, обусловила появление коррекционной педагогики. Этот ее раздел дает основные направления в разработке технологии общения с детьми и взрослыми, имеющими тс или иные отклонения в развитии. Коррекционная педагогика подразделяется по видам отклонений на олигофренопедагогику (изучает проблемы обучения и воспитания людей с отклонениями в развитии мышления), сурдопедагогику (исследует особенности педагогической работы с людьми, страдающими нарушениями слуха, и с глухонемыми), тифлопедагогику (выявляет особенности работы со слепыми и слабовидящими людьми). В последние годы коррекционная педагогика включила в круг своих проблем научное обоснование работы с детьми и подростками с так называемым отклоняющимся поведением («трудными» детьми).

Исправительно-трудовая педагогика содержит теоретические обоснования и технологические разработки перевоспитания лиц, находящихся в местах заключения за совершенные преступления. Ноле ее научных поисков лежит в области исправления антисоциальных форм поведения детей и взрослых и включения их в жизнь общества.

В этой группе научно-педагогических дисциплин проблемы гуманитарности особенно очевидны, поскольку обучаемый (воспитанник) изначально принимается как данность; содержание, методы и организационные формы работы разрабатываются с учетом специфических проблем обучаемых или воспитанников.

Социальная педагогика изучает факторы, условия и общие закономерности социализации, проблемы педагогической работы с представителями разных социальных групп (инвалидами, безработными, беженцами) в различных организациях (закрытых учреждениях, детских общественных организациях, клубах, временных детских объединениях), а также теоретические и технологические вопросы оказания индивидуальной помощи (например, семьям, испытывающим затруднения в воспитании детей). Социальная педагогика выполняет объединяющую роль по отношению к самым разным педагогическим дисциплинам. Она служит (базой для

разработки проблем педагогики дополнительного образования, коррекционной, конфессиональной, исправительно-трудовой, отраслевой (военной, инженерной) педагогики, андрагогики.

Многие отрасли педагогического знания пересекаются, тесно взаимодействуют друг с другом. Это обусловлено общим объектом их исследования, гуманитарной сущностью педагогического знания. Педагогические науки образуют систему взаимосвязанных элементов, не теряя при этом своей специфики.

В рамках каждой педагогической дисциплины существует и разрабатывается множество концепций, подходов, определяющих специфику применяемых педагогических средств и особенности профессионально-педагогической деятельности. Гуманитарные установки педагога в этой области предполагают, прежде всего, четкое самоопределение в этом многообразии, что определяет направление профессионального саморазвития и терпимое отношение к иным способам осуществления педагогической деятельности.

В структуре педагогики постоянно возникают новые дисциплины. Сравнительно недавно в самостоятельные научные дисциплины выделились методология педагогики, этнопедагогика, педагогическая технология, андрагогика.

Современная педагогическая наука находится в стадии интенсивного развития и потому ее структуру нельзя рассматривать как; окончательно устоявшуюся. Педагогическое знание открыто для постоянного пополнения. Источниками его пополнения выступают как постоянно меняющаяся социокультурная действительность, так и другие отрасли научного знания.

Сущностная и функциональная характеристика педагогики как науки

Предметом педагогики как науки является педагогический процесс. То есть процесс обучения и воспитания человека как особая функция общества, реализуемая в условиях тех или иных педагогических систем. Только при выделении обучения и воспитания в особую общественную функцию, когда возникли специальные воспитательные учреждения и учебные заведения, в рамках которых педагогический процесс стал не только предметом специальной организации, но и предметом осмысления, анализа, прогнозирования и целенаправленного исследования, можно говорить о зарождении научно-педагогического знания

Педагогика как наука представляет собой совокупность знаний, которые лежат в основе описания, анализа, организации, проектирования и прогнозирования путей совершенствования педагогического процесса, а также поиска эффективных педагогических систем для развития и подготовки человека к жизни в обществе.

В период становления педагогики как науки были определены три фундаментальные категории (основные понятия педагогики) — «воспитание», «обучение», «образование».

«Воспитание» как всеобщая категория исторически включала в себя «обучение» и «образование».

В современной науке под «воспитанием» как общественным явлением понимают передачу исторического и культурного опыта от поколения к поколению. При этом воспитатель:

1) передает опыт, накопленный человечеством;
2) вводит в мир культуры;
3) стимулирует к самовоспитанию;
4) помогает разобраться в трудных жизненных ситуациях и найти выход из сложившегося положения.

В свою очередь воспитанник:

1) овладевает опытом человеческих отношений и основами культуры;
2) работает над собой;
3) обучается способам общения и манерам поведения.

В результате воспитанник изменяет свое понимание мира и отношение к людям и самому себе.

Как показывает практика, воспитание диалектически взаимосвязано с обучением. Оно способствует развитию и утверждению основных качеств личности, проявляющихся в поступках. Эти качества характеризуют не только мировоззрение человека, но и социальные, нравственные позиции; индивидуальные устремления.

Накопление и передача опыта культуры и цивилизации во взаимосвязи с ростом научного знания стали не только неотъемлемой функцией общества, но и условием его развития. В настоящее время образование и воспитание рассматриваются как основные факторы формирования общества и государства, науки и культуры.

Задача воспитания всегда выражает историческую потребность общества в подготовке поколения, способного реализовывать определенные общественные функции и социальные роли. То есть системы, обусловливающие характер и задачи воспитания, соответствуют сложившимся этнонациональным традициям, особенностям общественно-исторической формации, определенной ценностной иерархии, а также политической и идеологической доктрине государства. В мировой практике известны такие системы воспитания, как «спартанская», «система рыцарского воспитания», «домострой», «воспитание джентльмена», «система коллективных творческих дел».

Вторая категория — «обучение» — понимается как процесс взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого обеспечивается развитие ученика.

При этом учитель:

1 преподает — целенаправленно передает знания, жизненный опыт, способы деятельности, основы культуры и научного знания;

2) руководит процессом освоения знаний, навыков и умений;

3) создает условия для развития личности учащихся (памяти, внимания, мышления).

В свою очередь ученик:

1) учится — овладевает передаваемой информацией и выполняет учебные задания с помощью учителя, совместно с одноклассниками или самостоятельно;

2) пытается самостоятельно наблюдать, сравнивать, мыслить;

3) проявляет инициативу в поиске новых знаний, дополнительных источников информации (справочник, учебник, Internet), занимается самообразованием.

Таким образом, диалектическое отношение «обучение—воспитание» направлено, прежде всего, на развитие деятельностных и личностных характеристик человека на основе его интересов, приобретенных знаний, умений и навыков.

В зависимости от особенностей реализации процесса взаимодействия преподавания и учения в науке и практике выделяют разные дидактические системы: развивающее, проблемное, модульное, программированное обучение.

Третья категория педагогики — «образование» — понимается как:

1) ценность развивающегося человека и общества;

2) процесс обучения и воспитания человека;

3) как результат последнего;

4) как система.

Объединяющим началом воспитания, обучения и образования стал педагогический процесс. Педагогический процесс организуется и исследуется наукой в рамках конкретной педагогической системы. В качестве педагогической системы может рассматриваться конкретная деятельность педагога или педагогического коллектива.

Характеристика терминологии (языка, категориального аппарата) педагогической науки

Греческим словом пейдагогос (pais - дитя, ago - веду) первоначально называли раба, которому аристократы поручали присматривать за детьми, играть с ними, сопровождать их в школу. Впоследствии педагогами стали называть людей, которые занимались обучением и воспитанием детей. От этого слова и произошло название науки о воспитании - педагогика. Из Древней Греции происходят и многие другие педагогические термины.

Термин «педагогика» принят главным образом в немецкоязычных, франкоязычных, скандинавских и восточно-европейских странах. В англоязычной традиции этот термин практически не используется; вместо него употребляется «наука (или науки) об образовании». Во 2-й пол. XX в. под влиянием этой традиции обозначение «науки об образовании» проникло в некоторые страны, где термин педагогика давно вошёл в обиход, однако накопленный здесь опыт теоретической разработки образовательной проблематики в категориях педагогики часто не учитывается в англоязычной научной литературе, проблемы соотношения и разграничения основных педагогических категорий изучены мало. В Международной энциклопедии образования нет статьи «Педагогика», как нет и статьи «Образование» (что достаточно красноречиво свидетельствует о трудностях целостной научной характеристики самих этих явлений). Лишь в предисловии к изданию отмечено, что в скандинавских странах и Германии употребляется термин «педагогика», имеющий более узкий смысл, чем английский «education», а именно: относящихся прежде всего к школьному обучению.

В СССР педагогика разрабатывалась как теория коммунистического воспитания (т.е. именно категория воспитания занимала в педагогике приоритетное положение по отношению к другим). Так, в распространённом учебнике под ред. Ю.К. Бабанского (1983) педагогика определяется как наука о воспитании, поскольку её предметом «является особая функция общества - воспитание». Б.Т. Лихачёв (1993) считает предметом педагогики «объективные законы конкретно-исторического процесса воспитания» и далее отмечает, что «педагогика как наука изучает воспитание, сложное общественное явление, вбирающее в себя многослойные и разнообразные отношения». В.П. Беспалько (1995) понимает педагогику как «одну из многих наук, в которых накоплен богатейший опыт человечества о наиболее совершенных путях и методах воспитания подрастающих поколений». Но интересно, что ниже «образование в целом» определяется как «область интересов науки педагогики».

Дискуссионно определение педагогики как совокупности (комплекса или системы) наук, когда отрасли считаются самостоятельными науками. Так, в интересной и для своего времени содержательной статье «Педагогика» в «Педагогической энциклопедии» в 4 тт. (1964—68) педагогика определена как «совокупность теоретических и прикладных наук, изучающих воспитание, образование и обучение».

Российская педагогическая энциклопедия (в двух томах, 1999) определяет педагогику как «отрасль науки, раскрывающую сущность, закономерности образования». Козлова С.А., Куликова ТА. отмечают два значения термина педагогики: а) область практической деятельности, искусство, ремесло; б) область научного знания, наука.

Наиболее распространенной является точка зрения, согласно которой педагогика - это наука о воспитании подрастающих поколений и взрослых людей.

Исходным моментом в определении понятия «профессионально-педагогическая компетентность», по мнению большинства ученых, находится в общепринятом толковании понятий «компетенция», «компетентность», «компетентный». Различия в понятиях компетенция и компетентность состоит в том, что последняя из этих дефиниций носит субъективированный характер. То есть компетентный специалист - это субъект, владеющий определенными компетенциями (знаниями, умениями, опытом применения знаний), позволяющими ему эффективно осуществлять профессиональную деятельность в определенной области. Трактовка профессионально-педагогической компетентности в научной литературе свидетельствует о сложности и неоднозначности анализируемого феномена, что с очевидностью требует анализа и комментирования.

Зачастую отождествляются понятия профессиональной компетентности и профессионализма, в том числе и применительно к деятельности педагога. Вопросы профессионализма и профессиональной компетентности в последнее десятилетие стали предметом пристального внимания психологической науки (Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников и др.). И чтобы ответить на вопрос: в каком отношении находятся понятия «профессионализм», «педагогическое мастерство» с профессионально-педагогической компетентностью? Следует придерживаться следующих взглядов:

Во-первых, понятие «профессионализм» означает высокую степень компетентности в реализации компетенций; профессиональную личностную зрелость носителя компетентности и наличие такого ключевого показателя, как сформированность «научно-педагогического сознания».

Во-вторых, профессионализм означает органичное единство компетентности и компетенций, проявляющееся в конвенциональных показателях эффективности.

В-третьих, профессионализм выступает как результат процесса становления компетентности и эффективное условие его дальнейшего развития.

В-четвертых, профессионализм мы рассматриваем как адекватное понятие педагогическому мастерству.

Система категорий современной педагогики. Характеристика терминологии (языка, категориального и понятийного аппарата) педагогической науки

Педагогика (в пер. с греч. «детовождение») – это наука, изучающая закономерности передачи социального опыта старшим поколением и активного его усвоения младшим.

Вначале входила в состав философии, а в XVII в. педагогика получила статус самостоятельной науки. Объектом педагогики является человек, развивающийся в процессе воспитательной деятельности и отношений.

Предметом педагогики служат сами воспитательные действия и отношения, влияющие на развитие человека.

Педагогика как наука изучает теорию педагогического процесса, направленного на гармоничное развитие индивида. Упрощенно этот процесс можно обозначить как «образование, обучение, воспитание». Потому предмет педагогики можно определить как изучение целенаправленного воздействия на развитие и формирование личности в процессе воспитания, образования и обучения. Основные задачи педагогики направлены на создание эффективной педагогической системы во всех направлениях человеческой жизни: общественной, личной, политической и т. д. К таким задачам можно отнести:

1) изучение истории развития педагогического знания и его использования в обществе;
2) проведение исследований по актуальным педагогическим проблемам;
3) разработку адекватных педагогических теорий и практических рекомендаций;
4) разработку систем функционирования педагогических учреждений и повышение их эффективности;
5) разработку форм, методов, средств и технологий педагогической работы;
6) приоритетную разработку актуальных проблем гражданского, нравственного, правового, гуманитарного, демократического, этнокультурного воспитания;
7) разработку вопросов управления педагогическими учреждениями, педагогическими системами, педагогической деятельностью, его научного, организационного, методического, учебно—технического и кадрового обеспечения;
8) разработку системы профессионально—педагогической подготовки руководителей, должностных лиц, специалистов разных ведомств и пр.;
9) участие в международных педагогических проектах, обмене информацией, изучение зарубежного опыта педагогической работы;
10) подготовку научно—педагогических и педагогических кадров, социальных, инженерных, юридических и иных педагогов для работы в необразовательных учреждениях и т. д.

В процессе решения этих задач педагогика реализует свои основные функции: социальную, научную и практическую.

Педагогика – наука социальная, имеющая социальное предназначение: совершенствование настоящей жизни и будущего на базе передачи опыта от старшего поколения младшему.

Развитие – процесс последовательного изменения физических, психических и духовных сил человека, обеспечивающих реализацию, сущность и становление его личности.

Воспитание – целенаправленный, систематический и планомерный процесс формирования личности

человека в современных условиях, основанный на передаче опыта, ценностей и норм поведения от старшего поколения младшему. Воспитание должно привести к заранее предполагаемому результату, отвечающему социальному заказу (цели). В педагогике выделяются следующие виды воспитания: умственное, трудовое, нравственное, этическое и т. д.

Образование – процесс и результат интеллектуального развития личности, усвоение системы знаний, умений, навыков.

Обучение – целенаправленный, специально организованный процесс передачи опыта, знаний, умений, навыков во взаимодействии педагога и учащегося.

Педагогическая система — это целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека.

Образовательный процесс – это процесс интеллектуального развития личности, усвоения ей опыта старших поколений, результатов развития науки и общественной практики в виде системы знаний, умений и навыков.

Главная цель образовательного процесса – формирование образованности учащихся, просвещенности в тесной связи с общим педагогическим совершенствованием личности, воспитанностью и развитостью.

Категории педагогики — понятия, которые составляют основу педагогической науки, и изучаются как разделы педагогики.

У разных педагогов нет единого мнения на тот счёт, какие понятия педагогики являются категориями, а какие нет, поэтому в разных источниках можно встретиться с различными классификациями.

Практически везде категориями педагогики считаются:

- Образование:

В широком смысле слова, образование — процесс или продукт «формирования ума, характера или физических способностей личности…

В техническом смысле образование — это процесс, посредством которого общество через школы, колледжи, университеты и другие институты целенаправленно передаёт своё культурное наследие — накопленное знание, ценности и навыки — от одного поколения другому [между поколениями]».

Образование — целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства.

В настоящее время человек посредством образования использует в своей жизнедеятельности опыт всех предыдущих поколений, чем и олицетворяет социальный прогресс.

- Обучение:

— целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению ЗУН (знания, умения, навыки), развитию творческих способностей и нравственных этических взглядов.

Обучение — вид учебной деятельности, в которой количество и качество элементов знаний и умений ученика доводятся до должного уровня (среднего, эталонного, возможного), составляющего цель обучения.

Основанием для организации обучения является изготовленный в звене учения (и в звене обучения) продукт ученика, в котором отсутствуют необходимое качество и количество содержания, представленного в учебном материале. Если такого продукта ученика нет, то невозможно организовать и деятельность обучения.

- Воспитание:

- целенаправленное формирование личности в целях подготовки её к участию в общественной и культурной жизни в соответствии с социокультурными нормативными моделями. По определению академика И. П. Павлова, воспитание - это механизм обеспечения сохранения исторической памяти популяции.

Воспитание человека составляет помимо прочего предмет педагогики как науки.

Цели воспитания — ожидаемые изменения в человеке, осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведённых воспитательных акций и действий.

По содержанию воспитания: умственное, трудовое, физическое, нравственное, духовно-нравственное, эстетическое, правовое, половое и тд.

По институциональному признаку: семейное, религиозное, социальное и тд.

Очень часто в качестве категорий педагогики указываются:

- Социализация (процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе).
- Дидактика (часть педагогики, изучающая проблемы обучения и образования. Раскрывает закономерности усвоения знаний, умений и навыков и формирования убеждений, определяет объём и структуру содержания образования. Объект дидактики — обучение.).
- Развитие (процесс, направленный на изменение материальных и духовных объектов с целью их усовершенствования).

Характеристики:

- Качественное изменение. Переход от одного состояния к другому (наглядно-действенное, наглядно-образное, абстрактно-логическое).

- Необратимость развития. Развитие предполагает стабильность (абсолютное постоянство, стабильность

регулярных явлений, сохранение индивидуальных различий).

- Специфичность объекта развития (психика и сознание или человек в системе его социальных отношений).

Общие категории науки

Категориями науки называются ее предельно общие, фундаментальные понятия, отражающие сущность данной науки, ее устоявшиеся, типичные формы отражения действительности.

Все научные понятия делятся на две основные группы: философские и частнонаучные, т. е. специфические для данной науки. Кроме того, стало возможным выделение особой группы понятий — общенаучных. Педагогика пользуется понятиями, принадлежащими всем этим группам:

- Философские понятия в педагогике отражают наиболее общие черты и связи, стороны и свойства действительности, помогают понять и отобразить закономерности и тенденции, развития самой педагогики и той части действительности, которую она изучает. Нельзя рассуждать об объекте педагогики, не пользуясь словом «социализация», или о теории, обходясь без понятий «сущность» и «явление», «общее» и «единичное». К числу таких категорий относятся также: «противоречие», «причина», «следствие», «возможность», «действительность», «качество», «количество», «бытие», «сознание», «практика» и др.
- Общенаучные понятия. Процесс сближения наук, применение комплексного подхода вызвали появление понятий, общих для многих частных наук, отличающихся от философских категорий. Широко применяются такие понятия и в педагогике. К общенаучным можно отнести такие категории, как «система», «структура», «функция», «элемент», «оптимальность», «состояние», «организация», «формализация», «модель», «гипотеза», «уровень» и др.
- Собственные понятия педагогики. К ним относятся «педагогика», «воспитание», «педагогическая деятельность», «педагогическая действительность», «педагогическое взаимодействие», «педагогическая система», «образовательный процесс», «преподавание», «учение», «учебный предмет» «учебный материал», «учебная ситуация», «метод обучения», «прием обучения», «учитель», «ученик», «урок» и др.

Все эти понятия находятся во взаимосвязи, они подвижны и гибки, как те явления действительности, которые в них отражаются. Их содержание переосмысливается, обогащается в ходе научной и практической работы.

Базовые категории педагогики

Базовыми категориями педагогики как науки являются развитие, воспитание, образование, обучение, педагогическая деятельность, педагогическое взаимодействие, педагогическая задача, педагогические технологии, педагогический процесс.

- Развитие индивида — это процесс внутренне последовательного изменения физических, психических и духовных сил человека, обеспечивающих реализацию его жизненного потенциала, сущности и назначения, становление его личности. Развитие человека, становление личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, природных и социальных, управляемых и неуправляемых факторов.

Развитие каждого индивида человечество обеспечивает, прежде всего, через воспитание.

- Воспитание как педагогическое явление имеет много дефиниций, в которых оно определяется как целенаправленная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению его в контекст современной культуры, становлению как субъекта собственной жизни, формированию его мотивов и ценностей; или целенаправленная, управляемая и открытая система воспитательного взаимодействия детей и взрослых, в которой воспитанник является паритетным участником и есть возможность вносить в нее (систему) изменения, способствующие оптимальному развитию детей; или целенаправленное создание условий для освоения человеком культуры, перевода ее в личный опыт через организованное длительное воздействие на развитие индивида, со стороны окружающих воспитательных институтов, социальной и природной среды, с учетом его потенциальных возможностей с целью стимулирования его саморазвития и самостоятельности и др.

В них подчеркивают главную особенность воспитания как педагогического явления — оно осуществляется в специальных педагогических системах профессионально подготовленными или функционально выступающими (родители) в качестве воспитателей людьми, их воздействие и взаимодействие реализуются в отношении конкретной личности или определенной группы (класс, группа, школа и т.д.), в то же время воспитание как социальное явление осуществляется через влияние макро-, мезо- и микросреды и воздействие его направлено на всех.

Воспитание понимается и как сугубо педагогический (образовательный) процесс, осуществляемый в условиях учебно-воспитательных учреждений и организаций. Однако это лишь одна его сторона — профессионально деятельностная. Воспитание в широком смысле — это вечная категория общественной жизни. Характер общественно-исторических отношений отражается в содержании и направленности воспитания, влияет на формы его организации.

Основной путь получения образования — обучение. Обучение, являясь частью воспитания, направлено на развитие, прежде всего интеллектуальной сферы личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности в ситуации регламентированности педагогического (образовательного) процесса. Обучение регламентируется нормативными предписаниями и в содержательном, и в организационном

отношениях.

Разработка понятия воспитания привела к выделению и характеристике целого ряда аспектов: типы, виды и модели воспитания. Существуют два типа воспитания:

- первый основан на естественном разделении труда и соответствует социокультурной сущности первобытной эпохи;
- второй возник в результате общественного разделения труда, имущественного и социального неравенства, повлекших дифференциацию целей воспитания и способов их реализации у разных социальных групп.

Виды воспитания классифицируются по характеру воспитательных целей и путей их достижения:

- По институциональному признаку различают: семейное, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), воспитание по месту жительства, воспитание в детских и юношеских организациях; в специализированных детских учреждениях (школах- интернатах, детских домах и др.).
- По стилю отношений между воспитателем и воспитанником: авторитарное, демократическое, либеральное.

Согласно философской концепции, определяющей принципы и особенности воспитания, выделяют следующие модели воспитания :

1. Технократическая модель основана на жестком управлении и контроле за воспитанником, технологичной организации воспитательного процесса, его воспроизводимости и получении желаемого результата прежде всего в поведении в различных социальных ситуациях. Воспитание понимается как формирование типа поведения воспитуемого с помощью разработанной системы подкреплений (Б. Скиннер и др.).
2. Социетарная модель базируется на определенной системе ценностей, присущей данной социальной группе или обществу. Все иные ценности признаются ложными. Например, религиозная, коммунистическая, националистическая модель и т. п.
3. Идеалистическая модель — воспитание как создание для воспитуемых такой среды, благодаря которой заложенные в душе вечные и неизменные идеи сформировали бы полноценную личность (Платон, Т. Мор, Т. Кампанелла, И. Песталоцци и др.).
4. Прагматическая модель — обучение воспитанников решению реальных жизненных проблем и достижению успеха в жизни, передача только полезных в жизни, ориентированных на практическое применение знаний, направленность воспитания на индивидуальное саморазвитие воспитанника (М. Монтень, Г. Спенсер, Дж. Дьюи и др.).
5. Гуманистическая модель организуется на основе взаимодействия, учета личностных и индивидуальных особенностей воспитанника, принятия его таким, каков он есть, создания атмосферы доверия, поддержки и защиты (Э. Фромм, К. Яс-перс, К. Роджерс, А. Маслоу и др.). Основными личностными факторами развития индивида, с точки зрения гуманистической педагогики, являются саморазвитие, самовоспитание, самообразование, самообучение.

С категориями «развитие» и «воспитание» тесно связана категория «образование».

Образование — это единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны.

Образование в качестве педагогического явления рассматривается как:

- процесс и результат усвоения определенной системы знаний в интересах человека, общества и государства;
- многообразная личностно-ориентированная деятельность, обеспечивающая самоопределение и самореализацию личности в изменяющейся социокультурной среде;
- становление, развитие, рост самой личности как таковой.

По уровню образование делится на дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее, высшее. Формы получения образования также различны: стихийное, получаемое в процессе как целенаправленных, так и спонтанных действий; и формальное, организованное, получаемое в специальных образовательных системах. По содержанию оно подразделяется на общее, профессиональное (учитель, врач и т. п.) и специальное (учитель начальных классов, врач-хирург и т. д.).

Выделяют типы, модели и виды образования.

Типы образования:

- мифологическое — образование в древних обществах: освоение мира в форме сказок, былин, мифов, песен, эпосов и т. п.;
- схоластическое, с характерной для него культурой текстов и словесной природой знаний о земле и небе, тренировкой памяти и воли, овладением грамотой и риторикой, учением о сущности и смысле человеческого существования;
- просветительское — возникшее в XVII в. в период бурного развития научного знания, становления систем школ.

С начала XX в. в мире наблюдается разнообразие типов, моделей, видов образования.

Модели образования:

• образование как государственно-ведомственный институт

— система образования создается и контролируется государством;

• образование неинституциональное — организация образования вне социальных институтов: на «природе», с помощью Интернета, в условиях «открытых школ», дистанционное обучение и т. п.

Виды образования подразделяются по:

• доминирующему содержанию — гуманитарное и естественнонаучное, теоретическое и прикладное и др.;

• характеру освоения культурных ценностей — религиозное, классическое и др.;

• масштабу освоения культурных ценностей — отечественное, национальное, европейское, международное, глобальное и др.;

• характеру усваиваемых научных знаний — филологическое, биологическое, экономическое и т. п.;

• виду человеческой деятельности — техническое, педагогическое, медицинское, музыкальное, художественное и т. п.;

• характеру образовательной системы — академическое, университетское, гимназическое и т. д.;

• сословному признаку — массовое, элитное

Механизм образовательного процесса осуществляется на основе обучения.

Обучение — специфический способ образования, направленный на развитие личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности.

Развитие индивида, его воспитание, образование и обучение происходят на основе деятельности педагогов, наставников, пре подавателей. Поэтому в педагогике большое значение придается педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность — особый вид социальной (профессиональной) деятельности, направленной на реализацию целей воспитания и образования: передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством опыта, ценностных ориентации и образцов поведения, знаний, навыков и умений, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе С точки зрения гуманистической педагогики, движущей силой педагогического процесса является не педагогическая деятельность, а педагогическое взаимодействие.

Педагогическое взаимодействие составляет сущностную характеристику педагогического процесса. Оно, в отличие от любого другого взаимодействия, представляет собой преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и воспитанников (воспитанника), следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях.

Педагогическое взаимодействие включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение воспитанником и собственную активность последнего, проявляющуюся в ответных непосредственных или опосредованных влияниях на педагога и на самого себя (самовоспитание)

Образование как педагогическая категория обладает рядом свойств. Рассмотрим некоторые из них.

1. Целенаправленность образования.

Образование служит цели передачи от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта; созданию условий для их личностного развития и подготовки к выполнению определенных социальных ролей" в обществе, в результате чего достигается определенный уровень в освоении знаний, умений, навыков, опыта деятельности и отношений. Основными целевыми компонентами понятия образования являются усвоение и использование духовного наследия, развитие творческих возможностей личности, установка человека на позитивное созидание.

1. Историчность образования.

Само понятие «образование» по своему характеру исторично. Так, в XIX в. оно целиком соответствовало буквальному смыслу термина (нем. Bildung) и означало «формирование образа (духовного или телесного)». В этом значении ввел его в научный оборот великий швейцарский педагог И. Г. Песталоцци (1746—1827), а в русскую литературу — известный просветитель Н. И. Новиков (1744—1818). Система образования, прежде чем она сложилась в ее современном виде, прошла долгий и сложный путь исторического развития. В разных странах во все времена содержание и характер образования определялись требованиями общественного производства, развития экономики, состоянием и потребностями научно-технического прогресса, духовной культуры, развитием педагогической теории и практики. При определяющем значении влияния материального производства и духовно-нравственной жизни общества на систему образования она сама оказывает сильное воздействие на социально-культурное развитие стран и народов.

2. Функциональность образования.

Образование как социальный институт решает ряд важных

задач:

•передача (трансляция) знаний от поколения к поколению;

• распространение культуры;

• генерирование и хранение культуры общества;

• социализация личности, особенно молодежи, и ее интеграция в общество;

• определение статуса личности;

• социальный отбор (селекция), дифференциация членов общества, благодаря чему обеспечивается

воспроизводство и изменение социальной структуры общества, индивидуальная мобильность;

- обеспечение профессиональной ориентации и профессионального отбора молодежи;
- создание базы знаний для последующего непрерывного образования;
- социокультурные инновации, разработки и создание новых идей и теорий, открытий и изобретений;
- социальный контроль.

С педагогических позиций важно понимание двух основных функций образования: прагматической и культуролого-гуманистической.

Прагматическая функция состоит в создании условий для реализации потребностей людей в знаниях, которые являются необходимыми для обеспечения их жизнедеятельности.

Культуролого-гуманистическая функция состоит в развитии духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку достойно разрешать разнообразные по степени сложности жизненные проблемы; формировании характера и моральной ответственности за принимаемые решения, совершаемые действия и их последствия в социальной и природной сферах; обеспечении возможностей для личностного и профессионального роста, самореализации; овладении средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии, счастья.

1. Целостность образования.

Образованию присуще внутреннее единство всех его компонентов при их относительной автономности.

Существуют различные подходы к проблеме целостности образовательного процесса. Есть точка зрения, согласно которой целостность процесса образования состоит в единстве обучения и воспитания. Целостный образовательный процесс сводится в этом случае к воспитывающему обучению, реализации в педагогической деятельности образовательных и воспитательных функций.

Другая точка зрения базируется на понимании целостности не только как единства обучения и воспитания, но и воспитания как единства направлений воспитательного процесса (умственного, нравственного, эстетического, физического и др.).

Целостность образовательного процесса прослеживается и в характере взаимодействия воспитателей и воспитанников: в единстве отношений педагогов и воспитанников; воспитанников между собой; в единстве «алгоритмов управления» и «алгоритмов функционирования»; в специально регулируемом взаимодействии на основе личностных отношений.

Ряд ученых сводит образовательный процесс к педагогической деятельности. С этих позиций его целостность представляется как единство компонентов деятельности педагога: диагностики, планирования, организации, регулирования, контроля и оценки результатов педагогического процесса.

1. Системность образования.

Рассмотрение педагогического (образовательного) процесса как целостного возможно только с позиций системного подхода. Система

— упорядоченная совокупность элементов (компонентов), объединенных общей целью функционирования и образующих некоторое целостное явление (П. К.Анохин, В. Н. Садовский). Под педагогической системой понимается множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном образовательном процессе. Структурными компонентами образовательной системы являются цель образования, педагог, воспитанник, содержание образования, средства образования. Данная система характеризуется как большая, сложная, выражаемая бесконечным разнообразием состояний, поведения и связей.

1. Процессуалъность образования.

Процессуальность образования — это сменяемость одного состояния другим, движение от целей образования к его результатам посредством педагогического взаимодействия участников образовательного процесса. В индивидуально -личностном аспекте образование как процесс представляет собой освоение человеком в условиях образовательного учреждения либо посредством самообразования системы знаний, умений и навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентации и отношений.

2. Диалектичность образования.

Понятие «образование» находится в диалектическом движении. Оно изменяется, развивается и совершенствуется в историческом и социальном плане. Это свойство образования можно проиллюстрировать разнообразием подходов к определению данного понятия. Под образованием понимается процесс и результат усвоения систематизированных знаний и способов познавательной деятельности. К образованию относят и формирование мировоззрения'. В Законе Российской Федерации «Об образовании» под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

3. Непрерывность образования.

На непрерывный характер образования личности на протяжении всей жизни человека указывает тот факт, что процесс становления личности сознательно и подсознательно происходит непрерывно при обучении в учебных заведениях различных ступеней, самообразовании, на работе, в общении с родителями и сверстниками. Это обстоятельство обусловливает необходимость создания условий для реализации образовательных

потребностей личности на всех возрастных этапах.

В заключение отметим, пожалуй, самое главное: образование изучается педагогикой и другими науками не в. связи с чисто теоретическим интересом, не как явление само по себе, а только в связи с его важнейшим значением в судьбах конкретных людей, составляющих судьбу человечества.

Методология педагогики как система знаний и как область научно-познавательной деятельности

Это понятие трактуется неоднозначно.

В наиболее широком смысле *методологию* трактуют как систему принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе. Другое: *методология* - "учение о методе научного познания и преобразования мира"

В современной литературе: *методологией* понимают, прежде всего, методологию научного познания, т.е. учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности.

Методология науки дает характеристику компонентов научного исследования - его объекта, предмета анализа, задачи исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для решения задачи данного типа, а также формирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения задачи.

В структуре методологического знания Э. Г. Юдин выделяет четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический. Содержание первого, высшего **философского уровня** методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания. Второй уровень - **общенаучная методология** - представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин. Третий уровень - **конкретно-научная методология,** т.е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология конкретной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, такие, как, например, проблемы системного подхода или моделирование в педагогических исследованиях. Четвертый уровень - **технологическая методология** - составляют методика и техника исследования, т.е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определенное соподчинение. При этом философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности.

Методология педагогики представляет собой:

1) систему знаний о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, знаний о структуре педагогической теории;

2) систему деятельности по получению знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества исследовательской работы.

Методология разрабатывает программы и методы по ведению исследовательской работы и ее оценке, она представляет собой систему знаний, на основе которых принимаются новые программы. Методология оказывает значительную помощь в педагогической деятельности, помогает учителю в различных видах деятельности (практической, административной, научной области педагогики).

Отправной пункт, определяющий подход к разработке вопросов методологии - позиция практики. Ради практической деятельности существуют и педагогическая наука, и ее методология.

Практика в широком смысле - деятельность людей, обеспечивающая существование и развитие общества. Педагогическая практика - один из ее видов. В области педагогики практическая деятельность соотнесена с деятельностью научной и, что не всегда принимается во внимание, с методологической. Недостатком имеющихся работ по методологии педагогики является то, что речь в них идет, как правило, лишь о методологическом знании. Между тем, наука уже давно не отождествляется с систематизированным знанием. Например, И.А. Майзель отмечает что знание отнюдь не таит в себе источник своего собственного существования, но представляет собой запечатленный срез безостановочного познавательного процесса, идеальный сгусток познавательных усилий людей. Научная деятельность генерирует знание, точнее - особый тип знания, именуемый научным знанием. Благодаря ей наука представляет собой динамичный функционирующий организм, существующий в той мере, в какой имеет место порождение знания, его созидание, производство; иначе говоря, в науке следует видеть особую отрасль духовного производства - производство научного знания.

Методология как одна из отраслей науки, не является исключением. Она также имеет "деятельностный" аспект. Это - не только и не столько система знаний, сколько сфера деятельности по производству методологических знаний как дескриптивного, так и нормативного типа.

Четкое определение в свое время было дано М.А. Даниловым: "Методология педагогики есть система знаний об исходных положениях, об основания и структуре педагогической теории, о принципах подхода и

способах добывания знаний, отражающих ... педагогическую действительность... а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований".

Изучение проблемы методов, проблема содержания образования, проблема построения современного урока - все это область специально-научного анализа. Но есть еще область методологического анализа. Здесь мы смотрим на то, как мы все это исследуем: правильно ли, например, применяются методы научного познания в исследовании этих вопросов, правилен ли категориальный аппарат, которым мы пользуемся. Исследуется в данном случае не урок, а то, как мы исследуем урок. Это как бы следующий этап исследования.

Методологические проблемы нужно отличать от специально-научных проблем. О специально-научных проблемах уже говорилось. Это, например, проблемы классификации методов обучения, целостности учебно-воспитательного процесса, определения элементов содержания образования.

Методологические проблемы - вопросы использования дидактических знаний в школьной практике, виды дидактических знаний, связь дидактики с методиками обучения школьным предметам, соотношение педагогики и психологии, проблемы педагогического факта, логики педагогического исследования, границы и условия применения формализации в педагогических исследованиях, обобщение опыта школы как метод педагогического исследования.

К этим двум видам исследований в области педагогики относится то, что можно сказать о специфике методологического и специально-научного анализа. Они имеют разные объекты, разную направленность и различаются по проблематике. В обобщенной форме можно утверждать, что специально-научное исследование (например, принципов обучения или методов воспитания) направлено непосредственно на педагогическую действительность, в то время как исследование методологическое (например, изучение способов научного обоснования практики обучения) - на процесс и результаты научного отображения этой действительности. Это различие не исчезает от того, что в ходе методологического исследования возникает необходимость обращаться к педагогической действительности в целях выявления наиболее эффективных способов отражения ее в теории.

Важно подчеркнуть, что различие данных видов педагогического исследования в их существенных характеристиках сказанным и исчерпывается, т.е. оно в главном сводится к различиям объектов, проблематике, направленности, с одной стороны, методологического исследования, с другой - исследования специально-научного. В остальном, в том, что касается логики и процедур их проведения, характера их результатов существует аналогия в том смысле, что методологическое исследование должно быть именно исследованием, т.е. удовлетворять требованиям, предъявляемым к любому научному исследованию и, разумеется, не сводиться к общим рассуждениям и обильному цитированию. Конкретное методологическое исследование в области педагогики имеет собственный специфический предмет и опирается на особый эмпирический материал, отражающий реальное состояние тех или иных разделов педагогической науки, характер и качество обоснования нормативных материалов, направляемых в практику школы, факты разработки тех или иных педагогических концепций и внедрения их в эту практику. Примером такого использования методологической эмпирии может служить исследование Т.В. Новиковой, посвященное проблемам внедрения. В этой работе основные характеристики процесса движения педагогических идей от науки к практике изучались, в частности, путем анализа реального опыта внедрения исследовательского метода в практику школы на разных этапах развития системы образования в нашей стране, начиная с 1920-х годов.

На этом материале был установлен методологический факт: общий ход процесса развития идеи исследовательского метода на пути к учителю заключался в том, что сначала идея нашла свое выражение в концепциях и методических предложениях, затем, получив распространение в опыте и определенное общественное признание, - в конкретных предписаниях: программах, методических разработках и т.д.

Для методологического исследования, посвященного анализу состава, функций и структуры научного обоснования обучения, эмпирическим материалом служит сложившийся в педагогике слой знаний, фиксированных в виде педагогических концепций, дидактических и методических принципов и других положений, которыми обосновывалась практика обучения, научное содержание методик обучения отдельным предметам, рекомендации и т.п. В рамках методологического исследования отдельные педагогические теории, положения, понятия, фиксированные в педагогической литературе, рассматриваются как реально существующие индивидуальные предметы.

Методологические проблемы педагогики могут исследоваться как на теоретическом уровне, так и на эмпирическом. Обобщение опыта научно-исследовательской деятельности в той или иной области педагогики ценно как само по себе, так и в качестве материала для последующего теоретического анализа в области методологии педагогики.

Методологические знания эмпирического характера (методологическая эмпирия) формируются также в процессе конкретного специально-научного исследования как результат методологической рефлексии - размышлений исследователя о применяемых им способах научного познания.

Важно различать два вида методологической деятельности: 1) формирование методологического обеспечения каждого конкретного исследования; 2) методологическое исследование. Первым призваны заниматься все научные работники, использующие имеющиеся методологические знания или результаты собственной методологической рефлексии для получения нового знания в специально-научной области. Вторым видом деятельности занимается численно ограниченная группа людей, ставящих своей целью получение одного

из видов знаний, предназначенных для включения в состав методологического обеспечения.

Поскольку ориентация специально-научных педагогических исследований на практику в своих истоках определяется характером методологического обеспечения, необходимо так определить предмет методологии педагогики, чтобы уже в самом этом определении не была упущена направленность любого вида методологической деятельности в конечном счете на преобразование практики.

В соответствии с этой задачей предмет методологии педагогики можно определить как соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке. Последовательная конкретизация и углубление этого определения, как это станет ясно из последующего изложения, дает возможность включить в него понятие практической педагогической деятельности и, таким образом, в исходном пункте построения педагогической теории ориентировать эту теорию на отображение и преобразование педагогической практики.

Чтобы сделать более наглядными изложенные представления и различения, обозначим схематически то место, где порождается методологическая проблематика в контексте связи педагогической науки и педагогической практики. Вне этого контекста любые методологические (и специально-научные) представления неизбежно окажутся умозрительными, оторванными от действительности.

Методологические основы педагогики: экзистенциализм, позитивизм, прагматизм, неотомизм, диалектический материализм как философские основания педагогической науки

В настоящее время одновременно сосуществуют различные философские учения (направления), выступающие в качестве методологии педагогики.

Экзистенциализм, или философия существования, переживания человеком своего бытия в мире. Его основные представители - Н. А. Бердяев, Л. И. Шестов (Россия); М. Хайдеггер, К. Ясперс (Германия); Ж. Сартр, А. Камю (Франция); Э. Брейзах, П. Тиллих (США) и др. Основное понятие экзистенциализма - ***существование*** (экзистенция) - индивидуальное бытие человека, погруженного в свое "Я". Для экзистенциалистов объективный мир существует лишь благодаря бытию субъекта. Они отрицают существование объективного знания и объективных истин. Внешний мир таков, каким его воспринимает внутреннее "Я" каждого. Экзистенциалисты отмечают деформации личности в современном мире, ее отчуждение, утерю своеобразия и т.п. Выход из этого положения они видят в том, что индивид должен творить себя сам. Поэтому и цель школы состоит в том, чтобы научить школьников "творить себя как личность, учить их так, чтобы они создавали себя".

Неотомизм - учение, идущее от средневекового религиозного философа Фомы Аквинского, который в целях усиления влияния церкви на людей признавал разум как средство, необходимое для доказательства религиозных догм. Неотомисты, развивая идеи средневекового философа в современных условиях, учитывают тот факт, что научные знания прочно вошли в жизнь людей. Но мир для них раздвоен на материальный и духовный. Материальный мир - мир "низшего ранга", "он мертв", "не имеет цели и сущности", его изучением занимается наука. Собирая эмпирические данные, наука в то же время оказывается неспособной раскрыть сущность мира, поскольку она определена Богом. Поэтому, утверждают неотомисты, высшая истина постигается только "сверхразумом", посредством приближения к Богу и постижения данного им откровения. Неотомисты (Ж. Маритен, У. Канингхэм, М. Адлер, М. Казотти и др.) доказывают ведущую роль религии в воспитании подрастающих поколений. В их работах содержится резкая критика падения нравственных устоев в современном мире. Они указывают на рост преступности, жестокости, наркомании, которые ведут к деструкции общества. Человек, как утверждает Ж. Маритен, двойствен, в нем встречаются два мира - физический и духовный. Последний более богатый, более благородный и имеет более высокую ценность. Это мир Бога, сотворенный для вечной жизни.

Значительные открытия, сделанные в области химии, биологии на стыке XIX-XX вв., обусловили появление в философии нового направления - **позитивизма.** Для его представителей, зачастую крупных ученых-естественников, пытавшихся философски осмыслить научные достижения, характерна абсолютизация естественных наук и методов, применяемых ими. Для позитивистов верным и испытанным является только то, что получено с помощью количественных методов. Они объявляют псевдонаучными проблемы, связанные с классовой борьбой, с развитием общества, социальными противоречиями. Позитивисты признают наукой лишь математику и естествознание, а обществознание относят к области мифологии.

Прагматизм как философское течение возник на рубеже XTX-XX вв. Быстрые темпы развития науки, техники, промышленности подорвали основы абсолютного идеализма, который уже не мог противостоять материализму. Основатели прагматизма заявили о создании новой философии, стоящей вне идеализма и материализма. Главные понятия в прагматизме - "опыт", "дело" (от греч. ***pragma).*** Познание действительности они сводят к индивидуальному опыту человека. Для них нет объективного научного знания. Всякое знание, утверждают они, истинно, если оно получено в процессе практической деятельности человека, полезно для него. Наиболее яркий представитель прагматизма - американский ученый Дж. Дьюи.

Диалектический материализм как философское учение о наиболее общих законах движения и развития природы, общества и мышления зародился в 1840-е гг. Широкое распространение он получил в XX в., особенно в

странах социализма. Наиболее крупные его представители - К. Маркс и Ф. Энгельс - распространили материализм на понимание истории общества, обосновали роль общественной практики в познании, органично соединили материализм и диалектику. Основные положения диалектического материализма сводятся к следующим: материя первична, а сознание вторично; оно возникает в результате развития материи (мозга человека) и является его свойством (принцип материалистического монизма); явления объективного мира и сознания причинно обусловлены, поскольку взаимосвязаны и взаимозависимы (принципы детерминизма); все предметы и явления находятся в состоянии движения, развиваются и изменяются (принципы развития).

Наука может развиваться лишь в том случае, если она пополняется новыми знаниями. Объективность полученного знания зависит, прежде всего, от выбора методологии исследования.

Методология (от греч. methodos - путь исследования или познания, теория, учение и logos - слово, понятие): 1) система принципов и способов организации и способов организации и построения теоретической и практической деятельности; 2) учение о научном методе познания; 3) совокупность методов, применяемых в какой-либо науке.

Методология педагогической науки - это учение о принципах, методах, формах и процессах познания и преобразованная педагогической действительности.

В науке признано существование иерархии методологий. В структуре методологического знания выделяют четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический.

Философский уровень методологии составляют общие принципы познания и категориальный аппарат науки в целом. Философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности. В настоящее время одновременно сосуществуют различные философские учения, выступающие в качестве методологии различных человековедческих наук, в том числе и педагогики: экзистенциализм, неотомизм, неопозитивизм, прагматизм, диалектический материализм и др.

Экзистенциализм, или философия существования, переживания человеком своего бытия в мире. Основное понятие экзистенциализма - существование - индивидуальное бытие человека, погружённого в своё Я. По мнению экзистенциалистов, объективный мир существует лишь благодаря бытию субъекта.

Внешний мир таков, каким его воспринимает внутреннее Я каждого.

Неотомизм - учение, согласно которому мир двойствен, состоит из духовного и материального мира. Духовный мир имеет более духовную ценность, так как он более благородный, более богатый.

Материальный мир - это мир низшего ранга, он мёртв, не имеет цели и сущности, его изучением занимается наука. Поэтому, считают неотомисты, высшая истина постигается только «сверхразумом», посредством приближения к Богу и постижение данного им откровения.

Позитивизм - учение, признающее верным и испытанным только то, что получено с помощью естественных наук и количественных методов. Позитивисты объявляют псевдонаучными проблемы, связанные с развитием общества.

Прагматизм - философское течение, возникшее в связи с тем, что темпы развития науки, техники, промышленности подорвали основы абсолютного идеализма, который уже не мог противостоять материализму. Всякое знание истинно, если оно получено в процессе практической деятельности человека и полезно для него.

Диалектический материализм - философское учение об общих законах движения и развития природы, общества, и мышления. Основные положения диалектического материализма сводятся к тому, что материя первична, а сознание вторично.

Следующий уровень методологического знания - общенаучный. В его основе лежат концепции, научные подходы, применяемые во многих науках.

Сущность системного подхода заключается в том, что компоненты рассматриваются не изолированно, а во взаимосвязи. С изменением одного компонента меняются и другие.

Личностный и деятельностный подходы основываются на том, что средством и решающим условием развития личности является деятельность.

Диалогический подход вытекает из того, что сущность человека гораздо богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Этот подход основан на вере в позитивный потенциал человека, на его неограниченные творческие возможности.

Культурологический подход - подход, в котором культура понимается как специфический способ человеческой деятельности.

Этнопедагогический подход - трансформация культурологического подхода, в которой проявляется единство общечеловеческого, национального и индивидуального.

Одним из возрождающихся является антропологический подход, который был впервые разработан и обоснован К.Д. Ушинским. Он означает системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания.

Третий уровень методологии - конкретно-научный - совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология конкретной науки включает в себя проблемы и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии.

Четвёртый уровень методологии - технологический - составляют методика и техника исследования, т.е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания.

Объект, предмет и функции педагогики

Объект педагогики. А. С. Макаренко — ученый и практик, которого трудно обвинить в пропаганде «бездетной» педагогики, в 1922 г. сформулировал мысль о специфике объекта педагогической науки. Он писал, что многие считают объектом педагогического исследования ребенка, но это неверно. Объектом исследования научной педагогики является «педагогический факт (явление)». При этом ребенок, человек не исключаются из внимания исследователя. Напротив, являясь одной из наук о человеке, педагогика изучает целенаправленную деятельность по развитию и формированию его личности.

Следовательно, в качестве своего объекта педагогика имеет не индивида, его психику (это объект психологии), а систему педагогических явлений, связанных с его развитием. Поэтому объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обусловливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название образования. Оно и есть та часть объективного мира, которую изучает педагогика.

Объект педагогики – это явления действительности, которые обусловливают развитие человека, иначе говоря, это образование, изучением которого занимается целый ряд наук (философия, психология, социология и др.). Педагогика – это единственная специальная наука об образовании в ряду наук, которые могут изучать те или иные стороны образовательной деятельности.

Предмет – это то, что изменяется в деятельности. Данная категория обозначает некоторую целостность, выделенную из мира объектов в процессе познания мира.

Предмет - закономерности процессов, происходящих в этой сфере.

Предмет педагогики. Предмет педагогики — это образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях). Педагогика в этом случае представляет собой науку, изучающую сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни.

Педагогика в первую очередь изучает три главные составляющие образовательного процесса:

– цели обучения (для чего учить);

– содержание обучения (чему учить);

– формы и методы обучения (как учить).

Основные задачи педагогики направлены на создание эффективной педагогической системы во всех направлениях человеческой жизни: общественной, личной, политической и т. д.

К таким задачам можно отнести:

– выявление и изучение закономерностей в области воспитания и обучения, управления образовательными и воспитательными системами;

– изучение и распространение педагогического опыта;

– прогнозирование дальнейшего развития образовательных систем;

– разработку новых методов, средств и форм обучения и воспитания;

– внедрение результатов педагогических исследований в практику образования;

– участие в международных педагогических проектах, обмене информацией, изучение зарубежного опыта педагогической работы;

– разработку систем функционирования педагогических учреждений и повышения их эффективности. Педагогическая наука осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина: описание, объяснение и предсказание явлений того участка действительности, который она изучает. Но педагогическая наука, объект которой лежит в социально-гуманитарной сфере, имеет свою специфику. Педагогическая действительность не может ограничиться лишь объективным отображением изучаемого. В ней совмещаются две функции, которые в других научных областях обычно поделены между различными дисциплинами:

Научно-теоретическая функция, которая реализуется на трех уровнях:

– описательном (изучение передового, инновационного педагогического опыта);

– диагностическом (выявление состояния педагогических явлений, успешности и эффективности совместной деятельности педагогов и учащихся);

– прогностическом (экспериментальные исследования педагогического процесса и построение более эффективных моделей этого процесса). Конструктивно-техническая функция также реализуется на трех уровнях:

– проективном (разработка методических материалов, учебных планов, учебных пособий);

– преобразовательном (внедрение достижений педагогической науки в практику);

– рефлексивном и корректировочном (анализ и оценка влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания).

Во взглядах ученых на педагогику утвердились три точки зрения:

1) педагогика — междисциплинарная область человеческого знания. Такой подход фактически отрицает педагогику как самостоятельную теоретическую науку, т. е. как область отражения педагогических явлений. В этом случае в педагогике оказываются представленными самые разные сложные объекты действительности (космос, культура, политика и др.);

2) педагогика — прикладная дисциплина, функция которой состоит в опосредованном использовании знаний, заимствованных из других наук (психологии, естествознания, социологии и др.) и адаптированных к решению задач, возникающих в сфере образования или воспитания. Содержание такой педагогики составляет совокупность фрагментарных представлений об отдельных сторонах педагогических явлений;

3) педагогика — это относительно самостоятельная дисциплина, имеющая свой объект и предмет изучения.

Третья точка зрения, согласно которой педагогика рассматривается как самостоятельная научная дисциплина, является наиболее признаваемой. В отличие от житейских знаний в области воспитания и обучения педагогика как наука обобщает разрозненные факты, устанавливает причинные связи между явлениями. Она отвечает на вопросы, какие и почему происходят изменения в развитии человека под влиянием обучения и воспитания.

Для определения педагогики как науки важно установить границы ее предметной области, ответив на вопрос: «Что же она изучает?» Поэтому необходимо осмысление объекта и предмета педагогики.

Объект — это область действительности, которую исследует данная наука. Объектом педагогики выступают явления действительности, которые обусловливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Таким явлением действительности является образование — целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.

Предмет — это способ видения объекта с позиций данной науки.

Предметом педагогики является сознательно и целенаправленно организуемый педагогический процесс.

Под педагогическим процессом понимают специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной воспитательной системы взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на достижение поставленной цели и призванное привести к преобразованию личностных свойств и качеств воспитанников.

Педагогическая наука исследует сущность, закономерности, принципы, тенденции и перспективы развития педагогического процесса, разрабатывает теорию и технологию его организации, совершенствует содержание и создает новые организационные формы, методы и приемы педагогической деятельности воспитателей и воспитанников (детей и взрослых). Исходя из такого понимания объекта и предмета педагогики, можно сделать вывод, что педагогика — это наука о воспитании, обучении и образовании детей и взрослых.

Задача педагогики - выявление объективных закономерностей образовательного процесса.

Каковы же функции педагогической науки, обусловленные ее предметом?

Педагогическая наука осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина: описание, объяснение и предсказание явлений действительности, которую она изучает.

Различают следующие функции педагогической науки:

Научно - теоретическая - изучает сущность педагогических процессов и явлений, структуру, механизме и специфику формирования человека в процессе целенаправленного воздействия и взаимодействия, условия создания благоприятной среды для полного раскрытия потенциала каждой личности, включенной в это взаимодействие. Устанавливает законы, принципы, теории, концепции.

Конструктивно - техническая - обеспечивает разработку методик и технологий исследуемых явлений и процессов.

Прогностическая - В научной теории, которая глубоко и всесторонне изучает предмет, всегда четко отслеживается перспективы развития всей науки, её отдельных направлений, появление и развитие новых. Иследует и прогнозирует пути развития всей системы народного образования, отдельных её ступеней. В связи с этим возникла новая педагогическая отрасль - педагогическая футурология.

Исходя из такого понимания объекта и предмета педагогики, можно сделать вывод, что педагогика — это наука о воспитании, обучении и образовании детей и взрослых.

Задача педагогики - выявление объективных закономерностей образовательного процесса.

Каковы же функции педагогической науки, обусловленные ее предметом?

Педагогическая наука осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина: описание, объяснение и предсказание явлений действительности, которую она изучает.

Различают следующие функции педагогической науки:

Научно - теоретическая - изучает сущность педагогических процессов и явлений, структуру, механизме и специфику формирования человека в процессе целенаправленного воздействия и взаимодействия, условия создания благоприятной среды для полного раскрытия потенциала каждой личности, включенной в это взаимодействие. Устанавливает законы, принципы, теории, концепции.

Конструктивно - техническая - обеспечивает разработку методик и технологий исследуемых явлений и процессов.

Прогностическая - В научной теории, которая глубоко и всесторонне изучает предмет, всегда четко отслеживается перспективы развития всей науки, её отдельных направлений, появление и развитие новых. Исследует и прогнозирует пути развития всей системы народного образования, отдельных её ступеней. В связи с этим возникла новая педагогическая отрасль - педагогическая футурология.

Взаимосвязь педагогической науки и практики. Связь педагогики с другими науками



Одним из центральных принципов педагогической науки является принцип связи теории с практикой.

В основе данного принципа лежит представление о том, что эффективность и качество обучения проверяются, подтверждаются и направляются практикой. Реализация данного принципа состоит в следующих положениях:

1) постоянном, глубоком и диалектическом раскрытии связи теории с практикой. Любая наука развивается под влиянием человеческих потребностей:

2) общественно-исторической практикой доказывается необходимость изучаемых научных знаний. Учащийся должен быть уверен, что его знания найдут свое применение в жизни;

3) учащийся должен уметь проверять и применять свои знания на практике, осознавать жизненное значение своей работы;

4) обучение должно иметь связь с перспективой развития различных сфер общества;

5) общественно полезный труд должен быть правильно организован, необходимо воспитывать на практике сознательное и положительное отношение к труду;

6) общественно полезный труд должен быть подчинен учебным и воспитательным целям.

7) в учебном процессе необходимо применять продуктивные и экономические методы, анализировать и прогнозировать свою деятельность, соединять умственную деятельность с практикой.

Наука педагогика, взаимодействуя с такими науками, как философия, социология, этика, эстетика, психология, анатомия и физиология человека, этнография, математика, кибернетика и т. д., развивается, совершенствуется и укрепляет свои связи.

Отсутствие контактов, ограничения, изоляция педагогики от других наук могут стать серьезным основанием для получения неэффективных научных работ, неубедительных разработок и т. д.

В том числе и педагогика профессионального образования не остается в стороне от разностороннего влияния. Она использует, применяя и приспосабливая к особенностям своего предмета изучения, различные идеи других наук. Все это помогает основательнее и осмысленнее подходить к вопросам профессионального воспитания и дает возможность глубже проникать в суть теоретических основ науки. В то же время новаторские идеи других наук могут послужить фундаментальной основой для изучения, исследования и разработки определенных профессионально-педагогических задач.

Одним из основных источников развития педагогической науки является философия, которая служит своеобразной эффективной и продуктивной движущей силой этого развития и одновременно фундаментальной базовой составляющей педагогики. Особое значение имеет философия для педагогики при определении базовых, исходных методологических положений. Конечно, не обойтись в любой науке, в том числе и педагогике, без философских категорий:

1) необходимости и случайности;

2) общего, единичного и особенного;

3) законов взаимосвязи и взаимозависимости;

4) закона развития и его движущих сил;

5) субъективного и объективного детерминизма педагогических процессов и т. д.

Педагогическая наука, несомненно, очень тесно связана с психологией. Такие требования, как понимать свойства человеческого характера, потребности и возможности, учитывать законы психической деятельности и развития личности, организовывать образование (обучение и воспитание), в соответствии с законами, свойствами, потребностями, возможностями предлагали использовать все выдающиеся педагоги. Психология, и, в первую очередь, возрастная и педагогическая психология, изучающая законы психических процессов детей

различного возраста, особенно большое значение имеет при решении конкретных проблем обучения и воспитания, при организации режимов труда и отдыха.

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

1. Применение передовых научных идей, заимствованных из других наук.

2. Применение информационных данных, сформулированных другими науками.

Основная задача методики заключается в следующем понимании педагогической науки.

1. В формировании нового смыслового направления изучаемых дисциплин.

2. В исследовании, обобщении и внедрении инновационного педагогического опыта работы лучших педагогов.

3. В повышении продуктивности педагогического процесса и качества знаний учащихся.

4. Во взаимопроникновении и взаимодействии различных наук, например, в применении способов, принципов и определений других наук.

Проблема диалектической взаимосвязи педагогики и психологии

Педагогика органически связана с психологией. Между ними существует несколько “узлов” связи. Главный из них – предмет этих наук. Психология изучает законы развития психики человека. Педагогика разрабатывает “механизмы” управления развитием личности. Воспитание, образование детей и взрослых есть не что иное, как целенаправленное изменение психики (мышления, деятельности). Следовательно, оно не может осуществляться специалистами, не владеющими психологическими знаниями. Второй “узел” связи двух наук – показатели и критерии обученности и воспитанности личности. Уровень знаний школьников регистрируется по изменениям памяти, запасов знаний, оперативным способностям использовать знания в практических целях, владению приемами познавательной деятельности, скорости воспроизведения знаний, владению терминологией, приемами предметной эвристики и многим другим показателям. Воспитанность же фиксируется в мотивированных поступках, системе сознательного и импульсивного поведения. Все это означает, что результатами достижений в образовательно-воспитательной работе взрослых с детьми выступают сдвиги и новообразования в психике, в мышлении и поведении учащихся. Иначе говоря, результаты педагогической деятельности диагностируются по изменениям психологических характеристик воспитуемых.

Межнаучные коммуникации двух отраслей знания имеют место, далее, и в методах исследований педагогики и психологии. Многие инструменты психологического научного поиска с успехом служат решению педагогических исследовательских задач (парное сравнение, рейтинг, психологические тесты и др.). Базовые понятия психологии, оказавшись в педагогической лексике, расширяют научно-педагогическую лингвистику и позволяют преодолевать барьеры между педагогическим и психологическим языковым отражением явлений образования и воспитания.

Своеобразным “мостом” между двумя науками выступает педагогическая и возрастная психология, психология профессиональной педагогической деятельности.

Тесная взаимосвязь педагогики и психологии была задолго до того, как педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную научную отрасль. Психологические знания о ребёнке – это основа для построения педагогического процесса. Связь и тесное взаимодействие физических, умственных и нравственных способностей у ребёнка в обучении, нужно для того, чтобы обеспечить гармоничное развитие человека.

Педагог для гармонического развития ребёнка должен знать как психологию, так и физиологию человека. Психология – это основа науки о воспитании, а задача воспитания помочь ребёнку в самостоятельном развитии врождённых задатков. Самодеятельность детей – это важная черта личности. Прежде чем заниматься воспитанием человека, педагогика должна узнать его физические и психические особенности.

В середине XIX века педагогическая психология стала складываться самостоятельно как область знания и далее начала развиваться интенсивно. Вопрос о целостном и разностороннем изучении ребёнка подняли учёные того времени, полагаясь на потребности воспитания и обучение личности. Исследования основывались на трёх основных источников педагогики: физиологии, психологии и логики. Изучение детского развития и их возрастных особенностей было удачным благодаря связи психологии с педагогикой. Учёные разных специальностей принимали участие в разработке системы педагогической психологии. Психологические исследования человека и их результаты, позволяют организовать педагогам процесс воспитания и обучения ребёнка так, что бы он мог формироваться как индивидуальная личность.

Педагогическая психология изучает закономерности развития человека при обучении и воспитании и развивается как отдельная отрасль психологии. Так же она тесно сотрудничает с педагогикой, психофизиологией и детской психологией. Некоторые учёные считают, что педагогическая психология изучает некоторые закономерности овладения знаниями, умениями и навыками у школьников, исследует их творческое мышление и изменение в их психике. Так же считают педагогическую психологию частью возрастной психологии, так как каждый возраст проявляет по своему, усвоение знаний.

Предмет педагогическая психология помогает в изучении и освоении социокультурного опыта.

Место педагогики в системе наук о человеке может быть выявлено в процессе рассмотрения ее связей с другими науками. В течение всего периода своего существования она была тесно связана со многими науками,

которые оказывали влияние на ее становление и развитие.

Педагогика теснейшим образом связана со всеми науками, занимающимися изучением человека: философией, социологией, информатикой, психологией, медициной, анатомией, школьной гигиеной, физиологией высшей нервной деятельности, генетикой, этнологией, экологией личности и др.

Раскрыть механизм связи педагогики с другими научными дисциплинами можно на основе анализа целей и способов использования результатов наук в процессе педагогических исследований разного типа по теории воспитания, дидактике, методикам, школоведению и т. д.

Выделяют четыре формы такой связи:

1. Использование педагогикой основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук. К числу ориентиров этого рода прежде всего относятся философия и социологическая теория, выполняющие методологическую функцию по отношению к педагогике.
2. Использование методов исследования, применяемых в других науках. Фактически любой метод теоретического или эмпирического исследования может найти применение в научной работе по педагогике, поскольку в условиях интеграции наук методы исследования очень быстро становятся общенаучными. Специфическими для педагогики могут быть сочетание методов, последовательность их применения в соответствии с логикой педагогического исследования.
1. Использование данных других наук, результатов их исследований: психологии, медицины, физиологии высшей нервной деятельности и т. д.
2. Комплексные исследования. В организации таких исследований действуют все формы взаимосвязи разных наук.

Комплексность выступает как объективное свойство современной науки. В силу ряда особенностей образования — массовости, многофакторности, универсальной общественной значимости — необходимость комплексного охвата явлений особенно ясно выступает именно в этой сфере.

При проведении комплексного исследования каждый его участник выделяет собственный предмет — определенный аспект избранного общего для всех объекта, относительно которого он должен получить новое знание. Подлинно научное знание должно быть целостным, системным. Следовательно, необходимо некое системообразующее начало, которое объединяло бы в единое целое фрагменты общей картины объекта, полученные представителями разных научных дисциплин. Роль такого системообразующего начала выполняет интегративная функция педагогики. При этом педагогика не перестает быть единственной специальной наукой об образовании.

Связь педагогики с философией является наиболее длительной и продуктивной.

Первоначально педагогика, как и другие науки, существовала в рамках философии, чьей задачей было осмысление места человека в мире. Впоследствии, когда педагогика оформилась в самостоятельную науку, философия стала выполнять по отношению к ней методологическую функцию.

Методологическая функция философии в первую очередь проявляется в том, что ее знание, мировоззренческое по своей природе, дает ответы на вопросы о сущности человека, смысле его жизни, о взаимоотношениях человека с природой, культурой, другими людьми, без чего невозможно понимание педагогических феноменов, сущность которых составляет взаимодействие - человека с человеком, человека с миром и с самим собой. Кроме того, от системы философских взглядов, которых придерживается педагог-исследователь, зависит направление научного поиска, то или иное понимание педагогических закономерностей. Поэтому философские взгляды лежат в основе любой педагогической концепции. Наконец, методологическая функция философии по отношению к педагогике проявляется так же в том, что она разрабатывает систему закономерностей и способов научного познания, применяемых в педагогике.

Психология, по выражению В. В. Краевского, - «непременный и постоянный спутник педагогики». Психологическое знание служит важным источником развития педагогической науки, его использование создает необходимые предпосылки для создания любой педагогической концепции. Психология позволяет педагогу понять сущность психических процессов, мотивы, цели и процессуальные характеристики деятельности учащихся, учитывать механизмы их индивидуально-личностного развития.

Педагогика тесно сотрудничает с филологией. Филологический анализ педагогических понятий, в том числе заимствованных из других языков, раскрывает их содержание, все множество их значений. Такое сотрудничество необходимо для исследований в рамках этнопедагогики, поскольку ее выводы часто основываются на изучении фольклора (сказок, песен, пословиц, поговорок, загадок). Наконец, в педагогике нашли широкое применение идеи герменевтики (науки о способах интерпретации, перевода и объяснения смысла, содержания и значения произведений культуры и науки), возникшей как система методов понимания разного рода текстов.

Связь педагогики с психологией является наиболее традиционной. Педагогика, чтобы стать подлинной наукой и эффективно направлять деятельность педагога, должна учитывать ту реальность, с которой имеет дело, — человека в его своеобразном и конкретном развитии. Это более трех столетий назад отмечал основатель педагогики Я.А. Коменский. Он писал, что даже столяр, чтобы изготовить стол, должен знать породу дерева, его свойства, способы обработки. Неужели же человек настолько проще, чем дерево, что некоторые учителя считают возможным «формовать» его, не зная природы и свойств его души, способов воздействия на нее.

Требование понимать свойства человеческой природы, ее потребности и возможности, знать законы

психической деятельности и развития личности, строить образование, сообразуясь с этими законами, свойствами, потребностями, возможностями, выдвигали все выдающиеся педагоги.

Первоначально отношения между педагогикой и психологией представлялись многим очень простыми: если психология раскрывает «механизмы души», то из нее можно напрямую вывести, как следует формировать душу ребенка в соответствии с целью образования. Этим объясняется то, что педагогика до тех пор, пока не накопила в достаточной степени собственное научное содержание, использовала в качестве теоретического обоснования педагогической практики психологию. Более того, самые выдающиеся педагоги прошлого в первую очередь были философами и психологами. Связь педагогики с другими науками не исчерпывается философией и психологией, для которых общим является изучение человека как личности. Педагогика тесно связана и с науками, изучающими его как индивида. Это биология (анатомия и физиология человека), антропология и медицина.

Образование как целенаправленно регулируемый процесс социализации не означает игнорирования того, что развитие человека зависит от природных факторов. Проблема соотношения природных и социальных факторов в развитии человека - одна из центральных для педагогики. Она же является важнейшей и для биологии, изучающей индивидуальное развитие человека.

Педагогика, рассматривая человека в качестве биологического социального существа, не могла использовать потенциал, накопленный в антропологии, науке, интегрирующей знания о феномене человека, рассматривающей природу условного человека в его многомерности и многоликости.

Связь педагогики с медициной привела к появлению коррекционной педагогики как специальной отрасли педагогического знания, предметом которой является образование детей, имеющих приобретенные или врожденные отклонения в развитии. В педагогике во взаимосвязи с медициной разрабатывается система средств, с помощью которых достигается терапевтический эффект и усваиваются позиции, роли, ценности, облегчающие процессы социализации, компенсируя имеющиеся дефекты или снижая их тяжесть.

Отношения между педагогикой и экономическими науками сложны и неоднозначны. Экономическая политика во все времена была необходимым условием развития образованности общества.

Немаловажным фактором развития педагогики остается экономическое стимулирование научных исследований в этой области знаний. Связь этих наук послужила обособлению такой отрасли знания, как экономика образования, предметом которой является специфика действия экономических законов в сфере образования.

Связь педагогики с социологией относится также к числу традиционных, так как обе озабочены планированием образования, выявлением основных тенденций развития тех или иных групп или слоев населения, закономерностей социализации и воспитания личности в различных социальных институтах.

Связь педагогики с политологией обусловлена тем, что образовательная политика всегда являлась отражением идеологии, воспроизводя ее в концептуальных схемах и теориях. Педагогика стремится выявить условия и механизмы становления человека в качестве субъекта политического сознания, возможности усвоения им политических идей, установок. Новые дополнительные возможности для исследования процессов образования и обучения открывает перед педагогикой информатика, которая изучает современные информационные технологии, учит правильно использовать их в педагогическом процессе с помощью компьютеризации.

Этнология позволяет осознавать и учитывать в процессе воспитания и обучения народные, национальные особенности характера воспитанников, использовать традиции и практику народных методов обучения и воспитания.

Экология личности, экология среды — новые научные отрасли, изучающие закономерности и возможности сохранения личности, непричинения ей вреда, создания условий для полного раскрытия её потенциальных сил и возможностей.

Понятие о педагогических ценностях и их классификация. Образование как общечеловеческая ценность

Педагогические ценности - это те ее особенности, которые позволяют не только удовлетворять потребности педагога, но и служат ориентирами его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей.

Они, как и другие ценности, формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений. Овладение педагогическими ценностями осуществляется в процессе педагогической деятельности, в ходе которой происходит их субъективация. Именно уровень субъективации педагогических ценностей служит показателем личностно-профессионального развития педагога.

С изменением социальных условий жизни, развитием потребностей общества и личности трансформируются и педагогические ценности. Так, в истории педагогики прослеживаются изменения, связанные со сменой схоластических теорий обучения на объяснительно-иллюстративные и позже на проблемно-развивающие. Усиление демократических тенденций приводит к развитию нетрадиционных форм и методов

обучения. Субъективные же восприятие и присвоение педагогических ценностей определяются богатством личности учителя, направленностью его профессиональной деятельности.

Классификация педагогических ценностей. Педагогические ценности различаются по уровню своего существования. На этом основании можно выделить социальные, групповые и личностные педагогические ценности.

Социальные педагогические ценности отражают характер и содержание тех ценностей, которые функционируют в различных социальных системах, проявляясь в общественном сознании. Это совокупность идей, представлений, норм, правил, традиций, регламентирующих деятельность общества в сфере образования.

Групповые педагогические ценности можно представить в виде идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих педагогическую деятельность в рамках определенных образовательных институтов. Совокупность таких ценностей имеет целостный характер, обладает относительной стабильностью и повторяемостью.

Личностные педагогические ценности выступают как социально-психологические образования, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности учителя, составляющие в своей совокупности систему его ценностных ориентаций. Аксиологическое (от греч. ax1a – ценность) «Я» как система ценностных ориентаций содержит не только когнитивные, но и эмоционально-волевые компоненты, играющие роль ее внутреннего ориентира. В нем ассимилированы как социально-педагогические, так и профессионально-групповые ценности, служащие основанием индивидуально-личностной системы педагогических ценностей. Эта система включает:

• ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда педагога, престижность педагогической деятельности, признание профессии ближайшим личным окружением и др.);

• удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с детьми, коллегами, переживание детской любви и привязанности, обмен духовными ценностями и др.);

• ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (возможности развития профессионально-творческих способностей, приобщение к мировой культуре, занятие любимым предметом, постоянное самосовершенствование и др.);

• позволяющие осуществлять самореализацию (творческий характер труда педагога, романтичность и увлекательность педагогической профессии, возможность помощи социально неблагополучным детям и др.);

• дающие возможность удовлетворять прагматические потребности (возможности получения гарантированной государственной службы, оплата труда и длительность отпуска, послужной рост и др.).

Среди названных педагогических ценностей можно выделить ценности самодостаточные и инструментальные, различающиеся по предметному содержанию. Самодостаточные ценности – это ценности-цели, включающие творческий характер труда педагога, престижность профессии, социальную значимость, ответственность перед государством, возможность самоутверждения, любовь и привязанность к детям. Ценности этого типа служат основанием развития личности и учителя, и учащихся. Ценности-цели выступают в качестве доминирующей аксиологической функции в системе других педагогических ценностей, поскольку в целях отражен основной смысл деятельности учителя.

Цели педагогической деятельности определяются конкретными мотивами, адекватными тем потребностям, которые в ней реализуются. Этим объясняется их ведущее положение в иерархии потребностей, к которым относятся потребности в саморазвитии, самореализации, самосовершенствовании и развитии других. В сознании педагога понятия «личность ребенка» и «Я-профессионал» оказываются взаимосвязанными.

Осуществляя поиск путей реализации целей педагогической деятельности, педагог выбирает свою профессиональную стратегию, содержание которой составляет развитие себя и других. Следовательно, ценности-цели отражают государственную образовательную политику и уровень развития самой педагогической науки, которые, субъективируясь, становятся значимыми факторами педагогической деятельности и влияют на инструментальные ценности, называемые ценностями-средствами. Они формируются в результате овладения теорией, методологией и педагогическими технологиями, составляя основу профессионального образования педагога.

Ценности-средства – это три взаимосвязанные подсистемы: 1) собственно педагогические действия, направленные на решение профессионально-образовательных и личностно развивающих задач (технологии обучения и воспитания); 2) коммуникативные действия, позволяющие реализовать личностно и профессионально ориентированные задачи (технологии общения); 3) действия, отражающие субъектную сущность педагога, которые интегративны по своей природе, так как объединяют все три подсистемы действий в единую аксиологическую функцию.

Ценности-средства подразделяются на следующие группы: ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания.

Ценности-отношения обеспечивают педагогу целесообразное и адекватное построение педагогического процесса и взаимодействия с его субъектами. Отношение к профессиональной деятельности не остается неизменным и варьируется в зависимости от успешности действий педагога, от того, в какой мере удовлетворяются его профессиональные и личностные потребности. Ценностное отношение к педагогической деятельности, задающее способ взаимодействия педагога с учащимися, отличается гуманистической

направленностью. В ценностных отношениях в равной мере значимы отношение педагога к себе как к профессионалу и отношение к себе как к личности.

В иерархии педагогических ценностей наиболее высокий ранг имеют ценности-качества, так как именно в них проявляются личностно-профессиональные характеристики педагога. К их числу относятся многообразные и взаимосвязанные индивидные, личностные, статусно-ролевые и профессионально-деятельностные качества. Данные качества являются производными от уровня развития ряда способностей: прогностических, коммуникативных, креативных (творческих), эмпатийных (от греч. empatheia – сопереживание, способность личности проникать с помощью чувств в душевные переживания других людей, сочувствовать им), интеллектуальных, рефлексивных и интерактивных.

Ценности-отношения и ценности-качества могут не обеспечить необходимого уровня осуществления педагогической деятельности, если не будет сформирована и усвоена подсистема ценностей-знаний. В нее входят не только психолого-педагогические и предметные знания, но и степень их осознания, умения осуществить их отбор и оценку на основе концептуальной личностной модели педагогической деятельности.

Ценности-знания – это определенным образом упорядоченная и организованная система знаний и умений, представленная в виде педагогических теорий развития и социализации личности, закономерностей и принципов построения и функционирования образовательного процесса и др. Овладение педагогом фундаментальными психолого-педагогическими знаниями создает условия для творчества, позволяет ориентироваться в профессиональной информации, решать педагогические задачи на уровне современной теории и технологии, используя продуктивные творческие приемы педагогического мышления.

Общечеловеческие ценности – это фундаментальные, общечеловеческие ориентиры и нормы, моральные ценности, являющиеся абсолютным стандартом для людей всех культур и эпох. это некая сила, которая задает направление в развитии человека, делает его жизнь более полной. Что бы говорить о функциях образования как общечеловеческой ценности, нужно понимать какие в принципе существуют функции образования.

Образование выполняет социальные и личностные функции.

Социальные:

-формирование интеллектуального, нравственного и ресурсного потенциала общества и государства;

-содействие политическому, экономическому и культурно-технологическому развитию общества;

-развитие, обучение и воспитание личности в интересах самой личности, общества и государства;

-подготовка человека к успешной и безопасной преобразовательной деятельности и функционированию в современном социуме.

Личностные:

-Самым главным критерием личностного образования является то, что оно должно обеспечивать приоритет развития над обучением.

Таким образом, образование можно рассматривать как в социальном, так и в личностных планах. Мы видим, что образование - очень сложное и многоаспектное явление, что, несомненно, перекликается с многогранностью и сложностью понятия общечеловеческих ценностей.

На данном этапе, хочу выделить ряд характеристик образования, которые, на мой взгляд, выступают в подтверждение того, что образование с вышеперечисленными его функциями является общечеловеческой ценностью:

-его цели и задачи определяются обществом, и одновременно образование выступает важным фактором развития общества; образование является составным компонентом культуры;

-это открытая, гибкая и целостная система преемственных образовательных программ, государственных стандартов, образовательных учреждений и органов управления;

-это целенаправленный и непрерывный процесс и результат развития личности путем научно организованного обучения, воспитания и самообразования;

-это достигнутый и подтвержденный гражданином определенный ценз, который удостоверяется соответствующим документом.

В наше время уже можно почувствовать, что образование все больше преобразовывается в самообразование. И главной задачей образовательных учреждений становится не образование, как образование в принципе, а создание максимально благоприятных условий для того, что бы человек мог самообразовываться и заниматься саморазвитием.

Но, тем, не менее, саморазвитие должно осуществляться в рамках общечеловеческих ценностей.

Сущность целостного педагогического процесса и его характеристика

С момента своего возникновения воспитание и обучение осуществлялись как целостный процесс трансляции знаний, опыта деятельности и норм поведения от старшего поколения младшему с целью подготовки его к самостоятельной жизни. Дальнейшее разделение труда в обществе постепенно привело к разграничению обучения и воспитания. Эти объективные процессы находили свое отражение и в развитии педагогической мысли. В истории педагогики развитие взглядов на педагогический процесс шло от разграничения и даже противопоставления обучения и воспитания (учитель учит, а воспитатель воспитывает) до понимания их

объективного единства в XIX в.

Приоритет в разработке понятия «педагогический процесс» принадлежит П. Ф. Каптереву. В свое время он пришел к выводу: «"Обучение", "образование", "приучение", "воспитание", "наставление", "увещание", "взыскания" и другие подобные многочисленные слова обозначают различные свойства, стороны, средства и моменты одного большого целого педагогического процесса"». В дальнейшем развивали представления о целостном педагогическом процессе С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, А. С. Макаренко и другие. Вместе с тем, начиная с 1930-х годов, обучение и воспитание изучаются как автономные, самостоятельные процессы, не зависимые друг от друга. В середине 70-х годов XX века наука вновь обращается к проблеме целостного педагогического процесса, что было вызвано, в частности, потребностями практики.

Авторы современных концепций (Ю. К. Бабанский, Ю. П. Сокольников, В. В. Крагвский, В. А. Сластенин и другие) сходятся во мнении, что раскрыть сущность целостного педагогического процесса можно только на основе методологии системного подхода. Педагогическая система — совокупность взаимосвязанных компонентов, характеризующих сущность педагогической деятельности, объединенных общей целью функционирования и единством управления, выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление. Педагогическая система — «открытая» система, изменяющаяся под влиянием социальных изменений, прогресса общества в науке, культуре, технике.

Педагогический процесс представляет собой внутренне связанную совокупность многих процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт превращается в качества формируемого человека. Данный процесс представляет собой не механическое соединение процессов воспитания, обучения, развития, а новое качественное образование, подчиняющееся особым закономерностям.

Целостность, общность, единство – вот главные характеристики педагогического процесса, подчеркивающие подчинение единой цели всех составляющих его процессов. Сложная диалектика отношений внутри педагогического процесса заключается: 1) в единстве и самостоятельности процессов, его образующих; 2) целостности и соподчиненности входящих в него обособленных систем; 3) наличии общего и сохранении специфического.

Специфика процессов, образующих целостный педагогический процесс, обнаруживается при выделении доминирующих функций. Доминирующая функция процесса обучения – обучение, воспитания – воспитание, развития – развитие. Но каждый из названных процессов выполняет в целостном процессе и сопутствующие функции: так, воспитание осуществляет не только воспитательную, но и образовательную и развивающую функции, обучение немыслимо без сопутствующих ему воспитания и развития. Диалектика взаимосвязей налагает отпечаток на цели, задачи, содержание, формы и методы осуществления органически неразрывных процессов, при анализе которых также приходится выделять доминирующие характеристики.

Специфика процессов отчетливо проявляется при выборе форм и методов достижения цели. Если в обучении используется преимущественно строго регламентированная классно-урочная форма работы, то в воспитании превалируют более свободные формы: общественно полезная, спортивная, художественная деятельность, целесообразно организованное общение, посильный труд. Различаются и единые в своей основе методы (пути) достижения цели: если обучение использует преимущественно способы воздействия на интеллектуальную сферу, то воспитание, не отрицая их, более склонно к средствам, воздействующим на мотивационную и действенно-эмоциональную сферы.

Имеют свою специфику методы контроля и самоконтроля, применяемые в обучении и воспитании. В обучении, например, обязательны устный контроль, письменные работы, зачеты, экзамены.

Контроль за результатами воспитания менее регламентирован. Здесь информацию педагогам дают наблюдения за ходом деятельности и поведением учеников, общественное мнение, объем выполнения намеченной программы воспитания и самовоспитания, другие прямые и косвенные характеристики.

Основные характеристики педагогического процесса:

- Системность
- Целостность
- Двусторонность (Сущностной характеристикой педагогического процесса является взаимодействие его субъектов (педагогов и воспитанников).Вне этого взаимодействия педагогический процесс реально существовать не может. Это позволяет говорить о двустороннем характере педагогического процесса)

– Цикличность (педагогический процесс имеет циклический характер, и, следовательно, в нем можно выделить повторяющуюся последовательность этапов (циклов). Выделяют подготовительный, основной и заключительный этапы. На подготовительном этапе создаются необходимые условия для протекания педагогического процесса в соответствии с заданными целями. Суть второго, основного, этапа заключается в непосредственном осуществлении педагогического взаимодействия. Третий, заключительный этап завершает цикл педагогического процесса посредством анализа достигнутых результатов.)

- Целенаправленность
- Взаимосвязь с другими социальными процессами (Педагогический процесс и педагогические системы, в которых он осуществляется, неразрывно связаны с другими социальными процессами: экономическим, политическим, духовным и т. д. Определенное влияние на педагогический процесс оказывают также внешние условия: природно-географические, общественные, производственные, культурные и другие)

Закономерности целостного педагогического процесса

Закономерностью в философии называется объективно существующая, устойчивая, повторяющаяся, необходимая и существенная связь между явлениями и процессами, характеризующая их развитие.

Под закономерностями целостного педагогического процесса понимаются объективно существующие, устойчивые, повторяющиеся, необходимые и существенные связи между педагогическими явлениями, процессами, отдельными компонентами педагогического процесса, характеризующие их развитие.

При организации педагогического процесса в современной школе необходимо в полной мере учитывать потребности социально-экономического развития страны. Если педагогический процесс не будет в полной мере реализовывать эту свою первую закономерность, то он будет отставать от жизни, входить в противоречие с нею и должен неизбежно перестраиваться.

Педагогический процесс протекает в определенных условиях, которые могут быть более или менее благоприятными для его функционирования. С ростом экономических возможностей общества улучшается учебно-материальные и школьно-гигиенические возможности для более эффективного решения задач всестороннего развития личности. Поэтому задачи, содержание, методы и формы педагогического процесса зависят не только от потребностей, но и возможностей общества, от условий, в которых протекает этот процесс.

Таковы две закономерности педагогического процесса, которые обусловлены его внешними связями.

Эффективность воспитания и обучения в целостном педагогическом процессе закономерно зависит от того, насколько педагогам удалось обеспечить единство своих действий с действиями учеников, насколько педагогические влияния резонируют с активностью воспитываемых и обучаемых. При совпадении активности субъектов и объектов результат педагогического процесса резко возрастает, наступает явление «педагогического резонанса», резкого возрастания эффективности (Ю.К. Бабанский).

Заключение

Педагогика как наука имеет одной из своих функций познание процессов обучения и воспитания. Результатом этого познания является установление законов и закономерностей целостного педагогического процесса.

Педагогика стремится, прежде всего, открыть объективные законы, отражающие существенные и необходимые связи между явлениями и факторами обучения и воспитания. Эти законы дают педагогам понимание общей картины объективного развития педагогического процесса.

Охарактеризованные законы и закономерности целостного педагогического процесса должны учитываться системно. Нельзя рассчитывать на успех, если педагог опирается на некоторые закономерные связи, а другие игнорирует.

Только системное претворение в практике всех законов и закономерностей целостного педагогического процесса обеспечивается его оптимальное функционирование.

Макро (в мировом масштабе) и микро (на примере отдельной страны или ступени образования) уровень анализа мировой педагогической культуры

Решение проблемы духовно-нравственного воспитания актуализируется и по той причине, что в традиционной педагогике в свое время она не получила достаточного рассмотрения, не имела обоснованной теории и опыта воспитания духовно-нравственной сферы личности в ее целостности. Понятия «духовность», «духовный мир человека», «душа», «смысл жизни» и другие, являющиеся жизненно значимыми для каждого человека, не представлены ни в каких-либо словарях, ни в содержании государственного образования. Более того, вопрос о воспитании души, духовного мира в государственных учебных программах светских образовательных учреждений не ставился. Образовательные процессы в вузах и школах были и остаются ориентированными преимущественно на формирование и развитие интеллектуальных сил обучаемых, а духовные ценности бытия в воспитании личности подменяются ценностями искусства и художественной культуры, моралью отношений.

Реализация принципа гуманизации системы образования в стране, продолжающееся ее реформирование, направлено, прежде всего, на удовлетворение потребностей граждан в образовательном цензе и обеспечении условий для самореализации потенциальных возможностей и способностей каждого человека. Проблема духовно-нравственного становления личности остается как бы второстепенной, хотя и декларируется в различных государственных документах, определяющих процесс реформирования содержания образования и гуманизации педагогических технологий.

Средняя общеобразовательная школа в различных ее вариантах и типах не может в достаточной мере влиять на духовно-нравственное становление подрастающих граждан, поскольку учитель сам не обладает духовно-нравственным потенциалом, который мог бы служить решающим фактором создания соответствующей атмосферы образовательного процесса, эффективного влияния на духовное образование, воспитание и развитие ребенка.

Поэтому очевидна необходимость такой общекультурной и профессионально-педагогической подготовки учителя, на основе которой он мог бы достичь высокого уровня развития духовно-нравственной сферы личности и обладал бы готовностью к целенаправленному систематическому духовно-нравственному воспитанию молодежи.

Вместе с тем теория и опыт педагогической культуры России свидетельствуют о том, что Российское государство и его система образования в различные периоды истории имели положительные примеры воспитания у граждан высокой духовности и нравственности, яркие примеры бескорыстного служения Отечеству и своему народу. Духовная и нравственная культура учителей России выросла на лучших традициях русской народной культуры, в основе которой находится тысячелетний опыт православной веры.

Православная педагогическая культура в России изначально представлена в трудах ученых-богословов. Духовная сущность человека, возвышающая его над всем другим биологическим миром, его предназначение и смысл жизни, забота о воспитании и взращивании души, предупреждение от дурных поступков, образование и подготовка к достойному вступлению в общественную жизнь — всегда были предметом их рассмотрения. Педагогические идеи основоположников святоотеческой педагогики о воспитании истинного христианина занимали одно из центральных мест в поиске ими путей этого воспитания.

Огромную роль воспитательного воздействия православной культуры великий педагог видит в ее глубоком содержании, где религиозное, нравственное, этическое и эстетическое объединяются в единое их педагогической сущностью.

О необходимости воспитания духа, души и национального самосознания на основе отечественной педагогической культуры он говорит как об основополагающей задаче государственной важности.

Анализ теории и опыта достижений современной педагогики в деле воспитания обнаруживает, что его результативность в образовательных учреждениях не соответствует ожидаемым результатам по формированию у молодежи мировоззренческих представлений, взглядов и убеждений в области отношений, самоопределения в социальной жизни и становления себя как духовно-нравственной личности и члена общества. В то же время современная школа благодаря возможностям дополнительного образования начинает постепенно, хотя еще и робко, обращаться к проблеме духовно-нравственного воспитания учащихся: вводятся такие дисциплины, как мировая художественная культура, религиоведение, факультативы по изучению основ православной культуры, краеведение — изучение жизни святых и национальных героев России и другие. Но обращение к этим знаниям осуществляется без соответствующей подготовки учителя, идет путем проб и ошибок, вне какой-либо определенной системы и соответствующих педагогических ориентиров. Как показывает практика, современный учитель, преподаватель вуза испытывают потребность в знаниях, которые позволяли бы решать актуальные проблемы воспитания учащейся молодежи, культивировать у подрастающего поколения высокие духовно-нравственные ценности отечественной культуры, ценностные ориентиры бытия человека в мире природы и общества.

Проблема педагогического целеполагания в контексте развития культуры. Общекультурные и региональные традиции развития педагогики и образования

Смысл целеполагания в воспитательном процессе в том, чтобы направить его на индивидуальные цели педагога воспитанников, которые всегда есть, даже в том случае, если эти цели не осознаны.

В качестве реальных источников педагогического целеполагания выступают:

1) педагогический запрос общества как его потребность в определенном характере воспитания, выражающийся в объективных тенденциях развития общества и в сознательно выражаемых образовательных запросах граждан;

2) ребенок, субъект детства как особой социальной реальности, имеющей самостоятельную ценность не только как период подготовки к чему-либо;

3) педагог как носитель человеческой сущности, как особый общественный субъект, наиболее эффективно реализующий «сущностную способность к созиданию другого» (И.А. Колесникова). Удельный вес этих факторов-источников на разных этапах развертывания процесса воспитания и конкретизации его цели может меняться, но ни один из них не исчезает.

Согласно представлениям деятельностного подхода можно считать правомерным выделение полагания как необходимого звена любой деятельности (А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, О.К. Тихомиров и др.) и выделение самостоятельного вида деятельности, продуктом которого является цель (Н.Н. Трубников, А.И. Яценко и др.). При этом под целеполаганием чаще всего понимают идеальный, развернутый во времени процесс формирования цели. Его итогом является формулирование цели. Будучи особым видом деятельности, вырабатывающей цель, полагание не может быть только умственным процессом. В.Н. Зуев (1986, с. 262) рассматривает процесс целеполагания как неразрывное единство двух моментов: идеального полагания цели теоретической деятельностью - целеформирования и реального ее полагания вовне, в объективно-предметную действительность - целереализация.

В.В. Сериков (1999, с. 48 - 49) выделяет в процессе целеполагания два этапа: возникновение и конкретизацию. Логику целеполагания нельзя сводить к идеологическому компоненту, она имеет свои, собственно педагогические закономерности, а основой для определения содержательной стороны образования служат, как правило, глубокие исследования образовательных запросов различных слоев общества и социальные прогнозы.

С.А. Расчетина (1988, с. 31 - 33) среди особенностей целеполагания в рамках субъект-субъектных отношений выделяет осознание и оценку:

- предмета совместной деятельности с позиции другого человека;
- внутреннего мира другого человека как равноправного субъекта полагания и реализации цели;
- своего собственного внутреннего мира, своих действий по постановке и реализации цели с позиции другого человека.

Таким образом, С.А. Расчетина (1988) определяет целеполагание со стороны своих субъект-субъектных характеристик как осознание и оценку личностных качеств и отношений, необходимых для достижения цели деятельности на основе соотнесения их с качествами и отношениями других субъектов целеполагания. Акт целеполагания, следовательно, таит в себе возможность развертывания рефлексивных процессов, играющих важную роль в процессах самовоспитания субъектов деятельности. Это положение справедливо и для субъектов воспитательного процесса, полагающих и реализующих цели самовоспитания.

Заключение

Таким образом, сама цель и процесс целеполагания в структуре воспитательной деятельности выполняют функции управления воспитательным процессом. Эффективность целеполагания повышается, если оно основано на прогнозе (выявлении интенциональных характеристик) воспитательного процесса и концептуальном видении результата воспитания как получения «человеческого качества в человеке».

Образование как общественное явление и педагогический процесс. Задачи профессиональной школы в современных условиях

Образование представляет собой не только общественное явление, но и педагогический процесс. **Педагогическим процессом** называется развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых.

Это процесс, в котором социальный опыт переплавляется в качества личности. В педагогической литературе прежних лет употреблялось понятие «учебно-воспитательный процесс». Исследования П.Ф. Каптерева, А.П. Пинкевича, Ю.К. Бабанского и других педагогов показали, что это понятие суженное и неполное, не отражающее всей сложности процесса и прежде всего его главных отличительных черт – целостности и общности. Обеспечение единства обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности составляет главную сущность педагогического процесса.

Педагогический процесс следует рассматривать как систему. Он объединяет множество подсистем, внедренных одна в другую или объединенных между собой другими типами связи. Система педагогического процесса не сводима ни к одной из своих подсистем, какими бы большими и самостоятельными они ни были. Педагогический процесс – это главная объединяющая все система. В ней воедино слиты процессы формирования, развития, воспитания и обучения вместе со всеми условиями, формами и методами их протекания.

К ним относятся закономерности:

1) динамики педагогического процесса;
2) развития личности в педагогическом процессе:
3) управления учебно-воспитательным процессом:
4) стимулирования;
5) единства чувственного, логического и практики в педагогическом процессе;
6) единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной)деятельности;
7) обусловленности педагогического процесса. Этап осуществления педагогического процесса;

можно рассматривать как относительно обособленную систему, включающую в себя **важные взаимосвязанные элементы:**

1) постановка и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности;
2) взаимодействие педагогов и учеников:
3) использование намеченных методов, средств и форм педагогического процесса;
4) создание благоприятных условий для школьников;
5) обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами.

Основные задачи педагогики высшей школы:

- обоснование методологических и теоретических основ педагогического процесса в высшей школе на современном этапе развития науки и человечества;
- изучение сущности, особенностей и закономерностей педагогического процесса и его составляющих: обучение, воспитание, морально-психической и психологической подготовки, развития, самовоспитания и самообразования соответственно требованиям Болонского процесса;
- разработка методических систем и отдельных методов социализации и профессиональной подготовки будущих специалистов, их воспитания и развития;

- разработка и конкретизация принципов обучения и воспитания студентов (слушателей), их профессиональной, морально-психической и психологической подготовки в соответствии с изменениями, которые происходят в жизни общества, рыночной экономики и др.;

- выявление и обоснование условий успешной реализации требований принципов обучения и воспитания для деятельности в различных сферах;

- определение путей совершенствования и развития организационных форм учебно-воспитательной работы, повышения эффективности различных способов контроля, оценки учебно-воспитательного процесса, уровней подготовленности и студентов и групп;

- прогнозирование развития педагогического процесса в зависимости от перспектив науки и потребностей общества;

- разработка новых подходов, принципов, форм и методов профессиональной, морально-психической и психологической подготовки студентов (слушателей) и различных социальных групп к деятельности в условиях конкуренции;

- поиск путей, приемов, способов и средств активизации познавательной деятельности студентов (слушателей), сокращение времени на эффективное и качественное профессиональное обучение;

- выявление закономерностей педагогического воздействия на студентов (слушателей) с целью формирования у них научного мировоззрения, национального сознания, достоинства и гордости, национальных чувств и патриотизма, профессиональной ответственности;

- формирование у студентов мотивации к деятельности, конкуренции, активного общественного и общественной жизни;

- раскрытие основных закономерностей, целей, содержания, методики самовоспитания и самообразования студентов (слушателей), способов и приемов их стимулирования среди различных категорий людей;

- разработка современных педагогических технологий социализации и профессиональной подготовки специалистов и различных социальных групп;

- изучение различных коллективов и разработки технологий педагогического воздействия на них с целью их объединения, оптимизации отношений и обеспечение взаимодействия, слаженности и т.д.;

- изучение и критическое осмысление педагогического наследия высшей школы прошлого, выявление и использование всего того, что ценно сегодня;

- внедрение в систему высшего образования новых педагогических технологий образования, обучения, профессиональной подготовки, воспитания и др.;

Личность педагога, его профессионально-значимые личностные качества

К личности педагога предъявляются большие требования. По мнению Я. А. Коменского, учителя должны заботиться о том, чтобы быть для учеников в пище и одежде образцом простоты, в деятельности - примером бодрости и трудолюбия, в поведении - скромности и благонравия, в речах - искусства разговора и молчания, словом, быть образцом благоразумия в частной и общественной жизни. Такой учитель составляет гордость школы и се учеников, ценится родителями и сможет достойно исполнять свою должность, выше которой нет другой под солнцем.

Совокупность профессионально необходимых качеств и других особенностей учителя определяется как профессиональная готовность к педагогической деятельности. В ее составе выделяют, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а с другой - научно-теоретическую и практическую компетентность как основу профессионализма.

В. А. Сластениным выделены профессиональные требования к педагогу, которые объединены в профессиограмме в три основных комплекса:

- общегражданские качества;
- качества, определяющие специфику профессии учителя;
- специальные знания, умения и навыки по предмету (специальности).

Социально-нравственная, профессионально-педагогическая и познавательная направленность занимает ведущее место в структуре личности педагога. **Социально-нравственная направленность** выражается в нравственных потребностях, моральных ценностных ориентациях, чувстве общественного долга и гражданской ответственности. Она лежит в основе социальной активности учителя. Учитель-гражданин верен своему народу, близок ему. Он не замыкается в узком кругу своих личных забот, его жизнь непрерывно связана с жизнью села, города, где он живет и работает ***(*В. А. Сластенин*).***

В структуре личности педагога особая роль принадлежит **профессионально-педагогической направленности.** Она является той основой, вокруг которой формируются основные профессионально значимые свойства личности педагога. **Профессионально-педагогическая направленность - система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих его к утверждению в педагогической деятельности и профессиональном общении.**

Структура профессионально-педагогической направленности содержит:

- направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;
- направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;
- направленность на предметную сторону профессии учителя (содержание учебного предмета).

Профессионально-педагогическая направленность личности педагога включает интерес к профессии, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности. Основой такой направленности является интерес к профессии, который находит свое выражение в положительном эмоциональном отношении к детям, родителям, педагогической деятельности в целом.

Основу педагогического призвания составляет любовь к детям. Это основополагающее качество является предпосылкой самосовершенствования, целенаправленного саморазвития многих профессионально значимых качеств, характеризующих профессионально-педагогическую направленность учителя.

Среди личностных качеств педагога особое место занимает педагогический долг, самоотверженность и ответственность. Руководствуясь чувством педагогического долга, педагог всегда спешит оказать помощь детям и взрослым, всем, кто в ней нуждается, в пределах своих прав и компетенции; он требователен к себе, неукоснительно следуя своеобразному кодексу педагогической морали.

Педагогическое мастерство учителя как фактор эффективности учебного процесса

Чтобы работать успешно, каждый учитель должен владеть педагогическим мастерством, поскольку только мастерство может обеспечить эффективные результаты труда педагога. Насколько высок будет уровень педагогического мастерства преподавателя, настолько высок будет уровень теоретических и практических знаний и умений каждого ученика.

Мастер - это искусный в своем деле человек

Определений педагогического мастерства столько, сколько есть желающих высказаться по этому поводу. Мастерство — это «высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей. Педагог мастер своего дела — это специалист высокой культуры, глубоко знающий свой предмет, хорошо знакомый с соответствующими отраслями науки или искусства, практически разбирающийся в вопросах общей и особенно детской психологии, в совершенстве владеющий методикой обучения и воспитания».

Мастерство учителя выражается, прежде всего, в умении так организовать учебный процесс, чтобы при всех, даже самых неблагоприятных условиях добиваться нужного уровня воспитанности, развития и знаний учащихся. Настоящий учитель всегда найдет нестандартный ответ на любой вопрос, сумеет по-особому подойти к ученику, зажечь мысль, взволновать его.

Итак, мастер – это учитель, умеющий в совершенстве пользоваться эффективными технологиями учебно-воспитательного процесса, правильно выбирать их для каждой конкретной ситуации, диагностировать, прогнозировать и проектировать процесс заданного уровня и качества.

Отличительными чертами современного педагога, педагога - мастера являются постоянное самосовершенствование, самокритичность, эрудиция и высокая культура труда. Профессиональный рост учителя невозможен без самообразовательной потребности. Для современного учителя очень важно никогда не останавливаться на достигнутом, а обязательно идти вперед, ведь труд учителя – это великолепный источник для безграничного творчества.

Рекомендации для реализации повышения качества обучения:

1. Личностно-ориентированный подход.
2. Создание ситуации успеха.
3. Активная личностная позиция учителя совместно с учащимся.
4. Создавать ученику возможность дальнейшего роста, способствовать этому.
5. Ставить конкретные цели и задачи, подключать к ним, самих учащихся.
6. Вовлекать родителей в учебный процесс.
7. Использовать открытые тексты работ, задания на опережение.
8. Развитие интеллекта ребенка, формирование его мыслительной деятельности.
9. Обучение через диалог.
10. Обучение через интерес.
11. Психологическое единство с классом.
12. Более четкие критерии оценивания. Не все должно быть оценено отметкой.
13. Мотивация познавательной деятельности.
14. Дифференциация заданий.
15. Разнообразие форм организации учебного процесса.

Учитель (воспитатель) в системе учебно-воспитательного процесса

Структура профессиональной деятельности учителя в школе состоит из следующих элементов (Н. В. Кузьмин, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков):

› диагностическая;
› ориентационно-прогностическая;
› конструктивно-проектировочная;
› организаторская;
› информационно-объяснительная;
› коммуникативно-стимулирующая;
› аналитико-оценочная;
› исследовательско-творческая.

Диагностическая деятельность. Исходя из происхождения слова diagnosis – распознавание, определение, можно заключить, что сущность диагностической деятельности состоит в том, чтобы узнать личность ученика со всех сторон.

Ориентационно-прогностическая деятельность является следующим этапом после диагностической. Определив состояние ученика по разным вопросам и направлением, педагог должен выбрать направление обучения и воспитания, определить методы и средства, наиболее эффективные в данном случае. Прогностическая составляющая заключается в прогнозировании результатов намеченной работы в целом и каждого ее этапа в отдельности.

Конструктивно-проектировочная деятельность. Этот вид деятельности пронизывает всю работу учителя на каждом этапе учебно-воспитательного процесса. Его сущность заключается в создании и насыщении содержания всех видов деятельности учителя.

К видам этой деятельности относится планирование и подготовка уроков, экскурсий, тематических вечеров, культурно-массовых мероприятий. В область этой деятельности входит так же выбор и синтез методов и средств обучения и воспитания, их частичное видоизменение с целью адаптации к условиям окружающей среды и особенностям учеников. Такая деятельность будет наиболее успешной при использовании творческого подхода, но основой его является знание и практический опыт применения основных педагогических методов, а так же максимально изученные условия учебно-воспитательной деятельности и психофизические особенности учеников, их возрастные и интеллектуальные особенности, уровень сформированности ученического коллектива и сложившиеся отношения внутри него.

Организаторская деятельность включает в себя вовлечение учеников в различные виды работ, проводимых в школе. От учителя потребуются организаторские способности, активность, энтузиазм и заинтересованность. В рамках организаторской деятельности проводятся совместные работы по планированию и подготовке различных школьных мероприятий, распределение обязанностей и поручений между учениками. Учитель должен стимулировать желание детей принимать участие во всех происходящих событиях, вносить элементы новизны, радостного ожидания, необычности. Важно заинтересовать ребят предстоящей работой, помочь каждому найти в ней ценное для себя, и почувствовать важность своего участия. Со стороны учителя так же должен производиться постоянный контроль и управление организованной деятельностью учеников, при этом нужно соблюдать тактичность приемов и поддерживать сотруднические отношения.

Информационно-объяснительная деятельность. Она связана как с учебной, так и с воспитательной работой учителя. Успешность ее осуществления во многом зависит от уровня образованности и воспитанности самого педагога, глубины его предметных знаний и уровня нравственности. Все новое, приобретаемое человеком в той или иной сфере жизни, имеет информационную основу. Но здесь важно не только содержание, но и способ преподнесения этой информации, который во многом зависит от личного отношения к ней учителя. Учитель должен хорошо знать свой предмет, следить за развитием науки в этой области, иметь твердые взгляды и убеждения в вопросах своей предметной области, уметь понятно и доходчиво объяснить материал, сопровождая его иллюстрациями и практическими работами. Большое значение имеет способность учителя развить интерес у ребят к дисциплине, которую он преподает, для этого, в первую очередь, учитель должен любить свой предмет и понимать необходимость знаний и умений в данной области. Эффективным средством является насыщение содержания урока интересными фактами, проведение параллели между научной теорией и повседневной практикой, проведение опытов, организация конкурсов в рамках предмета и активизация творческой деятельности в данном направлении.

Коммуникативно-стимулирующая деятельность. Она напрямую связана с личностью учителя, ее качествами и особенностями. Важность такой деятельности определяется тем, что ученики – живые люди, и установить контакт с ними для успешного проведения учебно-воспитательной работы может лишь живой человек.

Аналитико-оценочная деятельность имеет характер обратной связи в работе учителя. В процессе своей профессиональной деятельности учитель должен постоянно сравнивать достигнутое с ожидаемым, и на основе этого корректировать свою дальнейшую деятельность.

Исследовательско-творческая деятельность заключается в адаптации практического применения теоретических положений педагогической науки. Изучив педагогическую теорию, педагог приступает к практической апробации полученных знаний и неизбежно сталкивается с невозможностью применения их в чистом виде.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Основные характеристики научно-педагогического исследования. Логика и структура исследования

Под научным исследованием вообще понимается какая-либо деятельность в сфере науки. Поэтому, чтобы определить, что есть научное исследование, необходимо сначала выделить науку как форму общественного сознания из других форм общественного сознания, т. е. необходимо определить данную научную познавательную деятельность в сфере педагогики и выделить ее из других подобных обыденных познаний.

Под обыденным познанием обычно понимают выявление бросающихся в глаза, внешних признаков предметов и явлений. Знания, полученные в результате подобных исследований, скорее всего, будут являться поверхностными, а выявленные связи процессов – случайными, что, в свою очередь, может повести за собой цепь серьезных ошибок. Это происходит потому, что данные полученные знания не могут раскрыть причины явлений и процессов происходящего, а лишь имеют описательное действие, т. е. только представляют течение явления или процесса.

Отличия научных знаний от любых других, например, художественных, религиозных и т. д., состоят в следующем.

1. Это сущностное знание – в нем раскрывается совокупность устойчивых признаков объекта.
2. Это знание имеет обобщенное значение – дает определение предмету только с точки зрения принадлежности к какой-либо категории, выделяя критерии и принципы, присущие всем явлениям и предметам категории.
3. Научное знание обосновано.
4. Это знание системно организовано – представляет собой последовательно составленное сочетание качеств.
5. Научное знание имеет свой язык, в основе которого лежит категориальный аппарат науки (по отношению к каждой категории должны выполнятся правила логики).

Поэтому можно определить основные признаки исследовательской педагогической деятельности следующим образом.

1. Характер цели – познавательный.
2. Выделение специальной области исследования.
3. Применения специальных средств познания.
4. Однозначность терминологии.

Таким образом, мы видим, что главной целью педагогического научного исследования становятся следующие факторы.

1. Выявление новых знаний о педагогических процессах и явлениях обучения и воспитания.
2. Выявление их отличительных особенностей (структура, действие, история развития).
3. Выявление системы и принципов, т. е. объективных закономерных связей между педагогическими процессами и явлениями.

Результатом научного исследования является знание. Высшая форма, в которой существует научное знание, – это теория. Теория, в свою очередь, является высшим уровнем систематизации понятий науки, в которой отражается и закрепляется знание.

Научно-исследовательская деятельность опирается на теорию, но сама научно-исследовательская деятельность также является теорией, т. е. в данном случае теорией научно-исследовательской деятельности является результат и средство научных изысканий.

Поэтому научно-исследовательскую познавательную деятельность необходимо определить как познавательную деятельность, ведущую к теории и опирающуюся на теорию, – это по существу теоретическое познание. Именно эту особенность научного знания – теоретичность познания – можно считать определяющим в отношении к научности, в то время как другие виды познавательной деятельности, не имеющие теоретичности познания, не считаются научными.

В процессе научного исследования, кроме теоретического уровня познания, выделяются другие необходимые этапы, но именно теоретическое познание является той его сутью, без которой знание не является качественно научным. Таким образом, теория наполняет педагогическое научное исследование важным сочетанием понятий, определений, законов, которые организованы и логически связаны между собой. Иначе говоря, теоретическая основа признака научности педагогического знания имеет необходимую логику, которая определяется и проявляется во внутренней взаимосвязи этапов, явлений педагогического процесса.

Исследование в области педагогики - это процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, воспитания, их структуру и механизм, содержание, принципы и технологии Оно призвано объяснять и предсказывать педагогические факты и явления.

Программа исследования, как правило, имеет два раздела: методологический и процедурный. Первый содержит обоснование актуальности темы, проблемы, определение объекта, предмета, целей и задач,

формулировка основных понятий (категориального аппарата), предварительный системный анализ объекта и выдвижение рабочей гипотезы. Во втором разделе раскрывается стратегический план исследования, а также основные процедуры сбора и анализа первичных данных.

Педагогическое исследование – процесс и результат научной деятельности, направленный на получение общественно значимых знаний о закономерностях, структуре, механизме обучения и воспитания, теории и истории педагогики, методике организации учебно-воспитательной работы, ее содержании, принципах, методах и организационных формах.

Таким образом, результатом педагогического исследования является научное педагогическое знание.

Педагогические знания отражают законы, принципы, правила педагогической деятельности. Они существуют не только в сознании педагога, но и в материализованном виде в научных трудах, программах, учебниках, пособиях для учителей и т. п.

Виды научных знаний в педагогике. В любой развитой науке присутствуют теоретические и эмпирические знания. Есть они и в педагогике. В основе их различения лежит выделение теоретического и эмпирического уровней научного познания.

На эмпирическом уровне формируется знание о фактах: для педагогики это - знание об эффективности или неэффективности тех или иных приемов обучения и воспитания; о положительном или отрицательном влиянии каких-либо факторов, действующих в педагогическом процессе, на его результаты и т.п.

Знания теоретического уровня образуются в результате исследований, связанных с развитием и совершенствованием понятийного аппарата науки и направленных на всестороннее познание реальности в ее существенных, глубинных связях и закономерностях. Это, например, знания о сущности обучения и воспитания, о составе, структуре и функциях содержания образования, о классификации учебных предметов и т.п.

В.В. Краевский предлагает различать еще один вид педагогического знания, нормативные знания - знания о должном, о том, что следует делать, в отличие от эмпирических и теоретических, отражающих сущее. К ним относятся общие и частные указания, предписания к деятельности: принципы, правила, рекомендации и т.д.

С различением упомянутых групп знаний связаны виды педагогических исследований.

В педагогической энциклопедии в основу классификации педагогических исследований положен тип связи науки и практики и предлагается различать такие виды педагогических исследований как фундаментальные, прикладные, разработки.

Фундаментальные педагогические исследования раскрывают закономерности педагогического процесса, общетеоретические концепции педагогической науки, её методологию и не преследуют непосредственно практических целей.

Прикладные педагогические исследования решают отдельные теоретические и практические задачи, связанные с методами обучения, воспитания, содержанием образования, вопросами школоведения, подготовкой учителей. Предметом прикладного исследования является получение новых знаний о способах практического приложения уже открытых законов управления обучением и воспитанием. В большинстве случаев прикладные исследования оказываются продолжением фундаментальных, но могут и предшествовать им. Они выступают промежуточным звеном, связывающим науку и практику, фундаментальные исследования и разработки, теоретические и практические рекомендации.

Исследования-разработки содержат конкретные указания по воспитанию и обучению, методам и формам организации различных видов деятельности ученика. К разработкам относятся программы, учебники, инструктивно-методические рекомендации. Разработки продолжают прикладные исследования, связывают их с практикой.

Структура и логика научно-педагогического исследования

1-й ЭТАП Общее ознакомление с проблемой исследования, обоснование ее актуальности, определение объекта и предмета, конкретной темы исследования. Формулировка общей и промежуточной целей исследования и соответствующих целям задач. Любое движение начинается с постановки цели. Цель – это представление о результате. Ставя перед собой цель, человек представляет себе, какой результат он намерен получить, каким будет этот результат. Чтобы получить реальный результат, необходимо применить определенные средства. Для исследователя это методы и процедуры научного познания. Намечая логику своего исследования, ученый формулирует ряд частных исследовательских задач, направленных на получение промежуточных результатов. Эти задачи в своей совокупности должны дать представление о том, что нужно сделать для достижения цели. Разработка логики, воплощающей стратегию поиска, – сложный процесс, который не только предшествует, но и сопутствует всему процессу исследования, ибо характер, последовательность шагов во многом предопределяются полученными уже в ходе работы результатами и возникшими трудностями. В каждом исследовании необходимо найти один из оптимальных вариантов последовательности поисковых шагов.

2-й ЭТАП Выбор методологии - исходной концепции, определяющих теоретических положений, исследовательского подхода

3-й ЭТАП Формулировка гипотезы исследования - научного предположения, истинность которого требуется доказать. Выбор методов исследования на основе специфики содержания проблемы и задач, поставленных исследователем.

1. Составляется эмпирическое описание. В нем отражаются знания о фактах эффективности и неэффективности тех или иных приемов обучения и воспитания, о трудностях, которые испытывают школьники

при изучении учебных материалов, об успешности или неуспешности работы отдельных учителей или педагогических коллективов и т. п.

2. На основе знаний из области философии, педагогики, психологии и других наук создается теоретическое представление об избранном для исследования объекте (теоретическая модель 1). После этого мысленно создается конкретное представление о нем (теоретическая модель 2).

3. Исследователь переходит к созданию нормативных моделей, воплощающих знание о том, какими должны быть преобразованные участки педагогической действительности, усовершенствованная педагогическая деятельность и (в общем виде) что нужно сделать для того, чтобы эту деятельность улучшить.

4-й ЭТАП Организация и проведение констатирующего эксперимента с целью определения исходного состояния педагогического явления, исследуется.

5-й ЭТАП Организация и проведение формирующего эксперимента, который направлен на активное преобразование изучаемого явления.

6-й ЭТАП Проведение контрольного эксперимента, который фиксирует показатели с исследуемого объекта после применения формирующих воздействий.

7-й ЭТАП Теоретический анализ, интерпретация и оформление результатов исследования. Определение выводов и педагогических рекомендаций и широкое внедрение их в практику. Итогом всей работы является проект будущей педагогической деятельности, в который входят конкретные материалы и рекомендации для использования на практике.

Методологические характеристики педагогического исследования

Методология - система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности.

В содержании рефлексии исследователя по поводу его научной работы можно выделить одиннадцать характеристик, позволяющих оценить качество педагогического исследования:

Проблема. Исследование начинается с определения проблемы, которая выделяется для специального изучения. Проблема - это как бы «белое пятно» на карте науки, как говорят - «знание о незнании».

Формулировка проблемы обусловливает выбор объекта исследования. Им может быть педагогический процесс, область педагогической действительности или какое-либо педагогическое отношение, содержащее в себе противоречия. Объект - это часть объективной реальности, то, на что направлен процесс познания.

Тема. Проблема должна найти отражение в теме исследования. Вопрос о том, как назвать научную работу, отнюдь не праздный. Сформулировать тему очень непросто. Нужно так её обозначить, чтобы в ней нашло отражение движение от достигнутого наукой, от привычного к новому, момент столкновения старого с тем, что предлагается в исследовании. Прежде всего, самому исследователю должно быть ясно, с одной стороны, с какими более широкими категориями и проблемами она соотносится, а с другой - какой новый познавательный и практический материал он предполагает освоить.

Первое приближение к определению темы редко бывает удачным. Улавливается, как правило, лишь то, что лежит на поверхности, нечто самоочевидное. Необходимо углубление в проблему, чтобы отразить ее в названии работы.

Наиболее убедительной основой, определяющей тему исследования, является социальный заказ, который отражает острые, общественно значимые проблемы, требующие безотлагательного решения. Социальный заказ требует обоснования конкретной темы. Чаще всего, это анализ степени разработанности проблемы в науке.

Актуальность. Все характеристики, которые здесь рассматриваются, взаимосвязаны, они дополняют и корректируют друг друга. Выдвижение проблемы и формулирование темы предполагают ответ на вопрос: почему данную проблему нужно в настоящее время изучать? Актуальность направления, как правило, не нуждается в сложной системе доказательств. Она как бы задана. Иное дело обоснование актуальности темы. Необходимо достаточно убедительно показать, что именно она среди других (некоторые из них уже исследовались другими) - самая насущная. Любое исследование, по определению, должно быть значимо, во-первых, для науки, во-вторых, для практики.

Обоснование актуальности содержит указание на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики обучения и воспитания. Актуальные исследования дают ответ на самые острые вопросы, отражающие социальный запрос общества педагогической науке, обнаруживают важнейшие противоречия, которые имеют место в практике. Критерий актуальности динамичен, подвижен, зависит от времени учетов конкретных и специфических обстоятельств. В самом общем виде актуальность характеризует степень различия между спросом на научные идеи и практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время.

Объект исследования и его предмет: весь круг явлений, на которые направлено внимание исследователя, то есть объект, а другой - то, относительно чего он обязуется получить новое знание, - предмет его научной работы. Предмет исследования - это существенные, характерные практической или теоретической точки зрения свойства, особенности, черты объекта, которые подлежат непосредственному анализу, изучению.

Однако получить новое знание об объекте во всех его аспектах и проявлениях практически невозможно, поэтому необходимо определить предмет исследования, т.е. обозначить, как рассматривается объект, какие отношения в нем, свойства, аспекты, функции раскрывает данное ис-следование. Объект принадлежит всем, а предмет — личное достояние исследователя, его собственное видение объекта.

Он целенаправленно конструирует предмет, выделяет в объекте то, о чем он и только он намерен получить новое научное знание. Например, один исследователь, изучая школьный учебник, может рассматривать его как средство систематизации знаний учащихся. Другой выделит в ка-честве предмета, например, школьный учебник как средство развивающего обучения.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определяются исследовательские задачи, которые, как правило, направлены на проверку гипотезы. Последняя - является совокупностью теоретически обоснованных предположений, истинность которых нужно проверить.

Критерий научной новизны предусматривает оценку качества завершенных исследований и характеризует новые теоретические и практические выводы, закономерности образования, его структуру и механизм, содержание, принципы и технологии, которые на данный момент не е были известны и не зафиксированы в педагогической литературе.

Цель. Ставя перед собой цель, ученый определяет, какой результат он намерен получить в ходе исследования. Цель - это одна из главных характеристик деятельности, одна из составляющих триады: цель, средство, результат. Поэтому невозможно ни ставить цель, ни анализировать её в отрыве от общего движения познающей мысли, от исследовательской деятельности и, главное, ее логики.

Задачи, дают представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута. Формулируя задачи, ученый тем самым обозначает логику своего исследования, ставит как бы ряд промежуточных целей, выполнение которых необходимо для реализации общей цели.

Гипотеза и защищаемые положения, Одним из методов развития научного знания, а также структурным элементом теории является гипотеза - предположение, при котором на основе ряда фактов делается вывод о существовании объекта, связи или причины явления, причем этот вывод нельзя считать вполне доказанным. Во всех случаях гипотеза представляет собой знание не достоверное, а вероятное. Она есть такое высказывание, истинность или ложность которого не установлена. Процесс установления истинности или ложности гипотезы и есть процесс познания. Одно и то же по содержанию предложение, относящееся к одной и той же предметной области, выступает либо как гипотеза, либо как элемент теории, в зависимости от степени его подтверждения. Еще на стадии формулирования гипотезы, до ее проверки, необходимо соблюдать некоторые требования к ней. Гипотеза должна быть принципиалъно проверяемой. В гипотезе должны отражаться устойчивые и необходимые связи, присущие изучаемым явлениям, которые могут в необходимых случаях приобретать характер закона или закономерности.

Наконец, самым существенным признаком научной гипотезы является ее нестандартность или неочевидность.

- новизна, что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые? Если нет убедительного ответа на этот вопрос, может возникнуть серьезное сомнение в смысле и ценности всей работы.

- значение для науки - Характеризуя новизну результатов, исследователь остается в рамках поставленных им задач и показывает, какое новое знание он получил, решая их. Значение полученного нового знания выявляется по отношению к другим сферам познания, к научной работе, которая только еще предстоит в будущем.

- значение для практики. Естественно, что содержательному определению научной значимости соответствует такое же определение значения работы для практики.

Здесь мы вступаем в область очень сложных и тонких познавательных процедур, различений и категорий. Некоторые из них не вполне еще устоялись в педагогической науке.

Все характеристики взаимосвязаны, они дополняют и корректируют друг друга. Проблема находит отражение в теме исследования, которая так или иначе должна отражать движение от достигнутого наукой, от привычного к новому, содержать момент столкновения старого с новым. В свою очередь, выдвижение проблемы и формулировка темы предполагают определение и обоснование актуальности исследования. Объект исследования обозначает эмпирическую область, избранную для изучения, а предмет - аспект изучения. В то же время можно сказать, что предмет - это то, о чем исследователь намеревается получить новое знание. Другое дело, что ответ на вопрос о новизне результатов исследования, выделяемой как специальная его характеристика, можно дать лишь после получения этих результатов, подводя итоги работы в целом, в конце, а не в начале. То же можно сказать и о гипотезе. Она не может быть содержательно сформулирована в начале исследования, поскольку для того, чтобы это сделать, нужно уже очень много знать об изучаемом объекте. Хотя, конечно, гипотеза - не итог, а как бы переломный момент работы, ее пик. Иногда говорят, что гипотеза - это недоказанная теория. Доказательство очень сложное и нередко длительное дело.

Теоретическая сторона методологии связана с установлением основных педагогических закономерностей как исходных посылок научного поиска и включает мировоззренческую функцию, объясняет полученные результаты и делает выводы.

Нормативная сторона методологии - изучение общих принципов подхода к педагогическим объектам, системы общих и частных методов и приёмов научного педагогического исследования. По своему характеру и содержанию исследования в области педагогики разделяются на фундаментальные, прикладные и разработки.

Фундаментальные исследования призваны разрешать задачи стратегического характера. Их основные отличительные признаки:

- теоретическая актуальность, выражающаяся в выявлении закономерностей, принципов или фактов, имеющих важное значение;
- концептуальность;
- историзм;
- критический анализ научно несостоятельных положений;
- использование методик, адекватных природе познаваемых объектов действительности;
- новизна и научная достоверность полученных результатов.

Основными признаками прикладных исследований являются:

- приближённость их к актуальным запросам практики;
- сравнительная ограниченность выбора исследования;
- оперативность в проведении и внедрении результатов и др.

К разработкам педагогики относятся методические рекомендации по вопросам обучения и воспитания, методические средства и пособия. Отличительные черты разработок:

- целевая направленность;
- конкретность;
- определённость;
- небольшой объём.

Методологические основания научно-исследовательской педагогической деятельности

Целесообразно охарактеризовать ряд важнейших методологических принципов:

- Принцип возрастного подхода в обучении и воспитании детей, основанный на учете психологических, физиологических, интеллектуальных и других индивидуальных особенностей учащихся разного возраста.

- Принцип научности, развития у учащихся самостоятельности мышления с опорой на диалектику познания, на сущность новейших открытий в области естественно-математических, точных дисциплин, культуры и искусства с более широкими обобщениями, с социальной картиной мира, деятельностью человека.

- Принцип конкурентно-исторического подхода к анализу общественных явлений, в том числе образования, воспитания и развития личности в динамике исторического времени, в преемственных, традиционно важных связях прошлого, настоящего и будущего, принимая во внимание положительные тенденции, противоречия, недостатки, анализируя смену приоритетов, ценностей в обществе, тревожность в экономической и социокультурной сферах и обосновывая возможность их изменения в лучшую сторону.

- Принцип гуманизма и уважения к человеку как высшей ценности без различия его социального статуса, национальности, вероисповедания, признания его социальных, гражданских, национальных прав и свобод, таких как право на образование, труд, устранение беспокойства выпускников школ за завтрашний день, за получение профессии и достижения положения в обществе.

- Принцип единства и целостной совокупности образования, воспитания и развития личности, формирования ее мировоззрения: взглядов, убеждений, идеалов, определяющих духовность, ценностные ориентации в мире человеческих отношений, образования, культуры и труда.

- Принцип связи теории с практикой, проявления самостоятельности личности в различных видах деятельности с учетом профессиональной направленности, духовных интересов и потребностей, создания благоприятных социально-психологических условий и нравственного климата для утверждения человеком своих мотивированных, мировоззренческих позиций и жизненных планов.

Реализация данных принципов возможна при условии тесного взаимодействия общеобразовательных учреждений с семьями учащихся школ, лицеев, гимназий, колледжей, с производственными коллективами, с другими сообществами, в которых будут трудиться выпускники учебных заведений.

В этой связи считается целесообразным рассматривать в единстве методы обучения, воспитания, развития личности.

Методы педагогических исследований: понятие, классификация, характеристика основных типов

Методами педагогического исследования называют способы, с помощью которых изучаются педагогические явления и решаются задачи совершенствования и прогресса в области воспитания и обучения. В их число входят как формы логического мышления экспериментатора (общие способы, алгоритмы умственных действий), так и внешние действия и процедуры, обеспечивающие выполнение задач эксперимента.

Почти каждому виду эксперимента соответствует своя группа методов. Так, имеются методы

дидактического, воспитательного, частнометодического, управленческого, лабораторного и естественного, ограниченного и массового, качественного и количественного экспериментов и т. д. К методам педагогического эксперимента примыкают (и взаимопроникают) методы психологического, физиологического, медицинского, социологического, экономического и других исследований.

Группируют методы изучения личности, коллектива (социометрические), окружающей среды.

Наконец, методы педагогического эксперимента дифференцируются по этапам поиска. В этой классификации выделяются методы: 1) педагогического диагностирования; 2) педагогического прогнозирования, в том числе планирования; 3) организации эксперимента, в том числе научной организации труда; 4) формирующего, констатирующего и контролирующего экспериментов, в том числе параллельного и перекрестного; 5) сбора и получения информации, в том числе методы наблюдения, работы с документами, результатами деятельности учащихся; 6) обработки экспериментальных данных, в том числе различные математические методы; 7) внедрения результатов исследований в практику.

По основанию действий с объектом методы делятся на изучение объекта и обработку полученных данных (качественную и количественную, где выделяются методы корреляционного, факторного, кластерного анализов и др.).

Совокупность и последовательность применяемых методов и приемов образует систему методов.

По уровню научного познания методы подразделяются на: **теоретические** и эмпирические.

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

Анализ – это разложение исследуемого целого на составляющие элементы, выделение отдельных признаков и качеств явления. Например, действия учителя на уроке можно расчленить на отдельные компоненты (приемы общения, побуждения, объяснения) и проанализировать их порознь. Анализ осуществляется на разных уровнях: социально-педагогическом, организационно-дидактическом, личностном, деятельностном и др. (в философском, психологическом, педагогическом, дидактическом, методическом аспектах).

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

Задача метода состоит в том, чтобы из различного рода данных, подчас разрозненных, отражающих отдельные процессы, составить общую целостную картину процесса, выявить присущие ему закономерности.

Синтез – реальное или мысленное объединение различных сторон, частей предметов в единое целое. Результатом синтеза является совершенно новое образование, свойства которого не есть только внешнее соединение свойств компонентов, но также и результат их внутренней взаимосвязи и взаимозависимости. Так, наблюдая урок, исследователь выясняет, какие изменения в действиях учащихся происходят при изменении действий учителя.

Анализ и синтез тесно взаимосвязаны, поэтому у исследователя должны быть в равной степени развиты навыки владения ими. Анализ позволяет разложить исследуемые явления на элементы, вскрыть структуру и специфику, идти от простого к сложному. Синтез позволяет воссоздать педагогическое явление в целом, в системе его наиболее существенных связей, обосновать ту или иную теоретическую концепцию. Единство аналитико-синтетической деятельности – внутреннее единство, так как синтез содержится в самом анализе.

Сравнение состоит в определении сходства или различия между явлениями. При сравнении исследователь должен, прежде всего, определить его основу – критерий.

Ранжирование – это способ, с помощью которого исключают все второстепенное, существенно не влияющее на исследуемое явление. Ранжирование дает возможность выявить главное и отделить второстепенные факты.

Обобщение – это, с одной стороны, логический процесс перехода от единичного к общему, от менее общего к более общему знанию, установление общих свойств и признаков предметов, с другой – результат этого процесса в виде обобщенного понятия, суждения, правила, теории, закона. Обобщить, значит, сделать вывод, выразить основные результаты в общем положении, придать общее значение чему-то. Принято различать два вида обобщения: выделение любых признаков (абстрактно-общее) или существенных (конкретно-общее, т.е. закон). Исследуя явление, необходимо не только выделять главные его особенности, но и обобщать их. Чем большее количество существенных признаков явлений подверглось сравнению, тем доказательнее обобщение.

Абстрагирование – процесс мысленного отвлечения от ряда свойств и отношений изучаемого процесса с одновременным выделением интересующих познающего субъекта в данный момент свойств (способность абстрагироваться от несущественного в данной ситуации). С помощью абстракции возникли все логические понятия в виде отдельных категорий или их систем. Эта операция позволяет выделить из явления определенную сторону в «чистом виде», т. е. в таком, в каком она в действительности не встречается. Например, при изучении мотивации учения школьников исследователя интересуют их мотивы, потребности, интересы, но другие качества (параметры тела, цвет волос и глаз) не берутся во внимание.

Конкретизация – это нахождение частного, отвечающего общему критерию, подведение под понятие. Конкретизация позволяет лучше понять общее. Конкретизация – это мысленное воссоздание определенного, изучаемого процесса, явления на основе ранее сделанных абстракций.

Взаимосвязь абстрагирования и конкретизации обусловлена самим процессом познания. Он начинается от живого созерцания, т.е. чувственного восприятия конкретного. Познавая конкретное, исследователь вычленяет отдельные свойства, признаки, изолирует их от других признаков предмета, создает одностороннее знание, абстракцию (понятия, закон и пр.). Так происходит движение от «живого созерцания к абстрактному мышлению».

Идеализация – это мысленное конструирование понятий об объектах, не существующих и не осуществимых в действительности, но таких, для которых имеются прообразы в реальном мире. В итоге получается идеализированный объект, которым может оперировать теоретическое мышление при отражении реальных объектов (модель специалиста, идеальное «Я»). Идеализированный объект не во всем совпадает с реальным, а лишь по некоторым фиксированным признакам.

Систематизация. Эта операция необходима, чтобы систематизировать и классифицировать явления, т. е. распределять их в смысловые группы по определенным (задаваемым исследователем) основаниям.

Формализация. Истинная наука возможна лишь на основании абстрактного мышления, последовательных рассуждений человека, протекающих в логической и языковой формах в виде понятий, суждений, выводов.

Метод единства исторического и логического. В педагогике очень часто происходят «переоткрытия» (идеи развивающего и проблемного обучения, индивидуального подхода и пр.). Новые идеи трактуются так, будто они возникают независимо от прошлого опыта, поэтому одной из наиболее серьезных и трудных методологических задач повышения теоретического уровня работ по педагогике является установление в них оптимального соотношения исторического и логического начал.

Индукция – логический метод (прием) исследования, связанный с обобщением результатов наблюдений и экспериментов и движением мысли от единичного к общему. Так как опыт всегда бесконечен и неполон, то индуктивные выводы носят проблематичный характер, вероятностный. Индуктивные обобщения обычно рассматриваются как опытные истины и эмпирические законы.

Дедукция – выведение – означает 1) переход в процессе познания от общего к единичному (частному), выведение единичного из общего, 2) процесс логического вывода, т.е. перехода по тем или иным правилам логики от некоторых данных (посылок) к их следствиям (заключениям). Дедукция тесно связана с индукцией, которая допускает скачок мыслей, рискованных прогрессивных подходов. Индукция – это истинно творческий метод. Строгость дедуктивных рассуждений не дает воображению впадать в заблуждения. Лишь одна дедукция может обеспечить проверку гипотез и остановить не в меру разыгравшуюся фантазию.

Аналогия – соответствие, сходство – метод, при котором устанавливается сходство в некоторых сторонах, качествах, отношениях между нетождественными объектами. Умозаключения по аналогии – это выводы, которые делаются на основании такого сходства. При выводе по аналогии знание, полученное из рассмотрения какого-то объекта, переносится на другой, менее изученный и менее доступный для изучения, объект.

Моделирование – это метод научного познания, который представляет собой воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Второй из объектов называется моделью первого. Модель – это объект, который имеет сходство в некоторых отношениях с прототипом и служит средством описания и/или объяснения, и/или прогнозирования поведения прототипа. Иначе говоря, модель – вспомогательное средство, которое в процессе познания дает новую информацию об основном объекте изучения.

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

Метод наблюдения — целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал. При этом ведутся записи (протоколы) наблюдений. Наблюдение проводится обычно по заранее намеченному плану с выделением конкретных объектов наблюдения. Можно выделить следующие этапы наблюдения:

- определение задач и цели (для чего, с какой целью ведется наблюдение);
- выбор объекта, предмета и ситуации (что наблюдать);
- выбор способа наблюдения, наименее влияющего на исследуемый объект и наиболее обеспечивающий сбор необходимой информации (как наблюдать);
- выбор способов регистрации наблюдаемого (как вести записи);
- обработка и интерпретация полученной информации (каков результат).

Различают наблюдение *включенное,* когда исследователь становится членом той группы, в которой ведется наблюдение, и *невключенное* — "со стороны"; открытое и скрытое (инкогнито); сплошное и выборочное.

Наблюдение — это очень доступный метод, но он имеет свои недостатки, связанные с тем, что на результаты наблюдения оказывают влияние личностные особенности (установки, интересы, психические состояния) исследователя.

Любое педагогическое явление необходимо наблюдать для накопления и фиксирования материала, который необходим для дальнейшей работы. Научное наблюдение – это специально организованное восприятие исследуемого объекта, процесса или явления в естественных условиях. Отличие научного наблюдения от житейского, обыденного состоит в следующем:

• определяются задачи, выделяются объекты, разрабатывается схема наблюдения;

• результаты обязательно фиксируются;

• полученные данные обрабатываются.

Для повышения эффективности наблюдение должно быть длительным, систематическим, разносторонним, объективным, массовым.

Основные требования к наблюдению: целенаправленность, плановость, систематичность, объективность, обязательность фиксации результатов.

Выделяют следующие виды наблюдений:

– непосредственное и опосредованное. Наряду с непосредственным прослеживанием хода наблюдаемых процессов практикуется и опосредованное, когда сам процесс скрыт, а его реальная картина может фиксироваться по каким-либо показателям;

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

– открытое и конспиративное. Первое означает, что испытуемым известен факт их научной подконтрольности, а деятельность исследователя воспринимается визуально. Конспиративное наблюдение предполагает факт скрытого прослеживания действий испытуемых;

– лонгитюдное (продольное, длительное) и ретроспективное (обращенное к прошлому).

Исследовательское наблюдение организуется с трех позиций: 1) нейтральной, с позиции руководителя педагогического процесса и при включении исследователя в реальную естественную деятельность; 2) исследователь сам ведет урок, сочетая практические цели с исследовательскими задачами; 3) исследователь включается в структуру действия испытуемых в качестве рядового исполнителя всех познавательных операций вместе с учащимися.

Средствами фиксации материалов наблюдения могут быть протокольные, дневниковые записи, видео– и кинорегистрация, фонографические записи и др.

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

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

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

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

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

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

Беседа – это метод получения информации на основе словесного общения экспериментатора с испытуемым в форме свободного диалога на определенную тему. Беседа проводится по заранее намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения. Она ведется в свободной форме без записи ответов собеседника. Беседа требует особого мастерства: гибкости и чуткости, умения слушать и одновременно вести разговор по заданному руслу, разбираться в эмоциональных состояниях собеседника, реагируя на их изменения. С помощью этого метода ученые выявляют отношение как воспитанников, так и воспитателей к тем или иным методам работы, что в дальнейшем помогает скорректировать данные методы и получить более высокий результат.

Интервью отличается от беседы тем, что экспериментатор только задает вопросы, а испытуемый только отвечает на них. При интервьюировании исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. Во время интервью ответы записываются открыто.

Большое значение в ходе беседы или интервью принадлежит умению фиксировать информацию. Нужно стремиться к подробной (даже дословной) фиксации ответов (с помощью сокращений, стенографии); однако использование микрофона нежелательно, ибо это обстоятельство очень сковывает опрашиваемых.

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

Анкетирование – это метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников, называемых анкетами. Этот метод более продуктивен, документален, гибок по возможностям получения и обработки информации. Те, кому адресованы анкеты, дают письменные ответы на вопросы. Беседу и интервью называют опросом "лицом к лицу", анкетирование — заочным опросом. Результативность беседы, интервьюирования и анкетирования во многом зависит от содержания и структуры задаваемых вопросов. План беседы, интервью и анкета — это перечень вопросов (вопросник). Разработка вопросника предполагает определение характера информации, которую необходимо получить; формулирование

приблизительного ряда вопросов, которые должны быть заданы; составление первого плана вопросника и его предварительная проверка путем пробного исследования; исправление вопросника и окончательное его редактирование.

Педагогический эксперимент. Сущность данного метода заключается в проверке разработанных теорий и гипотез в созданных условиях. Если гипотеза или теория дает положительное подтверждение на практике, исследователь дает соответствующие теоретические обобщения и выводы.

В зависимости от поставленных задач различают несколько видов эксперимента:

– констатирующий – проводится в начале исследования;

– созидательно-преобразующий – он заключается в том, что ученые разрабатывают гипотезы исследования;

– контрольный – этот метод основан на проверке полученных результатов и подведения итогов;

– естественный – занимает особое место в методике педагогических исследований. Этот метод заключается в том, что анализируемый объект или явление изучается в привычном для испытуемого окружении, не нарушая обычного хода деятельности ни преподавателя, ни учащегося.

Изучение и систематизация педагогического опыта новаторов. Этот метод основан на изучении и анализе работ лучших школ и учителей, успешно осуществляющих обучение и воспитание. Речь идет о том, что не всегда известно в педагогике то, к чему можно подойти только эмпирически, т. е. опытным путем. Если данные новшества не будут обобщены и под них не будет подведена теоретическая основа, они так и останутся достоянием одного педагога.

Метод математической статистики используется для анализа полученного в ходе процесса исследования фактического результата.

В настоящее время определились некоторые подходы к построению системы методов педагогики. В самом общем виде все они обычно подразделяются по степени общности на три группы:

1. Всеобщий метод научного исследования - диалектический. Следует отметить, что система методов педагогики тождественна методологии и методам любого научного познания. Диалектический метод как основа всех других методов исследования присутствует в них имманентно.
2. Методы исследования, применяемые в педагогике, общие для ряда наук. Их часто называют общенаучными логическими методами познания.
3. Частные методы педагогики присущи только ей.

В. И. Загвязинский, Р. Астахов считают, что методы психолого-педагогического исследования могут быть сгруппированы по различным признакам.

- В частности, по назначению различают в одном случае методы сбора фактического материала, его теоретической интерпретации, направленного преобразования; в другом - методы диагностики, объяснения, прогнозирования, коррекции, статистической обработки материала и др.
- По уровням проникновения в сущность изучаемых психолого-педагогических явлений он выделяет две группы методов - эмпирического и теоретического исследования.
- Первая группа методов основана на опыте, практике, эксперименте и т. п., а вторая связана с абстрагированием от чувственной реальности, построением моделей и т. д.

Целостный подход как единство системного, личностного и деятельностного подходов. Функция целостного подхода как методологического ориентира педагогического исследования

Целостный подход — по своей структуре явление целостное, т.к. является совокупностью процесса обучения и процесса воспитания, а также целостную личность возможно формировать только в результате целостного на нее влияния.

Системный подход – направление методологии научного познания и общественной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем. Системный подход способствует адекватной постановке проблем в конкретных науках и выработке эффективной стратегии их изучения. В основе системного подхода лежит рассмотрение объекта как целостного множества элементов в совокупности отношений и связей между ними, то есть рассмотрение объекта как системы. Системный подход является некоторым общим способом организации деятельности, таким, который охватывает любой род деятельности, выявляя закономерности и взаимосвязи с целью их более эффективного использования. Системный подход не существует в виде строгой методологической концепции: он выполняет свои эвристические функции, оставаясь не очень жестко связанной совокупностью познавательных принципов, основной смысл которых состоит в соответствующей ориентации конкретных исследований. Эта ориентация осуществляется двояко. Во-первых, содержательные принципы системного подхода позволяют фиксировать недостаточность старых, традиционных предметов изучения для постановки и решения новых задач. Во-вторых, понятия и принципы системного подхода помогают строить новые предметы изучения, задавая структурные и типологические характеристики этих предметов и тем самым способствуя формированию конструктивных исследовательских программ.

Личностный подход - последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, как к самосознательному ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия. Л.п. - базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым ребёнком и коллективом. Л.п. оказывает помощь воспитаннику в осознании себя личностью, в выявлении, раскрытии его возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых самоопределения, самореализации и самоутверждения. Своеобразие личности обогащает коллектив и других его членов, если содержание, формы организации жизнедеятельности разнообразны и соответствуют возрастным особенностям и интересам.

Деятельностный подход – это процесс деятельности человека, направленный на становление его сознания и его личности в целом. В условиях деятельностного подхода человек, личность выступает как активное творческое начало. Взаимодействуя с миром, человек учится строить самого себя. Именно через деятельность и в процессе деятельности человек становится самим собой, происходит его саморазвитие и самоактуализация его личности.

Целостный подход к воспитанию выделяется в силу того, что личность, согласно выражению А.С. Макаренко, «не формируется по частям». Для достижения этого необходимо, чтобы в ходе воспитательного процесса сама личность понималась как целостность, как сложная психическая система, имеющая свои структуру, функции и внутреннее строение. Целостный подход требует при организации воспитательного процесса ориентироваться на интегративные (целостные) характеристики, которые принято называть базовыми основаниями личности. Эти базовые основания складываются в процессе постепенного обобщения личностью опыта жизнедеятельности и представляют собой единство трех главных сфер бытия человека: деятельности, сознания и собственно личностных отношений. Все базовые основания личности тесно связаны между собой и взаимодействуют друг с другом.

Таким образом, целостный подход ориентирует воспитательный процесс на выделение в развивающейся личности системообразующих связей; на изучение и формирование того, что является устойчивым, а что – переменным; что выступает в качестве главного, а что – второстепенного. Целостный подход предполагает выяснение вклада отдельных компонентов (процессов) в развитие личности как единого целого.

Педагогическое проектирование как метод научно-педагогического исследования

Под педагогическим проектированием понимается предварительная разработка основных частей, деталей, которые необходимы для дальнейшей деятельности учащихся и преподавателей.

Сущность педагогического проектирования заключается в создании образа предстоящей деятельности, возможно даже несколько вариантов образов, что ведет к прогнозированию результатов этой деятельности. В свою очередь, объектом педагогического проектирования являются педагогические системы, педагогический процесс, педагогическая ситуация.

Прежде всего, **педагогическое проектирование** — это один из методологических подходов современного образования. Оно основано на осмыслении ценностей педагогических процессов и явлений; на ценностном согласовании педагогической теории с собственными мировоззренческими взглядами; на гармонизации социальных и личностных значений образования. Педагогическое проектирование это такой методологический принцип, в соответствии с которым деятельность осуществляется с учетом личностного смысла педагогического действия. Он позволяет философски осмыслить и переосмыслить как ранее наработанный педагогический опыт, так и создать совершенно новый, нетрадиционный педагогический продукт.

Проект начинается с определения ценностей педагогического действия. Он требует самоопределения проектировщиков в ценностях проектирования, он требует умения отстаивать собственное мнение, высказывать суждения и умозаключения, учитывать и принимать мнения других, подчиняя личные амбиции коллективным интересам, постоянно рефлексировать над своими индивидуальными результатами и результатами совместного труда. В широком смысле слова — это внесение ценностного компонента в педагогическую деятельность, в поиск дополнительных ресурсов для осуществления замысла.

Методологическое значение педагогического проектирования состоит в том, что проект обязательно предполагает ценностносмысловое значение поиска неизвестных условий его осуществления, поиска внешних и внутренних латентных возможностей. Проект изначально ориентирует на инновацию, на эксперимент, на прогнозирование. При проектной деятельности возможна фактическая независимость результата от начальных ресурсов. Здесь действует присущий именно этому типу деятельности механизм втягивания и умножения ресурсов в ходе реализации проекта. Проектировщик становится вдохновителем, автором, исполнителем и управленцем процесса.

Эксперимент как метод педагогических исследований

Эксперимент (от лат. expe-rimentum – проба, опыт, испытание) – это исследование каких-либо явлений путем активного воздействия на них при помощи создания новых условий, соответствующих целям

исследования, или же через изменение течения процесса в нужном направлении. Педагогический эксперимент – это научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях.

В качестве общего методологического инструмента педагогу-экспериментатору можно рекомендовать метод моделирования (подробно о нем см. выше).

Виды педагогического экспериментирования. Каждый конкретный эксперимент охватывает определенную часть учебно-воспитательного процесса, внося в него ряд педагогических воздействий, исследовательских процедур и организационных особенностей. Своеобразие сочетания этих признаков (компонентов) определяет вид эксперимента.

Область педагогических явлений, подвергаемая экспериментальным воздействиям, предоставляет исследователю ряд специфических возможностей и ограничений. В зависимости от исследуемых сторон педагогического процесса выделяют следующие виды эксперимента: а) дидактический (содержание, методы, средства обучения); б) воспитательный (идейно-политическое, нравственное, трудовое, эстетическое, атеистическое, экологическое воспитание); в) частнометодический (усвоение ЗУН по предмету); г) управленческий (демократизация, оптимизация, организация учебно-воспитательного процесса); д) комплексный.

Педагогический эксперимент бывает в той или иной мере связан со смежными научными областями и в этих случаях называется психолого-педагогическим, социально-педагогическим, медико-педагогическим, педагогическим экономическим и т. п.

Масштабность (объемность) эксперимента определяется в первую очередь количеством участвующих в нем объектов. Различают: а) индивидуальный эксперимент (исследуются единичные объекты); б) групповой эксперимент, в котором участвуют группы школ, классов, учителей, учащихся; ограниченный (выборочный); в) массовый.

Массовый эксперимент по сравнению с экспериментом ограниченным имеет ряд преимуществ: он позволяет решать более трудные задачи, собирать более богатый материал и делать более обоснованные выводы.

Педагогические эксперименты могут различаться:

• по охвату той или иной части образовательного процесса (внутрипредметный, межпредметный, внутришкольный (общешкольный), межшкольный, региональный – районный, городской и т. д.);

• по длительности (кратковременные – в пределах одной ситуации, урока; средней длительности – обычно в пределах одной темы, четверти, полугодия, учебного года; длительные – долговременные, лонгитюдные, охватывающие годы и десятки лет при наблюдении за отдаленными результатами воспитания);

• по цели (констатирующие – изучаются существующие педагогические явления, например наличный уровень ЗУН; проверочные, уточняющие, или пилотажные, – проверяется гипотеза, созданная в процессе осмысления проблемы; созидательные, обучающие, преобразующие, формирующие, в процессе которых конструируются новые педагогические явления, вводится новой фактор или условие, которые согласно гипотезе должны повысить эффективность учебного процесса; контролирующие – проводятся через какой-то промежуток времени после обучающих с целью выявления их результатов);

• по содержанию (сравнительный: в одном классе ведется обучение на основе одних методов или на одном содержании учебного материала, а в других – на основе иных, возможно вновь разрабатываемых, методов; вариативный – варьируются новые экспериментально проверяемые условия или методики, например к одному вновь вводимому условию через некоторое время добавляется второе, третье и т. д.);

• по месту проведения (естественный – научно организованный опыт проверки выдвинутой гипотезы без нарушения учебно-воспитательного процесса и лабораторный, который переносится в специально оборудованное помещение, специально созданные исследовательские условия). **Естественный эксперимент** проводится в обычных, естественных условиях обучения и воспитания (школе, классе). В случае **лабораторного эксперимента** в классе выделяется группа учеников. Исследователь проводит с ними особые беседы, индивидуальное и групповое обучение и наблюдает за их эффективностью.

• по характеру проведения (параллельный и перекрестный).

Выделяют следующие этапы эксперимента:

- теоретический (постановка проблемы, определение цели, объекта и предмета исследования, его задач и гипотез);

- методический (разработка методики исследования и его плана, программы, методов обработки полученных результатов);

- собственно эксперимент — проведение серии опытов (создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление опытом и измерение реакций испытуемых);

- аналитический— количественный и качественный анализ, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов и практических рекомендаций.

Для педагогического эксперимента характерно, что исследователь активно включается в процесс возникновения и течения исследуемых явлений. Тем самым он проверяет свои гипотезы не только об уже существующих явлениях, но и о тех, которые нужно создать. В отличие от обычного изучения педагогических явлений в естественных условиях путем их непосредственного наблюдения эксперимент позволяет целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых.

От каждого педагогического эксперимента необходимо требовать: 1) точного установления цели и задач эксперимента, 2) точного описания условий эксперимента, 3) определения в связи с целью исследования

контингента учащихся, 4) точного описания гипотезы исследования.

При многофакторном эксперименте исследователи подходят к задаче эмпирически — варьируют с большим количеством факторов, от которых, как они считают, зависит ход процесса. Это варьирование различными факторами проводится с помощью **современных методов математической статистики.** Многофакторный эксперимент строится на основе статистического анализа и с применением системного подхода к предмету исследования. Предполагается наличие в системе входа и выхода, которые можно контролировать, предполагается также возможность управления этой системой с целью достижения определенного результата на выходе. При многофакторном эксперименте изучается вся система без внутренней картины ее сложного механизма. Этот тип эксперимента для педагогики открывает большие возможности.

В психолого-педагогических исследованиях выделяют **констатирующий и формирующий** эксперименты. В первом случае педагог-исследователь экспериментальным путем устанавливает только состояние изучаемой педагогической системы, констатирует факт связи, зависимости между явлениями. Когда же педагог-исследователь применяет специальную систему мер, направленных на формирование у учеников определенных личностных качеств, на улучшение их учения, трудовой деятельности, говорят уже о формирующем эксперименте.

В педагогике эксперимент выступает в тесной взаимосвязи с другими методами исследования. Педагогический эксперимент является **методом комплексного характера**, так как предполагает совместное использование методов наблюдений, бесед, интервью, анкетных опросов, диагностирующих работ, создания специальных ситуаций и др.

Задачи педагогического эксперимента

1. проверка определенной системы обучения 2. сравнение эффективности определенных методов обучения; 3. проверка эффективности системы проблемного обучения; 4. разработка систем мер по формированию у учащихся познавательных интересов и потребностей; 5. проверка эффективности мер по формированию у учащихся навыков учебного труда; 6. развитие познавательной самостоятельности школьников; 7. дидактические исследования, связанные с выбором оптимального варианта той или иной системы мер или педагогических действий.

Этапы проведения эксперимента

Предшествующий эксперименту этап включает в себя тщательный теоретический анализ ранее опубликованных по этой теме работ; выявление нерешенных проблем; выбор темы данного исследования; постановку цели и задач исследования; изучение реальной практики по решению данной проблемы; изучение существующих в теории и практике мер, содействующих решению проблемы; формулирование гипотезы исследования. Она должна требовать экспериментального доказательства ввиду новизны, необычности, противоречия с существующими мнениями.

Подготовка к проведению эксперимента состоит из ряда задач:

- выбор необходимого числа экспериментальных объектов (числа школьников, классов, школ и др.);
- определение необходимой длительности проведения эксперимента. Слишком короткий срок приводит к необоснованному преувеличению роли того или иного средства обучения, слишком длительный срок отвлекает ученого от решения других задач исследования, повышает трудоемкость работы.
- выбор конкретных методик для изучения начального состояния экспериментального объекта, анкетного опроса, интервью, для создания соответствующих ситуаций, экспертной оценки и др.;
- определение признаков, по которым можно судить об изменениях в экспериментальном объекте под влиянием соответствующих педагогических воздействий.

***Проведение эксперимента по проверке эффективности определенной системы мер включает*:**

- изучение начального состояния системы, в которой проводится анализ начального уровня знаний и умений, воспитанности определенных качеств личности или коллектива и др.;
- изучение начального состояния условий, в которых проводится эксперимент;
- формулирование критериев эффективности предложенной системы мер;
- инструктирование участников эксперимента о порядке и условиях эффективного его проведения (если эксперимент проводит не один педагог);
- фиксирование данных о ходе эксперимента на основе промежуточных срезов, характеризующих изменения объектов под влиянием экспериментальной системы мер;
- указание затруднений и возможных типичных недостатков в ходе проведения эксперимента;
- оценка текущих затрат времени, средств и усилий.

***Подведение итогов эксперимента*:**

- описание конечного состояния системы;
- характеристика условий, при которых эксперимент дал благоприятные результаты;
- описание особенностей субъектов экспериментального воздействия (учителей, воспитателей и др.);
- данные о затратах времени, усилий и средств;
- указание границ применения проверенной в ходе эксперимента системы мер.

Методологические вопросы использования методов математической статистики в педагогике

Существует мнение, неоднократно высказывавшееся крупными учеными прошлого: область знания становится наукой, лишь применяя математику. С этим мнением, возможно, не согласятся многие гуманитарии. А зря: именно математика позволяет количественно сравнивать явления, проверять правильность словесных утверждений и тем самым добираться до истины либо приближаться к ней. Математика делает обозримыми длинные и подчас туманные словесные описания, проясняет и экономит мысль.

Математические методы позволяют обоснованно прогнозировать будущие события, вместо того, чтобы гадать на кофейной гуще или как-либо иначе. В общем, польза от применения математики велика, но и труда на ее освоение требуется много.

Целью любого педагогического эксперимента является эмпирическое подтверждение или опровержение гипотезы исследования и/или справедливости теоретических результатов, то есть обоснование того, что предлагаемое педагогическое воздействие (например, новые содержание, формы, методы, средства обучения и т.д.) более эффективно (или, возможно, наоборот – менее эффективно).

Для этого, как минимум, необходимо показать, что, будучи примененным к тому же объекту (например– к группе учащихся), оно дает другие результаты, чем применение традиционных педагогических воздействий.

Для этого выделяется экспериментальная группа, которая сравнивается с контрольной группой. Различие эффектов педагогических воздействий будет обосновано, если две эти группы, первоначально совпадающие по своим характеристикам, различаются после реализации педагогических воздействий. Следовательно, требуется провести два сравнения и показать, что при первом сравнении (до начала педагогического эксперимента) характеристики экспериментальной и контрольной группы совпадают, а при втором (после окончания эксперимента) – различаются.

Так как объектом педагогического эксперимента, как правило, являются люди (учащиеся, учителя, сотрудники и руководители органов управления образованием и т.д.), а каждый человек индивидуален, то говорить о совпадении или различии характеристик экспериментальной и контрольной групп можно лишь в чисто формальном, статистическом смысле. Для того, чтобы выяснить, являются ли совпадения или различия случайными, используются статистические методы, которые позволяют на основании данных, полученных в результате эксперимента, принять обоснованное решение о совпадениях или различиях.

Общий алгоритм использования статистических критериев прост: до начала и после окончания эксперимента на основании информации о результатах наблюдений (характеристиках членов экспериментальной и контрольной группы) вычисляется эмпирическое значение критерия (алгоритм выбора статистического критерия и формулы для вычислений приведены ниже). Это число сравнивается с известным (табличным) числом – критическим значением критерия (критические значения1 для всех рекомендуемых нами критериев приведены ниже). Если эмпирическое значение критерия оказывается меньше или равно критическому, то можно утверждать, что "характеристики экспериментальной и контрольной групп совпадают с уровнем значимости 0,05 по статистическому критерию … (далее следует название использованного критерия: Крамера-Уэлча, Вилкоксона-Манна-Уитни, хи-квадрат, Фишера)". В противном случае (если эмпирическое значение критерия оказывается строго больше критического) можно утверждать, что "достоверность различий характеристик экспериментальной и контрольной групп по статистическому критерию … равна 95%".

Окружающий нас мир насыщен информацией – разнообразные потоки данных окружают нас, захватывая в поле своего действия, лишая правильного восприятия действительности. Не будет преувеличением сказать, что информация становится частью действительности и нашего сознания.

Без адекватных технологий анализа информации (данных) человек оказывается беспомощным в жестокой информационной среде. Статистика позволяет компактно описать данные, понять их структуру, провести классификацию, увидеть закономерности в хаосе случайных явлений.

От педагога-исследователя требуются сейчас хорошие знания информатики, основных статистических методов, а также умение ставить и решать исследовательские задачи с использованием ЭВМ.

Широкому внедрению методов анализа данных в 60-х и 70-х годах нашего века немало способствовало появление компьютеров, а начиная с 80-х годов — персональных компьютеров. Статистические программные пакеты сделали методы анализа данных более доступными и наглядными. Теперь уже не требуется вручную выполнять трудоемкие расчеты по сложным формулам, строить вручную сложные диаграммы и графики — всю эту черновую работу взял на себя компьютер, а исследователю осталась главным образом творческая работа: постановка задач исследования, выбор методов педагогического исследования и грамотная интерпретация результатов.

Приведем несколько примеров применения методов анализа данных в практических задачах.

Пример 1. Рассмотрим довольно часто встречающуюся задачу. Предположим, что Вы изобрели важное нововведение: изменили систему оплаты труда, перешли на выпуск новой продукции, использовали новую технологию, методику. Вам кажется, что это дало положительный эффект, но действительно ли это так? А может быть этот кажущийся эффект определен вовсе не вашим нововведением, а естественной случайностью, и уже завтра Вы можете получить прямо противоположный, но столь же случайный эффект? Для решения этой задачи надо сформировать два набора чисел, каждый из которых содержит значения интересующего вас показателя эффективности до и после нововведения. Статистические критерии сравнения двух выборок покажут Вам, случайны или неслучайны различия этих двух рядов чисел.

Пример 2. Другая важная задача состоит в прогнозировании будущего поведения некоторого временного ряда: изменения курса доллара, цен и спроса на продукцию или сырье. Для такого временного ряда с помощью статистических методов подбирают некоторое аналитическое уравнение – строят регрессионную модель. Если мы предполагаем, что на интересующий нас показатель влияют некоторые другие факторы, их тоже можно включить в модель, предварительно проверив значимость этого влияния. Затем на основе построенной модели можно сделать прогноз и указать его точность.

Пример 3. Еще одна интересная и часто встречающаяся задача связана с классификацией объектов. Пусть, например, Вы являетесь начальником кредитного отдела банка. Столкнувшись с невозвратом кредитов, Вы решаетесь впредь выдавать кредиты лишь фирмам, которые «схожи» с теми, которые себя хорошо зарекомендовали, и не выдавать тем, которые «схожи» с неплательщиками или мошенниками. Для классификации фирм можно собрать показатели их деятельности (размер основных фондов, валюту баланса, вид деятельности, объем реализации и т.д.), и провести кластерный анализ (многомерное шкалирование) этих данных. Во многих случаях имеющиеся объекты удается сгруппировать в несколько групп (кластеров), и Вы сможете увидеть, не принадлежит ли запрашивающая кредит фирма к группе неплательщиков.

Пример 4. Пусть у вас имеются данные о минеральной воде, поступившей из различных источников: энергетическая ценность, состав, цвет, содержание других веществ, стоимость доставки. И вы хотите определить наиболее ценную по свойствам и более дешевую по себестоимости минеральную воду. Решить данную задачу можно также с помощью методов математической статистики (кластерный анализ).

Все приведенные примеры имеют одну общую черту: непредсказуемость результатов для действий, которые проводятся в неизменных условиях. Еще одной особенностью приведенных примеров является сравнительно малый объем исходных данных (объем выборки). Причина этого состоит в том, что для большинства прикладных исследований, особенно в гуманитарных областях, характерны именно небольшие объемы данных (исключение здесь составляет лишь демография и отдельные области медицинской статистики).

Математическая статистика – раздел математики, посвященный математическим методам систематизации, обработки и использования статистических данных для научных и практических выводов. Определение, сформулированное видными отечественными математиками А.Н. Колмогоровым и Ю.В. Прохоровым.

Математическая статистика исходит из предположения, что наблюдаемая изменчивость окружающего мира имеет два источника:

– действие известных причин и факторов. Они порождают изменчивость, закономерно объяснимую.

- действие случайных причин и факторов. Большинство природных и общественных явлений обнаруживают изменчивость, которая не может быть целиком объяснена закономерными причинами. В таком случае прибегают к концепции случайной изменчивости. Выражение «случайный» в данном контексте означает «подчиняющийся законам теории вероятности».

Проверка психолого-педагогических гипотез и моделей является тоже случайным событием, так как результаты педагогического исследования определяются очень большим количеством заранее непредсказуемых факторов. Определенные закономерности можно выявить только в случае массовых наблюдений вследствие закона больших чисел. Закон больших чисел – это объективный математический закон, согласно которому совместное действие большого числа случайных факторов приводит к результату, почти не зависящему от случая.

Отсюда совершенно очевидным является факт, что педагогические измерения однозначно связаны со статистическими измерениями.

Статистический подход – это выявление закономерной изменчивости на фоне случайных факторов и причин. Методы математической статистики позволяют оценить параметры имеющихся закономерностей, проверить те или иные гипотезы об этих закономерностях.

Аппарат математической статистики является изумительным по мощности и гибкости инструментом для отсеивания закономерностей от случайностей. Педагогу-исследователю обязательно необходимо накапливать информацию об окружающем мире, пытаясь выделить закономерности из случайностей.

В последнее время все шире внедряются математические методы исследования и, в частности, методы статистической обработки исследовательского материала. В педагогических исследованиях широко используют такие их виды:

- регистрация – определяет выявление определенного качества у явлений данного класса и подсчет количества по наличию или отсутствию данного качества (например, количество успевающих и неуспевающих учеников);

- ранжирование – расположение собранных данных в определенной последовательности (убывание или нарастание показателей);

- моделирование – создание и исследование моделей. Это способ теоретического исследования психологических явлений через условное создание жизненных ситуаций, в которых может происходить деятельность человека. Результаты помогают познать закономерности поведения человека в определенных ситуациях.

- статистические методы – методы математической статистики, которые используются для обработки экспериментальных данных с целью повышения обоснования выводов. В педагогике и психологии они

представлены описательной статистикой (таблицы, графики); теорией статистических выводов; теория планирования экспериментов.

Математизация педагогики несет в себе огромный гносеологический потенциал. Она не только избавляет науку от одностороннего качественного описания, но и устраивает строгую ревизию достигнутому, предоставляя для этого объективные методы проверки и более совершенный язык.

Оформление диссертации. Составление автореферата диссертации

Диссертация должна быть подготовлена лично соискателем степени, при использовании в тексте диссертации каких-либо литературных источников должны быть указаны ссылки на эти источники. В диссертации должен быть четко прописан личный вклад автора в науку.

Предложенные автором новые решения должны быть аргументированы и критически оценены по сравнению с другими известными решениями.

В диссертации, имеющей прикладное значение, должны приводиться сведения о практическом использовании полученных автором научных результатов, а в диссертации, имеющей теоретическое значение, - рекомендации по использованию научных выводов.

Оформление диссертации должно соответствовать требованиям, устанавливаемым Министерством образования и науки Российской Федерации.

Диссертация это в первую очередь научная работа. Научная работа предусматривает выполнение исследований в следующем порядке: выбор темы исследований, анализ литературных источников по теме исследований, определение круга нерешенных задач и выбор задач, подлежащих исследованию, выбор методов исследований, разработка гипотезы (предполагаемых результатов), решение поставленных задач, выводы по проделанной работе. Опыт выполнения научной работы у аспирантов есть, так как они в упрощенном виде решали научную задачу при подготовке дипломной работы.

Существенным отличием диссертации от диплома является то, что решаемая научная задача должна иметь существенное значение для соответствующей отрасли науки или для экономики или обеспечения обороноспособности страны.

Рекомендации по выбору темы исследований и других параметрах диссертации приведены в соответствующих разделах сайта.

Обычно кандидатская диссертация представляется в виде рукописи объемом 140-180 листов. Диссертация, как правило, пишется на русском языке.

Основные научные результаты диссертации должны быть опубликованы в научных изданиях. Список изданий, рекомендуемых ВАК представлен на сайте.

Типовая структура кандидатской диссертации состоит из введения, основной части и заключения. Также в диссертацию включают библиографический список (библиография, список использованной литературы) - тут возможно применение любого из указанных наименований и выбор зачастую зависит от требований кафедры (учебного заведения). Иногда диссертация имеет приложения, если ряд материалов, имеющих справочный характер или результаты экспериментов в связи с их значительным объемом нецелесообразно включать в основной текст диссертации.

Во введении в диссертацию (5-10 листов) должны обязательно отражены:

- актуальность темы диссертации;
- цели и задачи диссертации;
- объект и предмет исследования;
- теоретическая и методическая основа исследования;
- степень разработанности проблемы;
- информационная база исследования;
- научная новизна диссертации;
- достоверность научных положений;
- научные положения, выносимые на защиту;
- практическая значимость работы;
- апробация и внедрение результатов;
- публикации по теме диссертации;
- структура и объем диссертации.

Подробно по каждому разделу рекомендации приведены на сайте.

Основная часть диссертации обычно состоит из трех глав. Типовое содержание глав диссертации: первая глава посвящается критическому анализу положения дел по исследуемому вопросу и литературных источников. Во второй главе на базе выполненного анализа приводятся новые решения автора исследования, в третьей главе описываются результаты реализации новых решений автора с их критической оценкой.

Все главы заканчиваются выводами по главе.

В заключении по диссертации приводятся основные выводы и результаты работы.

Диссертация представляется в виде рукописи объемом 140-180 страниц машинописного текста на листах

формата А4 (210 мм х 297 мм). Поля: левое 30 мм, правое 10 мм, верхнее 20 мм, нижнее 20 мм. Текст размещается только на одной стороне листа. Шрифт: обычный, размер 14, Times New Roman. Абзац с полуторным межстрочным интервалом.

Нумерация вверху страниц выровненная по центру и без каких-либо дополнительных символов, первая страница не нумеруется.

Таблицы, рисунки и формулы должны быть пронумерованы. Обычно нумерация рисунков сквозная, а таблицы и формулы нумеруются в каждой главе по мере представления. Номера глав и порядковый номер разделяются точкой. Иногда формулы номеруются по параграфам.

Таблицы в тексте обязательно предваряются названием, расположенным по центру страницы. Номер таблицы указывается над таблицей и выравнивается по правому краю.

Название рисунка располагается под рисунком по центру страницы. Перед названием рисунка пишется слово «Рис.» с номером данного рисунка.

Формулы располагаются по центру страницы, порядковый номер формулы пишется в скобках непосредственно после формулы.

Ссылки в диссертации на таблицы и рисунки делаются в круглых скобках с указанием номера.

Диссертация должна состоять из титульного листа диссертации, оглавления, списка терминов, условных обозначений и сокращений, введения диссертации, основной части диссертации, заключения, списка литературы, и при необходимости приложений.

На титульном листе приводится: название организации, в которой готовилась диссертация, фраза «Диссертация выполнена на правах рукописи»; фамилия, имя и отчество соискателя; тема диссертации и специальность (шифр и наименование); фраза «диссертация на соискание ученой степени кандидата <название отрасли> наук»; ученая степень и звание, фамилия, имя и отчество руководителя; город и год, где и когда была выполнена диссертация.

Оглавление должно содержать название глав и параграфов с нумерацией соответствующих страниц.

Обязательным атрибутом защиты диссертации является наличие автореферата. Положение ВАК о порядке присуждения ученых степеней определяет основные требования к автореферату: "По диссертации, в том числе в случае представления к защите опубликованной монографии, должен быть с разрешения диссертационного совета напечатан на правах рукописи автореферат объемом до двух печатных листов для докторской и одного печатного листа для кандидатской на том же языке, что и диссертация, а также на русском языке (в случае защиты диссертации, написанной не на русском языке). …. В автореферате должны быть изложены основные идеи и выводы диссертации, показаны вклад автора в проведенное исследование, степень новизны и практическая значимость результатов исследований".

Учитывая, что на практике свое заключение о диссертабельности защищаемой диссертации члены диссертационного совета формируют на базе автореферата, необходима тщательная проработка материалов, размещаемых в автореферате.

В соответствии с требованиями ВАК автореферат должен полно отражать материалы диссертационного исследования. В тоже время, рекомендуемый объем автореферата для кандидатских диссертаций 16-18 страниц машинописного текста.

Таким образом, на одном печатном листе текста необходимо разместить исследования соискателя, выполненные в диссертации, которые позволят членам диссертационного совета принять положительное решение.

Обычно автореферат состоит из введения, основной части и заключения.

Во введении автореферата, также, как и во введении в диссертацию прописываются основные параметры работы:

-актуальность (см. актуальность исследования),
-научная новизна (см. научная новизна),
-научные положения (см. научные положения),
-объект и предмет исследования (см. объект и предмет исследования),
-достоверность результатов,
-вклад в теорию и практику,
-апробация работы (см. апробация и внедрение результатов).

В основной части автореферата необходимо описать работу, выполненную лично соискателем в порядке представления материала в диссертации. Также описывается ход выполненных исследований, приводятся методы исследований, необходимость их применения, при наличии экспериментов приводятся их основные характеристики и этапы. В заключительной части автореферата дается обобщенная оценка проделанной соискателем работы с указанием основных достижений автора.

После заключительной части приводится список опубликованных по теме диссертации научных работ автора.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Вся история кратко

Слово педагогика происходит от греческого paidagogike, ко¬торое образовано от paidagogos — воспитатель, учитель, препода¬ватель (pais, paidos — дитя + ago — веду) и означает буквально «детоведёние». В Древней Греции педагогами первоначально на¬зывали рабов, сопровождавших детей своего господина в школу. Позже педагоги — это уже вольнонаемные люди, которые занимались наставлением и обучением детей. На Руси XII в. учителя называли «мастер». Мастерами были свободные люди (дьячки или мирские), которые на дому стали обучать детей чтению, письму, молитвам или, как сказано в одном «Житии»: «Книги писати и учити ученики грамотные хитрости».

Педагогика — это наука, изучающая закономерности передачи социального опыта старшим поколением и активного его усвоения младшим поколением.

Педагогика прошла длительный и сложный путь поисков истины, раскрытия закономерностей обучения, воспитания и превратилась в научно обоснованную систему знаний, а на практике — в искусство использования этих закономерностей, т. е. в искусство обучения и воспитания многих поколений людей. Творческое взаимодействие теории и практики превращает педагогику в науку и искусство.

Свое название педагогика получила от греческих слов «пайдос» — дитя и «аго» — вести. В дословном переводе слово «педагогика» означает «детовождение». В Древней Греции педагогом называли раба, который сопровождал ребенка своего хозяина в школу, прислуживал ему на занятиях и вне их. С развитием общества роль педагога существенно изменилась, переосмыслялось и само понятие, оно стало употребляться в более широком смысле для обозначения искусства вести ребенка по жизни — обучать, воспитывать, развивать духовно и физически.

'Элементы педагогики появились с зарождением воспитания на раннем этапе развития общества. Возникли педагогические заповеди как результат оформления педагогической мысли. До нас они дошли в виде пословиц, поговорок, афоризмов, крылатых выражений. С появлением письменности народные суждения стали носить характер советов, правил и рекомендаций. Так зародилась народная педагогика, включающая педагогические представления, взгляды, идеи, наиболее полно проявляющиеся в обычаях, трудовой деятельности, традициях, устной народной речи.

Вначале педагогические знания являлись элементом философии. С накоплением фактов были предприняты попытки обобщения опыта воспитания, выделения теоретических начал и сделаны первые педагогические обобщения, давшие 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.

Сократом был разработан и широко внедрен в практику один из первых методических приемов обучения и воспитания — метод вопросно-ответного обучения («сократический метод»). Суть сократического метода состоит в последовательной постановке вопросов таким образом, чтобы, давая ответы на них, обучаемый сам приходил к определенным истинным суждениям.

Сократический метод развил до совершенства талантливый ученик Сократа выдающийся философ Платон. В трактате «О государстве» Платон разработал систему образования и воспитания, которая должна была служить укреплению «идеального государства». В соответствии с концепцией Платона все люди делились на три сословия (касты). Задача системы воспитания и обучения состояла в том, чтобы обеспечить каждому сословию наилучшее выполнение ее функций. Сословие земледельцев должно получать производственные навыки. Стражи порядка (воины) и правители сначала должны пройти курс физического воспитания — гимнастики, а затем изучать такие предметы, как чтение, письмо, счет. Это подготовительный этап к занятию поэзией и музыкой. Совокупность гимнастики, музыки и математики определяет достаточный для стражей круг образования. Вершиной образования Платон считал занятие диалектикой, изучение которой начинается после освоения гимнастики, музыки и математики. Диалектику должны изучать философы-правители.

Педагогические взгляды Платона нашли дальнейшее развитие в трудах Аристотеля, уделявшего большое внимание воспитанию этических добродетелей. Он считал, что добродетель не дается людям от природы, хотя природа способствует этому. Осуществляется эта возможность через усилия самого человека, его деятельность и общение. Творя справедливые дела, человек становится справедливым, поступая мужественно — становится мужественным, действуя умеренно — становится умеренным. В целом Аристотель рассматривал воспитание как единство физического, нравственного и умственного совершенствования человека.

Своеобразным итогом развития античной педагогической мысли стал трактат «Об образовании оратора» римского философа и педагога Квинтилиана (35—96). Труд Квинтилиана долгое время был основной книгой по педагогике, наряду с сочинениями Цицерона его изучали во всех школах риторики.

В период Средневековья церковь монополизировала духовную жизнь общества, придав воспитанию религиозную направленность. Религиозное мировоззрение пронизывало все сферы личной и общественной жизни. Воспитание и образование носило конфессиональный характер. Идея о всестороннем развитии личности, выдвинутая в античный период, была предана забвению. В соответствии с основной установкой средневекового мировоззрения на «спасение» человеческой души на первый план в воспитании была выдвинута идея религиозного аскетизма, умерщвления плоти и духовного возвышения личности как средства поддержания

божественного благочестия.

Основной формой воспитательного воздействия стала церковная проповедь. Проповедническую деятельность вели священнослужители. И хотя среди деятелей церкви были образованные для своего времени философы, такие как Августин (354—430), теолог Фома Аквинский (1225—1274) и др., создавшие педагогические труды, педагогическая теория незначительно обогатилась новыми идеями.

Незыблемые принципы догматического обучения, характерные для этого периода, просуществовали несколько веков.

Значительный этап в развитии педагогической мысли связан с эпохой Возрождения (XIV—XVI вв.). В это время происходит поворот педагогической мысли к освоению наследия античности, к возрождению античной культуры. Педагогика эпохи Возрождения была нацелена на восстановление классического образования, на новую оценку человека, его возможностей, способностей. Гуманисты эпохи Возрождения полны веры в безграничные возможности человека. Согласно их точке зрения человек — центр Вселенной, свободное, самодеятельное существо, творец своей судьбы и самого себя.

Одна из ключевых идей педагогики Возрождения — естественность земных радостей и чувственных наслаждений человека. Поэтому в педагогике этого периода акцент вновь делается на физическое развитие человека. Задача воспитания — воспитание гармонически развитой личности, в которой бы сочетались физическое совершенство и богатое духовное содержание.

Эпоха Возрождения дала целый ряд ярких мыслителей, педагогов- гумнистов. Большой вклад в углубление педагогической мысли внесли итальянец Витторино да Фелыпре (1378—1448), француз Франсуа Рабле (1494- 1553), англичанин Томас Мор (1478—1535) и др., которые систематизировали знания о том, как обучать и воспитывать детей, высказывались за всеобщее, равное общественное воспитание, за всестороннее развитие личности и соединение обучения с трудом.

Мишель Монтень (1533—1592) в своем знаменитом сочинении «Опыты» скептически оценивает религиозное учение о божественном провидении и выражает уверенность в неисчерпаемых возможностях человека. Интересны его идеи о развитии человека. Монтень рассматривает ребенка не как уменьшенную копию взрослого, а как природную индивидуальность, которая от рождения обладает первозданной чистотой. Ребенок превращается в личность по мере развития способности к критическому суждению.

Голландец Эразм Роттердамский (1467—1536) в педагогическом трактате «О первоначальном воспитании детей» пишет о необходимости сочетания античной и христианской традиций при выработке педагогических идеалов. По его мнению, в основе воспитания должен лежать принцип активности, к воспитанию следует приступать с первых лет жизни ребенка. Программа обучения не должна излишне обременять учащихся, чтобы тем самым не отбивать желание учиться.

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

На дальнейшее развитие педагогической мысли большое влияние начинают оказывать зарождающиеся капиталистические общественные отношения. Потребности капиталистического производства коренным образом изменили отношение людей к науке, целям и значению познания и образования. Если в Средние века главные усилия ученых были направлены на обоснование существования Бога и доказательства величия его творения, то в эпоху нарождающегося капиталистического производства знания рас¬сматривались как полезнейшие инструменты созидания и преобразования мира.

Педагогика XVII в. испытала значительное воздействие идей английского философа Френсиса Бэкона (1561—1626). Его афоризм «Знание — сила», акцент на опыт, эмпирическое познание реального мира дали толчок для развития прикладных аспектов образовательных методик.

Особое место среди теоретиков педагогики Нового времени занимает великий чешский педагог Ян Амос Каменский (1592— 1670). С его именем связано выделение педагогики из философии и оформление ее в самостоятельную науку. В трудах Я. А. Коменского впервые 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 отражены в замечательной работе «Великая дидактика», написанной на опыте народных школ юго-западных земель Руси, чешских и словацких школ. Большая заслуга Я. А. Коменского в том, что им впервые разработаны основы классно-урочной системы. Он был уверен, что при соответствующей организации учебно-воспитательного процесса любой ребенок может взойти на «самую высокую ступень лестницы образования».

Призывая к формированию человека в соответствии с идеалами добра и общественной пользы, Я. А. Коменский особое внимание уделял вопросам воспитания. Его труды проникнуты глубокой верой в человеческую личность, расцвет которой всегда был заветной мечтой великого педагога. «Человек есть самое высшее, самое совершенное, самое превосходное творение», — писал он.

Многие высказанные Я. А. Коменским идеи не утратили свою актуальность, научное значение до настоящего времени. Предложенные им принципы, методы, формы обучения (классно¬урочная система, принцип природосообразности и др.) вошли в золотой фонд педагогической теории.

Английский философ и педагог Джон Локк (1632—1704) сосредоточил главное внимание на теории воспитания. Отрицая наличие врожденных качеств у детей, он уподобляет их «чистой доске», на которой можно писать что угодно, указывая тем самым на большую силу воспитания. В работе «Мысли о воспитании» он

излагает взгляды на воспитание джентльмена —человека уверенного в себе, сочетающего широкую образованность с деловыми качествами, твердость нравственных убеждений с изяществом манер.

Передовые французские мыслители Д. Дидро (1713—1784), К. Гельвеции (1715-1771), П. Гольбах (1723-1789), Ж.-Ж. Руссо (1712¬1778), швейцарский педагог И. Г. Песталоцци (1746—1827) вели непримиримую борьбу с догматизмом, схоластикой в педагогике, выдвинули положения о решающей роли воспитания и среды в формировании личности.

Жан-Жак Руссо явился основоположником теории «свободного воспитания», основанной на уважении к личности ребенка. Он исходил из идеи природного совершенства детей. По его мнению, воспитание не должно мешать развитию этого совершенства, а потому следует предоставлять детям полную свободу, приспосабливаясь к их склонностям и интересам. В основе педагогической теории Ж.-Ж. Руссо лежит принцип естественного воспитания, т. е. воспитания в соответствии с требованиями природы человека.

Ж.-Ж. Руссо разработал стройную программу формирования личности, предусматривающую умственное, физическое, нравственное, трудовое воспитание. Его педагогическая теория была радикальна для своего времени. И хотя Ж.-Ж. Руссо не сумел порвать с некоторыми предрассудками (например, он выступал за ограничение женского образования), его идеи явились источником обновления теории и практики воспитания, получившими дальнейшее развитие и практическое воплощение, в частности в .трудах швейцарского педагога И. Г. Песталоцци.

Иоганн Генрих Песталоцци, развивая прогрессивные идеи своих предшественников, выступал за соединение обучения с трудом. Он утверждал, что цель обучения состоит в гармоничном развитии всех сил и способностей человека, при определении основ образования следует опираться на знание человеческой психики.

На развитие педагогической мысли огромное влияние оказали также взгляды русских мыслителей, философов, педагогов. Педагогическая мысль Киевской Руси зародилась при взаимодействии славянской языческой традиции и восточного православного христианства. Особенно быстро культура и просвещение на Руси стали развиваться после принятия христианства в 988 г. В XI в. появился широко известный памятник древнерусской культуры «Поучение князя Владимира Мономаха детям». В «Поучении» Мономаха выделяются три основные линии: а) призыв быть гуманным по отношению к своим подданным; б) быть смелым и мужественным в борьбе с врагами Русской земли; в) любить науку, почитать книжное знание. Богу надо угождать, писал Владимир Мономах, не отшельничеством, не постом, а добрыми делами. Достойными подражания В. Мономах называл тех, кто «владел учением книжным».

Проблемы познания и обучения разрабатывались и другими древнерусскими мыслителями (Иоанн Златоуст, Кирилл Туровский, Симеон Полоцкий и др.).

Огромный вклад в развитие педагогической мысли внес великий русский ученый-энциклопедист Михаил Васильевич Ломоносов (1711—1765). Он был инициатором разнообразных научных, технических и культурных начинаний. По его инициативе и проекту был открыт Московский университех. Видя прогресс общества, прежде всего в развитии наук и просвещения, М. В. Ломоносов много сил отдал борьбе за расширение академии наук и улучшение ее работы как учебно-научного учреждения. Он выступал за обучение на родном языке, его перу принадлежит первый научный труд по грамматике русского языка («Российская грамматика»). М. В. Ломоносов первым стал читать лекции для студентов на русском языке. Он рекомендовал сознательное, последовательное, систематическое, наглядное обучение, выдвинул в качестве ведущего принцип научности.

Заметный след в российской педагогике оставили Н. И. Новиков (1744-1818) и А. Н. Радищев (1749-1802).

Николай Иванович Новиков издавал первый в России детский журнал «Детское чтение для сердца и разума» и с просветительских позиций вел борьбу с крепостничеством. Он впервые в русской педагогической литературе педагогику объявил наукой. В воспитании Н. И. Новиков определил несколько направлений: физическое, нравственное и умственное. На основе их сочетания возможно формирование человека и гражданина.

Александр Николаевич Радищев связывал прогресс в воспитании с переустройством общества на началах справедливости и народного счастья. Он настаивал на гражданском воспитании, требовал покончить с сословностью в образовании и сделать его одинаково доступным и для дворян, и для крестьян.

Широко известны также труды русских мыслителей, философов и писателей В. Г. Белинского (1811-1848), А. И. Герцена (1812-1870), Н. Г. Чернышевского (1828-1889), Я. А. Добролюбова (1836-1861). Гуманистические идеи разделяли выдающиеся педагоги К. Д. Ушинский (1824-1870), Я. И. Пирогов (1810-1881), Л. Я. Толстой (1828-1910), К. Н. Вентцель (1857-1947) и др.

Русские социал-демократы предложили миру свое видение целей воспитания. Виссарион Григорьевич Белинский выступал против крепостничества и царизма и в этом видел цель воспитания. Александр Иванович Герцен был убежден, что цель воспитания - подготовка свободной, гуманной, деятельной, всесторонне развитой личности, борющейся с общественным злом.

Николай Гаврилович Чернышевский считал человека высшим созданием природы, деятельность и воспитание которого обусловлены прежде всего социальной средой. Личность формируется под воздействием разнообразных общественных факторов и институтов, под влиянием искусства и литературы, семьи и школы. Социальные перемены ведут к изменениям в характере как отдельных людей, так и народа в целом.

Огромную роль Н. Г. Чернышевский отводил активности человека, а источником активности является потребность в ней и осознание этой потребности. Отсюда вытекает необходимость воспитания разнообразных

познавательных, умственных, эстетических, трудовых и иных потребностей. Таким образом, развитие потребностей — важнейшее условие становления личности.

Взгляды Н. Г. Чернышевского на воспитание и образование разделял Николай Александрович Добролюбов. Он критиковал ущемление права на образование в тогдашней России, стоял на демократической позиции и видел идеал воспитания в удовлетворении естественных стремлений человека («чтобы всем было хорошо»).

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

Константина Дмитриевича Ушинского по праву считают основателем научной педагогики в России. Он продолжил традицию русского просветительства, направленную на поиск педагогических решений социально-политических проблем. К. Д. Ушинский стоял за демократизацию образования, за равные права на образование всех слоев общества. Он доказывал, что социально-экономические условия обусловливают характер воспитания, и подошел к пониманию воспитания как целенаправленной деятельности. В воспитании личности К. Д. Ушинский большое значение придавал труду. По его мнению, труд является ведущим фактором развития личности. «Воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти полезный труд в мире, а с другой — внушить ему неутомимую жажду труда».2 Особое значение К. Д. Ушинский придавал нравственному воспитанию, основой которого считал религию. Религию он понимал прежде всего как залог нравственной чистоты. Им созданы капитальный труд по педагогике «Человек как предмет воспитания», учебники для начальной школы «Родное слово» и «Детский мир», методические пособия для учителей. К. Д. Ушинский предпринял попытку создания педагогической антропологии. 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 были Лев Николаевич Толстой и Константин Николаевич Вентцель. Л. Н. Толстой открыл в Ясной Поляне школу для крестьянских детей, задачами которой было развитие самостоятельности, творческой и познавательной активности ребенка. Им написаны увлекательные детские книги для чтения «Азбука» и «Новая азбука».

Среди имен педагогов XX столетия, обогативших отечественную теорию обучения и воспитания, следует выделить П. Ф. Каптереева (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 и педагогического руководства детским коллективом, разработал методики трудового и семейного воспитания, формирования сознательной дисциплины.

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

Новые явления в педагогической теории и практике возникли в период «хрущевской оттепели» второй половины 50-х — начале 60-х гг. 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.

Перестройка, начатая в нашей стране в 80-е гг., затронула все сферы человеческой деятельности: политическую систему, государственное устройство, нравственные ценности, правовые нормы, культурное наследие, международные отношения, народное образование. Главное в перестройке образования — изменение педагогического мышления, суть которого состоит в переориентации от авторитарной к демократической педагогике. Совершенствование обучения и воспитания молодежи на основе демократической педагогики означает:

- признание личности человека базовым компонентом учебно-воспитательного процесса, объектом и субъектом обучения и воспитания;
- гуманное общение между людьми, построенное на взаимном уважении и доверии;
- деятельный подход к организации учебно-воспитательной работы;

создание условий для самовыражения, самоутверждения и самодеятельности человека.

Основные задачи, методологические основы изучения истории образования и педагогической мысли

Образование и педагогическая наука насчитывают несколько тысячелетий своей истории. На этом пути педагогика постепенно из разрозненных взглядов, идей и теоретических положений превращалась в науку. Развитие воспитательно-образовательных институтов было многообразным, противоречивым и неоднозначным процессом. Изучение истории образования и педагогических учений – важное условие формирования общей и педагогической культуры будущего специалиста, поскольку оно дает знание о процессе развития теории и практики образования и воспитания и содействует становлению мировоззрения и педагогического профессионализма.

История педагогики и образования как учебная дисциплина давно является неотъемлемой частью педагогического образования, это одна из самых старых отраслей педагогического знания, которая выделилась внутри педагогики уже в середине XIX в. История педагогики и образования изучает развитие теории и практики образования, воспитания и обучения в различные исторические эпохи, включая и современность в контексте ее исторического развития. Вместе с тем историко-педагогические исследования не сводятся только к хронологическому обзору явлений прошлого и рассказу о великих педагогах или великих педагогических идеях. Главная задача науки – выяснить, какова была роль образования в обществах прошлых эпох и почему философы и педагоги создали в определенный период времени определенные теории.

История педагогики и образования как часть педагогической науки выполняет следующие функции: а) фиксирует историю выявления и решения проблем воспитания и обучения в теории и практике образования; б) выступает критерием достоверности педагогических теорий и ориентиром в создании новых педагогических систем; в) представляет путь развития образования и накопления педагогических взглядов, теорий, идей; г) раскрывает процесс возникновения и изменения образовательных традиций; д) прослеживает взаимосвязь и влияние педагогических идей, концепций, теорий, систем в различные исторические эпохи.

Объектом истории педагогики и образования является всемирный историко-педагогический процесс, рассматриваемый в единстве теории и практики воспитания, обучения и образования. Иными словами, в истории педагогики и образования педагогические явления прошлого анализируются в тесной взаимосвязи с генезисом культуры, науки, общественной мысли, и на этой основе выявляются тенденции развития этих явлений в будущем.

Будучи в культурном и историческом плане масштабным явлением, всемирный историко-педагогический процесс выступает объектом рассмотрения многих наук, что и определяет межпредметные связи истории педагогики и образования. Ее взаимосвязь с другими научными дисциплинами, такими как философия, история общества, культуры и психологии, теория обучения и воспитания, характеризуется тем, что содержание науки включает как исторические, так и обществоведческие знания, а также частные методики. Философия разрабатывает систему общих принципов и способов познания, поэтому для истории педагогики и образования она является теоретической основой осмысления педагогических явлений и теорий прошлого. История рассматривает широкий круг педагогических и социально-культурных явлений прошлого в процессе их исторического развития и эволюции. В свою очередь, история педагогики и образования предполагает ретроспективное изучение современного состояния системы образования, соотнося его с обществом, социальным развитием, философской и научной мыслью прошлых эпох. Культурология изучает педагогику и образование как часть исторического процесса развития общечеловеческой культуры. В историко-педагогических исследованиях анализируются механизмы сохранения и приумножения культуры через образование и воспитание в различные исторические периоды. Социология исследует педагогику и образование как часть развития социальных институтов; в исторической ретроспективе важно познание причинно-следственных связей между образованием и обществом, осознание влияния общества на образование и понимание того, что социальные изменения во многом являются следствием существующего образования. Педагогика включает историко-педагогические знания как необходимую и важную часть в исследовании проблем воспитания, обучения и образования. Со своей стороны, история педагогики и образования формулирует знания об истории теории и практики воспитания и обучения, исследует деятельность их создателей – талантливых, выдающихся педагогов, которые среди современников были новаторами.

Предметом истории педагогики и образования выступает сложный процесс становления и развития педагогической теории и практики образования в различные исторические периоды, в условиях различных цивилизаций, стран и культур. Исходя из данного определения предмета науки в структуре историко-педагогических знаний можно выделить две основные предметные зоны: исследование теории и практики. Каждая из этих зон как область исследования обладает относительной самостоятельностью, но в своей сущности они едины, поскольку педагогика представляет собой одну из форм духовного и практического освоения мира, а педагогическая практика (от политики государства в области образования до образовательной деятельности семьи, школы и др.) является источником и сферой реализации педагогических идей. Синтез знаний, полученных в каждой из этих предметных зон, позволяет воссоздать целостную картину историко-педагогического процесса и раскрыть закономерности его развития.

История образования как отрасль педагогики выполняет следующие научно-теоретические задачи: 1) изучение закономерностей воспитания как общечеловеческого и общественного явления, его зависимости от изменяющихся потребностей общества; 2) выявление рациональных и гуманистически ориентированных средств, которые разработали поколения педагогов; 3) анализ пути развития педагогической науки и обобщение того

положительного, что было накоплено в предыдущие исторические эпохи; 4) констатация исторически верной картины состояния мировой и отечественной школы и педагогики на каждом этапе социально-исторического развития.

В связи с обширностью временного охвата и многообразием видов и типов существовавших образовательных институтов в истории педагогики и образования встает вопрос о периодизации историко-педагогического знания. По широте охвата историко-педагогического процесса выделяют всемирную историю педагогики и историю педагогики отдельных стран, регионов (например, история русской педагогики и образования, история педагогики и образования Поволжья и др.). По разделению всемирного историко-педагогического процесса на исторические эпохи изучают историю педагогики и образования первобытного общества, Древнего мира, Средних веков, Нового и Новейшего времени. По отдельным областям педагогики рассматривают историю общей педагогики, дидактики, школоведения и др. По видам, уровням, отраслям образования выделяют историю общего и специального образования, начального, среднего, высшего, профессионально-технического, медицинского, военного образования и т. д. Кроме того, в историко-педагогических исследованиях широко представлена «летопись» различных педагогических проблем, течений, направлений педагогической деятельности, типов образовательных учреждений.

В истории педагогики и образования традиционно сложилось несколько подходов к рассмотрению явлений педагогической теории и практики. Среди них выделяют философско-теоретический подход, рассматривавший идеи и учения в свете их реализации; социально-педагогический, трактовавший историю воспитания и различных типов учебных заведений в связи с развитием социальных институтов и государственной политики в сфере просвещения; историко-культурный, с позиции которого анализируются педагогические идеи и практика воспитания как одна из составных частей общекультурного развития общества. С 1970-х гг. активизируется разработка цивилизационного и антропологического подходов к изучению историко-педагогического процесса.

К специфическим методам историко-педагогического исследования стоит отнести реконструкцию, описание и объяснение. Реконструкция решает задачи воссоздания и восстановления историко-педагогического процесса, соотносимого с конкретным местом, временем и социокультурными условиями. С помощью объяснения выявляются сущность и значение историко-педагогических событий, выделяется в них главное и второстепенное, причинно-следственные связи, происходит познание закономерностей функционирования и развития педагогических событий прошлого. Описание помогает воссоздать целостную картину развития историко-педагогического процесса с древнейших и до наших времен, на территории различных государств в соответствии с процессами эволюции человеческого общества, культуры, цивилизации и науки. Главной задачей историко-педагогических исследований является описание и объяснение фактов и явлений педагогической теории и практики и их эволюции.

К источникам исследования в истории педагогики и образования относятся письменные источники (законодательные и нормативные акты, документация органов управления образованием и внутришкольная документация, учебники, учебные пособия и руководства, программно-методические документы, научно-педагогическая и методическая литература, периодическая печать, статистические материалы, художественная литература и публицистика, мемуары, дневники, письма), вещественные источники (разнообразные результаты деятельности учащихся, дидактические пособия и средства воспитания), фото-, кино-, фонодокументы и др.

Оценка развития мировой и отечественной педагогической мысли на основе принципов анализа всемирного историко-педагогического процесса

Историческое развитие научно-педагогического знания проходит несколько этапов:

1. Зарождение педагогических идей в русле философских учений.
2. Формирование педагогических взглядов и теорий в рамках философско-педагогических произведений.
3. Переход от гипотетических и утопических теорий к концепциям, основанным на педагогической практике и эксперименте.

В трудах и эпосах древнегреческих, римских, византийских, восточных философов и мудрецов (Платона, Аристотеля, Плутарха, Гераклита, Сенеки, Квинтилиана, Варлаама, Иоанна Дамаскина, Авиценны, Конфуция) можно найти бесценные мысли о воспитании и образовании.

В следующих классических трудах воплотились педагогические идеи и наставления. Это - трактаты Конфуция «Беседы и суждения», Плутарха «О воспитании», Квинтилиана «Ораторское образование», Авиценны «Книга исцеления», Аверроэса «Система доказательств», «Опыты» Монтеня.

В эпоху Возрождения идеалы воспитания и образования представлены в романах Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», в педагогическом сочинении Вивеса «О порче нравов», в трактатах Эразма Роттердамского «О первоначальном воспитании детей», Т. Мора «Утопия», Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании». Однако труды, в которых воплощались педагогические воззрения, были плодом гуманистической образованности философов, ученых и просветителей. В этом заключается их отличие от современных исследований в области педагогической науки.

Только с XVII века педагогическая мысль начинает опираться на данные передового педагогического опыта. Так, немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571-1635) разработал содержательное понятие образования и соответствующую методологию, установив критерии педагогических исследований.

Почти одновременно Я. А. Коменский (1592-1670) попытался привести в систему и обосновать объективные закономерности воспитания и обучения. Он руководствовался как богатым педагогическим опытом различных стран, так и своим собственным. Эти изыскания воплотились в сочинении «Великая дидактика».

В период с XVII по XVIII век наметился этап генерирования новых педагогических идей из опытно-экспериментальных, инновационных для того времени школ. В истории развития педагогической мысли этот факт связан с именами И. Песталоцци (1746-1827), И. Гербарта (746-1841), Ф. Фребеля (1782-1852), А. Дистервега (1790-1866).

Однако к середине XIX века влияние философии на развитие педагогики изменяется. На смену вписывания педагогической проблематики в универсальные мировоззренческие схемы приходят философские концепции воспитания и образования.

Современный этап развития педагогического знания (вторая половина XX века) основан на саморазвитии научной отрасли, сочетающей процессы интеграции и дифференциации с широким взаимодействием с другими науками - философией, психологией, социологией, физиологией, математикой, политологией, экономикой.

Историю педагогического образования следует рассматривать в трех направлениях:

– зарубежный опыт педагогического образования;

– отечественная история педагогического образования;

– педагогическое образование и современность.

В западноевропейской культуре, начиная с XV века, складываются основы современной теории образования. Эразм Роттердамский (XV – XVI вв.), Мишель де Монтень (XVI в.), Ян Амос Коменский, Джон Локк (XVII в.) определяли целью образования формирование характера человека, направление его к добродетели, к нравственности.

М.Монтень (1533-1592) в своих знаменитых «Опытах» определял задачей обучения не сообщение известного количества знаний, а возбуждение в ученике самостоятельности, обучать без книг, грамматик и правил, без розг и слез. Все эти принципы были восприняты просветителями XVIII века.

Впервые необходимость целенаправленного педагогического образования определил Ян Амос Коменский (1592-1670).

Слово «образование» как педагогический термин ввел Иоганн Генрих Песталоцци (1746-1827). Главной задачей института И.Г. Песталоцци считал именно подготовку педагогов.

Содержание понятия педагогического образования в России следует рассматривать в контексте единой системы образования. «Образование» как специальный термин появился сравнительно недавно. Длительный период вместо образования в России пользовались выражениями «книжность», «научение», «духовная культура», «просвещение».

Фактически становление высшего образования на Руси непосредственно явилось зарождением педагогического образования.

Развитию педагогического образования в России способствовали Михаил Васильевич Ломоносов, Антон Александрович Барсов, Иван Иванович Бецкой, Федор Иванович Янкович. Система образования, основанная на воспитании нравственных качеств личности, создала основу русского просветительства. Ее представляли Николай Иванович Новиков, Николай Михайлович Карамзин, Екатерина Романовна Дашкова, Александр Николаевич Радищев, Михаил Михайлович Сперанский, оказавшие влияние на общественную мысль XIX века.

Высокую оценку педагогическому образованию давали Лев Николаевич Толстой и Константин Дмитриевич Ушинский. «Мы часто не замечаем её (педагогики – И.С.) присутствие, а она незримо сопровождает нас и часто помогает нам», – замечает Л.Н Толстой. «Образование в самом общем смысле, включающее и воспитание, есть та деятельность человека, которая является потребностью и основой движения вперед».

К.Д. Ушинский (1824-1871), основоположник отечественной педагогики, создает стройную систему, где главное место отводится педагогическому образованию.

Следует отметить, что педагогическое наследие прогрессивного учительства оказало заметное влияние на состояние обучения и воспитания во все последующие годы. Не потеряли своей актуальности проблемы повышения квалификации учителей, их влияние на культурный и общеобразовательный уровень населения, развитие гимназического образования в целях подготовки человека культуры.

В 30-х годах в связи с общей тенденцией профессионализации образования, реализацией программ индустриализации и коллективизации главное внимание уделяется обучению подрастающего поколения. Образование отождествляется с профессиональной подготовкой специалистов, и одновременно решаются задачи воспитания. К этим задачам привлекаются писатели, композиторы, общественные деятели.

В 50-е годы образование по-прежнему рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для практической деятельности. Наиболее целенаправленно реализуется самообразование в 60-е и 70-е годы. Педагогическая наука рассматривает высшее образование как совокупность систематизированных знаний и практических навыков, позволяющих решать теоретические и практические задачи по профилю подготовки.

В годы Перестройки продолжает остро стоять проблема социально-экономического положения школы и учительства, возможности их влияния на образование и формирование личности.

Основные тенденции реформирования образования: от авторитарной к гуманистической парадигме образования, от модернизации « школы труда» к «школе развития», привели к тому, что, к сожалению, не стало школы труда (нет как такового трудового воспитания), но и школой развития стало далеко не каждое учебное заведение.

В последние годы педагогическое образование рассматривается в контексте профессионального самоуправления личности. Внимание курсам педагогики и психологии в университетах, технических, экономических и прочих вузах продиктовано задачами творческого изучения и критического осмысления подготовки специалиста любой категории.

Историко-педагогический процесс как единство развития образовательной практики и педагогической теории

Во второй половине 90-х гг. прошлого столетия был поставлен вопрос о разработке особого антропологического подхода к изучению историко-педагогического процесса.

Историко-педагогический процесс представляет собой диалектическое единство развивающихся во времени и пространстве практики образования (всех видов институализированной и неинституализированной воспитательной и учебной деятельности) и педагогической мысли (знаний и представлений об образовании, существующих в социуме в рамках различных форм общественного сознания на обыденном и теоретическом уровнях), которые рассматриваются в самом широком социокультурном контексте и в неразрывной связи со всем потоком социализации людей.

Историко-педагогический процесс, суть которого составляют феномены теории и практики образования человека, развивающиеся в пространстве общества и культуры, имеет три оси координат, три измерения: собственно педагогическое, социокультурное и антропологическое.

Каждое из этих измерений задает различные дискурсы концептуализации историко-педагогического знания, определяет различные векторы поисков «конструктивных принципов», которые позволяют вырабатывать соответствующие им способы видения, реконструкции, объяснения и интерпретации педагогических событий прошлого (и настоящего), обеспечивающие возможность их целостного теоретического осмысления. Антропологическое измерение историко-педагогического процесса задает рамку для разработки концептуальных подходов, которые центрируются на самом человеке как воспитателе и воспитуемом, позволяют представить динамику человека в образовании как телесного, душевного и духовного существа в различных исторических обстоятельствах, раскрывают антропологические основания педагогической мысли и практики образования.

Человек, по словам Л. Фарре, представляет собой «существо, открытое бесконечным возможностям». С антропологической точки зрения историко-педагогическии процесс предстает как являющийся неотъемлемой частью историко-культурного процесса способ целенаправленно организуемой актуализации этих «бесконечных возможностей» человека, развертывания его «сущностных сил». Имея своим предметом человека, образование и в теории, и на практике сталкивается с необходимостью решения задач, так или иначе связанных с организацией его телесного, душевного и духовного развития как индивида, личности и индивидуальности.

Антропологическое измерение историко-педагогического процесса, прежде всего, ориентирует исследователя на историческое рассмотрение проблемы воспитуемости человека, того, как она ставилась и решалась на протяжении тысячелетий, как реализовывалась способность человека к научению в различных социокультурных условиях, в целях развития каких качеств и свойств людей и с помощью каких средств стихийная социализация дополнялась, корректировалась, нейтрализовывалась целенаправленно организованным образованием, как осуществлялись и взаимодействовали институализированные и неинституализированные формы воспитания и обучения.

В центре антропологического измерения историко-педагогического процесса стоит проблема организации телесного и духовного развития человека, обретения им конкретных физических и психических качеств и свойств в ходе воспитания и обучения, становления его самосознания, рассматриваемых в самом широком социокультурном контексте в раз личные эпохи. Решение этой проблемы предполагает поиск ответа, прежде всего, на такие вопросы, как сопрягались в процессе образования физическое и духовное развитие человека, его рациональное, эмоциональное и волевое становление, как учитывались сознательный и бессознательный уровни его психики, каким образом организовывалось приобщение к знаниям, развитие потребностей и способностей, мышления, памяти и воображения, формирование мотивов и ценностей, переживаний, способов деятельности и поведенческих навыков.

В контексте антропологического измерения историко-педагогического процесса просматривается ряд концептуальных подходов, позволяющих интерпретировать педагогическое прошлое, прежде всего с точки зрения его человеческого содержания. Попытаемся обозначить некоторые из них.

1. Антрополого-онтологический подход. Его конструктивный принцип базируется на признании наличия антропологического основания у любого педагогического феномена. Смысл антрополого-онтологического

подхода в выявлении и осмыслении этих оснований у педагогических феноменов независимо от того, в системе координат какого измерения историко-педагогического процесса рассматриваемые феномены исследуются.

2. Антрополого-типологический подход. Его задача не просто выделить антропологические основания педагогических феноменов прошлого, а определить их исходя из этого основания, дать их систематику и типологию на основе антропологического основания

3. Антрополого-эволюционный подход. Смысл этого подхода в анализе Исторической эволюции педагогических феноменов с точки зрения развития их антропологических характеристик.

4. Антрополого-автобиографический подход. Его суть определяется тем, что с его помощью история образования осмысливается на основе автобиографических источников. Этот подход обращается к личному опыту людей.

Проблема периодизации всемирного историко-педагогического процесса

Концептуальное представление истории педагогики требует соответствующего категориального аппарата. "Концептуальность" - значит ни более ни менее как "понятийность", следовательно, категориальный аппарат, посредством которого мы схватываем историческое бытие педагогической реальности, должен быть достаточно развит, чтобы отразить его целостно. Тогда высветится смысл нашего научного предприятия - поскольку только в целостности наличен смысл, и в целостности смысл наличен с необходимостью.

Высшая форма научного познания - представление объекта как процесса, подчиненного закону. Закон как категориальная форма требует предметного рассмотрен рефлексивной природы самосознания и смысловых содержаниями сознания. На этом уровне нам приходится говорить не о системном моделировании всемирно-исторического процесса, а о понятии и идее истории.

История педагогики - как движение к познанию всемирного историко-педагогического процесса - вряд ли может претендовать на то, чтобы изобрести нечто кардинально новое и иное, кроме как выступить интерпретатором и адептом одной из указанных выше идей истории (максимум - предложить их комбинацию).

Необходимо признать, что методологическое знание существенно едино, и историко-педагогическое знание, безусловно, производно от знания методологического. Следовательно, и история педагогики так же несамостоятельна и является проекцией общего методологического подхода познающего субъекта - та или иная идея истории при этом является необходимым компонентом всякой самосознательной методологии (в качестве рефлексии субстанции собственного бытия).

Какое же место должно занять историко-педагогическое знание в образовательной области "философия и история образования"? Основанием проектирования вузовского учебного предмета должна выступить концепция историко-педагогического знания. Необходимо определиться в соотношении понятий "образование" - "педагогика". Непосредственно очевидно, что так заявленные, эти термины онтологически разнородны - они определяют качественно различное бытие, бытие разных онтологических статусов: если термин "образование" задает уровень реального процесса, то термин "педагогика" - уровень теоретического знания о процессе и деятельности. Чтобы добиться однородности терминов в этом отношении, придется различить два слоя понятийного отношения и найти две пары соотносимых терминов. Полагаю, что соотносимы будут пары "педагогика - теория образования" и "образование - педагогическое взаимодействие". Понятие "педагогическое взаимодействие" должно быть еще далее развито и уточнено в сетке категорий "педагогическая реальность, педагогическое отношение, педагогическая деятельность".

Уровень реального процесса задается парой "образование - педагогическое взаимодействие".

Если принять во внимание традицию богословского знания, необходимо сказать, что педагогическое действие возможно только как действие любви, которая одна только дает то знание человеческой природы, которое в богословии называют "сердечное зрение" и которое одно только позволяет говорить, что целеполагание одного человека в отношении другого и вместо другого может быть полезным и благим для этого другого. Классическая европейская педагогика стояла на этом основании.

Педагогика как культурно-исторический феномен не может выступать как деятельность, производная от политики, экономики, идеологии, художественной деятельности, - она также автономна, как любая из этих сфер. Каждый из культурно-исторических элементов этого рядя производен не один от другого, а от того целостного бытия, которое категориально может быть определено как "субстанциальное единство всемирно-исторического процесса".

Значимость историко-педагогического знания для профессионального самосознания педагога

- практическая
- мировоззренческая
- методологическая

Выделение подсистемы истории - история государства история общества, религии или совокупности ряда факторов. Так возникает история как объект. Моделируется всемирно-исторический процесс.

Педагогика. Связь с проблемами самосознания. Отношение философии и педагогики должно быть переосмыслено. То, что сейчас есть педагогика - это последствия становления массовой школы. Воспроизводство среднего человека, работника. Это - больше проблемы подготовки - дидактика.

Теория воспитания - почти утрата? Платон - вопрос о воспитании царя.

Однако в классической философии внутри нее проводится странная грань между двумя формами знания - ее обозначил еще Горгий - непознаваемо, или невыразимо, или непередаваемо. Коммуникативная сторона знания. Оно не только дело чистой мысли - достояния индивидуальности, но и дело слова - достояния общности, общения. Чистая философия - проблематика самосознания.

Педагогика - воспроизводство родовой сущности человека как дела практического разума, то есть того, который способен ставить цели и действовать на основании ценностей.

Принципы анализа всемирного историко-педагогического процесса. Базисные педагогические традиции

Педагогические традиции учитывают накопленный опыт предыдущих поколений и одновременно вырабатывают инновационные подходы к решению педагогических проблем современности. Новые социокультурные требования порождают новые идеи, которые выражают новые ценностные ориентации, представленные в области образования в качестве педагогических задач. Интеграция новаций в педагогические традиции, происходящая на основе их ценностного соответствия, формирует область инновационного дополнения педагогических традиций. В педагогических традициях выражено стремление социума к сохранению значимого опыта.

Применение культурологического подхода позволяет рассматривать культурные достижения определенного периода общественного развития как историческое наследие, обусловленное генезисом не только форм деятельности, но и форм сознания. Культурная традиция выражает преемственность между различными этапами развития социума.

Понимание традиции как важной формы сохранения и передачи культурного наследия подрастающим поколениям послужило причиной ее исследования педагогами (М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов, М. В. Савин и др.). Культурологический подход рассматривает область образования и воспитания как механизм сохранения культурного наследия, где формой закрепления значимого социального опыта выступают педагогические традиции. Понятие педагогической традиции было ведено в отечественную историю педагогики относительно недавно, хотя сам термин активно используется в работах по теории и истории педагогики в связи с исследованием народной культуры как феномена доиндустриального этапа развития общества.

Вместе с тем, в ряде исследований по истории педагогики и образования педагогические традиции представлены как универсальный элемент культуры. Современный исследователь педагогических традиций М. В. Савин определяет ее как «целостное исторически сложившееся педагогическое явление, представляющее неотъемлемую часть национальной культурной среды, обеспечивающей непрерывность развития педагогической теории и практики». Он отмечает, что педагогические традиции имманентно связаны с социально-педагогической средой, в которой они возникли; они могут быть представлены через ряд параметров, как то: сущностные свойства, содержание стереотипизированного опыта, функции и др. Традициологии как направлению историко-педагогических исследований присущи определенные методы: диахронический, синхронистический, сравнительный, семиотический и др., обеспечивающие комплексное исследование педагогических традиций как объекта современной педагогики.

Современная трактовка культурной традиции позволяет также преодолеть противопоставление между традиционным обществом, как не достигшим достаточного уровня институционального развития, и индустриальным обществом, показав, что культурные традиции характерны как для первого, так и для второго типа обществ. Исследователь истории Китая Л. С. Васильев пишет: «…сложившиеся зрелые формы социальной структуры и административно-политического устройства тоже нуждались, даже в еще большей степени, чем институты родового строя, в освящении права на самосохранение, воспроизводство и регенерацию, в обеспечении статус-кво…» (Васильев).

В исследованиях Г. Б. Корнетова показано, что педагогические традиции могут служить основанием анализа историко-педагогических явлений.

В процессе характеристики педагогических традиций всемирной истории, а также по уровням дифференциации цивилизаций на региональные и локальные, им была выявлена иерархия педагогических традиций, обосновано понятие базисной педагогической традиции, формирующейся в структуре ведущего института социализации личности. Иерархичность педагогических традиций выражает институционально закрепленные, объективированные представления в обществе о значимости той или иной социальной структуры в системе реализации воспитательной функции. Одновременно базисные традиции обуславливают характер педагогической деятельности и включают в себя культурно-обусловленные стереотипы (Корнетов).

Существенно важно, что предлагаемый подход позволяет рассматривать возможности образовательной системы аккумулировать, сохранять, передавать и воспроизводить историко-педагогический опыт и

интерпретировать его в соответствии с новыми конкретно-историческими условиями, инновационными тенденциями.

В работах современных исследователей обоснована связь между общественным идеалом человека, идейно-ценностным потенциалом педагогики и педагогической парадигмой. В частности, М. В. Богуславский пишет: «Под национальными ценностными приоритетами образования понималась такая аксиологическая иерархия целей и содержания образования, его форм и методов, которая опосредуется разнозначимыми природно-средовыми, социокультурными и этнографическими доминантами, а также менталитетом и традициями русского народа, в своей совокупности обусловливающими и структурирующими приоритетные ценности российского суперэтноса» (Богуславский).

Среди характерных для этого времени традиционных ценностных ориентиров российского общества историки педагогики и образования отмечают значимость православия как источника духовных представлений и этических норм, идей гуманизма, ценности образования и др.

Устойчивость традиций как элемента культуры определяется не только и не столько временны́м параметром, сколько их ценностным потенциалом.

Аналитическая характеристика образовательного идеала в историко-педагогическом контексте

Основополагающим направлением инновационных поисков в отечественной педагогической науке является построение новой концепции образования. Первоочередное значение сегодня приобретает поиск ментальных образовательных моделей, которые рассматриваются как средоточие уникальной духовной сокровищницы, «концентрат» широко понимаемой культуры русского народа.

Национальная образовательная система России всегда строилась на основе особой, русской ментальности. Эта особенность носит национально ориентированный характер и во многом объясняет иррациональные аспекты русского сознания. «Советская» ментальность строилась на искоренении национального самосознания – русского, казахского, украинского – любого. В русской философской литературе (например, у Н.А. Бердяева, М.О. Гершензона, А. Белого) в менталитете сконцентрированы интеллектуальное и экзистенциальное начала, т.е. что человек думает и как он поступает. Национальная образовательная система определяется национальным менталитетом, демонстрирующим сознание «другим»: миру в целом, другому народу, другому человеку. Концептуальные основы образования, учитывающие менталитет, представляют собой национальный образовательный идеал определенного народа.

Следует учесть, что *понятие национального образовательного идеала* — это многомерное, сложное и противоречивое явление, сущностная характеристика которого складывается под воздействием множества условий, носящих философский, религиозный, национальный, социальный, политический и педагогический характер.

Традиция — (от лат. traditio — передача), элементы социального и культурного наследия, передающаяся от поколения к поколению и сохраняющие в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени. В качестве традиции выступают определенные общественные установления, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды и т.д. Традиции «впитываются» человеком с детства. Многое из того, что делает человек, прививается ему без всякого специального обучения. Это общие правила поведения, привычки, манеры – все это так обычно, так принято окружающими, что непривычно, неудобно поступать иначе. Люди, живущие рядом, вместе, в одной стране привыкают пользоваться традиционными способами выражения своих чувств, мыслей, эмоций, выражать свое отношение к каким-либо явлениям. Этому способствует существующая культура, в которой концентрируются общие обычаи, общие привычки, правила поведения, верования. Традиции народа живут в его фольклоре, в его привычных формах общения. Русские былины и сказки рассказывают о богатырях, живших в глубокой древности.

Эти сказки имеют огромное воспитательное значение, т.к. ребенок с детства проникается духом уважения к своим предкам, стремится быть сильным и мужественным. Таким образом, возникшие в глубокой древности традиции играют огромную роль в воспитании и образовании новых поколений. Традиционный способ жизни общества поддерживается вплоть до изменения условий жизни, когда традиция становится тормозом, препятствуя изменению привычных форм жизни.

Традиции в педагогике любого народа всегда были основой для построения национальной образовательной системы, т.к. только народные традиции, вышедшие из жизни и проверенные жизнью, могут быть аксиоматичны. Это подтверждается словами известного педагога-миссионера Н.И. Ильминского, который говорил, что непосредственно-естественное воспитание, принадлежащее целой семье или даже целому народу, отличается, зато своей крепостью, непременной и всеобщей удачностью и несомненностью. Так как через долгие века крепко сохраняются народный быт и народные понятия и предания, народные симпатии и расположения и только весьма медленно и постепенно развиваются и совершенствуются.

Традиция в педагогике, — отмечает Е. В. Бондаревская, — это феномен передачи знаний и опыта от одного поколения к другому. Она выделяет здесь внешнюю и внутреннюю сторону. Внешняя сторона выражается в эксплицитной концепции личности, которая представлена моделью гражданина, отвечающей государственному заказу.

Педагогическую традицию в России рассматривают сегодня как наиболее устойчивый педагогический феномен, основной характеристикой которого является национальная специфика. Понятие педагогической традиции в России не только имеет тесную связь с ментальностью. Е. В. Бондаревская отмечает открытость традиционного стереотипа российского менталитета непривычным, заимствованным формам воздействия. Традиционные ценности российского национального образования постоянно актуализируют множественные формы мирового педагогического сознания.

Характеризуя современную традиционную систему образования России, следует отметить, что в центре внимания находится учебно-воспитательный процесс. Отношения между его участниками построены как субъектно-объектные, где субъект — преподаватель находится в ограниченных условиях, его деятельностью управляет учебный план и программа, жестко задающие рамки отношений.

Проблема детства в философско- и религиозно-педагогических и собственно педагогических воззрениях в исторической ретроспективе

Периодизация детства и особенности развития детей

В своем становлении ребенок проходит две стадии: биологическую, в течение девятимесячного развития в утробе матери, и социальную, в течение примерно 17-18 лет в различных формах социального воспитания. Периодизация социальной стадии имеет следующую структуру.

1. От рождения до 1 года - раннее младенчество. Это период первоначального приспособления и приведения в готовность сущностных сил к первоначальной адаптации.

2. От 1 года до 3 лет - собственно младенчество. Один из наиболее плодотворных и интенсивных периодов накопления ребенком социального опыта, становления физических функций, психических свойств и процессов.

3. От 3 до 6 лет - раннее детство - период перехода из младенчества в детство. Время интенсивного накопления социально значимого опыта и ориентации в социальном пространстве, формирования основных черт характера и отношения к окружающему миру. Все три периода - от рождения до 6 лет - называют еще преддошкольным и дошкольным. Систематическое обучение в детском саду и школе начинается для многих ребят с 6 лет. Оно осуществляется с учетом того, что полная психофизиологическая, нравственно-волевая готовность детей к систематическому учебному труду, интеллектуальному, физическому, эмоциональному напряжению наступает к 7 годам.

4. От 6 до 8 лет - собственно детство. В этот период происходит завершение первоначального созревания физиологических и психологических структур головного мозга, дальнейшее накопление физических, нервно-физиологических и интеллектуальных сил, обеспечивающих готовность к полноценному систематическому учебному труду.

5. От 8 до 11 лет - предподростковый период - время зрелого детства, накопления физических и духовных сил для перехода к отрочеству. Вместе с периодом детства предподростковый период именуется еще и младшим школьным возрастом.

6. От 11 до 14 лет - отроческий, подростковый возраст - новый качественный этап в становлении человека. Его самыми характерными чертами являются: в физиологическом отношении - половое созревание, в психологическом - личностное самосознание, сознательное проявление индивидуальности. Подростковый период называют еще средним школьным возрастом.

7. От 14 до 18 лет - юношеский возраст - период завершения физического и психологического созревания, социальной готовности к общественно полезному производительному труду и гражданской ответственности. Девушки и юноши - старшие школьники - получают некоторую подготовку в области психологии и этики семейной жизни.

Педагогические мысли прошлого на развитие личности

Философско - педагогические воззрения

Дильтей подчеркивал определяющую роль воспитания в формировании специфики личности. Тем самым различия между людьми получают социально-педагогическое объяснение.

С Дильтеем в этом пункте (в трактовке природы человека, его личностного развития и причин индивидуальных различий) был согласен Ален (Эмиль Шартье), который огромное внимание уделил духовно-генетическому обоснованию воспитания. Бессмысленно "призывать ребенка стать человеком". Прежде необходимо изучение процесса его созревания, роста, формирования его страстей, чтобы руководить его развитием.

Ален признавал определенное значение физиологической природы ребенка, подчеркивая, однако, что труд, окружающий мир и культурное содержание среды суть ведущие факторы развития. Биологическая природа ребенка преодолевается его социально-духовной природой при взаимодействии обеих.

Подробную и стройную теорию человеческой природы как базы воспитательных действий создал Альфред Порт Уайтхед. Он разработал "циклическую теорию умственного развития" и "ритмов" умственного роста, которые, повторяясь, образуют "циклы", т.е. возрастные этапы интеллектуального развития.

В идеалистической русской педагогике разрабатывался и феноменологический подход к изучению целостной личности "в ее внешних проявлениях" (преимущественно Г.Г. Шпетом).

Человек движется от "первого рождения", дающего ему только физическую жизнь, в которой главную роль играет "чувственно-нервная" система, к последующим рождениям. С прорезыванием коренных зубов (около шести лет) в человека нисходит "эфирное тело", я к десяти годам наступает второе рождение, освобождающее постепенно дух от физической, телесной зависимости. Тело еще строится, однако в основном служит лишь инструментом для духовной деятельности (в сфере искусства). С четырнадцати лет "астральное тело" освобождается от внешней оболочки и родится разум. На этом этапе появляется "чувство личности", самосознание и тяга к самостоятельности.

Содержанием воспитывающего обучения оказывалось дисциплинирование. Открыто провозглашалась необходимость авторитарности учителя (Д.И. Введенский).

Программа "гражданского воспитания", разработанная Ферстером, базируется на "государственно", религиозно обосновываемой этике. Воспитывает, признавал он, этнос, каждодневная жизнь нации.

Л.Н. Толстой подчеркивал воспитывающую и образующую роль истории культуры.

Воспитательные теории педагогов религиозной ориентации и религиозных философов, размышлявших о педагогике, содержали немало оригинальных и продуктивных идей.

Формирование представлений о профессии учителя и его подготовке в историко-педагогическом процессе

1. Ведущими факторами развития представлений о профессии учителя и его подготовке в отечественной педагогической теории и образовательной практике в первой половине XX века в России являлись противоречия между официальными государственными (в послереволюционный период - партийно-государственными) требованиями, предъявляемыми к общему образованию, и собственными представлениями научно-педагогического сообщества о задачах, структуре, содержании, организации общего образования; между обучением и воспитанием как основными функциями профессиональной деятельности учителя.

2. Изменение в требованиях к учителю в отечественной педагогической теории и практике с начала XX в. до конца 1950-х годов было обусловлено сочетанием следующих двух тенденций. Во-первых, на протяжении первой половины XX века оставалась стабильно высокой значимость официально-государственного фактора в формировании требований к учителю. При этом содержание этих требований заметно и быстро менялось дважды: в 1917-х-18-х годах и в 1931-е-32-е годы. Во-вторых, для данного периода была характерна тенденция влияния научно-педагогической общественности на развитие требований к учителю. В целом на фоне эволюционного процесса формирования представлений о сущности профессии, учителя наблюдались отдельные временные периоды, для которых были характерны изменения, носившие выраженный революционный характер.

3. Преемственными с дореволюционным периодом представлениями о сущности профессии учителя в советской педагогической науке и практике на отдельных этапах периода 20-х-50-х годов выступали следующие. Во-первых, представление о профессиональной деятельности учителя как сложном, многофункциональном процессе (включая функции обучения, воспитания и диагностики), то есть деятельности, требующей научных знаний и целенаправленной подготовки. Во-вторых, выделение двух основных общественно-исторических типов учителей, различающихся широтой набора функций педагогической деятельности и отношением к педагогическому творчеству. В-третьих, представление об общей гуманистической направленности деятельности учителя, его эмоциональной расположенности, интересе и уважении к детям как инварианте набора профессионально значимых личностных качеств учителя.

4. В отечественной педагогической практике 20-х-50-х годов сформировались новые общественно-исторические типы учителей, которые были преемственны основным дореволюционным типам учителя. Типы «учителя-урокодателя» и «учителя-руководителя детских коллективов» (сформировались в 30-е годы) обладают преемственностью с дореволюционным типом «учителя-ремесленника».

Типы «учителя-общественника», «учителя-организатора детской жизни» (наиболее характерен для 20-х годов) и «учителя-методиста (разработчика)» (формируется во второй половине 50-х годов) обладают преемственностью с дореволюционным типом «учителя-творца», в той или иной степени конкретизируя его.

5. В 30-е годы в контексте процессов становления новой советской школы сформировался стабильный ролевой образ учителя, в основном сохранявшийся неизменным на протяжении многих десятилетий (и до настоящего времени продолжающий во многом сохраняться в массовом общественно-педагогическом сознании). Основные черты этого образа отражают наиболее характерные функциональные обязанности учителя в ролевой культуре советской школы: учитель-передатчик знаний, учитель-руководитель, учитель-контролер, учитель-хранитель порядка и дисциплины, учитель-методист.

6. Высокий социальный статус учителя и его профессии, характерный для 20-х-50-х годов, был обусловлен двумя основными обстоятельствами.

Во-первых, учитель непосредственно участвовал в большевистском эксперименте по формированию «нового человека» - строителя коммунизма, используя средства непосредственной пропаганды в 20-е годы и «воспитывающего обучения» - в 30-е-50-е годы. Во-вторых, развитие советской педагогической науки в 20-50-е

годы опиралось преимущественно на эмпирические методы исследования, путем обобщения передового педагогического опыта; таким образом, рядовые учителя становились полноценными участниками научного процесса.

7. Ряд педагогических идей, сформировавшихся в 20-е-50-е годы XX в. в процессе осмысления сущности профессии учителя, сохраняет свою актуальность до настоящего времени: идея о необходимости учета в образовательной практике индивидуально-психологических особенностей учителя (20-е годы), идея профессионального стандарта педагогической деятельности (20-е годы), идея нацеленности профессиональной деятельности учителя на сбалансированное развитие интеллектуальной и эмоциональной сфер учащегося (50-е годы).

«Совершенствование управления качеством образования в общеобразовательных учреждениях на основе результатов независимого оценивания учащихся 9-х и 11-х классов» (Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы, мероприятие 8. «Совершенствование государственной системы оценки деятельности образовательных учреждений (организаций)», задача II.

Развитие системы обеспечения качества образования Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы).

Динамика развития педагогики как науки с точки зрения одного из ведущих методологических подходов (цивилизационного, аксиологического, парадигмального, культурологического, религиозного, формационного)

Культурологический подход, по нашим представлениям, – один из важнейших в историко-педагогических исследованиях. Опираясь на приоритет общечеловеческих характеристик, он открывает путь для глубокого рассмотрения явлений в их исторической ретроспективе, помогает выявлять связи изучаемых явлений с настоящим и будущим и, таким образом, осуществить прогностическую функцию исследования. Это поднимает уровень объективности полученных данных, ибо собственно педагогическое явление, взятое в контексте социокультурных характеристик на широком фоне культурной жизни, позволяет выявить и проследить тенденции в развитии его ценностных ориентиров.

Современная наука рассматривает культуру как процесс и результат преобразовательной деятельности, совокупность материальных и духовных ценностей, что является основой, целью и содержанием воспитания и образования молодого поколения, развития всех сущностных сил личности. Культура, пронизывая всю жизнедеятельность общества, является одной из составляющих обобщенного критерия конкретно-исторического бытия.

Культура – специфический способ жизнедеятельности в единстве и многообразии исторически выработанных форм. Эта творчески созидательная деятельность отражает и характеризует степень их «очеловечивания», меру развития и саморазвития каждого. Она – явление синкретичное, фон для гармоничных отношений человека с природой, обществом и самим собой, синтез материальных и духовных ценностей, необходимое условие гармоничной взаимосвязи с окружающим миром и обеспечения цивилизованного будущего.

Другим важным направлением в современных историко-педагогических исследованиях является аксиологическое. Отметим, что для аксиологии культура – это процесс поиска, создания и обретения ценностей и одновременно их совокупность. Идеалы и ценности, кристаллизуясь в цели и задачи образования и воспитания, представляют ключевое звено в рассмотрении педагогических явлений. Отраженные в учебно-воспитательном процессе они позволяют судить о его характере и сущности. В свою очередь социальные и ценностные ориентиры дают возможность видеть общую его направленность.

Ценностный подход помогает рассматривать проблемы образования и воспитания с позиций основных задач гуманизации педагогического процесса. Среди ведущих тенденций его развития во всем мире она выступает, как генеральное направление. Гуманистические традиции, уходя вглубь веков, берут начало в народной педагогике. Наиболее точное определение сущности гуманизма дал И. Кант: «человечность, сотоварищество, человеколюбие», основные его составляющие – «чувство блага, участливое отношение к окружающим людям и возможность общаться с ними с тем, чтобы человечество таким путем превратилось в товарищество взаимосотрудничающих, взаимопонимающих людей».

В настоящее время активно разрабатывается цивилизационный подход к изучению генезиса образовательного процесса. Одним из его сторонников является Г. Б. Корнетов. Он считает, что это может стать интегральным фактором в синтезе различных наук, позволит анализировать педагогические явления разных эпох в сравнительно-сопоставительном плане. По его мнению, «гипотеза цивилизационного подхода обладает значительным эвристическим потенциалом».

Цивилизационный и культурологический подходы во многом имеют общие характеристики.

Цивилизационный подход являет собой новый уровень в разработке проблемы интеграции научного знания в исследовании историко-педагогического процесса. Он позволяет осуществить переход от всеобщего через общее и особенное к единичному и обратно, что способствует строго научной классификации и

типологизации педагогических явлений и систем, нахождению общих точек развития всемирно-исторического процесса.

Инновационная педагогика – это система идей и закономерностей, позволяющая проектировать и организовывать процесс создания максимально благоприятной ситуации для развития личности, способной принять «вызов будущего», ситуации, где проектируется это будущее на уровне смысло- и целеполагания, и осуществляется процесс достижения готовности личности к его осуществлению и жизни в нем.

Связующим здесь является культурологический подход.

Гуманизм, эпоха Возрождения и Реформация

Прекрасной страницей в истории мировой культуры и педагогической мысли стала эпоха позднего европейского средневековья, прошедшая под знаком гуманистических идей Возрождения (конец XIV - начало XVII в.). Лучшие умы Европы того времени провозгласили человека главной ценностью на земле, они разрабатывали новые формы и методы воспитания, стремясь раскрыть в человеке все лучшее. В философско-педагогической мысли в обновленном виде появился идеал духовно и физически развитой личности, сложившийся под влиянием конкретных исторических условий. Выдающиеся представители эпохи Возрождения сами нередко являлись носителями такого идеала, будучи эталоном мудрости, нравственности, духовности.

Гуманистическое движение в эпоху Возрождения возникло как следствие перемен в средневековом мировоззрении, носителем и оплотом которого служила католическая церковь. Если церковь учила, что человек в земной доли должен возлагать надежды на Бога, то человек новой идеологии мог рассчитывать только на себя, свои силы и разум.

Ростки гуманистической педагогики появились во многих государствах в условиях пробуждения национального самосознания. Всплеск педагогической мысли был тесно связан с интенсивным развитием искусства, литературы, научных знаний. Мир после великих географических открытий XV -XVI вв. стал для европейца более пространным и многогранным. Распространению новой культуры и образованности способствовало книгопечатание, изобретенное в середине XV в.

Гуманисты заново открыли, как много для культуры и образования сделали античные Греция и Рим. Стремясь подражать им, они и называли свое время "Возрождением", то есть восстановлением античной традиции. В греко-римской культуре видели отражение всего лучшего, что есть в человеке и природе. Гуманистов привлекал свободный дух, красота и выразительность образов классической литературы, которая для них олицетворяет идеалы воспитания. В классическом наследии стремились заимствовать то, что было утеряно, - традицию воспитания физически и эстетически развитого человека, способного на самостоятельные и полезные обществу действия.

Помышляя о физическом совершенстве человека, педагоги-гуманисты многое взяли от рыцарского воспитания. Педагогическая триада Возрождения (классическое образование, физическое развитие, гражданское воспитание) включает три основных слагаемых: античность, средневековье и идеи - предвестники нового общества.

Представители эпохи Возрождения обогатили программу классического образования, добавив в нее изучение древнегреческого языка, возродив классический латинский язык. Смысл таких нововведений состоял в извлечении из античной литературы воспитательно-дидактического материала: идей государственного устройства - у Аристотеля, уроков военного искусства - у Цезаря, агрономических познаний - у Вергилия и пр. Если средневековая школьная традиция почитала прежде всего философию Аристотеля, то теперь на первое место выходят идеи Платона.

Италия стала колыбелью европейского Возрождения. Борьба итальянских городов за независимость, пробуждение чувства причастности к единому этносу породили духовное движение, которое выдвинуло идеи гражданского воспитания (Л. Альберти (1404—1472), Л. Бруни (1369—1444), Л. Балла (1405/1407—1457), В. да Фельтре (1378—1446), Б. Гуарини (1374—1460). Речь шла о формировании члена общества, чуждого христианскому аскетизму, развитого телесно и духовно, воспитанного в процессе трудовой деятельности, что, как замечал, например, Л. Альберти, позволит приобретать "совершенные добродетели и полное счастье".

Итальянские гуманисты XV -XVI вв. полагали, что наилучший путь воспитания - изучение классической греко-римской культуры.

В качестве образца итальянские мыслители рассматривали педагогические идеи Квинтилиана.

Идеи Возрождения из Италии проникают в соседнюю Францию. Парижский университет становится очагом идей гуманизма. Отсюда они распространяются на Центральную и Северную Европу.

Гюйом Бюде и Пьер Рамус выступили с инициативой пересмотреть программу образования. Так, Бюде связывал содержание обучения с экономической и политической жизнью страны, предлагал использовать изучение классических языков для извлечения уроков нравственности. Обновленную программу научно-реального образования составил П. Рамус. Его перу принадлежат школьные учебники по древним и новым европейским языкам.

Ф. Рабле едко и остроумно обличал пороки средневекового воспитания и обучения и одновременно рисовал идеал гуманистического воспитания, главная цель которого - духовное и телесное развитие личности.

Рабле критиковал бесчеловечность методов воспитания, неэффективность обучения в школе. С откровенным презрением он писал о догматическом изучении религиозных текстов.

Размышляя, какими должны быть воспитание и обучение, Монтень советовал, чтобы "больше говорил ученик и больше слушал учитель". Необходимо приучить учащихся исследовать окружающий мир, чтобы они "все проверяли, а не усваивали на веру или из уважения к авторитету". Монтень предостерегал от тщетных попыток энциклопедического образования ("нельзя обучать многому"). Полезно наладить разнообразные связи учащихся с окружающим миром - с представителями научного мира, умными и благожелательными друзьями. В ходе обучения следует знакомить с духовными ценностями, которые заключены прежде всего в античности.

Из Италии и Франции гуманистическое педагогическое движение Возрождения распространилось на остальные страны Европы, и в каждой появились представители этого движения.

Среди тех, кто заслужил память благодарного человечества, можно назвать английского мыслителя Томаса Мора. Мор снискал славу как ученый-гуманист, поэт и исключительно честный человек. Лорд-канцлер, он был казнен, отказавшись пойти против своих религиозно-политических убеждений.

В своем главном произведении "Утопия" Т. Мор описал идеальное общество и изложил собственные взгляды на воспитание и обучение. Центральное место в его утопической теории занимает гармонично развитая личность. Цель создания социальных учреждений в таком обществе - дать каждому возможность развивать свои духовные силы, заниматься "изучением наук и искусств". В человеке особо подчеркнуты общественные и личные качества: скромность, добродетельность, трудолюбие, доброта.

Человек, по Мору, "рожден для счастья, никто не может быть настолько глуп, чтобы не чувствовать стремления к удовольствию". В этом суждении заключен протест против религиозного аскетизма.

Т. Мор строил нравственное воспитание на религиозных началах (священники должны "наставлять в нравах"). Правоверный католик, он, однако, далек от религиозного фанатизма. В "Утопии" ученый-гуманист утверждал свободу вероисповедания.

Воспитание высокой нравственности рассматривается им как первостепенная социальная задача. Следует воспитывать в духе морали, которая отвечает интересам общества и каждого человека в отдельности. Важно в этой связи, например, изживать у детей чувство тщеславия: "Чем труднее вырвать эту сорную траву, тем раньше мы должны приступить к прополке".

Томас Мор отвергал жестокость и грубость средневекового воспитания. В стихотворном послании "К моим возлюбленным детям" он пишет: "Много я вам надавал поцелуев, побоев же мало".

Полагая, что разум способен руководить человеком в течение всей жизни, Т. Мор ищет пути, чтобы вооружить человеческий разум знанием. Только образованный человек способен добиться счастья. "Способности у утопийцев, - писал он, - изощренные науками, удивительно восприимчивы к изобретению искусств, содействующих удобствам и благам жизни".

Мор подчеркивал обязательное участие детей и взрослых в физическом труде. Труд не мешает утопийцам посещать учебные занятия, слушать музыку, вести научные изыскания. Они прогнозируют погоду, делают успехи в математике, диалектике, музыке

Мужчины и женщины "Утопии" получают равное образование, ибо "природа одинаково благоволит ко всем". Томас Мор видел во всеобщем образовании стабильность общества. В "Утопии" такое образование осуществляется в государственных школах. Противник схоластической системы обучения, Т. Мор подчеркивал, что школьное образование должно опираться на практический опыт.

Особое внимание Мор уделил проблеме женского образования.

Он ценил в женщине ученость в сочетании с присущими ей добродетелями. "Когда существо женского пола соединяет хотя бы небольшие знания со многими похвальными добродетелями, тогда я ставлю ее выше сокровищ Креза и красоты Елены... Разница пола в смысле учености значения не имеет, так как при наступлении жатвы совершенно безразлично, посеяны зерна рукой мужчины или женщины. И мужчины, и женщины одинаково способны к тем занятиям, которые совершенствуют и оплодотворяют разум, подобно почве, на которой посеяны семена мудрости".

В XV - XVI вв. продолжала расширяться сеть университетов. В XV в. их в Европе насчитывалось до 80, в следующем столетии - уже около 180. Растет и число студентов в отдельных университетах.

В Англии наиболее сильное влияние Реформация оказала на университет в Кембридже. Осуществленные У. Тинделем (1484 - 1536) и Х . Латимером (14857 - 1555) преобразования привели к демократизации студенчества, в социальном составе которого заметное место устойчиво заняли представители третьего сословия.

Некоторые университеты превратились в центры образованности в духе Возрождения.

ДИДАКТИКА

Теория обучения

- *Дидактика изучает закономерности и специфику образования и обучения в общеобразовательной, профессиональной, средней специальной, высшей школе и других системах обучения.*

Основные категории дидактики:

- обучение
- преподавание
- учение
- образование
- знания
- умения
- навыки
- цель
- содержание
- организация
- виды
- формы
- методы
- средства
- результаты обучения
- дидактическая система
- технология обучения

Обучение

Обучение *- целенаправленный процесс взаимодействия педагога с учащимися, их совместной деятельности, в ходе которой осуществляется образование, воспитание и развитие. Общение, в ходе которого происходит накопление знаний, умений, навыков, развитие, образование.*



Образование

Образование *- процесс становления культурного человека и результат обучения, система приобретенных знаний, умений, навыков, способов мышления, мировоззрения, нравственности и общей культуры.*

Знания

Знания *- информация, которая может преобразовываться и использоваться, совокупность информационных идей человека, в которых выражается теоретическое овладение этим предметом.*

Признаки, характерные для обучения

1) двусторонний характер;

2) совместная деятельность учителей и учащихся (сотрудничество);

3) педагогическое руководство;

4) планомерная специальная организация и управление;

5) целостность и единство;

6) соответствие закономерностям возрастного развития учащихся;

7) управление развитием и воспитанием учащихся.

Движущая сила учения — борьба противоречий. Главные из них проявляются между тем, что ученик уже знает, и тем, что ему хочется (следует) узнать; тем, как он мыслит, и тем, как ему следует научиться мыслить; тем, как он действует, и тем, как необходимо действовать и т. д.



Общие закономерности обучения

1. Закономерность цели обучения	• уровня и темпов развития общества; • потребностей и возможностей общества; • уровня развития и возможностей педагогической науки, и практики.
2. Закономерность содержания обучения	• общественных потребностей и целей обучения; • темпов социального и научно-технического прогресса; • возрастных возможностей; • уровня развития теории и практики обучения; • материально-технических и экономических возможностей учебных заведений.
3. Закономерность качества обучения.	• продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нем результатов; • характера и объема изучаемого материала; • организационно-педагогического воздействия обучающих; • обучаемости учащихся; • времени обучения.

Общие закономерности обучения

4. Закономерность методов обучения	• знаний и навыков в применении методов; • цели обучения; • содержания обучения; • возраста учащихся; • учебных возможностей (обучаемости) учащихся; • материально-технического обеспечения; • организации учебного процесса.
5. Закономерность управления обучением	• интенсивности обратных связей в системе обучения; • обоснованности корректирующих воздействий.
6. Закономерность стимулирования обучения	• внутренних стимулов (мотивов) обучения; • внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов.

Функции обучения



Функции обучения

- ***Образовательная функция.*** *Основной смысл образовательной функции состоит в вооружении учащихся системой научных знаний, умений, навыков с целью их использования на практике.*
- *Научные знания включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира. В соответствии с образовательной функцией они должны стать достоянием личности, войти в структуру ее опыта. Наиболее полная реализация этой функции должна обеспечить полноту, систематичность и осознанность знаний, их прочность и действенность. Это требует такой организации процесса обучения, чтобы из содержания учебного предмета, отражающего соответствующую область научного знания, не выпадали элементы, важные для понимания основных идей и существенных причинно-следственных связей, чтобы в общей системе знаний не образовывались незаполненные пустоты. Знания должны особым образом упорядочиваться, приобретая все большую стройность и логическую соподчиненность, чтобы новое знание вытекало из ранее усвоенного и пролагало бы путь к освоению последующего.*
- *Конечным результатом реализации образовательной функции является действенность знаний, выражающаяся в сознательном оперировании ими, в способности мобилизовать прежние знания для получения новых, а также сформированность важнейших как специальных (по предмету), так и общеучебных умений и навыков.*

Функции обучения

- ***Воспитывающая функция.*** *Воспитывающий характер обучения - отчетливо проявляющаяся закономерность, действующая непреложно в любые эпохи и в любых условиях. Воспитывающая функция органически вытекает из самого содержания, форм и методов обучения, но вместе с тем она осуществляется и посредством специальной организации общения учителя с учащимися. Объективно обучение не может не воспитывать определенных взглядов, убеждений, отношений, качеств личности. Формирование личности вообще невозможно без усвоения системы нравственных и других понятий, норм и требований.*
- *Обучение воспитывает всегда, но не автоматически и не всегда в нужном направлении, поэтому реализация воспитывающей функции требует при организации учебного процесса, отборе содержания, выборе форм и методов исходить из правильно понятых задач воспитания на том или ином этапе развития общества. В современных условиях она предполагает формирование научного мировоззрения, материалистического понимания законов природы, общества и мышления; формирование отношений воспитанников к науке (учению), природе, искусству, труду, обществу, коллективу, самому себе и другим, в конечном итоге выражающихся во взглядах, идеалах, убеждениях; воспитание моральных качеств личности, волевых черт характера и соответствующих социально приемлемых форм поведения.*
- *Важнейшим аспектом осуществления воспитывающей функции обучения является формирование мотивов учебной деятельности, изначально определяющих ее успешность.*

Функции обучения

Развивающая функция. *Так же как воспитывающая функция, развивающий характер обучения объективно вытекает из самой природы этого социального процесса. Правильно поставленное обучение всегда развивает, однако развивающая функция осуществляется более эффективно при специальной направленности взаимодействия учителей и учащихся на всестороннее развитие личности. Эта специальная направленность обучения на развитие личности ученика получила закрепление в понятии развивающего обучения.*

Принципы обучения

1. принцип сознательности, активности, самостоятельности при руководящей роли учителя;
2. принцип систематичности и последовательности;
3. принцип наглядности;
4. принцип доступности и посильности;
5. принцип учета возрастных особенностях обучаемых;

Принципы обучения

- ***Принцип сознательности*** *– это такой принцип, при помощи которого обеспечивается основательное знание фактов, определений, законов, глубокое смысловое понимание, осмысление выводов, обобщений с умением правильно выражать свои мысли в речи, превращение таких знаний с убеждениями умения самостоятельно пользоваться знаниями на практике.*
- ***Принцип активности.*** *Этот принцип предполагает сообщение учащимся целей обучения, творческое выполнение ими самостоятельных работ, активное усвоение учебного материала, активизацию мыслительной деятельности. Активность предполагает способность к самостоятельной работе и к творческой инициативе, а главное – умение систематически работать над языком*

Принципы обучения

- ***Принцип наглядности.*** *Наглядность помогает создавать представления об отдельных предметах и явлениях. Но чтобы сформировать понятия, нужны активная мыслительная деятельность. Средства наглядности помогают возникновению представлений, а мышление превращает эти представления в понятия. Такова роль наглядности. С помощью наглядности создаются учебные ситуации, которые помогают развивать речевую активность, подготавливая учащихся к практической деятельности в реальных жизненных ситуациях.*
- ***Принцип систематичности*** *подразумевает концентрическое усвоение материала. Систематичность проявляется в организации и последовательной подаче материала («от легкого к трудному») и обеспечивает доступность и посильность обучения.*
- ***Принцип доступности и посильности*** *реализуется в делении учебного материала на этапы и в подаче его небольшими дозами, соответственно возрастным особенностям и развитию речи.*

Методы обучения

Метод обучения *- это форма теоретического и практического освоения учебного материала, исходящего из задач образования, воспитания и развития личности учащихся. Это глубокое положение определяет методологический подход и исходные теоретические основания к проблеме методов обучения.*

Методы обучения

Словесные методы
- Рассказ
- Лекция
- Беседа

Практические методы
- Письменные упражнения
- Лабораторные опыты
- Выполнение трудовых заданий
- Упражнения, выполняемые с аппаратурой

Наглядные методы
- Методы иллюстраций
- Методы демонстраций

Методы контроля и самоконтроля
- Устные
- Письменные
- Практические
- Графические
- Программированные
- Наблюдение
- Самоконтроль.

Словесные методы

- *В процессе их применения учитель посредством слова излагает, объясняет учебный материал, а ученики посредством слушания, запоминания и осмысливания активно его воспринимают и усваивают.*
- ***Рассказ.*** *Этот метод предполагает устное повествовательное изложение содержания учебного материала, не прерываемое вопросами к учащимся. Возможно несколько видов рассказа:*
- *рассказ-вступление. Цель — подготовка учащихся к восприятию нового учебного материала, которое может быть проведено другими методами, например беседой. Этот вид рассказа характеризуется относительной краткостью, яркостью, занимательностью и эмоциональностью изложения, позволяющими вызвать интерес к новой теме, возбудить потребность в ее активном усвоении. Во время такого рассказа в доступной форме сообщаются задачи деятельности учеников на уроке.*
- *рассказ-изложение. Учитель раскрывает содержание новой темы, осуществляет изложение по определенному логически развивающемуся плану, в четкой последовательности, с вычленением главного, существенного, с применением иллюстраций и убедительных примеров.*
- *рассказ-заключение. Обычно проводится в конце урока. Учитель в нем резюмирует главные мысли, делает выводы и обобщения, дает задания для дальнейшей самостоятельной работы по этой теме.*

Словесные методы

В ходе применения метода рассказа используются такие методические приемы, как:

- *изложение информации,*
- *активизация внимания,*
- *приемы ускорения запоминания (мнемонические, ассоциативные и др.),*
- *логические приемы сравнения, сопоставления, выделения главного, резюмирования.*

Условиями эффективного применения рассказа является тщательное продумывание плана, выбор наиболее рациональной последовательности раскрытия темы, удачный подбор примеров и иллюстраций, поддержание должного эмоционального тонуса изложения.

Словесные методы

- ***Учебная лекция**. Как один из словесных методов обучения учебная лекция предполагает устное изложение учебного материала, отличающееся большей емкостью, чем рассказ, большей сложностью логических построений, образов, доказательств и обобщений. Лекция, как правило, занимает весь урок или занятие, в то время как рассказ занимает лишь его часть.*
- *В ходе лекции используются приемы устного изложения информации, поддержания внимания в течение длительного времени, активизации мышления слушателей, приемы обеспечения логического запоминания, убеждения, аргументации, доказательства, классификации, систематизации, обобщения и др.*
- *Лекция и рассказ экономят учебное время, активно управляют восприятием учебного материала школьниками. Вместе с тем оба этих словесных метода обучения в недостаточной мере позволяют учащимся высказывать собственные суждения.*

Словесные методы

- ***Беседа***. *Метод беседы предполагает разговор учителя с учениками, организуемый с помощью тщательно продуманной системы вопросов, постепенно подводящих учеников к усвоению системы фактов, нового понятия или закономерности. В ходе применения метода беседы используются приемы постановки вопросов (основных, дополнительных, наводящих и др.), приемы обсуждения ответов и мнений учеников, приемы корригирования ответов, приемы формулирования выводов из беседы.*
- *Вопросы к беседе должны быть достаточно емкими для целостного восприятия. Слишком большое дробление темы на вопросы разрушает логическую ее целостность, а слишком крупные вопросы становятся недоступными для обсуждения с учениками. Вопросы не должны требовать от учеников односложных ответов. Учитель может использовать вспомогательные, наводящие вопросы, позволяющие продолжить обсуждение изучаемой проблемы.*

Практические методы

Практические методы обучения охватывают весьма широкий диапазон различных видов деятельности учеников.

Во время использования практических методов применяются приемы:

- *постановки задания*
- *планирования его выполнения*
- *управления процессом выполнения*
- *оперативного стимулирования*
- *регулирования и контроля*
- *анализа итогов практической работы*
- *выявления причин недостатков*

Практические методы

- *К практическим методам относят **письменные упражнения** — выполнение заданий по родному и иностранному языкам, математике и другим предметам. В ходе упражнений ученик применяет на практике полученные теоретические знания. Одним из конкретных видов тренировочных упражнений являются комментированные упражнения, при выполнении которых ученик более активно осмысливает предстоящие действия, про себя или вслух проговаривает, комментирует предстоящие операции. Комментирование действий помогает учителю обнаруживать типичные ошибки, вносить коррективы в действия учеников.*
- *Вторую большую группу практических методов составляют **лабораторные опыты**. В последние десятилетия в школьную практику прочно вошли фронтальные лабораторные работы, учебные практикумы по физике, химии, биологии и другим предметам. Все шире проникают в школьную жизнь фронтальные опыты и наблюдения, которые по сравнению с фронтальными лабораторными работами занимают не целый урок, а лишь небольшую его часть и служат вводными упражнениями, подводящими к усвоению теоретической части новой темы.*

Практические методы

- *К практическим методам относится также **выполнение трудовых заданий** в мастерских, учебно-производственных цехах, ученических бригадах. Эти задания могут носить учебно-тренировочный характер. К ним относятся все работы в учебных мастерских по отработке умений работать с бумагой, картоном, деревом, металлом, пользоваться различными инструментами, управлять станками и механизмами, работать с наборами типа «Конструктор». Применяются методы обучения, при которых ученики выполняют производственные задания предприятий.*
- *К практическим методам относят также упражнения, выполняемые учащимися со звукозаписывающей и звуковоспроизводящей **аппаратурой**. Особый вид практических методов обучения составляют занятия с обучающими машинами, с машинами-тренажерами и репетиторами. Эти машины предполагают обычно программирование учебного материала, подразделение его на дозы, подбор контрольных вопросов по каждой дозе, подкрепление ответа или постановку новых наводящих вопросов.*
- *Практические методы применяются в тесном сочетании со словесными и наглядными методами обучения, так как практической работе по выполнению упражнения, опыта, трудовой операции должно предшествовать инструктивное пояснение педагога. Словесные пояснения и показ иллюстраций обычно сопровождают и сам процесс выполнения упражнений, а также завершают анализ его результатов.*

Наглядные методы

- *Наглядные методы обучения условно можно подразделить на две большие группы: методы иллюстраций и демонстраций.*
- ***Метод иллюстраций*** *предполагает показ ученикам иллюстративных пособий: плакатов, карт, зарисовок на доске, картин, портретов ученых и пр.*
- ***Метод демонстраций*** *обычно связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, различного рода препаратов. К демонстрационным методам относят также показ кинофильмов и диафильмов. Такое подразделение средств наглядности на иллюстративные и демонстрационные исторически сложилось в практике преподавания. Оно не исключает возможности отнесения отдельных средств наглядности как к группе иллюстративных, так и демонстрационных методов. Это касается, например, показа иллюстраций через эпидиаскоп или кодоскоп.*
- *В ходе применения наглядных методов используются приемы: показа, обеспечения лучшей видимости (экран, подкрашивание, подсвет, подъемные приспособления и др.), обсуждения результатов проведенных наблюдений, демонстраций и пр.*

Наглядные методы

- *В последние годы практика обогатилась целым рядом новых средств наглядности. Были созданы новые, более красочные географические карты с пластмассовым покрытием, альбомы иллюстраций по истории, литературе, географические атласы с фотографиями, осуществленными со спутников.*
- *Современная дидактика требует наиболее рациональных вариантов применения средств наглядности, позволяющих достичь большего образовательного и воспитательного эффекта. Она ориентирует педагогов на такое применение наглядных методов обучения, чтобы одновременно иметь возможность развивать и абстрактное мышление учеников.*

Методы контроля и самоконтроля

- *Это методы получения информации учителем и обучающимися о результативности процесса обучения. Позволяют установить, насколько готовы учащиеся к восприятию и усвоению новых знаний, выявить причины их затруднений и ошибок, определить эффективность организации, методов и средств обучения и т. д.*
- *Подразделяются на устные (индивидуальный, фронтальный и уплотненный опросы); письменные (письменные работы, диктанты, изложения, сочинения, рефераты и т. п.); практические (практические работы, опыты); графические (графики, схемы, таблицы); программированные (безмашинные, машинные); наблюдение; самоконтроль.*
- ***Устный контроль** осуществляется путем индивидуального и фронтального опроса. При индивидуальном опросе учитель ставит перед учеником несколько вопросов, от вечая на которые он показывает уровень усвоения учебного материала. При фронтальном опросе учитель подбирает серию логически связанных между собой вопросов и ставит их перед всем классом, вызывая для краткого ответа тех или иных учеников.*

Методы контроля и самоконтроля

- ***Методы письменного контроля**. В процессе обучения эти методы предполагают проведение письменных контрольных работ, сочинений, изложений, диктантов, письменных зачетов и пр. Письменные контрольные работы, изложения, диктанты могут быть как кратковременными, проводимыми в течение 15—20 мин, так и занимающими весь урок.*
- *В последние годы все чаще стали применять контрольные письменные работы программированного типа. В таком случае учитель составляет перечень вопросов, предлагает для каждого из них на бланке возможные варианты ответов, одни из которых более полны и точны, другие менее полны и содержат некоторые неточности. Задача учеников состоит в том, чтобы выбрать из ряда ответов более точный и более полный.*
- *Письменные работы могут проводиться в виде графических задач, вычерчивания графиков определенных процессов и пр.*
- ***Методы лабораторного контроля**. Сравнительно новый вид контроля в нашей школе — лабораторный контроль за подготовленностью учеников. Контрольные лабораторные работы по физике и другим предметам возникли в практике работы учителей Ростовской области. Они проводятся с половиной состава класса, в то время как другая половина выполняет письменную работу.*

Урок-основная форма организации обучения

Структура урока зависит от его:

- *целей*
- *содержания*
- *изучаемого материала*
- *методов, приемов и средств обучения*
- *уровня подготовки учащихся*
- *от творческого характера работы учителя.*

Урок-основная форма организации обучения

Типы уроков:

- уроки овладения учащимися новыми знаниями, на которых проводится накопление фактического материала;
- уроки формирования и совершенствования умений и навыков;
- уроки обобщения и систематизация знаний;
- уроки повторения, закрепления;
- контрольно-проверочные уроки;
- комбинированные уроки

Урок-основная форма организации обучения

Стандартная структура комбинированного урока:

- *орг. момент*
- *проверка д/з*
- *опрос учащихся по пройденному материалу*
- *изложение нового материала*
- *закрепление*
- *задание на дом.*

Урок-основная форма организации обучения

Учитель как автор и соавтор. *Учитель - это самостоятельная, творческая, интеллектуальная личность, которой свойственны духовная красота и благородство, доброта и сердечность, культура чувств, человечность, гибкий ум. Самым главным требованием к учителю является его безграничная любовь к детям, вера в то, что каждый ребенок хорош, уникален по своему. Кроме того, учитель должен знать свой предмет, любить его, интересоваться им. Учитель должен не только уметь увидеть индивидуальность каждого ученика, но и уметь спроектировать дальнейшее развитие его личности. Особое внимание уделяется развитию отношений между учителем и учеником. Взаимодействие учителя и ученика на уроке не должно ограничиваться ответом на вопросы по предмету, необходимо общаться с учеником как с единомышленником.*

Другие формы организации обучения

- Практикумы и семинары
- Факультативы
- Учебные экскурсии
- Дополнительные занятия с учащимися
- Домашняя учебная работа учащихся

Культурно-творческая школа

- Культуроведческий подход рассматривает воспитание как процесс овладения культурой.
- Культура - наивысший уровень возможностей личности.
- Показатели культуры:
  - широта кругозора
  - умение пользоваться знаниями
- Мир цивилизованного человека - мир культуры, передача детям культуры прошлых поколений.
- В школьном возрасте школьнику надо овладеть базовой культурой - гармония культуры знаний, культуры творческих действий, культуры чувств.
  - Культура знаний: умение усваивать знания, умение работать с материалом, применять знания.
  - Культура творческих действий: создавать новое на базе полученных знаний.
  - Культура чувств и общений: адекватная реакция на что-то, умение
- Содержание воспитания связано с содержанием культуры.

Гуманно-личностная педагогика Ш. А. Амонашвили

Формирование познавательной активности и творческой самостоятельности школьников – одна из острейших проблем современной школы

Ш.А. Амонашвили исходит из положения, что активная самостоятельная деятельность учащихся возможна только при организации процесса обучения, направленного на развитие личности.

Сутью экспериментального обучения Ш.А. Амонашвили является последовательная реализация гуманистического принципа, в основе которого

- обучение во имя развития личности школьника
- укрепление гуманных, нравственных отношений (к людям, природе, труду, окружающей жизни)
- бережное внимание к внутреннему миру ребенка, его интересам и потребностям
- обогащение его душевного и духовного потенциала.

Одна из важнейших педагогических задач, по мнению ученого, состоит в том, чтобы школьная жизнь была полнокровной, яркой, эмоционально богатой, а само обучение переживалось бы ребенком как процесс познания, приносящий радость.

Гуманно-личностная педагогика Ш. А. Амонашвили

Целевыми ориентациями технологии Ш.А. Амонашвили являются:

- становление, развитие и воспитание в ребенке благородного человека путем раскрытия его личностных качеств
- развитие и становление познавательных способностей ребенка
- обеспечение условий для расширенного и углубленного объема знаний и умений
- идеал воспитания — самовоспитание.

Для реализации этих целей учитель младших классов должен обладать рядом качеств, которые он хочет взрастить в своих воспитанниках. Новый человек может быть воспитан только новым человеком. Учитель сам должен быть личностью, ибо личность может быть воспитана только личностью: он сам должен быть высокогуманным, широко образованным и творческим человеком, должен быть патриотом и интернационалистом. Учитель не должен допустить, чтобы в его общении с ребятами звучали фальшивые, неискренние ноты, грубость, нетерпимость, злость. Педагог, часто повышающий голос и теряющий самообладание, не может научить школьников быть вежливыми и добрыми.

Гуманно-личностная педагогика Ш. А. Амонашвили

Что же дети должны открыть в своем учителе, чтобы полюбить его, поверить ему и последовать за ним?

- Во-первых, умение понимать их, всех и каждого.
- Во-вторых, исключительное великодушие, доброту, отзывчивость, сердечность.
- В-третьих, способность радоваться тому, что каждый из детей растет, взрослеет, совершенствуется.

Вся учебно-воспитательная работа с детьми, ее методы, приемы, формы, пройдя через душу педагога, согретую любовью к детям и наполненную чувством гуманности, становятся утонченными, гибкими, целенаправленными и потому — эффективными.

С этих же позиций он относится к проблеме школьной оценки и отметки, разводя их. Оценка еще не отметка. Оценка это как бы соответствующий комментарий сиюминутного поведения школьника, его учебной работы в данный момент. Оценка выражается в словесной форме, напр.: «Молодец», «Ты хорошо справился с заданием». Отметка же — это обобщенная оценка. Она выражена в баллах и выставляется в тетрадях и дневниках школьников, в классном журнале.

Ш.А. Амонашвили выступает сторонником формирования у детей доброты, чувства товарищества, дружбы и взаимопомощи как в учебных делах, так и в повседневной жизни.

Педагогика свободы

Это педагогика, направленная на разработку средств, помогающих человеку в саморазвитии, самоопределении и самореализации. Рассматривает ребенка как уникальную духовную самость.

***Предлагается рассматривать педагогическую поддержку как важнейший принцип личностно-ориентированной (гуманистической) системы воспитания**. Этот принцип и отличает Педагогику свободы от Педагогики необходимости (насильственного формирования).*

Реальная цель воспитания: *дать каждому школьнику базовое образование и культуру и на их основе предоставить условия для развития тех сторон личности, для которых есть наиболее благоприятные субъективные условия (желание индивида) и объективные возможности семьи, школы, общественности, государственной власти на местах.*

Педагогика свободы

- любовь к ребенку, безусловное принятие его как личности, душевная теплота, отзывчивость, умение видеть и слышать, сопереживать, милосердие, терпимость и терпение, умение прощать;
- приверженность к диалоговым формам общения с детьми, умение говорить по-товарищески (без сюсюканья и без панибратства), умение слушать, слышать и услышать;
- уважение достоинства и доверие, вера в миссию каждого ребенка, понимание его интересов, ожиданий и устремлений;
- ожидание успеха в решении проблемы, готовность оказать содействие и прямую помощь при решении проблемы, отказ от субъективных оценок и выводов;
- признание права ребенка на свободу поступка, выбора, самовыражения; признание воли ребенка и его права на собственное волеизъявление (право «хочу» и «не хочу»);
- поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в его сильных сторонах, стимулирование самоанализа; признание равноправия ребенка в диалоге и решении собственной проблемы;
- умение быть товарищем для ребенка, готовность и способность быть на стороне ребенка (выступая в качестве символического защитника и адвоката), готовность ничего не требовать взамен;
- собственный самоанализ, постоянный самоконтроль и способность изменить позицию и оценку/самооценку.

Гуманистические принципы педагогики свободы

- Ребенок не может быть средством в достижении педагогических целей.
- Самореализация педагога — в творческой самореализации ребенка.
- Всегда принимай ребенка таким, какой он есть, в его постоянном изменении.
- Все трудности неприятия преодолевай нравственными средствами.
- Не унижай достоинства своей личности и личности ребенка.
- Дети — носители грядущей культуры. Соизмеряй свою культуру с культурой растущего поколения. Воспитание — Диалог культур.
- Не сравнивай никого ни с кем, сравнивать можно результаты действий.
- Доверяя — не проверяй!
- Признавай право на ошибку и не суди за нее.
- Умей признать свою ошибку.
- Защищая ребенка, учи его защищаться.

Школа диалога культур

Это концепция целостного школьного образования, основанная на определенной логике и определенном понимании культуры; это проекция философии диалога культур В. С. Библера на идею школы.

Диалог в ШДК — это не просто общение учеников и учителя на уроке (и не эвристический прием усвоения монологического знания и умения (в отличие от проблемного обучения), но

- (1) определение содержания образования, самой сути и смысла усваиваемых понятий;
- (2) диалог культур, общающихся между собой — в контексте современной культуры, — в средоточии основных вопросов бытия;
- (3) это постоянный диалог в сознании ученика (и учителя) голосов поэта (художника) и — теоретика, — как основа реального развития творческого (гуманитарного) мышления.

Содержание образования в концепции ШДК:

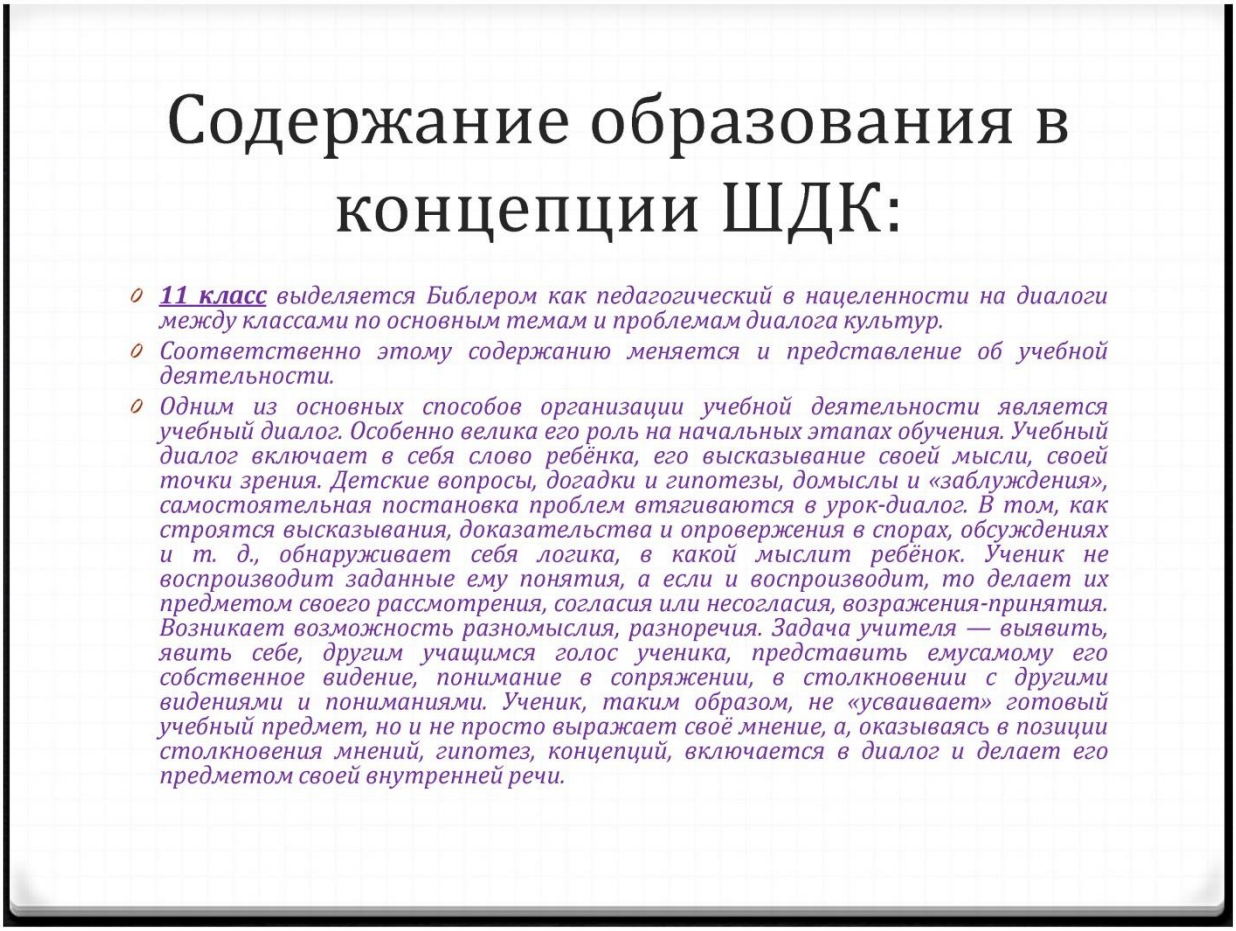
*В **1-2 классах** — подготовительных, которые называются «классы точек удивления» — завязываются «узелки понимания» будущих культурно-исторически рассматриваемых учебных предметов. Основными предметами в этих классах являются «загадки слова», «загадки числа», «загадки явлений природы», «загадки исторического события»... Здесь разворачиваются первые подходы к современным проблемам различных областей знаний (математика, физика, поэтика, лингвистика и т. д.), более углубленное рассмотрение (и переопределение) которых происходит на последующих этапах обучения. С другой стороны, возникают исходные детские удивления и вопросы по поводу прежде очевидных фактов. Педагогическая задача этих классов — не столько обучение ребёнка неким знаниям, умениям, навыкам, сколько формирование у него установки на понимание, некоторой исходной вопросительности, когда казалось бы знакомые предметы —число, слово, время и т. п. вдруг оказываются странными, удивительными, непонятными — требующими понимания. Эта вопросительность фокусируется в некие точки, узелки, т. н. точки удивления. В этих точках, пишет Библер, «происходит закрепление исходных челноков психологического и логического взаимопревращения сознания — в мышление, мышления — в сознание. Происходит торможение и вдумывание в странность этих узлов (как, возможно, бытие простейших предметов понимания - слова, числа и т. д.?)». Это сосредоточение развернутых форм мышления в вопрошающие точки существенно и для всего обучения в ШДК на всех его этапах. Однако логическая форма этого сосредоточения различна в разных классах, на разных этапах обучения.*

Содержание образования в концепции ШДК:

- *Дальнейшее обучение (**3-11 классы**) организовано как бы в двух сферах. Первая, базисная сфера — это стихия родного языка, точнее, родной речи, в единстве её реального, — возможного, — поэтического, —нормативного воплощений. «В течение всех одиннадцати лет обучения в школе диалога культур будет существовать и углубляться единый, сквозной „предмет“ — русская речь, или, в более широком плане, — русская культура. И — на этой основе — развиваться диалог своей собственной речевой культуры и культур Запада и Востока, — в их историческом движении и постоянном внутреннем общении. Начиная с третьего класса „загадки слова“, отщепляясь от единого курса, перерастут в напряженное сквозное изучение современной русской (вообще — родной) речи, — поэтической речи особенно, — как важнейшего естественного собеседника иных исторических культур».*
- *В **3-4 классах** учащиеся осваивают основные смыслы античной культуры, в их актуальности и насущности для культуры современной. Античность предстает как целостное образование в своих разных аспектах (античное искусство, мифология, математика, механика и т. п.). Форма сосредоточения здесь — эйдос, образ предмета понимания, позволяющий понять хаос как эстетически значимый космос.*

Содержание образования в концепции ШДК:

- ***5-6 классы** — классы средневековой культуры в соотнесении с Античностью, Новым временем, современностью. Особая, характерная для этой культуры форма понятия — загадка-энигма.*
- ***7-8 классы** — культура Нового времени. Учебный цикл здесь начинается с культуры Возрождения, диалогов с культурами Античности и Средневековья, характерных для Нового времени. Именно здесь ведущей становится идея познающего разума, основанная на эксперименте, и идея «восходящего развития», характерная для нововременной мысли — но в постоянном диалоге с другими идеями. Каждая из этих культур (античная, средневековая, нововременная) осваивается не как определённый исторический этап, но как сторона современной культуры, как насущная здесь и теперь — в постоянном диалоге с другими культурами. Для этого, в частности, предусмотрены межвозрастные диалоги.*
- ***9-10 классы** посвящены культуре современности, которая понимается как культура диалога культур. Здесь сводятся воедино знания и умения, загадки и отгадки, наработанные в предыдущих классах и учебных циклах. Внутренняя противоречивость современных понятий и современных образов культуры сосредоточивается в форме парадоксов.*



Научные основы процесса обучения (культурологические, психологические, этические, физиологические, социально-нормативные, информационные)

Любая педагогическая технология основывается на определенном (осознанном или неосознанном) научном фундаменте. Научные положения выступают как наиболее общие ориентиры, входящие в состав методологического обеспечения педагогической технологии.

Философской основой технологий целостного педагогического процесса (как и современной отечественной педагогики в целом) является гуманизм (социально-ценностный комплекс взглядов, убеждений, идеалов). Мировая педагогическая мысль развивалась в двух направлениях (авторитарном и гуманистическом), в основе которых — проблема отношения к природе человека. В собственно педагогическом аспекте это выражается, прежде всего, в рассмотрении двух педагогических явлений: любовь к детям как необходимое условие достижения поставленной цели; наказание как способ взаимодействия учителя и учащихся (воспитателя и воспитанника).

Авторитаризм. Мысль о том, что наказание – необходимый элемент педагогического процесса, была высказана в самом общем виде философом Древней Греции Платоном: “Воспитание и наставление начинаются с самых первых лет существования и продолжаются до конца жизни.

Гуманизм – система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление всех способностей. Это система, считающая благо человека критерием оценки социальных явлений, а принципы равенства, справедливости, человечности – желаемой нормой отношений в обществе.

Педоцентризм - направление в философии воспитания, которое исходит из приоритета интересов и потребностей ребенка, видит основную задачу педагогики в создании условий для развития детей.

Кроме философских оснований в фундамент педагогических технологий заложены и достижения психологической науки. В современной психологии существует ряд концепций, предлагающих свое понимание процесса усвоения общественного знания отдельным человеком и соответственно структуры его познавательных действий. Одной из них является ассоциативно-рефлекторная теория, в которой процесс обучения рассматривается как постепенное образование в сознании новых связей, “ассоциаций” по признаку сходства или различия изучаемых свойств и сторон предметов, явлений.

Ассоциативно-рефлекторная теория обучения опирается на основные представления условно-рефлекторной деятельности головного мозга, описанные И.М. Сеченовым и И.П. Павловым. Их суть в том, что

человеческий мозг обладает способностью не только запечатлевать сигналы органов чувств, но так же устанавливать и воспроизводить связи (ассоциации) между отдельными событиями, фактами, в чем-то сходными и различными. Согласно ассоциативно-рефлекторной теории, усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие личностных качеств человека есть процесс образования в его сознании различных ассоциаций – простых и сложных. По Ю.А. Самарину, все ассоциации делятся на:

- “локальные” или “однолинейные”, представляющие связь между отдельными фактами (восприятиями) безотносительно к системе данных явлений;
- “частносистемные”, приводящие от восприятий к представлениям и понятиям;
- “внутрисистемные”, обеспечивающие систематизацию ассоциативных рядов в единую систему в пределах темы учебного предмета;
- “межсистемные” или “межпредметные” ассоциации. Объединение ассоциаций в системы (формирование интеллекта) происходит в результате аналитико-синтетической деятельности, совершаемой познающим субъектом. Именно эта деятельность определяет отношения значимости, смежности, сходства явлений или объектов и включает их в соответствующие ряды.

В рамках ассоциативно-рефлекторной концепции освоения личностью социального опыта разработана теория формирования понятий, в которой процесс обучения рассматривается как обобщение получаемых знаний и образование определенных понятий. Понятие в этом случае – результат ассоциаций по смыслу, абстрагирования и обобщения знаний, которые относятся к изучаемому явлению.

Деятельностная теория (подход) опирается на представление о структуре целостной деятельности (потребности-мотивы-цели-условия-действия) и объясняет процесс активно-исследовательского усвоения знаний и умений посредством мотивированного и целенаправленного решения задач (проблем). Решение задачи состоит в поиске действия, с помощью которого можно так преобразовать ее условие, чтобы достигнуть результата.

Учебный процесс как педагогическое явление

Дидактика - наука об обучении и образовании, включающая цели, содержание, методы, средства, результаты обучения, которые достигнуты в процессе получения образования.

Процесс обучения — понятие более широкое, чем учебный процесс. В первом случае речь идет об абстрактном представлении взаимодействия учителя и ученика. Учебный процесс — это конкретное претворение процесса обучения в определенном классе по предмету.

Обучение — это способ организации образовательного процесса. Оно является самым надежным путем получения систематического образования. В основе любого вида или типа обучения заложена система: преподавание и учение.

Под содержанием учебного процесса понимается система знаний, умений и навыков, отобранных для изучения в определенном типе учебного заведения.

Учебный процесс - система организации учебно-воспитательной деятельности, в основе которой – органическое единство и взаимосвязь преподавания и учения; направлен на достижение целей обучения и воспитания. Определяется учебными планами, учебными программами, а также планами воспитательной работы соответствующих учебных заведений, включает все виды обязательных учебных занятий (уроки, лекции, семинары, лабораторные занятия, учебную и производственную практику) и внеклассной (внеаудиторной) работы учащихся.

У. п. в средних общеобразовательных школах, профессионально-технических, средних специальных и высших учебных заведениях имеет специфические особенности и организуется применительно к их типу и профилю, к форме обучения – дневной, вечерней, заочной и комбинированной (дневной – вечерней), а также к системе обучения – классно-урочной, курсовой, предметно-курсовой и предметной, которая устанавливается в зависимости от типа учебного заведения и формы обучения. Например, в общеобразовательной школе, профессионально-технических училищах и средних специальных учебных заведениях (на дневных и вечерних отделениях) – классно-урочная система, в вузах – курсовая (на заочных отделениях – предметно-курсовая), в институтах (факультетах) повышения квалификации специалистов – курсовая и предметная

Однако человек познает окружающий мир и в других видах деятельности: трудовой, игровой, художественно-изобразительной, музыкально-эстетической. Каковы же существенные признаки процесса обучения?

Процесс обучения - прежде всего процесс познания учеником окружающего мира. Этот признак говорит о сходстве обучения с любыми видами и формами познавательной деятельности человека, о том, что процесс обучения основан на общих закономерностях познания человеком окружающего мира, теория познания диалектического материализма является методологической основой процесса обучения. Законы диалектики проявляются и в процессе обучения.

Обучение - специально организованная познавательная деятельность. Структура обучения существенно отличается от игровой, художественно-изобразительной, трудовой и других видов деятельности. Этот признак обучения имеет две особенности. Первая особенность-в тех видах и формах познавательной деятельности, структура которых сложилась в результате закономерностей психики человека и его общественного развития.

Вторая особенность в том, что человек видоизменяет сложившуюся познавательную деятельность, меняет ее структуру, механизмы. Специально организованная познавательная деятельность - учебная деятельность - имеет свои цели, задачи, содержание, принципы, методы и формы организации.

Обучение как специально организованная деятельность ускоряет темпы индивидуального развития, которые складываются на основе биологических, психологических, социальных и других закономерностей. Ребенок в процессе обучения познает окружающую действительность больше, глубже, разнообразнее, чем за это же время вне процесса обучения.

На открытие законов механики Ньютону потребовалось много лет, а в школе эти законы изучаются в течение нескольких уроков. Грамматические закономерности языка формируются тысячелетиями, а в школе усваиваются в течение нескольких лет обучения.

Такое ускоренное познание мира в индивидуальном психическом развитии человека существенный признак процесса обучения. За период обучения в начальной школе ребенок овладевает опытом человечества, который формировался в течение веков и тысячелетий.

Обучение является процессом овладения учеником познанными закономерностями окружающего мира. Одним из способов познания человеком закономерностей является познание закономерностей в общественно-историческом развитии человека, в процессе его трудовой деятельности. Другой способ - познание закономерностей в индивидуальном развитии человека. Такое познание возможно лишь в условиях обучения. Ведь человек должен усвоить закономерности, накопленные в опыте человечества, а не только то, что он сам может познать в результате контактов с предметами, явлениями, событиями окружающей действительности. Ребенок не может самостоятельно усвоить научную систему знаний, если его этому не обучать.

Обучение дает возможность в индивидуальном развитии усвоить закономерности, познанные в опыте человечества в течение многих лет. Поэтому главным в обучении становится учебный материал, учебная книга, учебник, в котором моделируется, фиксируется опыт человечества.

Рассмотрев существенные признаки обучения, можно дать такое определение понятию "процесс обучения": **обучение - это специально организованная познавательная деятельность с целью ускорения индивидуального психического развития и овладения познанными закономерностями окружающего мира.**

Процесс обучения при такой характеристике в историческом развитии будет иметь тенденцию к самостоятельности, будет приобретать свою логическую структуру. Знания в опыте человечества стремительно возрастают. Значит, за одни и те же сроки обучения, при одной и той же конструкции мозга ученик будет усваивать все больший объем знаний со всевозрастающей глубиной. Самостоятельно, вне целенаправленного руководства ученик не может овладеть опытом человечества и подготовить себя к трудовой деятельности в общественном производстве. Возникает необходимость в специально подготовленном человеке. Он несет в себе ту часть общественно-исторического опыта, который должен усвоить ученик. Это учитель. Роль учителя в подготовке учащихся к жизни, к труду, в формировании личности человека трудно переоценить.

Обучение представляет собой совместную деятельность учителя и учащихся, носит двусторонний характер. Благодаря деятельности учителя обучение осуществляется на основе разработанных целей, содержания и программ и учение становится управляемым процессом, приводит к желаемым результатам.

Преподавание как деятельность учителя не существует, если нет учащихся. Учение как деятельность учащихся не может выполнить задач образования, если нет учителя, благодаря которому ученик познает общественно-исторический опыт человечества.

Основы совершенствования учебного процесса

Основой совершенствования учебного процесса является системный подход к оценке возможных решений встающих задач обучения, который обеспечивает выбор наилучшего варианта для соответствующих условий. При принятии решения субъективные оценки педагога должны быть подчинены объективности решения, вытекающей из анализа полной и достоверной информации о закономерностях функционирования целостной системы.

В педагогической литературе последних лет встречаются разнообразные трактовки усовершенствования педагогических систем и процессов. Из всех этих трактовок вытекает наиболее полное и общее определение усовершенствования процесса обучения, как такого управления, которое организуется на основе всестороннего учета закономерностей, принципов обучения, современных форм и методов обучения с целью достижения наиболее эффективного функционирования процесса обучения.

Закономерности и принципы обучения в современной дидактике

Процессу обучения присущи ранее охарактеризованные нами закономерности и принципы целостного педагогического процесса. К *закономерностям*, свойственным именно процессу обучения, относится, например, зависимость содержания, форм и методов обучения от уровня социально-экономического развития общества, от социокультурной ситуации. Эффективность процесса обучения закономерно зависит от тех условий, в которых он протекает (материальных, гигиенических, социально-психологических и т. п.). Результаты обучения объективно зависят от особенностей взаимодействия развивающейся личности с окружающим миром. Не менее важной является закономерность, выражающаяся в соответствии содержания, форм и методов обучения

возрастным и индивидуальным особенностям и возможностям учащихся.

Принципы обучения — наиболее общие (руководящие) положения, определяющие требования к содержанию, организации, осуществлению и управлению процессом обучения. Знание принципов обучения дает возможность организовать учебный процесс в соответствии с его закономерностями, обоснованно определить цели, отобрать содержание учебного материала, выбрать адекватные целям формы и методы обучения.

Дидактические принципы являются исторически преходящими. Работа над ними продолжается и в настоящее время. В систему основных принципов процесса обучения традиционно включают:

- научность обучения - учащимся для изучения предъявлялась лишь научно обоснованная учебная информация, прошедшая специально организованную экспертизу в виде публичной научной защиты;
- связь обучения с жизнью, практикой, опытом учащихся;
- систематичность и последовательность в обучении - впервые был сформулирован Я.А. Коменским считавшим, что в нем, как в природе, все должно быть взаимосвязанным и целесообразным. В этом случае изложение учебного материала должно доводиться в сознании учащихся до уровня системности в результате его определенной последовательности и взаимосвязанности. В то же время этот принцип предполагает преемственность обучения, т.е. логическую последовательность и связь между учебными предметами, изучаемыми на разных образовательных ступенях, что обусловливает опору нового учебного материала на усвоенный ранее;
- доступность обучения;
- сознательность и активность учащихся в процессе обучения - заключается в необходимости формирования у учащихся правильного отношения к окружающей действительности и соответствующих убеждений. В то же время известно, что лишь те знания становятся убеждениями, которые усвоены сознательно;
- наглядность в обучении;
- прочность результатов обучения;
- воспитывающий и развивающий характер обучения;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения;
- оптимальное сочетание методов, средств и форм организации обучения.

Из дидактических принципов вытекают правила обучения, которые подчиняются принципам, конкретизируют их, определяют характер отдельных методических приемов, используемых учителем, и ведут к реализации данного принципа. Если принципы отражают сущность процесса обучения, то правила — его отдельные стороны.

Современная дидактическая система. Полностью не сложилась. Выделяют сообщающее обучение, проблемное обучение, программное обучение, развивающее обучение, личностно центрирование обучение. Пытается объединить практику и теорию.

В современной дидактике рассмотренные и другие классические принципы сохраняют свой первозданный смысл и в то же время развиваются, обогащаются, дополняются новыми фундаментальными идеями, которые в последующем могут обрести статус самостоятельных дидактических принципов. К числу таких в последние десятилетия принадлежит ряд современных принципов обучения, в число которых относят создание оптимальных условий для обучения, опережающего обучения, опоры (использования опорных сигналов), обучения на высоком уровне трудностей и целый ряд других.

Каждый из принципов обучения выполняет характерную, свойственную ему дидактическую функцию. Поэтому их нельзя ранжировать по степени важности. Рациональным считается системный подход к пониманию взаимосвязи, взаимообусловленности, взаимовлияния и взаимозависимости всех перечисленных принципов обучения, которые реализуются одновременно в рамках той или иной теории или концепции обучения.

Проблемы современной дидактики:

В организации сферы образования ведущий и определяющий вопрос «как?»

Если мы будем говорить об образовании, о развитии, об общественной потребности, о государственных заказах, то там главным может быть вопрос «чему?». Дидактика индифферентна по отношению к вопросу «чему?», она должна исследовать, разрабатывать средства «как делать?» — способы, методики, технологии. Дидактика должна снабжать арсенал и в зависимости от общественных потребностей, государственной политики, обращаясь именно к дидактике, мы можем понять, как обучать учеников.

Функции процесса обучения, их характеристика

Сущность процесса обучения

Обучение, воспитание и развитие - это основные педагогические процессы.

Цели и функции обучения

Выявление сущности процесса обучения предполагает определение его функций.

Процесс обучения призван осуществлять образовательную, воспитательную и развивающие функции.

Образовательная функция процесса обучения предполагает усвоение личностью научных знаний, формирование системы специальных и общеучебных умений и навыков.

Воспитательная функция процесса обучения заключается в формировании системы ценностно-эмоциональных отношений личности к миру и совокупности ее качеств.

Развивающая функция процесса обучения определяет развитие общих и специальных способностей личности, а также психических процессов.

Охарактеризованные функции процесса обучения недопустимо рассматривать как изолированно осуществляемые. Они находятся в сложно переплетенных причинно-следственных связях, когда одна из функций является следствием другой и одновременно причиной третьей. Так, воспитание дисциплинированности, общественной активности создает условия для эффективности обучения. А обучение, в свою очередь, способствует воспитанию этих качеств.

Основными целями обучения принято считать:

- создание максимально благоприятных условий для умственного, нравственного, эмоционального и физического развития личности, всемерного развития ее способностей, добиваясь получения учащимися прочных знаний, основ наук и умения самостоятельно пополнять их;
- дать универсальное образование на уровне, отвечающем быстрому развитию науки и позволяющем адаптироваться в современном мире;
- реализовать идею общего, интеллектуального, нравственного развития личности средствами гуманитаризации образования;
- воспитать высокоразвитого гражданина на основе общечеловеческих нравственных ценностей, способного к активной жизни, труду, творчеству;
- следовать международным требованиям к построению программ для детей с высокими интеллектуальными способностями: углубление содержания программ, развитие высокого уровня мыслительных процессов, развитие понимания собственных способностей учащимися;
- формировать личность с развитым интеллектом и высоким уровнем культуры, готовую к осознанному выбору и освоению профессиональных образовательных программ.

Обучение является процессом. Данный процесс протекает, осуществляется, развивается, совершенствуется. Почему это происходит? Что является движущими силами процесса обучения?

Анализ движущих сил процесс обучения является важным условием эффективности теоретической деятельности по выявлению его сущности.

Источниками развития с диалектических позиций является единство и борьба противоположностей.

Выделяется 2 группы противоречий: внешние и внутренние.

Внешние противоречия - это противоречия, возникающие между постоянно возрастающими требованиями общества к процессу обучения и актуальным, текущим состоянием этого процесса.

Внутренние противоречия - это противоречия, возникающие внутри самого процесса обучения.

Внутренние противоречия процесса обучения:

- противоречия между выдвигаемыми ходом обучения теоретическими и практическими задачами и наличным уровнем обученности, воспитанности и развитости учащихся;
- противоречия между требованиям педагога и возможностями обучаемых;
- противоречия между содержанием сформировавшегося до начала обучения личного опыта учащихся и его недостаточностью для решения теоретических и практических познавательных задач;
- противоречия, возникающие между отдельными аспектами содержания учебного предмета и соответствующей научной дисциплины и др.

Не любое противоречие становится движущей силой, а лишь то, которое соответствует определенным требованиям.

Основные условия становления противоречия в качестве движущей силы процесса выявлены М.А. Даниловым. К их числу исследователь относит следующие:

1) важна не отдельная трудность, а их система, которая сочетается с условиями, благоприятствующими их преодолению школьниками;

2) противоречие должно быть содержательным, имеющим смысл в глазах учащихся; разрешение противоречия должно осознаваться ими как необходимость;

3) противоречие должно быть соразмерно с познавательным потенциалом обучающихся (так, если при напряжении усилий подавляющее большинство учащихся не в состоянии решить поставленную задачу и даже в ближайшей перспективе не сможет этого сделать, то такое противоречие не является движущей силой развития);

4) возникновение противоречия должно быть подготовлено и обусловлено ходом учебного процесса, его логикой.

Проблема целостности в реализации функций обучения

Современная дидактика подчеркивает, что задачи педагогического процесса не сводимы лишь к формированию знаний, умений и навыков. Педагогический процесс оказывает комплексное воздействие на личность, результатом которого и является развитие личностных качеств, мировоззрения, нравственности и др.

Грани между образованием, воспитанием и развитием относительны. Поскольку под обучением подразумевается научение некоторому содержанию, то оно тем самым формирует свойства личности. Знающий человек, умеющий человек - это характеристики свойств личности. Кроме того, обучение знаниям и способам деятельности при условии их значимости для личности развивает ее нравственные, волевые и эстетические качества. Следовательно, обучение это вместе с тем и развитие.

В свою очередь, развитие в любом его смысле означает формирование не только свойств личности, но и знаний и умений. Формирование мировоззрения, нравственных устоев предполагает усвоение системы знаний о мире, о социальных нормах, обучение умениям этими знаниями пользоваться, воспитание ценностного к ним отношения. Последнее обстоятельство связано с развитием у учащихся эмоционально-ценностного восприятия знаний и норм, формированием мировоззренческих и нравственных позиций. В деятельности общения и сотрудничества в педагогическом процессе развиваются коммуникативные качества личности: способность к сотрудничеству, терпимость, самостоятельность оценок, инициативность и способность вести за собой других.

И.Я. Лернер отмечает, что обучение, воспитание и развитие представляют собой единый процесс, предполагающий усвоение учащимися знаний, умений, опыта творческой деятельности и эмоциональной воспитанности. Если первые три элемента определяют уровень интеллектуального развития человека, составляют его содержание, то названные компоненты в целом обусловливают и составляют содержание духовного развития личности. Масштаб и характер объектов, включенных в систему ценностей, вызывающих ту или иную силу эмоционального отношения, определяет уровень и масштаб духовного развития личности.

Подобно тому, как целостна и едина личность, так целостен и процесс ее формирования, осуществляемый с помощью обучения, развития и воспитания.

Развивать личность - значит, обучать ее знаниям, умениям, творческой деятельности и формировать эмоционально-ценностное отношение к миру. Все это подчеркивает целостность педагогического процесса. Условное же выделение образовательной, воспитательной и развивающей функций полезно для педагогической деятельности.

Общество в последние десятилетия характеризуется стремительным изменением темпов жизни, технологий, лавинообразным ростом информации, усложнением труда и социальной деятельности. Образование, ориентированное на передачу знаний, не справляется с этой задачей. От личности требуется умение самостоятельно учиться, непрерывно пополняя свои знания. Это обстоятельство нашло отражение в идее всемерного усиления развивающей функции обучения, т.е. развития одновременно и интеллектуальной, и мотивационной, и эмоциональной, и волевой, и предметно-практической, и экзистенциальной сферы, и сферы саморегуляции личности (О.С. Гребенюк); развития мышления учащихся и усиления роли последнего в педагогическом процессе (Ю.К. Бабанский). В этой ситуации возникла настоятельная потребность заново определить целевые установки, ценностное основание обучения, его формы, методы и средства.

Проблема результативной реализации развивающей функции обучения возникла в педагогической науке как реакция на знаниевую модель обучения, видящую свою главную цель в формировании знаний, умений и навыков учащихся. В постановке данной проблемы находит отражение попытка построить новую модель, ориентированную на развитие человека как сложного и целостного феномена, на воспитательные цели образовательной деятельности. Эта модель обучения ориентирована на самоценность человека как уникальности, как единственного источника продуктивного действия.

Сущность, т.е. внутренняя основа, суть развивающей функции обучения заключается, прежде всего, в ее внешнем проявлении в педагогическом процессе. Действие развивающей функции проявляется в количественных и качественных изменениях учащегося в педагогическом процессе, в его личностных, интеллектуальных, поведенческих и деятельностных свойствах. Определяя условия результативности развивающей функции обучения, следует отметить, что она представляет собой целостную систему. Признаком системности развивающей функции обучения является наличие взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: мотивационно-ценностного, содержательно-процессуального, эмоционально-волевого, рефлексивного, объединенных единой целью функционирования.

Мотивационно-ценностный компонент, на наш взгляд, является ведущим в представленной структуре. Соответствующие потребности и мотивы на основе принятой системы ценностей побуждают к постановке целей развития, выделяют те сферы "Я", на которые будет направлена деятельность развития. Тем самым очерчивается соответствующая область знаний, определяются методы их получения. Мотивационный компонент включает систему мотивов, которые выражают осознанное побуждение к деятельности, в том числе и учебной; совокупность всех моментов, которыми определяется поведение человека в целом, то, что побуждает человека к деятельности, ради чего он совершенствуется. Отношение к себе и своей деятельности осуществляется с учетом оценки, складывающейся на основе имеющихся у человека знаний и регламентируемой ценностными отношениями данной личности и общества.

Обучение как единство преподавания и учения. Двусторонний и личностный характер обучения

Единство преподавания и учения - дидактический принцип организации обучения, провозглашающий неразрывность и взаимозависимость характера и качества преподавания учителя и учения учащегося. Принцип исходит из понимания обучения как процесса двустороннего, объединяющего на паритетных началах двух субъектов – учителя и ученика. Реализация принципа требует соблюдения ряда правил:

- признания первичной роли учащегося как субъекта обучения;
- субъективации позиции учащегося;
- обучения учащегося технологии учебной деятельности, т.е. тому, как учиться;
- гибкого методического поведения педагога с учетом степени сформированности учебной деятельности у учащегося.

Эффективный процесс обучения предполагает установление субъект-субъектных отношений педагога и обучаемых. Школьник (дошкольник, студент) выступает объектом преподавания и субъектом учения. Объектом его деятельности является содержание образования. Педагог выступает субъектом преподавания. Его деятельность также направлена на содержание образования.

В основе сотворчества учителя и ученика в образовательном процессе лежит сотрудничество в разнообразной деятельности (труд, познание, общение). Оно составляет перспективную тактику обучения творчеству творчеством в современном образовательном процессе.

Сотворчество, с одной стороны, предстает как плодотворное общение учителя и ученика с помощью языковой деятельности (невербальные и вербальные, речевые и коммуникативные стратегии). С другой стороны, сотворчество выступает как совместное преобразование действительности, более того, создание новой педагогической реальности.

Педагогическая деятельность, ее объективный и субъективный характер

Обучение – это педагогический процесс, осуществляемый деятельностью педагога. В процесс обучения входят: выработка умений и навыков, применение их на практике, формирование научного мировоззрения и нравственно-эстетической культуры.

Объективный характер. Фундаментальными проблемами являются: объективная реальность и объективно-закономерные процессы в природе и обществе.

Субъективный характер. Прикладные проблемы: использование познанных истин в общественной практике.

Увлечение одними теоретическими, фундаментальными проблемами может привести к тому, что общественная педагогическая практика будет отставать от требований современной жизни.

Однако сосредоточение чрезмерного внимания на изучение узкометодических вопросов создает опасность неразборчивости в перспективах развития и разрешения возникающих противоречий.

Педагогическая деятельность включает в себя две находящиеся во взаимодействии стороны: учителя и учащегося.

Результат этой деятельности – воздействие на целостную личность, ее развитие в интеллектуальной, процессуальной, эмоциональной и нравственной сферах.

Педагогическая деятельность учителя должна осуществляться так, чтобы учащиеся овладевали тремя сторонами изучаемого материала:

1) теорией;

2) практикой;

3) осмыслением мировоззренческих и нравственно-эстетических идей.

Выделяют определенный круг проблем, которые находятся в области педагогической деятельности. К ним относятся следующие:

1) степень соответствия педагогической деятельности требованиям законов воспитания как общественного явления, соответствия содержания, форм и методов обучения и воспитания запросам практической стороны общественных отношений;

2) связь педагогической деятельности с закономерностями и данными смежных наук;

3) прямо пропорциональная зависимость успешной педагогической деятельности от взаимоотношений педагогов и их воспитанников;

4) наличие субъективно-объективных условий эффективного протекания педагогической деятельности;

5) получение, обработка и передача педагогам обратной информации, т. е. диагностика, в целях корректирования этими выводами своей педагогической деятельности;

6) разработка новых систем организации учебно-воспитательной работы, организация широкомасштабных экспериментов;

7) изучение передового педагогического опыта, условий его распространения и эффективного внедрения, функционирующий в современной жизни отдельный метод, совокупность воспитательного взаимодействия.

Изучение педагогической деятельности необходимо для совершенствования всей системы воспитания и обучения подрастающего поколения.

Обучение как составная часть целостного образовательного процесса: сущность, структура, динамика, движущие силы и противоречия

Науку, изучающую и исследующую проблемы образования и обучения, называют дидактикой. Термин «дидактика» происходит от греческого didaktikos, что переводится как «поучающий». Впервые это слово появилось благодаря немецкому педагогу Вольфгангу Ратке, написавшему курс лекций под названием «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия». Позднее этот термин появился в работе чешского ученого, педагога Яна Коменского «Великая дидактика, представляющая универсальное искусство обучения всех всему». Таким образом, дидактика — это «искусство обучения всех всему». Наряду с термином «дидактика», в педагогической науке используют термин теория обучения. Дидактика является частью педагогики, которая изучает важнейшие проблемы теоретических основ обучения. Основной задачей дидактики является выявление закономерностей, которым подчиняется процесс обучения, и использование их для успешного достижения задач образования. Личность в процессе обучения должна овладеть той стороной общественного опыта, которая включает знания, практические умения и навыки, а также способы творческой деятельности. Общепринято называть законом в дидактике внутреннюю существенную связь явлений обучения, которая определяет их необходимое проявление и развитие. Но процесс обучения отличается одной характеристикой от других явлений общественной жизни, и соответственно законы обучения, зафиксированные дидактикой, отражают эту особенность. Практически все последствия общественной жизни являются результатом индивидуальной деятельности, которая направлена на цели и объекты. С другой стороны, деятельность обучения преследует достаточно узкие, ограниченные социальные цели, которые соотносятся непосредственно с законами обучения. Заметим, что совсем не обязательно, что законы обучения и цели его субъектов совпадают.

Обучение представляет собой единство процессов преподавания и учения. Преподаванием называют процесс деятельности преподавателя в ходе обучения, а учением — процесс деятельности ученика. Содержание процесса обучения может иметь различную структуру. Элементы структуры – это отдельные элементы знания, которые соединяются между собой различным образом. Выделяют следующие структуры:

- линейная, при которой отдельные части учебного материала образуют непрерывную последовательность тесно связанных между собой звеньев, прорабатываемых одно за другим;
- концентрическая, предполагающая периодическое возвращение к изучаемому материалу с постепенным расширением его содержания;
- спиральная, особенностью которой является постепенное расширение и углубление знаний вокруг исходной проблемы;
- смешанная, являющаяся комбинацией линейной, концентрической и спиральной структур.

При выборе структуры содержания обучения учитываются цели обучения, требования к уровню обученности, характер и особенности изучаемого материала, индивидуальные особенности учащихся.

Поскольку обучение является живым и постоянно развивающимся процессом, для него свойственно наличие различных противоречий. Эти противоречия способствуют совершенствованию обучения, его приспособлению к изменяющимся требованиям общества. Вот ряд основных противоречий в образовательном процессе.

1. Противоречие между объемом знаний, накопленных цивилизацией, и объемом знаний, перенимаемых учеником. Это противоречие содействует улучшению содержания образования. Дело в том, что объем опыта, накопленного человечеством, настолько велик, что ни один из людей никогда не сможет усвоить его в полной мере.

Поэтому необходимо выбирать именно ту информацию, которая бы соответствовала потребностям индивида и общества. Вместе с информацией ученик должен овладеть основными методами познания (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, моделирование и др.) для того, чтобы в дальнейшем уметь «добывать» знания самостоятельно.

2. Противоречие между практическими задачами, стоящими перед учеником, и его индивидуальными способностями. Как правило, начиная обучение, учащийся не имеет даже элементарных понятий о дисциплине. На этом этапе учителю необходимо заинтересовать ученика. В современном обществе есть множество различных источников информации (телевидение, печать, Интернет и т. д.), что значительно облегчает труд учителя и делает информацию более доступной.

3. Противоречие между учебными задачами и уровнем развития ученика. На разных этапах обучения уровень сложности учебных заданий повышается. Здесь важна адекватная оценка учеником своих способностей. Если задание намного превышает уровень развития ученика, то оно, скорее всего, окажется не выполненным или выполненным не в полной мере. Такое положение может полностью лишить учащегося мотивации к обучению. С другой стороны, если задание окажется слишком простым, то оно не будет способствовать его развитию, ведь для достижения цели он не приложил достаточно усилий.

4. Противоречие между наукой и школьным предметом. Учитель, как правило, обладает большим объемом знаний, чем предлагает ученикам в ходе обучения, поскольку реализация школьного образования не всегда требует от учащегося глубоких аналитических знаний по предмету. Более того, преподаватель не всегда

может преподнести, а ученик по ряду причин усвоить в полной мере весь объем информации.

Кроме вышеназванных, в процессе обучения могут возникать и другие противоречия. Каждое из них способствует развитию дидактики, ставит перед учителем ряд педагогических задач, помогает наиболее полно реализовать образовательную деятельность.

Современное обучение включает в себя множество аспектов: научный, трудовой, эстетический, спортивный, здоровьесберегающий. Каждый из вышеперечисленных видов обучения имеет свои особенности и свои методы. Наука дидактика решает вопросы, связанные с ними.

Движущей силой учебного процесса является противоречие между выдвигаемыми ходом обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков учащихся — их умственного развития.

Искусство учителя заключается в том, чтобы, вооружая знаниями учащихся, последовательно подводить их к более усложняющимся задачам и к их выполнению. Определение степени и характера трудностей в учебном процессе находится в руках учителя, который и вызывает движущую силу учения — развивает умение и нравственно-волевые силы школьников.

Также движущей силой является противоречие, если оно является содержательным, т. е. имеющим смысл. Условие становления противоречия в качестве движущей силы обучения — соразмерность его с познавательным потенциалом учащихся. Если противоречие между выдвигаемой задачей и наличными познавательными возможностями учащихся таково, что даже при напряжении усилий учащиеся класса в подавляющем большинстве не в состоянии выполнить задачу и даже не могут ее выполнить в ближайшей перспективе, — такое противоречие не становится движущей силой учения и развития, оно тормозит умственную деятельность учащихся.

Теории целостного педагогического процесса

Педагогический процесс, как целостная система

Педагогическим процессом называется развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых. Иными словами, педагогический процесс это процесс, в котором социальный опыт трансформируется в качества формируемого человека (личности). Данный процесс представляет собой не механическое соединение процессов воспитания, обучения и развития, а новое качественное образование. Целостность, общность и единство, главные характеристики педагогического процесса. Что же следует понимать под целостностью?

В педагогической науке, пока нет однозначной трактовки этого понятия. В общефилософском понимании целостность трактуется как внутреннее единство объекта, его относительная автономность, независимость от окружающей среды; с другой стороны под целостностью понимают единство всех составляющих, входящих в педагогический процесс. Целостность это объективное, но не постоянное их свойство. Целостность может возникнуть на одном этапе педагогического процесса и исчезнуть на другом. Это свойственно как для педагогической науки, так и практики. Целостность педагогических объектов, из которых наиболее значимым и комплексным является учебный процесс, строится целенаправленно.

2.1 Принцип целостности основа педагогического процесса

Итак, целостность является закономерным свойством учебного процесса. Она объективно существует, поскольку существует в обществе школа, процесс обучения. Например, для процесса обучения, взятого в абстрактном понимании, такими характеристиками целостности являются единство преподавания и учения. А для реальной педагогической практики единство образовательной, развивающей и воспитательной функций. Но каждый из названных процессов выполняет и сопутствующие функции в целостном образовательном процессе: воспитание осуществляет не только воспитательную, но и развивающую и образовательную функции, а обучение немыслимо без сопутствующего ему воспитания и развития. Эти связи налагают отпечаток на цели, задачи, формы и методы формирования учебного процесса. Так, например, в процессе обучения преследуется формирование научных представлений, усвоение понятий, законов, принципов, теорий, оказывающих впоследствии большое влияние и на развитие, и на воспитанность личности. В содержании воспитания преобладает формирование убеждений, норм, правил и идеалов, ценностных ориентации и т.д., но в то же время формируются представления знания и умения. Таким образом, оба процесса ведут к главной цели формированию личности, но каждый из них способствует достижению этой цели присущими ему средствами. На практике этот принцип реализуется комплексом задач урока, содержанием обучения, т.е. деятельностью учителя и учащихся, а целостный педагогический процесс с - сочетанием различных форм, методов и средств обучения.

В педагогической практике, как и в педагогической теории, целостность процесса обучения, как комплексность его задач и средств их реализации, находит выражение в определении правильного соотношения знаний, умений и навыков, в согласовании процесса обучения и развития, в объединении знаний, умений и навыков в единую систему представлений о мире и способах его изменения. Структура целостного педагогического процесса Педагогический процесс считают системой наук и выделяют следующие основные части, общие основы; теория воспитания; дидактика теория обучения; школоведение.

Каждая из них решает свои собственные задачи, результат которых часто накладывается друг на друга. Структура это расположение элементов в системе. Структуру системы составляют выделенные по определенному критерию элементы, или компоненты системы, а также связи между ними. Только зная, что и с чем связано в целостном педагогическом процессе, можно решить проблему улучшения организации, управления и качества данного процесса. Связи в педагогической системе не похожи на связи в других динамических системах. Результат процесса находится в прямой зависимости от взаимодействия педагога, применяемой технологии и ученика.

Взаимная активность педагога и воспитуемого в педагогическом процессе наиболее полно отражается термином “педагогическое взаимодействие”, которое включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие, усвоение объектом, собственную активность воспитуемого, проявляющуюся в воздействии на самого себя (самовоспитание). В ходе педагогического взаимодействия проявляются разнообразные связи между субъектами и объектами воспитания. Особенно распространены информационные связи, проявляющиеся в обмене информацией между воспитателями и воспитуемыми, организационно-деятельностные связи. Весьма важное значение имеют связи управления и самоуправления в педагогическом процессе. От правильного соотношения их во многом зависит успешное протекание всего процесса. В свою очередь связи управления опираются на информационные, организационно-деятельностные и другие виды связей. При анализе педагогического взаимодействия надо учитывать и причинно-следственные связи, выявляя среди них особо важные. Например, выявление особо важных причин недостатков и успехов в педагогическом процессе, позволяет затем более удачно проектировать новые этапы его совершенствования. Там, где это рационально, полезно выявить и функциональные связи между педагогическими явлениями, описывая их в математически корректной форме. Но при этом особо важно соблюдать требования о ведущей роли качественного анализа педагогических явлений, так как чрезвычайная сложность, многофакторность этих процессов часто не поддаются корректному математическому описанию.

Развитие человека требует организации двух взаимосвязанных процессов обучения и воспитания. Эти два процесса имеют различные задачи и потому, пересекаясь, друг с другом, а иногда даже совпадая во времени, принципиально отличаются друг от друга методами и формами организации. Рассмотрим основные теоретические проблемы воспитания и образования.

Воспитание есть относительно самостоятельный процесс, имеющий ряд особенностей. Во-первых, воспитание процесс целенаправленный. Воспитание становится эффективным, когда педагог специально выделяет цель воспитания, к которой он стремится. Наибольшая эффективность достигается в том случае, когда эта цель известна и понятна воспитаннику, и он согласен принять ее.

Во-вторых, это процесс многофакторный. При его осуществлении учитель должен учитывать и использовать огромное количество объективных и субъективных факторов. Личность подвергается воздействию множества разнофакторных влияний и накапливает не только положительный, но и отрицательный опыт, требующий корректировки. Многофакторность объясняет эффект неоднозначности результатов воспитания.

В-третьих, огромную роль в процессе воспитания играет личность педагога: его педагогическое мышление, черты характера, личностные качества, ценностные ориентиры.

В-четвертых, воспитательный процесс характеризуется отдаленностью результатов от момента непосредственного воспитательного воздействия. Воспитание не дает мгновенного эффекта. Его результаты не так ощутимы, не так явно обнаруживают себя, как, например результаты процесса обучения.

В-пятых, особенностью педагогического процесса выступает его непрерывность. Воспитание, осуществляемое в ходе педагогического процесса это процесс систематического взаимодействия воспитателей и воспитанников. Одно мероприятие, каким бы ярким оно ни было, не способно сильно повлиять на поведение воспитуемого, в частности ученика. Если же процесс воспитания не регулярен и идет от случая к случаю, то воспитателю приходится заново закреплять то, что уже осваивалось учеником, а затем забылось.

Обучение, как целостная система содержит в себе множество взаимосвязанных элементов: цель, учебную информацию, средства педагогической коммуникации педагога и учащихся, формы их деятельности и способы осуществления педагогического руководства учебой и другими видами деятельности и поведения учащихся. Системообразующим понятием процесса обучения, как системы, выступают цель обучения, деятельность учителя (преподавание), деятельность учащихся (учение) и результат. Переменными составляющими этого процесса выступают средства управления. Они включают: содержание учебного материала, методы обучения, материальные средства обучения (наглядные, технические, учебные пособия и др.), организационные формы обучения как процесса и учебной деятельности учащихся. Связь средств обучения, как переменных компонентов, с постоянными смыслообразующими компонентами зависит от цели обучения и его конечного результата. Они образуют устойчивое единство и целостность, которые подчинены общим целям воспитания, так называемым глобальным целям в подготовке подрастающих поколений к жизни и деятельности в существующем обществе. Основанием единства всех этих компонентов является предметная совместная деятельность преподавания и учения. Благодаря их единству множественность и разнотипность разнокачественных элементов и связей образуют целостную систему обучения и придают ей упорядоченность и организованность, без чего она, как таковая вообще лишена смысла и способности функционировать.

Процесс обучения рассматривается в дидактике, как деятельность, и потому в нем четко просматриваются- анализ исходной ситуации, определение и постановка цели обучения и принятие ее

учащимися; планирование работы, отбор содержания и средств достижения цели предъявление нового фрагмента учебного материала разными способами и его осознанное восприятие; исполнение обучающих и учебных операций, организация совместной работы учителя и учеников; организация обратной связи, контроль и корректирование работы по усвоению содержания материала и самоконтроль; анализ и самоанализ, оценка результатов обучения; подготовка и работа учащихся вне школы.

Такова структура процесса обучения в его теоретическом представлении. В реальной педагогической действительности процесс обучения носит цикличный характер. Каждый дидактический цикл процесса обучения представляет собой функциональную схему, основанную на совместной работе всех его звеньев. Остановимся подробнее на цикличном анализе учебного процесса. Такой анализ позволяет четче обозначить структурные связи компонентов процесса обучения.

В развитии всех педагогических процессов можно легко обнаружить одни и те же этапы. Этапы это не составные части, а последовательности развития процесса. Главными этапами можно назвать подготовительный, основной и заключительный. Рассмотрим их подробнее.

На этапе подготовки педагогического процесса создаются надлежащие условия для его протекания в заданном направлении и с заданной скоростью. На этом этапе решаются следующие важные задачи: обоснование и постановка цели, диагностика условий, прогнозирование, проектирование и планирование развития процесса. Сущность первой, состоит в том, чтобы трансформировать общую педагогическую цель, стоящую перед системой народного образования в целом, в конкретные задачи, достижимые на заданном отрезке педагогического процесса. На этом этапе функционирования педагогического процесса выявляются противоречия между требованиями общей педагогической цели и конкретными возможностями контингента учеников учебного заведения и т.д., намечаются пути разрешения этих противоречий в проектируемом процессе.

Поставить правильную цель, определить задачи процесса невозможно без диагностики. Ее главная цель получить ясное представление о тех причинах, которые будут помогать или препятствовать достижению намеченных результатов. В процессе диагностики собирается вся необходимая информация о реальных возможностях педагогов и учеников, уровне их предшествующей подготовки и многих других важных обстоятельствах. В процессе диагностики происходит корректировка первоначальных задач: очень часто конкретные условия заставляют их пересматривать, приводить в соответствие с реальными возможностями.

Далее проводится прогнозирование хода и результатов педагогического процесса. Сущность прогнозирования заключается в том, чтобы еще до начала процесса оценить его возможную результативность в имеющихся конкретных условиях. Применяя научное прогнозирование, можем заранее теоретически взвесить и рассчитать параметры процесса. Оно осуществляется по довольно сложным методам, но затраты на получение прогноза окупаются, поскольку в этом случае педагоги получают возможность активно вмешиваться в протекание и ход педагогического процесса, не дожидаясь, пока он окажется малоэффективным или приведет к нежелательным последствиям.

Завершается подготовительный этап скорректированным на основе результатов диагностики и прогнозирования проектом организации процесса, который после окончательной доработки воплощается в план. Планы педагогических процессов имеют определенный срок действия. Таким образом, план это итоговый документ, в котором точно определено кому, когда и что нужно сделать.

Этап осуществления педагогического процесса основной этап. Его можно рассматривать как относительно обособленную систему, включающую в себя важные взаимосвязанные элементы разъяснение целей и задач предстоящей деятельности педагогов и учеников; использование намеченных методов, средств и форм педагогического процесса; создание благоприятных условий; осуществление разнообразных мер стимулирования деятельности школьников; обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами.

Эффективность процесса зависит от того, насколько целесообразно эти элементы связаны между собой, не противоречит ли их направленность и практическая реализация общей цели, и друг другу.

Важную роль на этапе осуществления педагогического процесса играют обратные связи, служащие основой для принятия оперативных управленческих решений. Обратная связь основа качественного управления процессом, ее развитию и укреплению каждый педагог обязан придавать приоритетное значение, только опираясь на нее, удается найти рациональное соотношение педагогического управления и самоуправления своей деятельностью со стороны воспитуемых.

Завершается цикл педагогического процесса этапом анализа достигнутых результатов. Важно еще раз внимательно проанализировать ход и результаты педагогического процесса после его завершения, чтобы в будущем не повторить ошибок, неизбежно возникающих в любом, даже очень хорошо спланированном и организованном процессе, чтобы в следующем цикле учесть неэффективные моменты предыдущего.

Особенно важно понять причины неполного соответствия результатов и процесса первоначальному замыслу, где, как и почему возникли ошибки. Практика подтверждает, что больше всего ошибок появляется тогда, когда педагог игнорирует диагностику и прогнозирование процесса.

2.3 Движущие силы

Движущей силой развития и совершенствования целостного педагогического процесса являются противоречия.

Все противоречия делят на объективные и субъективные.

Объективные противоречия между уровнем развития ребенка, состоянием его знаний, умений и навыков

и возрастающими требованиями жизни. Оно преодолевается за счет непрерывного образования, интенсивного обучения, трудового, гражданского, физического, нравственного воспитания. Усложнение общественной жизни, постоянный рост требований к объему и качеству обязательной информации, умений и навыков, которыми должны обладать дети, порождает целый ряд сложностей, связанных с увеличением количества обязательных для изучения предметов, видов учебной, трудовой, физической и иной деятельности. Образуется дефицит времени, возникают неизбежные интеллектуальные, физические, моральные перегрузки.

Внутренней движущей силой педагогического процесса является противоречие между выдвигаемыми требованиями познавательного, трудового, практического, общественно-полезного характера и реальными возможностями по их реализации. Это противоречие становится источником движения системы к общей цели, если выдвигаемые требования находятся в зоне ближайшего развития возможностей и, наоборот, подобное противоречие не будет содействовать оптимальному развитию, если задачи окажутся чрезмерно трудными или легкими. Следовательно, задача педагога состоит в том, чтобы овладеть умением хорошо изучать ученический и педагогический коллективы, а также, его отдельных членов, умело проектировать близкие, средние и далекие перспективы развития и превращать их в постоянно зовущие вперед конкретные задачи.

Субъективные противоречия между индивидуальным творческим процессом становления личности и массово-репродуктивным характером организации педагогического процесса. Постоянные изменения в общественной жизни, возникновение новых ситуаций, отношений, требований к детям делают невозможным создание неизменной педагогической системы, абсолютно совершенной педагогической целостности.

Преодоление противоречий, обеспечение полной эффективности педагогического процесса достигается за счет полноценного функционирования основных содержательных элементов. К таким слагаемым относятся: детский трудовой воспитательный коллектив, разнообразные общественные организации как ведущие содержательные системы общественных отношений, факторы и условия воспитания; обучение, как стержневой элемент целостности; общественно полезный, производительный труд, как важнейшая основа воспитания; внеучебная (внеклассная, внешкольная) творческая деятельность.

2.4 Закономерности 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 1) интенсивности обратных связей между воспитуемым и педагогами;

2 величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на воспитуемых.

Закономерность стимулирования. Продуктивность педагогического процесса зависит от

1) действия внутренних стимулов (мотивов) педагогической деятельности;

2) 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

1) качества педагогической деятельности;
2) качества собственной учебно-воспитательной деятельности воспитуемых.

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

1) потребностей общества и личности;
2) возможностей (материально-технических, экономических и других) общества;
1) 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

2.5 Принципы.

В основе принципов лежат уже познанные законы и закономерности, но логически из них не выводятся. Законы и закономерности служат теоретической основой для выработки, постулирования принципов обучения и правил практической педагогической деятельности. Некоторые педагогические законы и закономерности настолько многогранны, что из них выводится не один, а несколько принципов. На разработку принципов влияют не только педагогические, но и социальные, философские, логические, психологические и иные закономерности. Они обуславливаются также целями образования и воспитания, условиями среды, уровнем развития науки, характером освоенных обществом средств и способов

и, конечно, самой практикой, опытом обучения.

1. Принцип развивающего и воспитывающего характера обучения направлен на всестороннее развитие личности и индивидуальности учащегося.
2. Принцип научности содержания и методов педагогического процесса отражает взаимосвязь с современным научным знанием и практикой демократического устройства общества.
3. Принцип систематичности и последовательности в овладении достижениями науки, культуры придает системный характер учебной деятельности, теоретическим знаниям, практическим умениям учащегося.
4. Принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности, учащихся при руководящей роли учителя.
5. Принцип наглядности, единство конкретного и абстрактного, репродуктивного и продуктивного, как выражение комплексного подхода.
6. Принцип доступности обучения.
7. Принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил учащихся.
8. Принцип связи обучения с жизнью, с практикой.
9. Принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы.
10. Принцип сознательности и активности учащихся педагогический процесс не должен превращаться в пассивное восприятие знаний.

11 .Принцип сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников.

12. Уважение личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему.
13. Принцип согласованности требований школы, семьи и общества.
14. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Сущность и закономерности процесса обучения

Дидактика является частью педагогики, которая изучает важнейшие проблемы теоретических основ обучения. Основной задачей дидактики является выявление закономерностей, которым подчиняется процесс обучения, и использование их для успешного достижения задач образования.

Личность в процессе обучения должна овладеть той стороной общественного опыта, которая включает знания, практические умения и навыки, а также способы творческой деятельности. Общепринято называть законом в дидактике внутреннюю существенную связь явлений обучения, которая определяет их необходимое проявление и развитие. Но процесс обучения отличается одной характеристикой от других явлений общественной жизни, и соответственно законы обучения, зафиксированные дидактикой, отражают эту особенность. Практически все последствия общественной жизни являются результатом индивидуальной деятельности, которая направлена на цели и объекты. С другой стороны, деятельность обучения преследует достаточно узкие, ограниченные социальные цели, которые соотносятся непосредственно с законами обучения. Заметим, что совсем не обязательно, что законы обучения и цели его субъектов совпадают.

Цели обучения, хотя и будучи ограниченными, достигаются в процессе получения эмпирических знаний. Появился интерес к законам, который усилился по мере усложнения целей обучения и условий его осуществления. Рассматриваемое отличие законов обучения как социальной деятельности от других видов общественной жизни и их законов предполагает еще одну трудность определения законов в дидактике. Законы общественной жизни не обеспечивают достижение каждой индивидуальной цели. Обучение же предполагает цели относительно каждого обучаемого. Заметим, что обучение каждого индивида — следствие множества факторов взаимодействия. Каждый из этих факторов является обязательным условием обучения, поэтому реализация этого множества крайне затруднительна. Следовательно, и достигнуть цели обучения по отношению ко всем обучающимся трудно.

Под образованием понимают целенаправленный процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний, познавательных умений и навыков, формирование на этой основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности. Образование реализуется под влиянием обучения.

Под обучением понимается целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого, главным образом, осуществляется образование и вносится существенный вклад в воспитание и развитие личности.

Обучение не в полной мере может решить задачи воспитания личности и ее развития, поэтому в школе одновременно осуществляется внеучебный воспитательный процесс. Под влиянием обучения и воспитания реализуется процесс целостного всестороннего развития личности.

Обучение представляет собой единство процессов преподавания и учения. Преподаванием называют процесс деятельности преподавателя в ходе обучения, а учением — процесс деятельности ученика. Учение происходит также и во время самообразования.

Из выявленных дидактикой закономерностей вытекают некоторые основополагающие требования, соблюдение которых обеспечивает оптимальное функционирование обучения. Их называют принципами обучения.

Обучение выполняет одну из основных задач развития личности — передать молодому поколению знания из опыта человечества, сформировать необходимые в жизни умения и навыки, взгляды и убеждения.

Начальное обучение содержит в себе большие потенциальные возможности для всестороннего развития младших школьников. Раскрыть и реализовать эти возможности — важнейшая задача дидактики начального обучения.

Обучение ставит перед индивидуальным развитием ученика задачу — овладеть современным для данной эпохи уровнем знаний. Индивидуальное развитие в процессе обучения всегда отстает от общественно-исторического. Общественно историческое познание всегда идет впереди индивидуального.

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

Закономерности обучения также можно поделить на два вида.

1. Объективные, присущие процессу обучения по его сущности, проявляющиеся как только он возникает в какой либо форме, независимо от способа деятельности обучающего и содержания

образования.

2. Закономерности, проявляющиеся в зависимости от предпринимаемой обучающим и обучающимся деятельности и средств, следовательно, и содержания образования, которым они пользуются.

Вторая группа закономерностей обусловлена тем, что педагогический процесс связан с целенаправленной и осознанной деятельностью двух взаимосвязанных субъектов — учителя и ученика.

Поэтому степень осознания функций своих действий учителем и степень адекватного его цели контакта ученика с ним и предметом усвоения определяют проявление той или иной закономерности обучения в определенной мере. Так, пока учитель не осознает роли наглядности или творческих заданий в обучении и не применяет их, закономерности, связанные с ролью этих средств, не проявятся.

Таким образом, процесс обучения — объективный процесс, окрашенный субъективными особенностями его участников.

Примеры закона первой группы.

1. Воспитывающий характер обучения. Всякий акт деятельности преподавания оказывает на учащихся то или иное воспитывающее влияние. Это влияние может быть положительным, отрицательным и нейтральным.

2. Всякое обучение требует целенаправленного взаимодействия обучающего, обучаемого и изучаемого объекта. Взаимодействие может быть прямым или косвенным.

3. Активность учащихся: обучение происходит только при активной деятельности учащихся.

4. Учебный процесс осуществляется только при соответствии целей ученика целям учителя, учитывающего способы усвоения изучаемого содержания.

Примером закона первой группы является характер обучения.

Другой закон состоит в целенаправленном взаимодействии обучающего, обучаемого и объекта изучения.

Примеры закона второй группы.

1. Понятия могут быть усвоены только в том случае, если организована познавательная деятельность учащихся по соотнесению одних понятий с другими, по отчленению одних от других.

2. Навыки могут быть сформированы только при условии организации воспроизведения операций и действий, лежащих в основе навыка.

3. Прочность усвоения содержания учебного материала тем больше, чем систематичнее организовано прямое и отсроченное повторение этого содержания и его введение в систему уже усвоенного ранее содержания.

4. Обученность учащихся сложным способам деятельности зависит от того, насколько учитель обеспечил успешное предшествующее овладение простыми видами деятельности, входящими в состав сложного способа, и готовности учащихся определять ситуации, в которых эти действия могут быть применены.

Педагогическая методология

Методология – это «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности» ... Любые научные исследования имеют основу в виде теорий, положений, концепций, которые и составляют методологическую основу этой науки. Методология оказывает существенное влияние на развитие науки. Методологию педагогической науки можно представить в виде четырех уровней: философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический. Основу педагогической методологии составляет совокупность педагогических идей, которые раскрывают сущность бытия и лежат в основе исследования природных и общественных явлений. Философская основа педагогической науки объясняется еще и тем, что педагогика долгое время была частью философии, прежде чем выделилась в отдельное научное течение. Но и сейчас педагогическая наука продолжает развиваться под влиянием философских концепций.

В современной педагогике обе эти концепции нашли свое отражение. Многие методы педагогической деятельности основываются на синтезе этих взглядов, объясняя это тем, что природные особенности человека и социально-общественные требования к нему должны учитываться в совокупности. На содержание педагогического процесса решающее влияние оказывают потребности общества, но в то же время человек, уже рождаясь, имеет склонности и способности к каким либо видам деятельности. В задачи педагогической науки входит развитие исходных способностей человека, побуждение мотивации к саморазвитию в этой области, а так же корректировка направления этого развития в соответствии с потребностями общества.

Общенаучная методологическая основа содержит два подхода педагогического воздействия.

Системный подход является отражением идеи о взаимосвязанности всех явлений и процессов окружающего мира.

При таком подходе особое значение приобретает взаимосвязь педагогической теории и практики: практический опыт является неким источником истинных знаний, требующих теоретических выводов и разработок на их основе.

Аксиологический подход составляет основу гуманистических взглядов. Человек рассматривается как высшая цель общества и является центральным понятием этого педагогического течения.

Конкретно-научный уровень включает в себя следующие основные направления развития педагогической мысли:

1) ориентация на личностное развитие человека, являющееся основной целью педагогической деятельности;

2) деятельность – основа развития и формирования личности. Познание мира и приобретение новых знаний и опыта должно происходить посредством всевозможных, соответствующих возрастным особенностям человека, видов деятельности;

3) доминирующим фактором в развитии человека выступает непосредственное общение с другими людьми;

4) основным средством достижения педагогических целей является культура, отражающая ценности и интеллектуальный уровень общества, влияющего на развитие человека;

5) этнопедагогическое направление основано на единстве наций и народов;

6) синтез всех научных знаний о человеке и использование их при разработке содержания педагогической деятельности.

Технологический уровень педагогической методологии является исследовательской базой педагогической науки. На этом уровне производится анализ различных педагогических направлений с целью получения достоверной информации о том или ином подходе. Исследования делятся на фундаментальные и прикладные. К фундаментальным исследованиям относится разработка новых педагогических методов и выдвижение теорий. Прикладные исследования изучают уже существующие методики с целью выявления и устранения недостатков, а так же содержат обоснования актуальности или непригодности тех или иных педагогических подходов. Объектом исследований могут выступать гипотезы, имеющие лишь теоретическую основу и для утверждения, требующие практического подтверждения своей пригодности в конкретных условиях. Исследование происходит, как правило, в несколько этапов: эмпирический, гипотетический, теоретический, экспериментальный и прогностический.

В педагогической практике большое значение имеет понятие методологической культуры. Каждый педагог, как самостоятельно мыслящая личность, является приверженцем тех или иных взглядов на правильность педагогических методов. Это определяет направление его воздействия на учеников. Приятие одних и отвержение других взглядов придает его профессиональной деятельности определенную направленность. И здесь главным критерием выступает единство взглядов и целей тех методологий, на основе которых действует педагог.

Наиболее опасным педагогическим воздействием будет то, которое основано на случайно выбранных, и поэтому возможно противоречащих друг другу, положениях из разных теорий. Методология, используемая педагогом должна основываться на теориях, не имеющих принципиальных разногласий в вопросах воспитания, обучения и образования, имеющих главной целью одни и те же объекты и практически сочетающихся между собой.

Методология учебной деятельности

Учебная деятельность - один из основных видов деятельности человека, специально направленный на овладение способами предметных и познавательных действий, обобщенных теоретических знаний.

Необходимо подчеркнуть, что учебная деятельность и соответствующая ей учебная цель связаны прежде всего с преобразованием мате-риала, когда за внешними многообразными его особенностями можно обнаружить, зафиксировать и изучить внутреннее или существенное основание и таким образом понять все внешние проявления этого мате-риала.

Знания, отражающие взаимосвязь внутреннего и внешнего, сущности и явления, исходного и производного, называются теоретическими знаниями. Но их можно усвоить, только воспроизводя сам процесс их происхождения, получения и оформления, т.е. вновь преобразуя некоторый материал. Этот материал имеет учебное назначение, поскольку он теперь предназначен лишь для повторного прохождения тех путей, которые когда-то реально привели людей к открытию и формулированию теоретических знаний.

Остановимся на вопросе о том, что такое «правильная организация» учебной деятельности? Прежде всего, это такая организация учебно-воспитательного процесса, которая реализуется на основе потребности самих обучаемых во владении знаниями. Без этой потребности — своего основного компонента — она просто не может существовать.

Второе условие правильной организации учебной деятельности — постановка перед обучаемыми задачи, решение которой как раз и требует от них экспериментирования с усваиваемым материалом. Учебная задача, с решения которой только и начинает развертываться полноценная учебная деятельность, требует от обучаемых анализа условий происхождения тех или иных теоретических знаний и владения соответствующими обобщенными способами действий. Методы и методические системы учебной деятельности

Все методы обучения традиционно всегда и до сих пор делятся натри крупные группы:

1. Методы организации учебно-познавательной деятельности. К ним относятся словесные, наглядные и практические, репродуктивные и проблемно-поисковые, индуктивные и дедуктивные методы обучения.
2. Методы стимулирования учебно-познавательной деятельности; методы стимулирования долга и ответственности.
3. Методы контроля (устный, письменный, лабораторный и др.) и самоконтроля в процессе обучения

Второй подход к систематизации методов обучения, связан с обращением к более крупным, целостным дидактическим структурам – типам или методическим системам обучения. Под типом (методической системой) обучения понимается общая направленность обучения.

Если, например, целью обучения является усвоение фактов или описание явлений, то ведущим психологическим механизмом будет ассоциация, а основными видами деятельности – восприятие, осмысление, запоминание и воспроизведение. Соответствующими методами обучения выступают изложение, чтение, воспроизводящая беседа, просмотр иллюстраций. В совокупности получается система объяснительно-иллюстративного, воспроизводящего обучения.

Если ведущей целью обучения определено развитие творчества, самостоятельности, то основными психологическими механизмами обучения становятся механизмы творческой деятельности (предвидение, прогнозирование, выдвижение и проверка гипотез, анализ альтернатив, мысленное моделирование, интуитивное

обоснование и др.). Средствами такого обучения служат выдвижение и анализ проблем, анализ нестандартных задач и ситуаций, творческая дискуссия и т.п. Возникает совершенно иная система – методическая система проблемного, поискового обучения. В методической системе методы выступают способами реализации целей и содержания, воплощением психологических механизмов обучения и учения. Рассмотрим известные методические системы в их исторической последовательности.

Одной из наиболее древних и наиболее интересных систем является сократический метод, о котором поведал миру Платон. Сократическое обучение – это обучение способом задавания вопросов, побуждая учеников самим находить истину в ходе обсуждения. Наверное, это самый продуктивный метод для развития мышления и творческих способностей обучающихся. Но, к сожалению, он, крайне труден для освоения педагогом и требует много времени.

Репродуктивное обучение относится к традиционному типу организационной культуры – исторически первый вид обучения, проводимый по формуле «делай, как я» и связанного с воспроизведением, репродуцированием образцов деятельности. Но репродуктивное обучение имеет место в тех случаях, когда необходимо освоить какие-то конкретные действия.

Догматическое обучение соответствует ремесленному типу организационной культуры. В настоящее время догматическое обучение имеет место при запоминании фактов, заучивании текстов, причем их осмысление не является обязательным. Элементы осмысления, установления ассоциативных связей неизбежно присутствуют, но основное внимание уделяется заучиванию, точному воспроизведению.

Следующие методические системы будут относиться к научному (профессиональному) типу организационной культуры.

Сообщающее обучение (информационно-иллюстративное, репродуктивное). Основная цель сообщающего обучения – формирование знаний, передаваемых в готовом виде: фактов, оценок, законов, принципов, способов деятельности в типичных ситуациях. Средствами такой передачи служат рассказ, объяснение, чтение текстов, демонстрации и иллюстрации, упражнения, решение типовых задач. Возможности сообщающего обучения ограничены: информационная емкость лучших образцов сообщающего обучения близка к насыщению, а объем информации, подлежащий усвоению обучающимися, постоянно растет. Сообщающее обучение ориентировано, в основном, на некоего «усредненного» обучающегося и недостаточно способствует индивидуализации обучения; оно лишь в минимальной степени способствует развитию инициативы, творческой активности личности.

Развивающее обучение – методические системы, направленные, в первую очередь, на развитие абстрактного, творческого мышления учащихся.

Программированное обучение. Суть этой системы том, что все обучение осуществляется на основе обучающих программ. При составлении программ четко формулируются цели, проводится логическая проработка содержания, выделяются основные понятия, идеи и ведущие логические связи, устраняется описательный и второстепенный материал. Весь материал делится на небольшие, завершенные по смыслу отрезки (шаги, порции), обеспечивается их проработка по заранее составленным рациональным алгоритмам, осуществляется пошаговый контроль, своевременная коррекция, исправление ошибок, если они допущены.

В программированном обучении снимаются многие трудности, органически присущие сообщающему обучению. В то же время, программированное обучение целесообразно далеко не на всяком материале. В программированном обучении усиливается индивидуализация, но зато резко снижается коллективность обучения. Наконец, в этой системе слабо развиваются творческая активность и самостоятельность обучающихся.

Следующая группа методических систем уже будет относиться к современному проектно-технологическому типу организационной культуры, поскольку они предполагают организацию учебной деятельности по типу или с элементами проекта.

Проблемное обучение. Для этой методической системы характерно то, что знания и способы деятельности не переносятся в готовом виде, не предлагаются правила или инструкции, следуя которым обучающийся мог бы выполнить задание. Материал задается как предмет поиска. Смысл обучения заключается в стимулировании поисковой деятельности обучаемого. Подобный подход обусловлен:

- ориентацией образования на воспитание творческой личности;
- проблемным характером современного научного знания;
- проблемным характером современной человеческой практики;
- закономерностями развития личности, в частности мышления, интереса и воли, формируемых именно в проблемных ситуациях.

Формы и методы проблемного обучения разнообразны: проблемный рассказ, эвристическая беседа, проблемная лекция, разбор практических ситуаций, диспут, собеседование, игра, в том числе деловая и т.д.

Достоинством проблемного обучения является непосредственная его направленность на развитие у обучающихся творческой активности, самостоятельности мышления, учебного интереса и т.д. В то же время, оно имеет и существенные недостатки: оно применимо не на всяком учебном материале, а только на таком, который допускает неоднозначные подходы, оценки, толкования; оно требует значительно больших временных затрат, чем при сообщающем обучении; для его применения необходим определенный «стартовый» уровень знаний, умений и общего развития обучающихся.

Задачная (поисково-исследовательская) система обучения представляет собой поэтапную организацию постановки учебных задач, выбора способов их решения, диагностики и оценки полученных результатов.

В задачной систем обучения выделяются две большие группы методов:

• логические методы – это методы, в которых преобладают логические правила: анализа, сравнения, обобщения, классификации, индукции, дедукции и т.д.;

• эвристические методы решения задач, которые задают наиболее вероятные стратегии процесса решения, стимулируя при этом интуитивное мышление обучающегося и генерирование новых идей. К эвристическим методам относят метод «мозгового штурма», метод синектики, метод инверсии, метод эвристических вопросов и др.

Имитационная (моделирующая) система обучения. Ее специфика состоит в моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни. Строго говоря, методов в моделирующей системе два:

• анализ конкретной ситуации: задается реальная ситуация, которая имела те или иные последствия (положительные или отрицательные). Обучающиеся должны вычленить проблему, сформулировать ее, определить, каковы были условия, какие выбирались средства решения проблемы, были ли они адекватны и почему и т.д. В данном случае анализируется уже совершившееся действие;

• решение ситуаций: моделируется нерешенная ситуация, обучающиеся должны сформулировать проблему и разобрать варианты ее решения, после чего организуется «защита» решений и их коллективное обсуждение.

Преимуществами имитационной системы обучения являются:

• деятельностный характер обучения (вместо вербального), организация коллективной учебной деятельности. В такой деятельности формируются общение, мышление, рефлексия;

• использование группы (коллектива) как средства развития индивидуальности на основе оперативной самооценки, самоконтроля каждого обучающегося, так как коллективная деятельности представляет возможность каждому участвовать в обсуждениях в той мере, в какой каждому человеку позволяет его развитие: это может быть позиция лидера, «генератора идей», оппонента, слушателя и т.д.

Информационная система обучения. Термин «информационный» относится не к обучению, а к техническим информационным средствам: компьютерам, телекоммуникационным сетям и т.д. Информационная методическая система охватывает очень широкий класс методов:

• интерактивные обучающие системы, основанные на мультимедиа, использующие одновременно текст, графику, видео и звук, музы-ку в интерактивном режиме;

• гипертекстовые системы обеспечивают возможность переходов по так называемым гиперссылкам, которые представлены в виде специфического оформления текста и/или графического изображения.

• использование в целях обучения информационных телекоммуникационных сетей, в т.ч. Интернет, в результате чего обеспечивается доступ к гигантским объемам информации: базовая информация на серверах сети; оперативная информация, пересылаемая по электронной почте; разнообразные базы данных ведущих библиотек, научных и учебных центров, музеев и т.д.

Средства учебной деятельности

Материальные и информационные средства – это средства обучения: игрушки (в раннем возрасте), учебное оборудование, учебно-наглядные пособия и т.д.

Языковые средства естественные родной и иностранные языки, ряд специальных языков: язык чертежа, электрических схем, дорожных знаков и т.д.; а также специфические научные языки: математики, физики, химии и т.д. и языки искусства.

Логические средства. Логическое (так называемое словесно-дискурсивное) мышление является высшим уровнем мышления человека, которое формируется постепенно, через наглядно-действенное (в самом раннем возрасте) и образное мышление и заключается в умениях ставить, осознавать вопросы, находить пути их выяснения, выполнять для этого необходимые мыслительные операции и делать правильные умозаключения.

Математические средства. Формирование математических средств учения начинается с формирования у детей представлений о числе и умении счета и продолжается как в процессе изучения самой математики, так и в других учебных дисциплинах, где применяется тот или иной математический аппарат.

Организация процесса учебной деятельности

Учебные проекты

Процесс учения мы будем рассматривать в данном разделе в логике проектов. Специфика учебно-образовательного проекта заключается в том, что участие обучающегося в проектировании процесса обучения, в целеобразовании, крайне ограничена. В последние годы появилась положительная тенденция информирования обучающихся об образовательных, но в целом фаза проектирования в практической деятельности – а проектирование образовательных программ относится именно к этой области – подробно описана в разделе "Методология практической деятельности". Необходимо подробнее остановиться на двух этапах конструирования учебно-образовательного проекта – декомпозиции и агрегирования (композиции).

Декомпозиция – это процесс разделения общей цели проектируемой системы – в нашем случае такой системой являются образовательная программа – на отдельные подцели – задачи. Декомпозиция образовательных программ осуществляется по разным основаниям:

• по времени: нормативно установленный срок обучения разбивается на учебные годы, те, в свою очередь, на четверти или семестры, далее – учебные недели, учебные дни, учебные занятия;

• по циклам обучения: теоретическое обучение, практическое обучение, учебное проектирование;

• по дисциплинам (учебным курсам), те, в свою очередь, разделяются по разделам, разделы по темам, темы по отдельным занятиям и т.д.; деление заканчивается минимальной неделимой «единицей» учебного процесса – учебной задачей (см. ниже);

Таким образом, учебный процесс разбивается на многочисленные дробные «клеточки».

Агрегирование (композиция). Процесс в определенном смысле противоположный декомпозиции это – агрегирование, композиция (до-словно – соединение частей в целое) – это процесс согласования от-дельных задач реализации проекта между собой.

Учебная задача

Минимальной «единицей», «клеточкой» учебного процесса является учебная задача. Логика процесса решения учебной задачи соответствует логике организации проекта в его современном понимании как завершенного миницикла продуктивной деятельности со всеми его фазами, стадиями и этапами. Исходя из этого, в организации учебного процесса возможны три параллельные, в значительной степени независимые друг от друга линии:

1. Решение традиционных учебных задач, как минипроектов учебной деятельности, остается необходимым звеном учебного процесса, соответствующим ситуативной активности.

2. Решение учебных задач второго уровня, соответствующих более крупным учебным проектам, где обучающиеся уже могли бы сами ста-вить цели своей деятельности, активно применять свои знания по раз-личным дисциплинам в практике, общаться друг с другом и т.д. Учебный процесс этом случае усиливается ценностно-ориентировочными, преобразовательными, коммуникативными компонентами за счет включения в него подготовки устных и письменных докладов и сообщений студентов; введения лабораторно-исследовательских практикумов вместо наборов стандартных лабораторных работ; применения деловых игр, игрового моделирования и дру-гихинтерактивныхформучебныхзанятий,выполнениямеждисциплинарных исследовательских работ и т.д.3.

3. Решение учебных задач третьего, творческого уровня, соответствующего творческой активности личности – крупных учебных проектов. Такие проекты реализуются в практическом обучении и учебном проектировании. Для этого учащиеся, студенты должны быть включены в проекты, предпочтительно выбираемые ими самостоятельно, которые отвечают следующим требованиям:

• имеют общественно-полезную значимость, рыночную стоимость и определенных потребителей;

• посильны для студента, но отличаются достаточно высоким уровнем трудности, получаемый продукт должен быть высокого качества;

• требуют от обучающихся активного применения теоретических знаний, а также дополнительного привлечения научной, справочной и другой литературы; экономических расчетов, самостоятельной разработки проекта продукта, технологии его получения, плана действий по его реализации с учетом наличных возможностей;

• предусматривают возможности коллективной деятельности студентов, а так же включения их в производственные или научные коллективы.

Контроль, оценка, рефлексия

Любой учебный проект на любом уровне в целом заканчивается контролем и оценкой. Контроль и оценка являются весьма существенными сторонами учебного процесса. В дидактике традиционно рассматриваются в этой части следующие понятия:

Проверка – процесс установления достижения целей обучения.

Контроль – операция сопоставления, сличение запланированного результата с эталонными требованиями и стандартами.

Учет – фиксирование и приведение в систему показателей проверки и контроля.

Оценка – фиксация результатов обучения.

При этом выделяются следующие функции контроля и оценки: образовательная, стимулирующая, аналитико-корректирующая, воспитывающая и развивающая, контрольная. Теперь рассмотрим вопросы контроля и оценки учебной деятельности с позиции методологии.

Любые проекты, в том числе учебные, на любом уровне их иерархии завершаются «обращением назад»: осмыслением, сравнением, оценкой исходных и конечных состояний объекта продуктивной деятельности в виде итоговой оценки проекта и субъекта деятельности, то есть самого себя, в форме самооценки, рефлексии.

Контроль и оценка в учебном процессе, безусловно, необходимы. Как известно, в теории систем, в системном анализе оценка рассматривается как сопоставление полученного результата с поставленной целью по заранее установленным критериям. Но в учебном процессе критерии находятся в ведении преподавателя, оценивание выполняется им же (или экзаменационной комиссией) – но не обучающийся.

Для того, чтобы контроль и оценка в полной мере выполняли свою функцию в образовательном процессе, недостаточно просто фиксации оценки. Чтобы в учебном процессе не происходило подмены цели, чтобы цель получения знаний и навыков не поменялась целью получения высокой оценки, необходимо дать ответы на следующие вопросы:

• достигнута ли цель учебного проекта? Если нет, то почему? И какова тогда степень частичного достижения цели? Если результаты превзошли поставленную цель, то, опять же, почему? И в какой степени?

• удалось ли реализовать все задачи, составляющие в совокупности поставленную цель? Какие задачи оказались нерешенными? Почему? Как были переструктурированы задачи в процессе осуществления проекта для достижения поставленной цели? Какой опыт переструктурирования задач можно использовать в дальнейшем?

• какова дальнейшая «судьба» результатов? Подлежат ли они совершенствованию? В чем? Замене?

• какой новый опыт приобрел обучающийся в целеобразовании, в процессе реализации учебного проекта, его самооценки, рефлексии? Как этот опыт может быть использован в дальнейшем?

Обратимся теперь к другому важнейшему понятию – рефлексии. Формирование рефлексивных умений имеет большое значение для раз-вития обучающихся, т.к. они позволяют критически отнестись к себе и своей деятельности и фактически делают человека субъектом своей активности.

Для проведения рефлексивного анализа от обучающегося требуется целый комплекс умений:

• умение осуществлять контроль своих действий – как умственных, так и практических;

• контролировать логику развертывания своей мысли (суждения);

• определять последовательность и иерархию этапов деятельности, опираясь на рефлексию над опытом своей прошлой деятельности через поиск ее оснований, причин, смысла;

• умение видеть в известном – неизвестное, в очевидном – неочевидное, в привычном – непривычное, то есть умение видеть противоречие, которое только и является причиной движения мысли;

• умение осуществлять диалектический подход к анализу ситуации, встать на позиции разных «наблюдателей»;

• преобразовывать объяснения наблюдаемого или анализируемого явления в зависимости от цели и условий.

Таким образом, целенаправленное формирование у обучающихся рефлексивных умений является еще одной актуальной проблемой организации учебного процесса.

Итак, мы рассмотрели вопросы методологии учебной деятельности, описание ее организации, определив основные характеристики учебной деятельности (особенности, принципы), ее логическую структуру (субъект, объект, предмет, результат, формы, средства, методы) и временную структуру процесса ее осуществления

Понятие метода обучения, их классификация и основные характеристики

В широком понимании **метод** – это система действий, направленных на достижение определенных целей. Метод обучения – это способ организации познавательной деятельности учащихся; способ деятельности учителя и учащихся, направленный на овладение учащимися знаниями, умениями и навыками, на развитие учащихся и их воспитание.

С понятием «метод» связаны еще два понятия «средство» и «прием». **Средствами обучения** являются все приспособления и источники, которые помогают учителю учить, а ученику – учиться, т. е. то, что помогает ему организовать познавательную деятельность учащихся. Это слово учителя, учебники, учебные пособия, книги, справочная литература, учебные лаборатории, технические средства обучения и т. д. **Прием** – это деталь метода. Например, рассказ – это метод обучения; сообщение плана – это прием активизации внимания, способствующий систематичности восприятия.

1) это способ деятельности учителя и учащихся;

2) совокупность приемов работы;

3) путь, по которому учитель ведет учащихся от незнания к знанию;

4) система действий учителя и учащихся и т.д.

Обучение, как взаимодействие обучающего и обучающихся, обусловлено как его целью - обеспечить усвоение младшим поколением накопленного обществом социального опыта, воплощенного в содержании образования, так и целями развития индивидуальности и социализации личности. Процесс обучения обусловлен также реальными учебными возможностями обучаемых к моменту обучения. Поэтому И.Я. Лернер дает следующее определение метода обучения: метод обучения как способ достижения цели обучения представляет собой систему последовательных и упорядоченных действий учителя, организующего с помощью определенных средств практическую и познавательную деятельность учащихся по усвоению социального опыта. В этом определении автор подчеркивает, что деятельность учителя в обучении, с одной стороны, обусловлена целью обучения, закономерностями усвоения и характером учебной деятельности учащихся, а с другой - сама обусловливает учебную деятельность учащихся, реализацию закономерностей усвоения и развития.

Классификации методов обучения различны.

Деление по принципу, **как действует** ученик в обучении:

1) активные методы – ученики работают самостоятельно (лабораторный метод, работа с книгой):

2) пассивные методы – ученики слушают и смотрят (рассказ, лекция, объяснение, экскурсия).

Деление методов по **источнику передачи и приобретения знаний,** связанное с живым словом учителя:

1) словесные методы – работа с книгой, эксперименты, упражнения;

2) практические методы – практические работы, письменные ответы.

Деление **по степени развития самостоятельности** в познавательной деятельности учащихся:

1) объяснительно-иллюстративный метод – ученик усваивает готовые знания, сообщенные ему в самой различной форме;

2) эвристический метод – метод частично-самостоятельных открытий, совершаемых при направляющей роли учителя;

3) исследовательский метод – экспериментальная работа.

Классификация Ю.К. Бабанского:

1) организация и осуществление познавательной деятельности;

2) методы стимулирования и мотивации познавательной деятельности;

3) методы контроля и самоконтроля;

Понятие "педагогическая технология": сущность, основные характеристики

Технология - это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, в искусстве ("Толковый словарь русского языка").

Технология - это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (В. М. Шепель).

Технология обучения - это составная процессуальная часть дидактической системы (М. Чошанов).

Педагогическая технология - совокупность психолого-педагогических установок, определяющих социальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть инструментарий педагогического процесса (Б. Т. Лихачев).

Педагогическая технология - это содержательная техника реализации учебного процесса (В. П. Беспалько).

Педагогическая технология - это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И. П. Волков).

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

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

Педагогическая технология - системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин).

Педагогическая технология - содержательное обобщение, вбирающее в себя смыслы всех определений всех предыдущих авторов (Г. К. Селевко).

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами.

1. Научным: педагогические технологии – часть педагогической науки, занимающаяся изучением и разработкой целей, содержания и методов обучения и проектированием педагогических процессов.

2. Процессуально-описательным: описание процесса, совокупности целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения.

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

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

Классификация педагогических технологий.

По уровню применения технологии бывают: - общепедагогические (характеризуются целостностью педагогического процесса в регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения). - частнопредметные (совокупность средств и методов для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках предмета, например, иностранного языка). - локальные или модульные (используются в отдельных частях учебно-воспитательного процесса).

По организационным формам технологии бывают: - классно-урочные; -альтернативные; -академические; - клубные; -индивидуальные; -групповые; -коллективных способов обучения; -дифференцированного обучения.

По типу управления познавательной деятельностью: - традиционные (классическое лекционное, с использованием ТСО, обучение по книге); -дифференцированное (система малых групп, система « репетитор»); - программированное (компьютерное, программное, система «консультант»).

По подходу к ребенку технологии подразделяются на: - авторитарные (педагог является единоличным субъектом учебно-воспитательного процесса, а ученик только объект. Эти технологии отличаются жесткой организацией школьной жизни, подавлением инициативы и самостоятельности учащихся, применением требований и принуждения); - сотрудничества (это демократизм. равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях педагога и ребенка. Учитель и учение, находясь в соавторстве вырабатывают общие цели своей

деятельности, содержание, дают оценки); - свободного воспитания (такие технологии предоставляют ребенку свободу выбора и самостоятельности в разных сферах его жизнедеятельности); - личностно-ориентированные (они ставят в центр образовательной системы личность ребенка, обеспечивают комфортные, бесконфликтные и безопасные условия для его развития); -гуманно-личностные (отличаются психотерапевтической педагогикой, направленной на поддержку личности. на помощь ей.); -массовая (традиционная) технология (школьная технология, рассчитанная на усредненного ученика); -технология продвинутого образования (углубленное изучение предметов и типична для гимназического, лицейского, специального образования); - технология компенсирующего обучения (используется для педагогической коррекции, поддержки. выравнивания, компенсации).

По ориентации на личностные структуры педагогические технологии подразделяются на: - информационные (формирование школьных знаний, умений и навыков); -операционные (обеспечивают формирование умственных действий); -технологии саморазвития (направлены на формирование способов умственных действий); -эвристические (развивают творческие способности учащихся); -прикладные (обеспечивают формирование действенно-практической сферы личности).

По характеру содержания и структуры технологии бывают: - обучающие; -воспитательные; -светские; - религиозные; -общеобразовательные; -профессиональные; -гуманистические; -технократические; -моно- и политехнологии; -проникающие.

Зародившись более трех десятилетий назад в США, термин «педагогическая технология» быстро вошел в лексикон всех развитых стран. В зарубежной педагогической литературе понятие «педагогическая технология», или «технология обучения», первоначально соотносилось с идеей технизации учебного процесса, сторонники которой видели в качестве основного способа повышения эффективности учебного процесса широкое использование технических средств обучения. Такая трактовка сохранялась вплоть до 70-х гг. прошлого столетия.

В 70-е гг. в педагогике достаточно сформировалась идея полной управляемости учебного процесса, приведшая вскоре к следующей установке в педагогической практике: решение дидактических проблем возможно через управление учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению.

В определении ЮНЕСКО, согласно которому педагогическая технология — это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

В отечественной педагогической литературе, как справедливо отмечают многие авторы, в понимании и употреблении термина «педагогическая технология» существуют разночтения. В.П. Беспалько определяет педагогическую технологию как совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. Б.Т. Лихачев считает, что педагогическая технология — совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса. По М.В. Кларину, педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей.

Основные структурные составляющие педагогической технологии

Представленные выше определения позволяют выделить основные структурные составляющие педагогической технологии:

а) концептуальная основа;

б) содержательная часть обучения:

• цели обучения — общие и конкретные;

• содержание учебного материала;

в) процессуальная часть — технологический процесс:

• организация учебного процесса;

• методы и формы учебной деятельности школьников;

• методы и формы работы учителя;

• деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала;

• диагностика учебного процесса.

Наконец, любая педагогическая технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям (Г.К. Селевко).

Технология, предполагающая построение учебного процесса па концептуальной основе.

Концептуальная основа предполагает вычленение:

• единой основы;

• сквозных идей курса;

• межпредметных идей.

Истинный учитель приходит на урок с гибкой моделью предстоящего процесса в голове, которой и предусматривается динамическая дозировка содержания на более существенное и менее существенное. Для чего она необходима? Освоенное ребенком ключевое понятие есть та «вершина», с которой хорошо обозревается

охватываемое этим понятием все поле фактов, оно становится той самой ориентировочной основой действий высокого уровня обобщений.

Крупноблочная технология (научная разработка П.М. Эрдниева и учителя-новатора В.Ф. Шаталова) предполагает ряд интересных в дидактическом отношении приемов; например, объединение нескольких правил, определений, характеристик в одном определении, одной характеристике, что увеличивает их информационную емкость.

Крупноблочная технология имеет свою двухлинейную логическую структуру урока: повторение «по связи» осуществляется во всей деятельности процесса и служит своеобразным фоном, на котором изучается новый материал.

• *Технология, предполагающая построение учебного процесса на опережающей основе.*

Классическая дидактика ориентирована на обучение от известного к неизвестному: иди, так сказать, вперед, глядя назад. Новая дидактика, не отрицая пути движения от известного к неизвестному, в то же время обосновывает принцип перекрестной деятельности учителя, на линии которой располагаются опережающие задания, опережающие наблюдения и опережающие эксперименты как разновидности опережающих заданий, изложенных с элементами опережения. Перечисленное в совокупности называют опережением; оно способствует эффективной подготовке учащихся к восприятию нового материала, активизирует их познавательную деятельность, повышает мотивацию учения, выполняет другие педагогические функции.

Идею опережения, положенную в основу обучения С. Лысенковой, С. Соловейчик назвал гениальной. В отличие от двухлинейной логической структуры урока, характерной для крупноблочного обучения, опережающая технология имеет трехлинейную структуру. Урок, построенный на опережающей основе, включает как изучаемый и пройденный, так и будущий материал. Складывается новая в дидактике система понятий, раскрывающая сущность опережения: частота опережений, длина или дальность опережения (ближнее опережение — в пределах урока, среднее — в пределах системы уроков, дальнее — в пределах учебного курса, межпредметные опережения).

Способный и опытный учитель видит будущее, знает не только свой предмет, каким-то шестым чувством осознает, как настроены его ученики, стремится работать по опережающей системе.

• *Технология, предполагающая построение учебного процесса на проблемной основе*.

Распространенные объяснительно-репродуктивные технологии не в состоянии обеспечить развитие и саморазвитие учащихся. Они могут дать приращение знаний, умений, навыков, но не приращение развития. Чтобы обеспечить развитие, необходимо ввести учебный процесс в «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский, Л.В. Занков). На это и ориентировано проблемное обучение. Оно предполагает наличие особого, внутренне противоречивого, проблемного содержания, но чтобы обучение приобрело проблемный характер, этого недостаточно.

Проблемы с объективной необходимостью должны возникнуть в сознании учащихся — через проблемную ситуацию.

Проблемная технология предполагает раскрытие того способа, который приведет к проблемному знанию. Следовательно, ученик должен уходить с урока с проблемой.

Обратим лишь внимание на то, что логическая структура проблемного урока имеет не линейный характер (одно-, двух-, трехлинейный), а более сложный — спиралеобразный, «криволинейный» вид. Логика учебного процесса здесь проявляется очень зримо. Если в начале урока, предположим, поставлена проблема, а последующий ход урока будет направлен на ее разрешение, то учителю и учащимся периодически придется возвращаться к началу урока, к тому, как она была поставлена.

Технология, предполагающая построение учебного материала на личностно-смысловой и на эмоционально-психологической основе оказалась наименее научно разработанной.

Личностно-смысловая организация учебного процесса предполагает создание эмоционально-психологических установок. Прежде чем изучать, например, теоретический материал, учитель посредством ярких образов воздействует на эмоции детей, создавая у них отношение к тому, о чем пойдет речь. Учебный процесс оказывается личностно-ориентированным. Снова вспомним В.А. Сухомлинского, писавшего, что учение есть прежде всего человеческие отношения, а подлинное обучение характеризуется обстановкой «эмоционального пробуждения разума».

В педагогический инструментарий этой технологии входит создание эмоционально-психологических установок посредством ярких образов. Технология предполагает создание эмоционально- психологического фона, на котором развертывается основное содержание урока; в ряде точек она пересекается с известными методами внушения, методом погружения, мозговой атаки. В качестве педагогического фактора используется высший класс эмоций — интеллектуальные и нравственные эмоции.

• *Технология, предполагающая построение учебного процесса на альтернативной осн*ове. Одно из правил этой технологии гласит: излагай несколько точек зрения, подходов, теорий как истинные (в то время как истинной среди них является лишь одна точка зрения, теория, один подход).

• *Технология, предполагающая построение учебного процесса на ситуативной*, прежде всего па игровой основе. Наблюдается слишком большой разрыв между академической и практической деятельностью учащихся. Он заполняется деятельностью, имитирующей реальную действительность и тем самым помогающей вписать учебный процесс в контекст реальной жизнедеятельности детей.

• *Технология, предполагающая построение учебного процесса на диалоговой основе*. Диалогу, как известно, противостоит все еще имеющий широкое распространение учительский монолог. Ценность диалога в том, что вопрос учителя вызывает у учащихся не только и не столько ответ, сколько, в свою очередь, вопрос. Учитель и учащиеся выступают на равных. Смысл диалога, таким обратом, в том, что субъект-субъектные отношения реализуются на уроке не только в знаниевой, но и нравственно-этической сфере.

• *Технология, предполагающая построение учебного процесса на взаимной основе*. Это коллективные способы обучения, о которых подробно речь пойдет ниже.

• *Технологии, построенные на алгоритмической основе* (М. Ланда).

• *Технологии, построенные на программированной основе* (В.П. Беспалько).

1. Принцип сознательности.

Обучающиеся должны знать и понимать цели и задачи обучения, а также пути достижения целей и задач обучения.

2. Принцип активности.

Необходимо построить учебный процесс таким образом, чтобы учащиеся не просто воспринимали предлагаемый материал, но и стремились закрепить полученные знания, умения и навыки, анализировали ошибки и достижения свои и товарищей, самостоятельно решали поставленные задачи.

3. Принцип систематичности.

Постепенная и последовательная подача нового материала, поэтапное увеличение объема и интенсивности физических нагрузок.

4. Принцип наглядности.

Обучение должно быть наглядным и включать в себя практический показ изучаемых действий, показ наглядных пособий, плакатов и фильмов, совместные занятия со старшими учащимися, посещение мероприятий по профилю деятельности и т.п.

5. Принцип доступности.

Предполагает своевременное изучение программного материала, его соответствие полу, возрастным особенностям и физическому развитию учащихся. Для каждой группы и подгруппы (звена) должен быть составлен рабочий (поурочный) план занятий и обеспечены нормальные условия образовательного процесса.

6. Принцип прочности.

Необходимо стремиться к тому, чтобы приобретенные знания, умения и навыки обучающихся были прочно закреплены, в первую очередь, практически. Для этого необходимо их участие в соревнованиях, где полученные умения и навыки можно проверить на практике, в выездных мероприятиях, а также постоянное поддержание интереса обучающихся к занятиям.

7. Принцип контроля.

Необходим регулярный контроль за усвоением обучающимися программного материала, что дает возможность анализировать ход образовательного процесса и вносить в него необходимые изменения.

Педагогика сотрудничества

Педагогика сотрудничества является одним из наиболее всеобъемлющих педагогических обобщений 80-х гг., вызвавших к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании. Название этой технологии было дано группой педагогов-новаторов, в обобщенном опыте которых соединились лучшие традиции русской школы (К. Д. Ушинский, Н. П. Пирогов, Л. Н. Толстой), школы советского периода (С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский, А. С. Макаренко) и зарубежных педагогов (Ж. Ж. Руссо, Я. Корчак, К. Роджерс, Э. Берн) в области психолого-педагогической практики и науки.

Как целостная технология педагогика сотрудничества пока не воплощена в конкретной модели, не имеет нормативно-исполнительного инструментария; ее идеи вошли почти во все современные педагогические технологии, составили основу "Концепции среднего образования Российской федерации". Поэтому педагогику сотрудничества надо рассматривать как особого типа "проникающую", являющуюся воплощением нового педагогического мышления, источником прогрессивных идей и в той или иной мере входящей во многие современные педагогические технологии как их составная часть.

Педагогика сотрудничества имеет следующие классификационные характеристики:

-по уровню применения - общепедагогическая технология;

-по философской основе - гуманистическая;

-по основному фактору развития - комплексная биосоцио- и психогенная;

-по концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторная поэтапная интериоризация;

-по ориентации на личностные структуры - гармоничная;

-по характеру содержания: обучающая + воспитательная, светская, гуманистическая, общеобразовательная, проникающая;

-по типу управления: система малых групп;

-по организационным формам: академическая + клубная, индивидуальная + групповая, дифференцированная;

-по подходу к ребенку: гуманно-личностная, субъект-субъектная;

-по преобладающему методу: проблемно-поисковая, творческая, диалогическая, игровая;

-по категории обучаемых - массовая. Целевые ориентации педагогики сотрудничества;

-переход от педагогики требовании к педагогике отношений;
-гуманно-личностный подход к ребенку;
-единство обучения и воспитания.

В "Концепции среднего образования Российской федерации" сотрудничество трактуется как идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности. Как система отношений сотрудничество многоаспектно; но важнейшее место в нем занимают отношения "учитель-ученик". В концепции сотрудничества ученик представлен как субъект своей учебной деятельности. Поэтому два субъекта одного процесса должны действовать вместе; ни один из них не должен стоять над другим.

В рамках коллектива отношения сотрудничества устанавливаются между учителями, администрацией, ученическими и учительскими организациями; принцип сотрудничества распространяется и на все виды отношений учеников, учителей и руководителей с окружающей социальной средой (родителями, семьей, общественными и трудовыми организациями).

В педагогике сотрудничества выделяют четыре направления:

1. Гуманно-личностный подход к ребенку. В центр школьной образовательной системы ставится развитие всей целостной совокупности качеств личности.

Цель школы - разбудить, вызвать к жизни внутренние силы и возможности, использовать их для более полного и свободного развития личности. Гуманно-личностный подход объединяет следующие идеи:

-новый взгляд на личность как цель образования, личностную направленность учебно-воспитательного процесса;
-гуманизацию и демократизацию педагогических отношений;
-отказ от прямого принуждения как метода, не дающего результатов в современных условиях;
-новую трактовку индивидуального подхода;
-формирование положительной Я-концепции, т. Е. системы осознанных и неосознанных представлений личности о самом себе, на основе которых она строит свое поведение.

2. Дидактический активизирующий и развивающий комплекс. Открываются новые принципиальные подходы и тенденции в решении вопросов "чему" и "как" учить детей; содержание обучения рассматривается как средство развития личности, а не как самодовлеющая цель школы; обучение ведется обобщенным знаниям, умениям и навыкам и способам мышления; интеграция, вариативность; используется положительная стимуляция.

Совершенствование методов и форм учебного процесса раскрывается в ряде дидактических идей, используемых в авторских системах педагогов-новаторов: опорных сигналах В. Ф. Шаталова, в идее свободного выбора Р. Штейнера, в опережении С. Н. Лысенковой, в идее крупных блоков П. М. Эрдниева, в интеллектуальном фоне класса В. А. Сухомлинского, развитии личности по Л. В. Занкову, в способностях творческих и исполнительских И. П. Волкова, в зоне ближайшего развития Л. С. Выготского, и др.

3. *Концепция воспитания*. Концептуальные положения педагогики сотрудничества отражают важнейшие тенденции, согласно которым развивается воспитание в современной школе:

-превращение школы Знания в школу Воспитания;
-постановка личности школьника в центр всей воспитательной системы;
-гуманистическая ориентация воспитания, формирование общечеловеческих ценностей;
-развитие творческих способностей ребенка;
-возрождение русских национальных и культурных традиций;
-сочетание индивидуального и коллективного воспитания;
-постановка трудной цели.

Идеология и технология педагогики сотрудничества определяет содержание образования.

4. *Педагогизация окружающей среды*. Педагогика сотрудничества ставит школу в ведущее, ответственное положение по отношению к остальным институтам воспитания, деятельность которых должна быть рассмотрена и организована с позиций педагогической целесообразности. Важнейшими социальными институтами, формирующими подрастающую личность, являются школа, семья и социальное окружение. Результаты определяются совместным действием всех трех источников воспитания. Поэтому на первый план выдвигаются идеи компетентного управления, сотрудничества с родителями, влияние на общественные и государственные институты защиты детства.

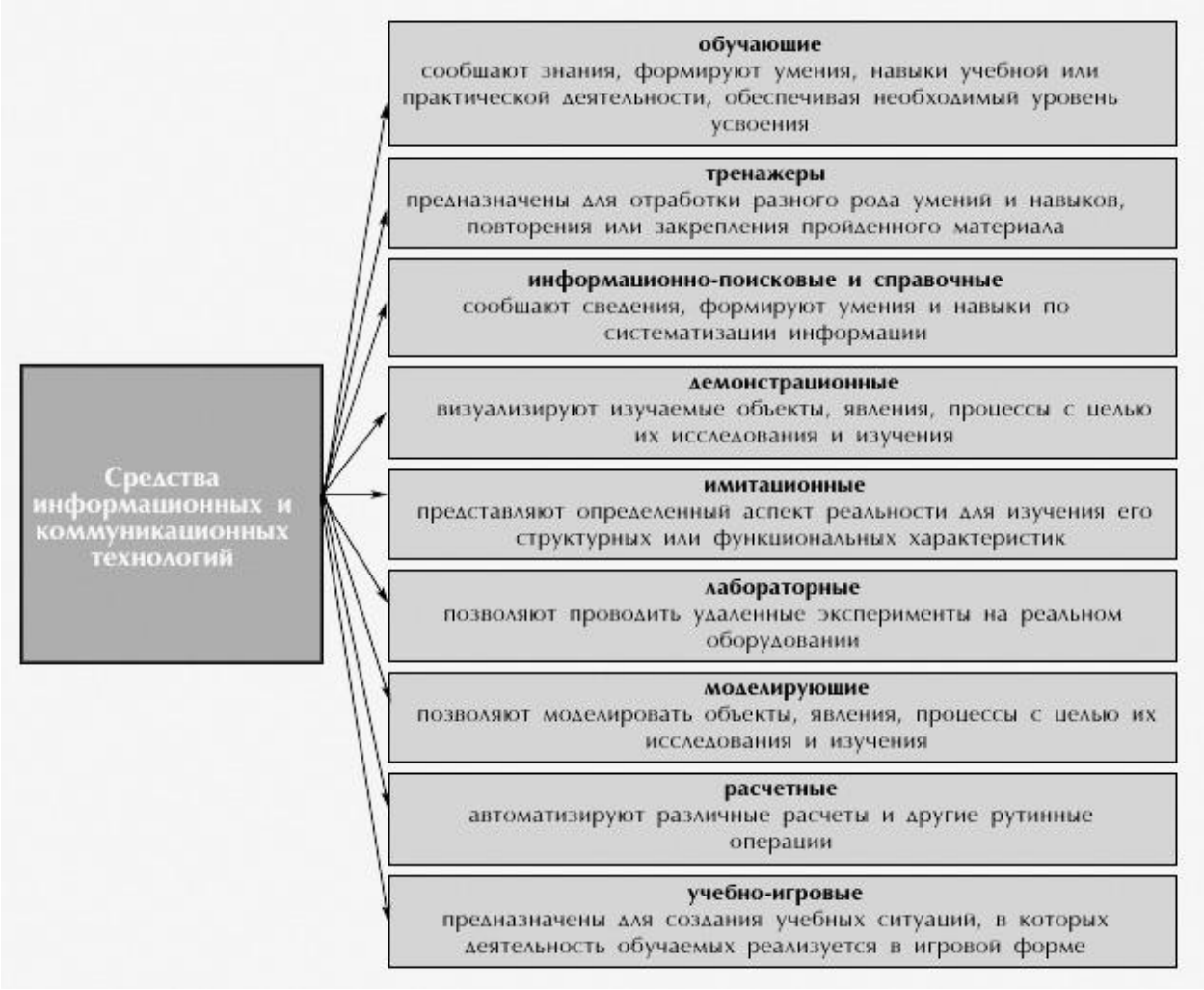
Информационно-коммуникационные технологии в образовательной деятельности

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) – это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. Важнейшим современным устройствами ИКТ являются компьютер, снабженный соответствующим программным обеспечением и средства телекоммуникаций вместе с размещенной на них информацией.

Дидактические задачи, решаемые с помощью ИКТ:

- Совершенствование организации преподавания, повышение индивидуализации обучения;
- Повышение продуктивности самоподготовки учащихся;

- Индивидуализация работы самого учителя;
- Ускорение тиражирования и доступа к достижениям педагогической практики;
- Усиление мотивации к обучению;
- Активизация процесса обучения, возможность привлечения учащихся к исследовательской деятельности;
- Обеспечение гибкости процесса обучения.



Использование современных средств ИКТ во всех формах обучения может привести и к ряду негативных последствий, в числе которых можно отметить ряд негативных факторов психолого-педагогического характера и спектр факторов негативного влияния средств ИКТ на физиологическое состояние и здоровье обучаемого.

В частности, чаще всего одним из преимуществ обучения с использованием средств ИКТ называют индивидуализацию обучения. Однако, наряду с преимуществами здесь есть и крупные недостатки, связанные с тотальной индивидуализацией. Индивидуализация свертывает и так дефицитное в учебном процессе живое диалогическое общение участников образовательного процесса - преподавателей и студентов, студентов между собой - и предлагает им суррогат общения в виде “диалога с компьютером”.

В самом деле, активный в речевом плане студент, надолго замолкает при работе со средствами ИКТ, что особенно характерно для студентов открытых и дистанционных форм образования. В течение всего срока обучения студент занимается, в основном, тем, что молча потребляет информацию. В целом орган объективизации мышления человека - речь оказывается выключенным, обездвиженным в течение многих лет обучения. Студент не имеет достаточной практики диалогического общения, формирования и формулирования мысли на профессиональном языке. Без развитой практики диалогического общения, как показывают психологические исследования, не формируется и монологическое общение с самим собой, то, что называют самостоятельным мышлением. Ведь вопрос, заданный самому себе, есть наиболее верный показатель наличия самостоятельного мышления. Если пойти по пути всеобщей индивидуализации обучения с помощью персональных компьютеров, можно прийти к тому, что мы упустим саму возможность формирования творческого мышления, которое по самому своему происхождению основано на диалоге.

Использование информационных ресурсов, опубликованных в сети Интернет, часто приводит к отрицательным последствиям. Чаще всего при использовании таких средств ИКТ срабатывает свойственный всему живому принцип экономии сил: заимствованные из сети Интернет готовые проекты, рефераты, доклады и решения задач стали сегодня уже привычным фактом, не способствующим повышению эффективности обучения и воспитания.

Теоретические основы интенсификации обучения посредством использования традиционных (инновационных, вариативных, личностно-ориентированных, развивающих и др.) технологий обучения

Расхождение между требованиями научно-технического прогресса к повышению эффективности обучения и недостатки современных методов усвоения информации ставят проблему разработки таких автоматизированных обучающих систем, которые по своей эффективности были бы соизмеримы с интенсивной работой преподавателя-профессионала, но при этом он не испытывал бы повышенной нагрузки.

Под **интенсификацией процесса обучения** понимается система технологических приемов, позволяющих задействовать резервные возможности личности обучаемого для повышения эффективности учебно-познавательного процесса. Второй аспект интенсификации обучения — зависимость эффекта обучения от состояния обучаемого. Следующим аспектом интенсификации обучения является использование неосознаваемых механизмов деятельности мозга. Если обычные учебные тексты обучаемые усваивают за счет обычного осознаваемого и логического восприятия, и этому виду усвоения свойственны различные барьеры, то для неосознаваемого восприятия таких барьеров не существует. Если информацию предъявлять между порогом осознаваемого восприятия и физиологическим порогом — в так называемой субсенсорной зоне, то эта информация может быть усвоена при некоторых условиях. Таким образом, неосознаваемое восприятие является важнейшим компонентом интенсификации обучения. Загружать подсознание информацией можно практически без ограничения объема. Активизация лексического запаса на родном языке стимулирует усвоение лексики и других иностранных языков. Таким образом, непроизвольное запоминание, использование неосознаваемой психической активности обучаемого, является существенным компонентом интенсификации процесса обучения.

Подходы к интенсификации процесса обучения

Теоретической базой интенсификации процесса обучения является, прежде всего, педагогика, кибернетика, физиология высшей нервной деятельности, психология и акмеология — наука о совершенстве человека в личностном и профессиональном планах. В этой связи выделяют дидактический, психофизиологический и кибернетический подходы к интенсификации процесса обучения. С позиции ***дидактического подхода*** наиболее существенным для процесса обучения является подбор дидактических принципов, использование различных методов педагогических систем обучения, а также всех входящих в них аспектов учебной деятельности. Можно выделить ряд наиболее выраженных дидактических систем: традиционные методы обучения; дидактические методы; методы и технологии “оптимизации обучения”; методы и технологии проблемно-развивающего обучения (Махмутов М. И.); деловые игры (Вербицкий А. А.); методы стимуляции творчества (научное, техническое, художественное творчество); методика активизации общеучебных умений и навыков; составление опорных конспектов и рациональная работа с текстами (Шаталов В. Ф., Федорова А. А.). Кроме того, можно отметить новые направления в дидактике: активизация учебного процесса (Данилов М. А., Есипов Б. П., Огородников И. Т. Махмутов М. И.); развитие теоретического мышления (Давыдов В. В., Эльконин Д. Б.); технологии мотивации в учебной деятельности (Маркова А. К.); технологии проблемного обучения (Матюшкин А. М., Кудрявцев Т. В., Лернер И. Я.) и т.д.

Из всего многообразия методов и форм учебной деятельности для интенсификации процесса обучения представляют интерес наиболее универсальные, приемлемые для работы с различными видами представления информации и допускающие автоматизацию процесса обучения.

На первых этапах обучения используются такие виды и технологии учебной деятельности, которые обеспечивают высокую пропускную способность в ущерб уровню усвоения. На заключительных этапах используются виды учебной деятельности, обеспечивающие высокий уровень усвоения в ущерб пропускной способности. Такая система позволяет получить не суммарный, а качественно новый эффект, т. к. работа осуществляется на разных уровнях с одной и той же учебной информацией.

Кибернетический подход к проблеме интенсификации обучения позволяет обобщить опыт автоматизации отдельных элементов учебного процесса с использованием таких мощных средств как моделирование, обратная связь, формализация и фиксация на физическом носителе сигналов учебной информации и управления психофизиологическим состоянием. Система интенсивного обучения на основе акмеологических технологий предполагает последовательное использование различных видов учебной деятельности, обеспечивающих поэтапное восхождение по уровням усвоения информации. При традиционном обучении предъявление учебной информации в объемах сверх барьера влечет много неприятностей, вызывает почти стрессовую реакцию. Преодолевать барьеры возможно на основе акмеологического подхода к интенсификации процесса обучения. Для этого учебная информация предъявляется в течение одного урока в таких больших объемах, которые превышают субъективные психологические барьеры усвоения. Поэтому в реальном уроке интенсивного обучения информация может предъявляться сразу в объеме всего учебника. Преодоление этих барьеров без стресса возможно, если учебная информация предъявляется в необычной форме: на высоком уровне эмоций, в развлекательной игровой форме, с использованием неосознаваемых видов психической деятельности и с использованием акмеологических методик управление состоянием.

Формы учебной работы в школе, техникуме ВУЗе. Урок, лекция, семинар как важнейшие формы обучения, его типы и структура

Формы учебной деятельности можно определить как механизмы упорядочения учебного процесса в отношении позиций его субъектов, их функций, а также завершенности циклов, структурных единиц обучения во времени.

Урок — единица образовательного процесса, четко ограниченная временными рамками, возрастным составом участников, планом и учебной программой работы. Урок является основной формой организации текущей учебной работы. В этой форме представлены все компоненты учебно-воспитательного процесса: цель, задачи, содержание, средства и методы. По образному выражению Н.М. Верзилина, «урок — это солнце, вокруг которого, как планеты, вращаются все другие формы учебных занятий». Сущность и назначение урока сводятся к коллективно-индивидуальному взаимодействию учителя и учеников для решения дидактических задач.

- Уроки первичного ознакомления с учебным материалом;
- уроки образования понятий, установления законов и правил;
- уроки применения полученных знаний на практике;
- уроки выработки навыков (тренировочные);
- уроки повторения и обобщения; контрольные уроки;
- уроки смешанные или комбинированные.

Кроме этого, И. Н. Казанцев подразделяет уроки по способу их организации или ведущему методу обучения:

- урок-лекция;
- урок-беседа;
- урок-экскурсия;
- киноурок;
- урок самостоятельной работы;
- лабораторные и практические занятия;
- уроки с разнообразными видами заданий.

В работе М. И. Махмутова сделана попытка объединить существующие противоречия по классификации уроков. В качестве оснований классификации выделяются цель организации, детерминированная общедидактической целью, характер, содержание изучаемого материала и уровень обученности учащихся. Соответственно выделяются следующие типы уроков:

- изучения нового учебного материала;
- совершенствования знаний, умений и навыков;
- обобщения и систематизации;
- комбинированные уроки;
- контроля и коррекции знаний, умений и навыков.

Независимо от типа урока педагогу необходимо продумать его структуру и логику для повышения эффективности собственно учебного процесса. Под **структурой урока** подразумеваются его внутреннее строение и последовательность отдельных этапов, отражающих цель, дидактические задачи и особенности их практической реализации.

Лекция — это древнейшая форма передачи знаний, в процессе лекции педагог последовательно и системно, преимущественно монологически излагает и объясняет учебный материал.

Ведущими принципами и одновременно критериями эффективности лекций считаются: оптимальное сочетание их обучающих, воспитывающих, развивающих функций, научность, проблемность, системность, ясность изложения и активизация мышления слушателей, доказательность и аргументированность суждений, учет особенностей аудитории, сочетание теории и практики, сочетание логики изложения с творческой импровизацией преподавателя, использование дидактических материалов и технических средств.

Данные принципы получают свое развитие при определении основных структурных компонентов лекции:

- вводная часть — ознакомление с темой, планом, целью, задачами лекции и рекомендуемой литературой;
- главная часть — раскрытие темы лекции в соответствии с заявленным планом и авторским видением проблемы;
- заключительная часть — выводы и обобщения, подводящие итоги лекции.

В то же время представленная структура вариативно изменяется в зависимости от видов лекций, среди которых современные исследователи выделяют:

- вводную лекцию, которая дает целостное представление об учебном предмете и ориентирует учащихся на специфику курса;
- лекцию-информацию, которая предполагает изложение и объяснение учащимся научной информации;

- обзорную лекцию, которая представляет собой систематизацию научных знаний, излагаемых педагогом на основе меж- и внутри-предметных связей;
- проблемную лекцию, когда новая информация предлагается посредством обсуждения проблемных вопросов;
- лекцию-визуализацию, которая предполагает предоставление учащимся наглядного материала с помощью различных технических средств обучения;
- бинарную лекцию, которая строится в форме диалога двух педагогов различных научных школ или подходов для обсуждения насущных научных проблем;
- лекцию с заранее запланированными ошибками, стимулирующую учащихся к критическому восприятию и переработке информации;
- лекцию-конференцию, которая проводится как заранее спланированная система докладов учеников;
- лекцию-консультацию, которая проходит по типу «вопросов — ответов» и заранее запланированной дискуссии.

Семинар — это форма организации обучения, доминирующим компонентом которой является самостоятельная исследовательско-аналитическая работа учащихся с учебной литературой и последующим активным обсуждением проблемы под руководством педагога. Целями семинара являются углубление и систематизация теоретических знаний учащихся, а также целенаправленный контроль за освоением знаний со стороны педагога и критическое обсуждение творческих работ учеников (рисунков, сочинений, продуктов технического творчества, исследовательских докладов и т.д.). Проводятся различные виды семинаров — семинары-конференции, семинары-консулыпации, коллоквиумы, семинары-зачеты.

Структура семинаров очень разнообразна и подвижна, но основной частью является контроль знаний, их систематизация и обобщение за счет восполнения педагогом научных лакун своей дисциплины. Значение проведения семинаров заключается в предоставлении возможностей учащимся раскрыть свой творческий потенциал, развить свои аналитико-синтетические способности, культуру речи, сформировать общее научно-критическое мировоззрение. Так же как и лекция, данная форма организации обучения является преимущественно вузовской, но активно используется на современном этапе в некоторых средних учебных заведениях.

Педагогическая ситуация как основное дидактическое средство. Ее основные характеристики

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ - 1) совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых учителем или возникающих спонтанно в педагогическом процессе. Цель создания: формирование и развитие учащегося как будущего активного субъекта в общественной и трудовой деятельности, формирование его как личности; 2) кратковременное взаимодействие учителя с учеником (группой, классом) на основе противоположных норм, ценностей и интересов, сопровождающееся значительными эмоциональными проявлениями и направленное на перестройку сложившихся взаимоотношений.

Педагогическая ситуация – важнейшее понятие дидактики. Именно она (а не конкретный ребенок или взрослый, группа студентов или школьников, или того хуже – их сознание или поведение) – является подлинным предметом педагогического труда. Прямое воздействие на личность, ее сознание, мышление или поведение обучающихся, с точки зрения научной психологии, и неправомерно и невозможно, хотя такого рода иллюзии существуют у многих преподавателей.

Что же такое педагогическая ситуация? Это продукт активного взаимодействия совокупности внешних условий и поведения всех участников – субъектов образовательного процесса, учащихся и педагога. В качестве переменных этой целостной ситуации в условиях преподавания одного и того же предмета выступают:

- время обучения (в том числе трудоемкость и длительность учебной программы);
- тип образовательной программы (школьная, вузовская, дополнительная, обязательная, факультативная, учебная, коррекционная, просветительская и т. д.);
- состав учебной группы, ее структура, прежний опыт, возраст;
- характер учебной мотивации обучающихся, их образовательные потребности и ожидания;
- познавательный ресурс обучающихся;
- стили учебной деятельности обучающихся;
- личностные установки обучающихся;
- психодинамические характеристики обучающихся;
- педагогическая позиция и направленность преподавателя;
- стиль его педагогической деятельности;
- уровень его профессиональной компетентности;
- его эмоциональное состояние и уровень эмоциональной устойчивости.

Педагогическая ситуация включает в себя предсказуемые и непредсказуемые компоненты, может быть гармоничной и дисгармоничной, спокойной и конфликтной, но всегда отличается высоким динамизмом и спонтанной изменчивостью на фоне управляющих действий педагога.

Педагогическая деятельность может интерпретироваться как целенаправленное изменение педагогом педагогической ситуации, ее преобразование с целью развития, воспитания или обучения учащихся. Инициируется и управляется процесс преобразований педагогической ситуации усилиями педагога, располагающего определенными ресурсами (психологическими, личностными, методическими) для достижения образовательной цели.

Значение мотивации в учебном процессе. Активизация познавательного интереса учащихся

Мотивация – общее название процесса побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания обучения. Имея в виду педагога, речь идет о мотивации обучения. С позиции обучаемого речь идет о мотивации учения.

Мотивация, как процесс изменения состояний и отношений личности с позиций отечественной психологии основывается на мотивах, которые представляют собой конкретные побуждения, причины, заставляющие человека действовать определенным образом. Их также можно определить и как отношение к предмету деятельности (учебной, социальной, профессиональной и т.д.). В роли мотивов выступают потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы. Вот почему мотивы рассматриваются как сложные психологические образования, представляющие собой динамические системы, в которых осуществляется анализ и оценка альтернатив, выбор и принятие решений.

Различные мотивы имеют неодинаковую силу влияния на результаты учебного процесса. В этой связи мотивы учащихся можно разделить на побудительные (они лежат в основе различных целенаправленных действий) и смыслообразующие, которые как бы «переводят» общественно-значимые ценности на личностный уровень.

Мотивы обучения также иногда подразделяют на внешние и внутренние. Первые исходят от педагогов, родителей, учебной группы (класса), общества и приобретают форму подсказок, советов, требований и даже принуждений. Однако истинный источник положительной мотивации человека находится в нем самом. Вот почему решающее значение придается не мотивам обучения (внешнему воздействию), а мотивам учения – внутренним побудительным силам.

В дидактике также выделяются осознанные и неосознанные мотивы обучения. Первые выражаются в понимании учащимися того, какие причины побуждают их к тому или иному уровню учения, способности выстроить их по степени личностной значимости. Неосознанные же мотивы лишь ощущаются, существуют на уровне подсознания в смутных, не контролируемых сознанием влечениях к учебной деятельности.

Изучение проблемы положительной мотивации в учебной деятельности осуществляется в неразрывной связи с их формированием. Педагогическая практика показывает, что в этом случае целесообразно придерживаться определенного алгоритма, включающего несколько относительно самостоятельных, но обязательных организационно-педагогических действий. К ним относятся:

1. Определение и уточнение педагогом целей обучения.
2. Выявление возрастных возможностей мотивации. Здесь педагог должен получить четкие ответы на два вопроса:
    - к каким показателям мотивации необходимо подвести обучающихся различного возраста;
    - насколько уровень мотивации соответствует возрастным нормам, поставленным целям и задачам обучения.
3. Изучение исходного уровня мотивации.
4. Определение ведущих мотивов учебной деятельности.
5. Диагностика индивидуальных особенностей мотивации.
6. Анализ динамики мотивации и ее причин.
7. Формирование положительных мотивов обучения.
8. Оценка достигнутых результатов и планирование последующей коррекционной деятельности.

В учебно-познавательской деятельности можно выделить ряд компонентов:

1) мотивационный (потребности, интересы, обеспечивающие включение ученика в процесс активного учения);

2) ориентировочный – это принятие или осознание учеником целей и задач учебно-познавательной деятельности, ее планирование и прогнозирование;

3) содержательно-операционный (связан с системой знаний и со способами умений);

4) энергетический – это проявление эмоционально-ценностого отношения к изучаемому материалу (связан с вниманием и волевыми усилиями);

5) оценочный связан с самооценкой, самоконтролем, ходом и результатом выполнения действий и самоуправлением процесса учения.

Задачи активизации учебно-познавательной деятельности:

1) возбуждение познавательного интереса учащихся к учебным занятиям, положительного эмоционального отношения к изучаемому материалу, воспитание чувства ответственности за учение;

2) формирование и развитие системы биологических ЗУНов как основы учебных успехов и успехов в дальнейшей деятельности;

3) развитие умственной и мыслительной активности как условие учебно-познавательной самостоятельности у учащихся, развитие творческого мышления;

4) усвоение приемов самообразования, самоконтроля, самоорганизации, рациональной организации и культуры умственного труда.

Характеристика традиционных и инновационных подходов к построению образовательного процесса

Образовательным процессом является специально созданное, развивающееся в границах определенной воспитательной системы взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на достижение поставленной цели и приводящее к изменению индивидуальных качеств личности учащихся.

Процесс (от лат. processus – «продвижение») означает, во-первых, последовательную определенную смену состояния, ход развития чего-либо; во-вторых – сочетание определенных последовательных действий для достижения какого-либо результата.

Главной единицей процесса воспитания является образовательный процесс. Образовательный процесс определяет, устанавливает, формирует целостную систему педагогических взаимоотношений учителей и учащихся. Понятие «процесс воспитания» имеет значение целенаправленного формирующего влияния на развитие личностных характеристик. Понятие «образовательный процесс» отражает систему преднамеренно организованных воспитательных взаимодействий.

Задачи образовательного процесса

1. Определение мотивационной направленности познавательной деятельности учащихся.
2. Организация познавательной деятельности учащихся.
3. Формирование навыков умственной деятельности, мышления, творческих особенностей.
4. Постоянное совершенствование познавательных знаний, умений и навыков.

Основные функции образовательного процесса

1. Образовательная функция предполагает формирование стимулирующего направления и опыта практической познавательной деятельности.
2. Воспитательная функция предполагает развитие определенных качеств, свойств и отношений человека.
3. Развивающая функция предполагает становление и развитие психических процессов, свойств и отношений человека.

Основные принципы организации и функционирования образовательного процесса

1. Целостный подход к воспитанию.
2. Непрерывность воспитания.
3. Целенаправленность в воспитании.
4. Интеграция и дифференциация совместной деятельности педагогов и воспитанников.
5. Природосообразность.
6. Культуросообразность.
7. Воспитание в деятельности и в коллективе.
8. Последовательность и систематичность в обучении и воспитании.
9. Единство и адекватность управления и самоуправления в педагогическом процессе.

Подход:

Ориентация педагога в своих действиях использовать определенную совокупность взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности.

В современной научно - методической литературе предлагается применять в своей деятельности следующие подходы: системный, синергетический личностно-ориентированный, средовой, вариативно-модельный, социокультурный, коммуникативный, ситуационный, мотивационный, дифференцированный, философско-антропологический, человекоцентристский, гуманитарно-культурологический, рефлексивный и др.

Основателем **системного подхода** считают австрийского биолога Людвига фон Берталанфи, который впервые изложил основные положения общей теории систем на философском семинаре в Чикагском университете.

Сущность системного подхода заключается в том, что любой объект познания или преобразования рассматривается как система.

Ключевое понятие «система» - это комплекс взаимосвязанных, взаимодействующих компонентов (совокупность элементов). Целостное образование со своей структурой, элементами и связями.

Так как в практике воспитательной деятельности педагоги занимаются проектированием и построением воспитательной системы, являющейся одной из разновидностей многочисленного класса социальных систем, то следует дать определение именно такой системы

Второй составляющей системного подхода являются принципы - исходные положения и правила деятельности по познанию и преобразованию системных объектов.

Принцип целостности.

Принцип коммуникативности.

Принцип структурности.

Принцип управляемости и целенаправленности.

Принцип развития.

Третья составляющая системного подхода – это приемы и методы построения процесса воспитания:

1. Системный анализ:

а) морфологический анализ – какие элементы составляют систему,

б) структурный анализ – внутренняя организация системы, выявление связей и отношений,

в) функциональный анализ – раскрытие функций системы и отдельных компонентов,

г) генетический или исторический анализ – исследование зарождения, становления и развития системы.

2. Системный синтез.

3. Моделирование – метод познавательной практической деятельности, позволяющий адекватно и целостно отразить в модельных представлениях сущность, важнейшие качества и компоненты воспитательного процесса, получить и использовать новую информацию о настоящем и будущем состоянии, закономерностях и тенденциях функционирования и развития процесса воспитания.

Синергетический подход.



Синергетика - достаточно молодая отрасль науки, которая стала самостоятельным научным направлением лишь в 70-е годы XX столетия. Ее название происходит от греческого слова «синергейя», означающего совместное действие, сотрудничество. Главным предметом изучения являются процессы самоорганизации (свойства любой системы к саморазвитию посредством надстраивания, «выращивания» из себя новых, более жизнестойких структур) и саморазвития, протекающие в природных и социальных системах

Синергетический подход - это методологическая ориентация в познавательной и практической деятельности, предполагающая применение совокупности идей, понятий и методов в исследовании и управлении открытыми нелинейными самоорганизующимися системами.

Синергетизм для педагогических систем − это процесс взаимодействия двух сопряженных, взаимосвязанных подсистем (преподавания и учения, воспитания и самовоспитания), приводящий к новообразованиям, повышению творческого потенциала саморазвивающихся подсистем и обеспечивающий их переход от развития к саморазвитию.

Синергетика позволяет со своих позиций интегративно осуществлять многие основные философско-педагогические методологические принципы, такие как: аксиологический, антропологический, герменевтический. Последний подход наиболее характерен для гуманитарных наук.

Герменевтический подход. Герменевтика рассматривается и как теория, и как искусство истолкования текстов, перевод их культурного содержания из знаково-отвлеченных форм в реально-временные, культурные формы и смыслы.

Применительно к педагогике высшей школы герменевтический принцип позволяет философски осмыслить и переосмыслить как ранее наработанный педагогический опыт, так и приобщить молодое поколение педагогов к осмысленному овладению различными видами и формами педагогических инноваций.

Эргономический подход. Задачи эргономического подхода к организации учебной деятельности, определению прогрессивных форм ее осуществления, связаны с поиском эффективного сочетания стимулов, средств и условий ее выполнения. Сохранение здоровья людей в любых условиях, повышение эффективности обучения, наличие условия для всестороннего развития личности являются теми основными результатами учебной деятельности, которые могут служить критериями оценки ее оптимальной организации.

Андрагогический подход. Система образования студентов, предполагающая косвенное управление учебной деятельностью, которое перерастает в самоуправление, самоосуществление, самосозидание.

Принцип деятельности андрагога.

-Обеспечение валеологичности результатов

-Владение арсеналом продуктивных и сберегающих силы обучаемого технологий

-Учет прав взрослых на избирательное отношение к целям, содержанию и способам их реализации

-Индивидуализация обучения взрослого.

Возможности подхода ввузе.

-Развитие исследовательских и информационных умений студентов

- Развитие умений принятия решений в условиях неопределенности, формирование навыка выбора критериев для поиска оптимальных решений

- Развитие способностей ставить проблему, находить причины явлений, устанавливать зависимость между причинами и следствиями

- Формирование аналитического мышления и развитие умения ясно и убедительно излагать свою точку зрения

- Сокращение пути от полученных знаний до их практического применения

- Вовлечение студентов в совместную деятельность по достижению поставленных целей.

Динамика развития личности обучающегося в процессе обучения

1. Всестороннее познание человека возможно на строго объективном материале. Суждения о личности школьника должны строиться на основе объективно выраженных показателей, точных, проверенных фактов. Недопустимы предвзятость и субъективизм в интерпретации и оценке указанных объективных показателей, поспешность в определении черт личности на основании поверхностного анализа незначительного числа фактов, первых впечатлений, безотчетной симпатии или антипатии или так называемой интуиции. Необходимо опираться на конкретные, полученные в результате повседневного планомерного, систематического наблюдения факты, которые нужно накапливать и сопоставлять с другими фактами.
2. Чтобы понять особенности личности учащегося, следует рассматривать ее в тесной связи с условиями формирования. Как известно, черты личности формируются и видоизменяются в зависимости от окружающих условий среды, от жизненных ситуаций. Необходимо установить причины, обусловившие определенные проявления личности. Весьма важно, например, знать, является ли упрямство своеобразным протестом школьника против грубого, деспотического обращения с ним в семье или проявлением избалованности ребенка, занимающего положение кумира.
3. Необходимо рассматривать черты и особенности личности учащихся в развитии, динамике, изучая ученика в течение более или менее продолжительного времени. Личность — не статичное образование, она развивается, изменяется в связи с изменением условий ее жизни и деятельности. При этом необходимо не только изучать историю развития личности школьника, но и понять, в каком направлении развивается личность, каковы тенденции развития, увидеть, что здесь растет, что отмирает. Ведь далеко не безразлично, например, изживается или, наоборот, развивается у школьника такая отрицательная черта, как грубость, или такая положительная черта, как самокритичность.

Оценка динамики развития познавательных процессов и способностей учащихся на всех ступенях обучения является одной из главных задач школьной психологической службы. В младшем школьном возрасте развитие внимания, памяти, мышления еще не закончено, и уровень развития этих познавательных процессов во многом определяет обучаемость учащихся. В подростковом и в юношеском возрасте психодиагностика познавательных процессов и способностей помогает решить целый комплекс актуальных задач, таких как выявление причин неуспеваемости, работа с одаренными детьми, экспертиза новых педагогических технологий, профессиональная ориентация и других.

Оценка динамики развития предполагает проведение повторных исследований, интервал между которыми в зависимости от цели исследования может составлять от полугода до года. Исследование следует проводить по следующей схеме:

- определение предмета исследования (что, и для чего предполагается исследовать);
- выбор адекватных методик исследования (информативных, допускающих ретестирование, дифференцированных);
- формирование выборки испытуемых (однородной и стратифицированной);
- проведение исследования;

- статистическая обработка результатов исследования.

Для оценки динамики развития познавательных процессов и способностей учащихся всех возрастных групп в комплексе "Effecton Studio" предусмотрены все необходимые методики. Это пакеты "Внимание" для углубленного изучения основных свойств внимания: концентрации, устойчивости, избирательности, переключаемости внимания; "Память"— для всесторонней оценки механической, логической, оперативной, образной кратковременной и долговременной памяти; "Ягуар" — для оценки восприятия, сенсомоторных процессов и умственной работоспособности; "ШТОМ (школьный тест освоенности мышления)" для учащихся 2,3,4,5 классов; "ШТУР (школьный тест умственного развития)" для учащихся подросткового возраста; "AIST (Amthauer Intelligenz Struktur Test)"— один из лучших и наиболее часто используемых тестов интеллекта для юношеского возраста и взрослых. "Тест социального интеллекта Гилфорда" позволяет измерить общий уровень развития социального интеллекта, а также оценить частные способности понимания поведения людей: способность предвидения последствий поведения, адекватность отражения вербальной и невербальной экспрессии, понимание логики развития сложных ситуаций межличностного взаимодействия, понимание внутренних мотивов поведения людей; "Тест языковых способностей Зиверта" предназначен для определения коэффициента языкового интеллекта у детей подросткового, юношеского возраста и взрослых (от 14 до 50 лет); "Тест технических способностей Беннета" предназначен для оценки технического мышления у детей подросткового, юношеского возраста и взрослых; "Тест математических способностей Зиверта" предназначен для определения коэффициента математического интеллекта у детей подросткового, юношеского возраста и взрослых.

Статистическая обработка результатов тестирования основной и контрольной групп учащихся может быть проведена с помощью пакета "СОРТ (статистическая обработка результатов тестирования)".

ВОСПИТАНИЕ

Определение воспитания

- ***Воспитание в широком социальном смысле*** *- это функция общества по подготовке подрастающего поколения к жизни, осуществляемое всем социальным устройством: семьёй, школой, религиозными организациями, СМИ, другими общественными институтами и учреждениями образования.*
- ***В более узком****, педагогическом* ***смысле****, - это специально организованный и управляемый процесс формирования, становления, развития и социализации человека, осуществляемый педагогами в воспитательно-образовательных учреждениях и направленных на развитие личности. Воспитание - это передача общественно-исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к общественной жизни и производительному труду. Воспитание как часть образовательной системы создает условия для развития личности, её жизненного становления и самоутверждения.*

Компоненты воспитательного процесса

целевой — определение целей воспитания;

содержательный — разработка содержания воспитания;

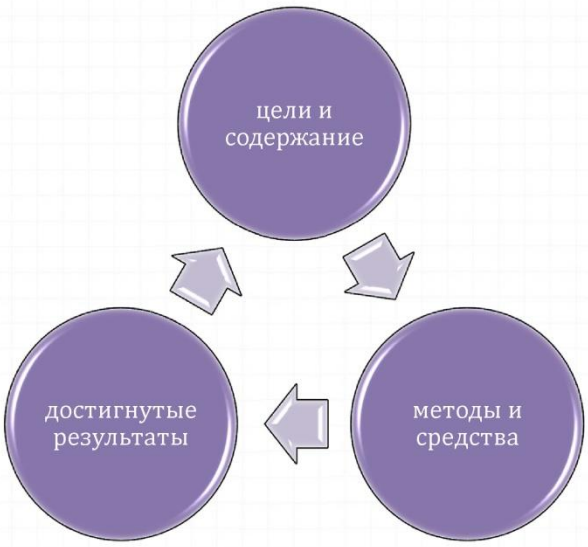
операционно-деятельностный — организация воспитывающей деятельности и взаимодействия участников процесса;

оценочно-результативный — проверка, оценка и анализ результатов воспитания, суждение об эффективности процесса.

Коммуникативный - отражает наличие в воспитательной системе субъекта и объекта воспитания, проще — воспитателя и воспитанника, взрослого и ребенка и означает об-щение, взаимодействие их в процессе воспитания.

- *В соответствии со структурой педагогического процесса строится и **педагогическая деятельность**: разрабатываются цели, содержание, способы и виды деятельности, анализ и оценка результатов.*
- *Этапы педагогического процесса приводят к мысли о цикличности, повторяемости педагогической деятельности: диагностика, проектирование, реализация, контроль. Ученый Б. П. Битинас, анализируя педагогический процесс, выделил единицу анализа — **педагогическую ситуацию**. Это определенное качественное состояние педагогического процесса в какое-то время. Поскольку процесс — это движение, изменение состояния системы, то он представляет цепь педагогических ситуаций, в каждой из которых есть педагогическая задача. Решение задачи и осуществляется в описанном выше цикле. Непрерывная спираль этих циклов составляет процесс воспитания.*

Структура воспитательного процесса



Главная цель воспитания

Формирование всесторонне и гармонично развитого человека, подготовленного к самостоятельной жизни и деятельности в современном обществе, способного разделять и приумножать ценности последнего в будущем. В целях гармоничного и всестороннего развития человека осуществляют умственное, нравственное, трудовое, эстетическое, физическое, правовое, гражданское, экономическое, экологическое воспитание.

Формы воспитания

Это варианты организации конкретного воспитательного акта. Например: разъяснительная беседа родителей о правилах поведения в общественных местах (в школе, музее, театре, стадионе, в магазине), диспут на тему «Что важнее для человека — "Я" или "Мы"?», совместная акция взрослых и детей по благоустройству своего дома, озеленению двора.

Средства воспитания

Являются «инструментарием» материальной и духовной культуры, который используется для решения воспитательных задач.

- знаковые символы
- материальные средства
- способы коммуникации
- мир жизнедеятельности воспитанника
- коллектив и социальная группа как организующие условия воспитания
- технические средства
- культурные ценности (игрушки, книги, произведения искусства)
- Методические *приемы* — это конкретное проявление определенного метода воспитания на практике.

Метапринципы воспитания

Ориентация на развитие личности - последовательное отношение педагога к воспитаннику как к ответственному и самостоятельному субъекту собственного развития, субъект-субъектных отношений.

Природосообразность воспитания - воспитание должно основываться на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, воспитывать его сообразно полу и возрасту.

Культуросообразность воспитания - воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учетом особенностей этнической и региональной культур.

Принцип незавершимости воспитания - воспитание необходимо строить таким образом, чтобы на каждом возрастном этапе каждый человек имел возможность заново познать себя и других, реализовать свои возможности, найти своё место в мире.

Методы воспитания

Это способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательно-воспитательных задач.

- Метод воспитания распадается на составляющие его элементы (части, детали), которые называются методическими приемами. По отношению к методу приемы носят частный, подчиненный характер. Они не имеют самостоятельной педагогической задачи, а подчиняются той задаче, которую преследует данный метод. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных учителей может включать различные приемы. Методы воспитания и методические приемы тесно связаны между собой, могут совершать взаимопереходы, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях. Беседа, например, является одним из основных методов формирования сознания, взглядов и убеждений. В то же время она может стать одним из основных методических приемов, используемых на различных этапах реализации метода приучения.
- Есть методы, отражающие содержание и специфику воспитания; есть методы, непосредственно ориентированные на работу с младшими или старшими школьниками; есть методы работы в каких-то специфических условиях. Но есть и общие методы воспитания в системе образования.

методы воспитания

Методы формирования сознания личности - рассказ, беседа, лекция, диспут, метод примера

Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности - приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, иллюстрации и демонстрации

Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности - соревнование, познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание и др.

Методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании

Воспитательная система

Это целостный социальный организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности, отношения) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат (Л.И.Новикова).

Концепция воспитания

Термин «концепция» означает систему взаимосвязанных и вытекающих один из другого взглядов на те или иные явления, процессы; способ понимания, трактовки каких-либо явлений, событий; основополагающую идею какой-либо теории, главную мысль, общий замысел.

Описать концепцию воспитания — значит охарактеризовать основные компоненты воспитания: цели, содержание, принципы, методы, средства и формы, условия.

В современной литературе часто в значении «концепция» употребляется термин «модель».

Концепция воспитания

Полноценная концепция воспитания в содержательной части должна фиксировать трактовку роли и целей воспитания на современном этапе; его содержание, сущность движущей силы и основного механизма, внутренние и внешние условия эффективности данного процесса, подходы к проектированию модели воспитания .

Условия:

- личность и деятельность воспитателя
- правильная организация социальной системы развития
- активное межличностное и конвенциальное общение
- сотрудничество с другими, коллективом в целом

Эти условия могут обеспечить позитивный эффект воспитания только будучи представленными как целостная система.

Концепция воспитания

Современные концепции воспитания выстраиваются на идеях

педагогической поддержки субъективности личности

- её сознательности
- ответственности
- активности.

Для проявления этих качеств необходимо пространство свободы, где человек имел бы возможность выбирать, оценивать, совершать поступки, отстаивать своё мнение.

Всеобщим признаком современных концепций является ориентированность на личность развитие её потенциала.

Сегодня для выработки концепции воспитания в России имеется целый ряд условий и источников, а именно:

- социально-экономические и культурные условия в стране;
- история отечественного образования и культуры;
- опыт зарубежной педагогики, гуманистических воспитательных систем и теорий;
- общее поступательное движение образования от принуждающей
- школы к свободной.

Типы концепций

Концепции социального воспитания, основанные на идеях системно - социального проектирования, где воспитание рассматривается как социальный процесс целенаправленных влияний на жизнедеятельность и поведение человека всех воспитательных институтов общества. Его основная цель - социализация, усвоение личностью социального опыта.

Концепции, ориентированные на коллективное воспитание, базирующиеся на общечеловеческих ценностях, идеях коллективного творческого воспитания, проектирования и укрепление воспитательных систем. Воспитание рассматривается здесь как управление процессом развития личности в социуме, а смыслы изменений кроются в создании системы воспитания, обеспечивающей единство социализации, воспитания и самовоспитания.

Личностно-ориентированные культурологические концепции, основанные на человекоцентрированной картине мира, личностном и культурологическом подходах, идеях развития воспитания в контексте культуры, гуманизации воспитания. Цель-воспитание человека культуры, гражданина, высоконравственной личности.

Личностно-ориентированные концепции самоорганизуемого воспитания, развитые на основе идей синергетического подхода. Воспитание рассматривается как процесс творческого решения жизненных проблем на основе их понимания, осознанного выбора и принятия решений

Концепции воспитания жизнеспособных поколений российской молодежи

П. И. Бабочкин *видит социально-воспитательную деятельность как процесс передачи, наследования ценностей, идеалов, принципов адаптации и самореализации личности в обществе, процесс систематизации, структурирования, оценки информации, превращения её в культуру личности. Исходя из этого, интегральной целью воспитания в* ***концепции духовно-нравственного становления специалиста и формирования у него необходимых профессиональных и гражданских личностных качеств будет становление культурной личности.***

В качестве мировоззренческой основы в данной концепции использованы идеи философии гуманизма. Концепцию характеризуют следующие принципы: демократизма, гуманизма к субъектам воспитания, духовности, патриотизма, конкурентоспособности, толерантности, индивидуализации, вариативности, включающие различные варианты технологии и содержания воспитания.

Концепции воспитания жизнеспособных поколений российской молодежи

Общая цель воспитания, по П. И. Бабочкину, достигается посредством её реализации в системе воспитательных структур и решением более конкретных задач, среди которых наиболее актуальными являются следующие:

- *ориентация студентов на гуманистическое мировоззренческие установки и смысложизненные ценности, формирование самосознания;*
- *формирование национального самосознания, внутренней свободы и чувства собственного достоинства;*
- *воспитание потребности студентов к освоению ценностей общечеловеческой и национальной культуры;*
- *приобщение к общечеловеческим нормам морали;*
- *выявление и развитие задатков, формирование на их основе общих и специальных способностей, индивидуальности личности;*
- *воспитание потребности к труду как высшей жизненной ценности;*
- *воспитание потребности в здоровом образе жизни, стремления к созданию семьи.*

Концепции воспитания жизнеспособных поколений российской молодежи

- *В целом по отношению к социализации российской молодежи в системе воспитания концепция предполагает выделение двух уровней. На первом (базовом) формируются гражданские качества, мировоззренческие установки, цели и ценности, необходимые любому гражданину России вне зависимости от его места в социальной структуре общества. На втором уровне (вариативном) определяются социально-значимые качества личности в соответствии с тем, в какой социальной группе она осуществляет свою жизнедеятельность, а также с учетом перспективы изменения её социально-профессионального статуса.*
- *К приоритетным направлениям воспитательной деятельности П. И. Бабочкин относит: нравственное, эстетическое, правовое, семейно-бытовое, экономическое, физическое, экологическое, патриотическое, гражданское, религиозное воспитание и подчеркивает, что процесс воспитания следует строить с учетом интересов студентов и целей развития российского общества.*

Концепции воспитания жизнеспособных поколений российской молодежи

Авторы концепции воспитания жизнеспособных поколений российской молодежи П. И. Бабочкин, И. М. Ильинский, констатируя отсутствие должного внимания к молодежи в необычайно жестких условиях социальной среды, которая характеризуется идеологической, социально-политической и экономической нестабильностью и неопределенностью. При этом они считают, что российское общество должно обрести человеческое лицо «в процессе сознательной гуманизации всех основ жизни - особенно в сфере образования, духовного и нравственного воспитания».

В качестве одного из условий гуманизации исследователи выделяют «социальную защиту и охрану здоровья, достоинства и прав, социальной и природной среды обитания новых поколений». По мнению авторов, «в качестве цели воспитания, как правило, рассматривается формирование личности в соответствии с моделью, идеалом молодого человека, соотнесенным с историческим периодом развития общества». Согласно этому, «идеального» молодого россиянина должны характеризовать: стремление к успеху, воля к победе, принятие всей меры ответственности за результаты своей деятельности только на себя, преданность национальной идеи и жизнеспособность.

Концепции социального воспитания

Основанны на идеях системно-социального проектирования, рассматриваются Б. П. Битинас, В. Г. Бочаровой, А. В. Мудриком, Г. Н. Филатовым, М. И. Шиловой.

Воспитание здесь выступает как социальный процесс, складывающийся из целенаправленного влияния на деятельность и поведение человека всех воспитательных институтов общества.

Его цель - социализация, усвоение личностью социального опыта. Смысл изменения в понятии воспитание заключается в создании эффективной воспитывающей среды, обеспечения единства действий всех социальных субъектов воспитания.

Концепции социального воспитания

А. В. Мудрик уделяет особое место воспитанию в контексте социализации. Сущность социализации, по его мнению, заключается в сочетании адаптации и обособления человека в обществе, баланс которых определяет становление индивида социальным существом и развитие человеческой индивидуальности. Воспитание отличается от стихийной социализации тем, что в его основе лежит социальное действие, предполагающее осмысленность и наличие конкретной осознанной цели.

Воспитание, рассматриваемое в контексте социализации, имеет возможность влиять на её позитивный характер для конкретного человека, а именно:

- *определяет успешное овладение человеком социальных норм и ценностей;*
- *создает условия для самореализации, развития субъективности;*
- *может уменьшить риск превращения человека в жертву неблагополучных условий социализации.*

Личностноориентированные концепции

- *На идеях **синергетического подхода и педагогической феноменологии** основываются личностно-ориентированные концепции самоорганизуемого воспитания С. В. Кульневич и Н. М. Таланчука.*
- *Воспитание рассматривается авторами как процесс творческого решения жизненных проблем на основе их понимания как детьми, подростками, молодыми людьми, так и педагогами; осознанного выбора и принятия решений, самоорганизации и ответственности. Смысл предполагаемых изменений связывается с переориентацией воспитателей на работу с личностными структурами сознания учащихся, педагогическую поддержку, способностей к ответственному выбору, самоорганизации, рефлексии, жизнетворчеству.*

Личностноориентированные концепции

- *Методология синергетического подхода основывается на представлении воспитания как сложно организованной системы, обладающей способностями к самоорганизации, саморазвитию, самоуправлению. Эта система не может быть жестко обусловлена, запрограммирована извне, источники её развития находятся в ней самой, поэтому их надо видеть и поддерживать.*
- *За основу социально-системно-синергетической концепции Н. М. Таланчука принято общение как конвенциальное, определяемое правилами проигрывания социальных ролей, так и межличностное, в значительной мере устанавливающее социальнопсихологический климат в группе. Тренинги общения рассматриваются как приемы воспитательной работы и как методы повышения культуры общения.*

Личностно-ориентированная культурологическая концепция Е. В. Бондаревской

Основана на человекоцентрированной картине мира, личностном и культурологическом подходах, идеях развития воспитания в контексте культуры, гуманизации воспитания. Человек культуры как субъект, способный усваивать, критически осваивать и преобразовывать социокультурный опыт, извлекать из ценностей культуры личностные смыслы, проектировать и осваивать новые образцы культурной жизни, является общей целью личностно ориентированного воспитания культурологического типа. В осознании принадлежности к своей национальной культуре находятся корни духовности, нравственности, гражданственности и самобытности личности. Поэтому речь должна идти о воспитании человека в русле национальной культуры. Автор считает, что культурная сущность в воспитательном процессе может выразиться через принцип культуросообразности. Для этого необходимо, основываясь на знании русской культуры, сформировать мотивацию к саморазвитию в ней, развивать историческую память, патриотические гражданские и нравственные чувства, формировать национальное самосознание, развивать самобытность каждой личности.

В соответствии с этим предполагается система воспитательных процессов, составляющих содержание современного воспитания: культурная идентификация, социализация, духовно-нравственное развитие личности. Чтобы личностный образ человека состоялся, его жизнь должна отличаться патриотизмом, культурной событийностью, духовной целостностью. Для этого необходимо проектирование образа жизни в определенной культурно-событийной среде, приоритетом которой является развитие души.

Концепции, ориентированные на коллективное воспитание

(И. А. Зимняя, В. А Краковский, З. А. Малькова, Л. И. Новиков, М. И. Ротков, Н. Л. Селиванова, А. И. Шемшурина и др.), основаны на общечеловеческих ценностях, идеях коллективного творческого воспитания, проектирования, укрепления воспитательных систем. Воспитание рассматривается как управление развитием личности в социуме, коллективе. Смысл изменений заключается в создании системы воспитания, обеспечивающей единство социализации, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития.

Концепции, ориентированные на коллективное воспитание

Н. Л. Селиванова *в своей концепции затрагивает вопрос создания воспитательного пространства как механизма развития личности не только в учебном заведении, но и за его пределами. Не организованная в воспитательном плане среда способна свести на нет все усилия педагогов.*

Приоритетными при построении воспитательного пространства являются событийный, амбивалентный и герменевтические подходы. Реализация событийного подхода предполагает наличие в жизни детей (подростков, юношей, молодых людей) эмоционально насыщенных, незабываемых дел, которые были бы как коллективно, так и индивидуально значимы. Но осуществление данного подхода должно сочетаться с амбивалентным подходом: ощутить происходящее с ним событие ребенок может только на фоне повседневной жизни. Воспитать понимание ценности, значимости повседневной жизни, научить его жить не только от праздника к празднику не менее важно, чем сделать его активным участником событий.

Герменевтический подход тесно связан с феноменом толерантности, терпимости, с пониманием культуры другого народа: традиций, образа жизни.

Наиболее существенной качественной характеристикой воспитательного пространства является целостность, так как именно в этом случае обеспечивается эффективность влияния на личность.

Общее условие эффективного функционирования воспитательного пространства - это наличие цели, разделяемой всеми участниками процесса, ориентация на гуманистическое воспитание, событийность, диалоговый режим создания, разветвленная система отношений между субъектами пространства.

Концепции, ориентированные на коллективное воспитание

- *В концепциях воспитания Л. И. Новиковой и В. А. Караковского воспитательная система включает в качестве компонентов следующие системы: педагогическую, дидактическую и воспитательную.*
- *Под воспитанием авторы понимают целенаправленное управление процессом развития личности через преподавателей, кураторов, социальных педагогов, а также через включенность в окружающую среду, психологический климат в коллективе. В процессе создания и развития системы должны решаться следующие задачи: формирование у воспитанников целостной картины мира; формирование гражданского, патриотического самосознания; приобщение к общечеловеческим ценностям; формирования творческих способностей личности; осознание собственного «Я»; помощь ребенку в самореализации (саморазвитии, самоопределении, самоактуализации).*
- *Субъект гуманистической воспитательной системы это не только педагоги, но и сами воспитанники. Вместе они конкретизируют цели, переводят их в ранг практических задач и осуществляют в практической деятельности. Воспитательная система, по мнению авторов, система открытая: в её становлении, функционировании, развитии большую роль играет среда, и не только как влияющий фактор, но и как компонент самой системы. Однако главный критерий эффективности развития системы - развитие личности воспитанника.*

Концепции, ориентированные на коллективное воспитание

Ю. К. Бабанский придерживается комплексного подхода к воспитанию. В содержательном плане этот принцип требует осуществления в единстве трудового, нравственного, эстетического воспитания, так как эти стороны обеспечивают ядро всестороннего развития личности. Философской основой такого подхода, по его мнению, является учение о всеобщей связи явлений, целостном подходе к общественным феноменам, диалектическом соотношении целого и части. При этом обеспечивается не только более высокий, но и постоянно нарастающий эффект, поскольку реализуется не просто несколько вариантов воспитания, один из которых оптимален, а обеспечивается оптимальность всех локальных вариантов.

Комплексный подход к воспитанию обеспечивает: всестороннее развитие личности, формирование мировоззрения и активной жизненной позиции; повышение эффективности воспитания, его результативности; оптимизацию воспитательного процесса.

Концепции, ориентированные на коллективное воспитание

Наиболее действенными формами воспитания Ю. К. Бабанский называет оптимальное сочетание массовых, групповых и индивидуальных форм. Для осуществления комплексного подхода необходима реализация ряда условий:

- *Методическая и теоретическая подготовка воспитателя (куратора, социального педагога и др.)*
- *Овладение механизмом комплексного планирования (организации, проведения и анализа) в практической деятельности.*
- *Организационная взаимосвязь воспитательного процесса образовательного учреждения, семьи и общественности (студенческих, молодежных общественных организаций и объединений).*
- *Создание морально-психологических условий для воспитания.*

Существенным условием комплексного подхода является применение его не только в деятельности воспитателей, но и в процессе самовоспитания (саморазвития, самоопределения, самоактуализации), при котором разносторонне совершенствуются все важные качества личности.

Концепции, ориентированные на коллективное воспитание

О. С. Газман выделяет воспитание как органическую часть целого, т. е «образования личности», которое осуществляется под влиянием внешних факторов социализации и внутренних процессов саморазвития и предполагает разносторонне развитие личности на основе её базовой культуры, которая служит основанием для разработки содержания воспитания. По мнению автора, все образовательное пространство должно отвечать общепедагогическим требованиям:

- *гуманный стиль отношений между всеми участниками образовательного процесса;*
- *демократические принципы и стиль управления учреждением;*
- *разумная дисциплина и порядок;*
- *возможность проявления детских (подростковых, молодежных) инициатив и их поддержка о стороны взрослых.*

Концепции, ориентированные на коллективное воспитание

С. Газман разработал ряд генеральных схем, в которых указал место педагогической поддержки среди образовательных процессов (обучения и воспитания) и смысловых полюсов, которые они «обслуживают». Так, процесс обучения и воспитания - это полюс социализации, а педагогическая поддержка - полюс индивидуализации. Им также был поставлен вопрос о разработке двух типов программ:

- *Воспитание в контексте приобщения подрастающего поколения к национальным, общекультурным ценностям и к нормативному поведению в системе межличностных, общественных и государственных отношений;*
- *Программы педагогической поддержки индивидуального развития*

Общая концепция всестороннего развития целостной личности в целостном учебно-воспитательном процессе

- *Б. Т. Лихачев выделяет ряд зависимых от неё, углубляющих её конкретных концепций:*
- *концепция субъект - объектности педагогических отношений, объясняющая взаимовоспитывающий характер взаимодействий между педагогами и детьми;*
- *концепция единства воспитания и обучения при ведущей роли воспитания;*
- *концепция целостного самодеятельного формирования детской личности в системе педагогически организованной деятельности;*
- *концепция воспитательного коллектива как субъекта, объекта и основной формы целостности учебно-воспитательного процесса.*

Общая концепция всестороннего развития целостной личности в целостном учебно-воспитательном процессе

Объективно воспитательный процесс, по мнению Б. Т. Лихачева, представляет собой многостороннее взаимодействие детей как активных субъектов деятельности с окружающей природно-социальной средой. Данная концепция исходит из идеи целостного становления личности в системе общественных отношений, деятельности, общения, в органическом единстве её мировоззренческого сознания, чувств, воли. В связи с этим автор выделяет экономическое, экологическое, патриотическое, гражданское, правовое, нравственное, трудовое и физическое воспитание. Особый акцент делается на ценностном ядре воспитания, в качестве которого выступают вера, надежда, истина.

Общая концепция всестороннего развития целостной личности в целостном учебно-воспитательном процессе

- *Среди основных принципов организации учебно-воспитательного процесса Б. Т. Лихачев выделяет:*
- *общественно-целевую направленность в учебно-воспитательном процессе;*
- *осуществление комплексного подхода, организация взаимодействия различных видов деятельности;*
- *связь учебно-воспитательной работы с жизнью;*
- *сочетание руководства жизнью детей в развитии их самодеятельности, творчества в воспитании.*
- *Сегодня ребенок живет в непрерывном нервном перенапряжении, что может привести к неврозам и психопатическим состояниям. В этих условиях воспитание должно приобрести новый смысл: в нем наряду с воздействием на сознание должны применяться и элементы воздействия, помогающие детям согласовать осознанные поступки и бессознательные побуждения. Важным средством в этом плане может стать педагогический психоанализ, цель которого Б. Т. Лихачев видит в стабилизации внутреннего душевного состояния*

Концепция Дубровиной

С **психологическими закономерностями развития связывает основы воспитания** И. В. Дубровина. По её мнению, освоение содержания культуры совершается в процессе обучения, освоения межличностных отношений воспитания, неразрывно связанного с обучением. Единство развития и обучения, развития и воспитания означает взаимосвязь и взаимопроникновение этих процессов. Развитие не только обусловливает обучение и воспитание, но и само влияет на ход созревания и развития. Таким образом, психические свойства воспитуемого следует рассматривать не только как предпосылку, но и как результат процесса обучения и воспитания.

Образовательная среда, которую организуют взрослые и в которой обитает воспитуемый состоит, с одной стороны, из знаний, умений, правил, которые он усваивает; с другой - из его отношений к самому себе, сверстникам и взрослым, из понимания своего места в этой среде. Эффективность образования, а следовательно, психического развития ребенка зависит от того, насколько средства, содержание, методы обучения и воспитания разработаны с учетом психологических особенностей возраста, индивидуального развития и опираются не только на уже имеющиеся возможности, но и дают перспективу их дальнейшего развития.

Кроме того, автор подчеркивает необходимость индивидуального подхода к каждому учащемуся, воспитаннику, однако осуществлять это на практике сложно, в связи с чем он сегодня мало применяется.

Концепция Иванова

*И. П. Иванов в основу своей концепции **ставит комплексный подход** к воспитанию, который означает, во-первых, необходимость преодоления одно- сторонне-дробного понимания и осуществления воспитательного процесса; во-вторых, необходимость всемерного творческого использования и развития процесса формирования нового человека в воспитательном коллективе под руководством воспитателей средствами творческой заботы, товарищества, которые обеспечивают целостный характер воспитательного процесса. При этом происходит:*

- *слияние отдельных частей воспитания - политического, нравственного, трудового;*
- *достигается единство целенаправленного развития всех сторон личности;*
- *осуществляется единство всех функций процесса воспитания, таких, как открытая и незаметная передача воспитателями общественно необходимого опыта, овладение воспитанниками опытом, создание совместно нового опыта;*
- *осуществляется взаимосвязь всех звеньев воспитательного процесса: самовоспитание воспитателей, преподавателей, кураторов, социальных педагогов, воспитание и самовоспитание (самоопределение, самоактуализация) воспитанников и воспитание воспитанниками воспитателей, преподавателей, кураторов, социальных педагогов.*

Иначе говоря, воспитание процесс всестороннего гармонического развития личности под таким целенаправленным воздействием, в такой деятельности, которые имеют характер товарищеской заботы об общем деле, и в основе его лежит идея содружества воспитателей и воспитанников.

Концепция Лисовского

В. Т. Лисовский отмечал факт становления современного подрастающего поколения (студенчества) в сложных условиях ломки многих старых ценностей и формирования новых социальных отношений. Важная задача воспитания в данных условиях - ***формирование социально активной личности,*** *постоянно чувствующей ответственность за решение общественных проблем, воспитание подлинного коллективиста. Причем воспитание коллективиста не исключает, а, наоборот, предполагает формирование яркой индивидуальности. В воспитательной работе с молодежью необходимо умение правильно, тщательно взвешивать сообщаемую информацию и воспитывать не только на положительных, но и на отрицательных примерах, убедительно показывать корни тех или иных отрицательных явлений.*

Б. Н. Боденко, И. А. Зимняя, Н. М. Морозова

- *Спроектировали общую модель воспитания, которая основывается на следующих теоретических основаниях: трактовка цели - идеала, цели - стратегии воспитания; определение базисного механизма воспитания, в качестве которого выступает отношение четырех групп ценностей современного человека; система условий, обеспечивающих эффективность воспитания.*
- *Базисный механизм воспитания включает в себя присвоенные человеком ценности общественного сознания, которые дает окружение (семья, социум, СМИ). Отношение как целостное разностороннее образование личности является разнонаправленным. Среди основных отношений выделяют: отношение к миру, людям, деятельности, себе, государству, культуре, профессии.*

Б. Н. Боденко, И. А. Зимняя, Н. М. Морозова

В процессе воспитания предполагается реализовать следующие принципы:

- *общедидактические (активность, сознательность, последовательность);*
- *современного образования (демократизация, гуманизация, регионализация);*
- *организации воспитания со стороны субъектов воспитывающего воздействия (единство нормативно-правового, регуляторного, контролирующего функционирования всех условий воспитания, непрерывность и системность воспитывающего воздействия);*
- *организации и самоорганизации готовности субъекта воспитания к включению в этот процесс (коммуникативность, умение сделать правильный выбор).*

Б. Н. Боденко, И. А. Зимняя, Н. М. Морозова

Авторы выделяют общие критерии определения эффективности воспитательного воздействия:

- *когнитивные (знать, понимать);*
- *эмоциональные (чувствовать, сострадать, любить);*
- *практические (уметь трудиться, сотрудничать);*
- *бытийные (быть свободным в выборе, в мысли).*

Потенциальная практическая реализуемость предложенной модели базируется на конкретно-методической возможности приложения указанных принципов, критериев к практике воспитательной работы.

Целесообразность создания воспитательной системы обусловлена следующими факторами:

- интеграцией усилий субъектов воспитательной деятельности, укреплением взаимосвязи компонентов педагогического процесса (целевого, содержательного, и т.д)
- расширением диапазона возможностей за счет освоения и вовлечения в воспитательную среду окружающей природной и социальной среды
- созданием условий для самореализации и самоутверждения личности учащегося, учителя, родителя, что способствует их творческому самовыражению и росту

Семейное воспитание

Это организация жизнедеятельности ребенка в условиях семьи. Именно семья в течение первых шести-семи лет жизни ребенка формирует основы будущей личности. Семейное воспитание продуктивно, если оно осуществляется в атмосфере любви, взаимного понимания и уважения. Значительную роль здесь также играет профессиональная самореализация и материальное благополучие родителей, создающие условия для нормального развития ребенка.

Воспитание ребенка предполагает включение его в ряд обычных домашних обязанностей (уборка своей постели, комнаты), постепенное усложнение заданий и видов деятельности (спорт, музыка, чтение, работа в саду). Поскольку у ребенка в этом возрасте имитация (непосредственное воспроизведение действий, слов и поступков окружающих людей) выступает в качестве одного из основных способов познания мира, постольку желательно ограничить внешние отрицательные влияния.

Воспитание культуры межнационального общения

Поликультурное воспитание предполагает учет культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических меньшинств и предусматривает:

- *адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур;*
- *взаимодействие между людьми с разными традициями;*
- *ориентацию на диалог культур;*
- *отказ на культурно-образовательную монополию в отношении других наций и народов.*

Поликультурное воспитание культивирует в человеке дух солидарности и взаимопонимания во имя мира и сохранения культурной идентичности различных народов.

Гражданское воспитание

Содержание гражданского воспитания в школе и семье составляет работа учителей, воспитателей и родителей по патриотическому воспитанию, по формированию культуры межнационального общения, правовой культуры, воспитанию в духе мира и ненасилия. В гражданском становлении личности важное место занимает участие детей, подростков и юношества в деятельности детских общественных объединений и организаций. Патриотизм как качество личности проявляется в любви к своему отечеству, преданности, готовности служить своей родине. Проявлением высокого уровня культуры межнационального общения выступает чувство интернационализма, предполагающее равенство и сотрудничество всех народов. Оно противопоставлено национализму и шовинизму.

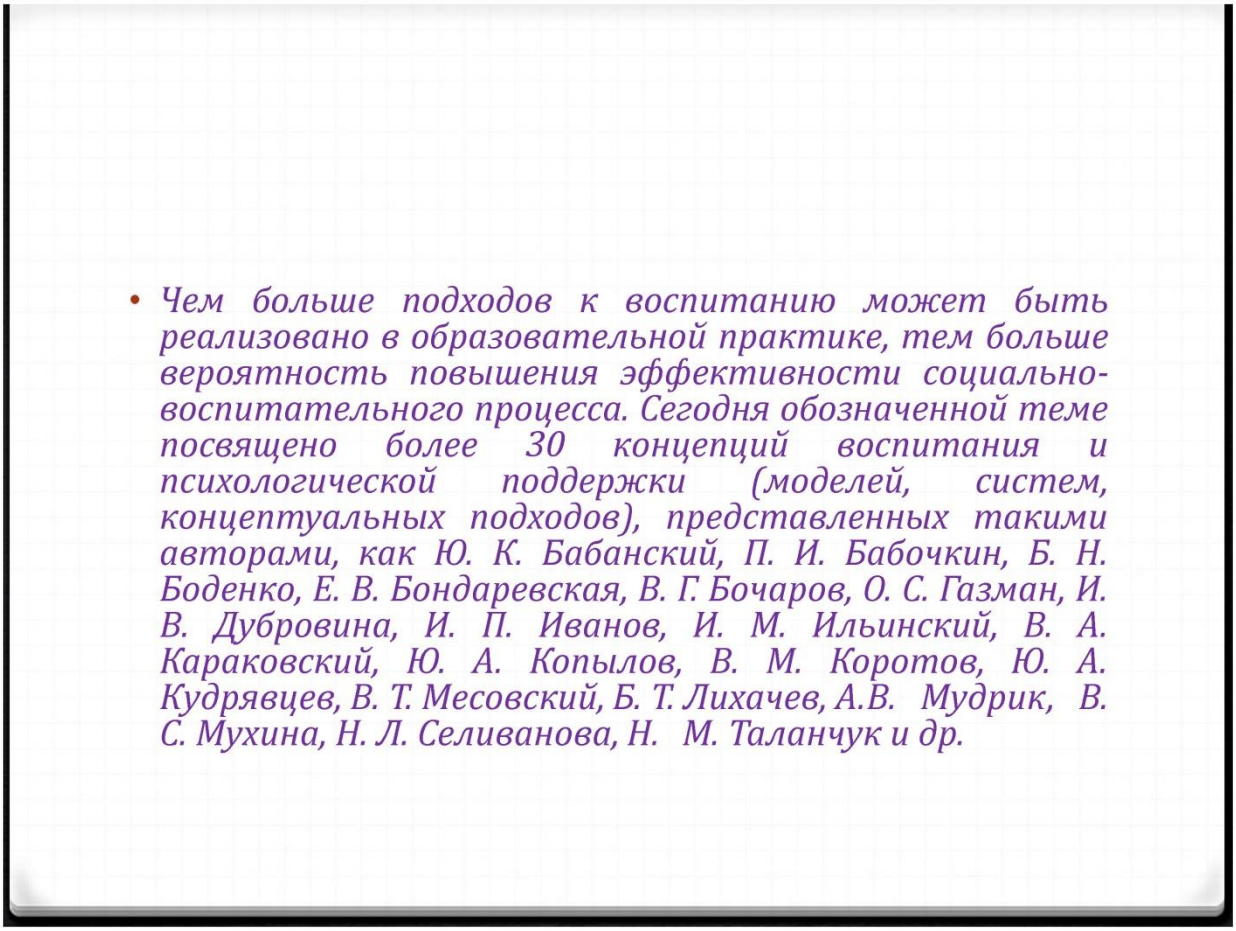
Нравственное воспитание

Нравственное воспитание и духовное развитие опираются прежде всего на преподавание гуманитарных дисциплин, оно основывается на общечеловеческих нравственных понятиях добра и зла, проясняя эти понятия в конкретных исторически сложившихся нравственных, политических, эстетических и пр. формах поведения, намерений, поступков и их реальных последствий. Эти понятия основываются на нравственных принципах, нашедших отражение как в основах христианской (православной) религии, так и в ведущих этико-философских европейских системах.

Идейно-психологической опорой нравственного воспитания должны служить понятия совести и чести, которые, будучи заложены в раннем детском возрасте, могут развиваться как на основе исторического опыта, так и в процессе учебного общения. Основными нравственными качествами, воспитанием которых призвана заниматься школа, являются: совестливость, отзывчивость, доброта, общительность, чувство долга, гражданской ответственности, патриотизма и гуманизма. Необходимыми условиями такого рода воздействий являются: нравственный авторитет учителя, максимальная его принципиальность в вопросах нравственности, справедливая и безусловная требовательность к учащимся, искренняя доброжелательность и иные психологические предпосылки (культура чувств, культура общения и др.) для решения названных задач.

Эстетическое воспитание

Целью эстетического воспитания является развитие эстетического отношения к действительности. Эстетическое отношение предполагает способность к эмоциональному восприятию прекрасного. Оно может проявляться не только по отношению к природе или произведению искусства.



Происхождение воспитания и основные теории, объясняющие этот феномен

Важнейшей стороной и условием прогресса общества и человечества является историческая преемственность поколений с древнейших времен до наших дней. В свою очередь развитие поколений немыслимо без воспитания, этого как социального, так и педагогического явления. Воспитание так же древне, как и само человечество и оно будет существовать до тех пор, пока есть люди. В этом смысле воспитание — вечная категория. Но кто и когда его “придумал”, “изобрел”? Каким образом оно появилось?

В истории педагогики особый интерес представляет изучение возникновения и развития воспитания. Это исследование представляет большую трудность, так как этот процесс продолжается тысячелетия, он сокрыт завесой бесконечно далеких времен и потому непосредственных его свидетелей нет.

Известна биологическая теория, которую выдвинул и подробно развивал французский социолог Ш. Летурно (1832—1902). В книге “Эволюция воспитания у различных человеческих рас” (русск. перевод в 1900 г.) он полагает, что процесс воспитания и обучения есть и у животных, причем даже у беспозвоночных; у них есть учителя и ученики, а также — сознательное наставление и обучение. В мире животных можно наблюдать некоторые примитивные воспитательные приемы, используемые по отношению к детенышам и потомству: кошка “учит” котят ловить мышей, птица “учит” летать оперившихся птенцов и т.п.

Ш. Летурно и его сторонники (Э. Леруа, А. Эспинас и другие) ошибочно сводят явления социальной жизни, какими является воспитание, к биологическим, инстинкты животных приравнивают к сознательным действиям человека. В этом состоит слабая сторона названной теории.

Другая теория, которую предложил американский педагог П. Монро (1869 -1947), объясняет происхождение воспитания бессознательным подражанием детей старшим членам общины. Эту теорию называют психологической, так как подражание - это явление психологическое. Конечно, подражание было и в те времена, оно значительно и сейчас, особенно у детей в младшем возрасте. А также, например, как подражание идеалу. Но выводить воспитание только из подражания — не полно и не точно.

К этой же психологической теории происхождения воспитания правомерно отнести идею Г.Н. Волкова о чувственной основе происхождения воспитания. “Оно (воспитание. — И.Пр.) возникло на чувственной основе и первым чувством в сфере воспитания была любовь к детям.

В частности, распространена точка зрения, что старшее поколение передает свой опыт подрастающему через воспитание, потому что старшее проявляет заботу о детях, о продолжении своего рода сначала в

соответствии с природным инстинктом, а потом уже сознательно. Но такое суждение верно лишь отчасти. Оно не учитывает активности со стороны младших. Дело в том, что не только старшие должны заботиться о детях (в соответствии с инстинктом продолжения рода), но и дети необходимо вынуждены усваивать и присваивать опыт старших, чтобы выжить.

Как известно, воспитание относится не только к отдельному человеку. Оно представляет собой также и явление общественной жизни.

Таким образом, генезис воспитания (возникновения и динамики развития) как явления жизни отдельного человека, а также явления общественной жизни представляется нам в следующей последовательности:

В. Дольник, доказательно отвергая теорию Ф. Энгельса о роли труда в процессе превращения обезьяны в человека, считает, что человека создал естественный отбор и первым это понял Ч. Дарвин. Следуя извилистому и во многом случайному пути, “естественный отбор интеллектуально возвысил одну из линий человекообразных, — пишет В. Дольник. — Громадным же отрывом от остальных животных человек больше всего обязан речи”. А поскольку жизнь и деятельность человека связаны с приобретением опыта и его передачи детям, то именно здесь заключены истоки воспитания как социального явления.

Таким образом, динамика становления воспитания из зародышевой формы, выглядела, вероятно, следующим образом.

Первобытный человек, который обладал элементарными умениями и сложными переживаниями, прежде всего, инстинктивно передавал сложные программы поведения, а также те немногие и по форме простые приемы и умения, унаследованные от предков и частично вновь приобретенные в процессе тяжелой борьбы за существование и выживание.

Тысячелетия прошли в таком примитивном однообразном воспитании. Некоторые различия были в отдельных группах охотников, а также оседлых группах, начинающих переходить к земледелию. Здесь детей учили охотничьим или, соответственно, — примитивным земледельческим навыкам. Кроме того, можно предполагать, что детей приобщали к примитивному мировоззрению племени, т.е. к верованиям первобытного человека. С дальнейшим историческим развитием усложняется и воспитание.

Со временем накапливается опыт. Этот опыт отражается в фольклоре народа, племени, общины; закрепляется в обычаях, традициях, обрядах, ритуалах; опредмечивается в предметах материально-бытовой культуры данного племени, народа; в закодированном виде фиксируется в предметах культа, тотемах, игрушках и т.д.

Именно весь этот опыт и передается и в виде знаний, и в виде практики от старших к младшим, а младшими он усваивается. Так складывается народная педагогика.

Воспитание как педагогическое явление

Особенностью, знамением времени и всех изменений, происходящих в современной школе, является смена парадигмы воспитания, которая повлекла за собой появление целого ряда новых прогрессивных педагогических идей в теории и методике воспитания. Сутью смены парадигмы воспитания является переход от идеи командно-административного влияния педагогического процесса на формирование личности ребенка (подростка) согласно эталону, заданному обществом, к гуманистической идее создания в процессе воспитания оптимальных условий для разностороннего, гармоничного развития ребенка (подростка), его самоактуализации в статусе полезного члена общества на основе потребностей и потенциальных возможностей.

Теоретическое обоснование новой парадигмы воспитания происходит на стыке современного знания из областей многих наук: философии воспитания, педагогической культурологии, акмеологии, аксиологии, синергетики, антропологии, психологии, педагогики, методики воспитания, современных педагогических технологий... Содержательные аспекты воспитания уходят корнями своими в смежные науки - этику, эстетику, экономику, экологию, политологию, культурологию, медицину, валеологию, сексологию и многие-многие другие.

Сформулированные идеи прорабатываются в опытно-экспериментальной работе ученых и практиков.

Таким образом, уже сегодня можно сформулировать целый ряд прогрессивных идей, на которых должен быть построен современный процесс воспитания.

1. Ребенок (дети) в современной гуманистической парадигме воспитания рассматривается как наивысшая ценность.

2. Целью воспитания является разностороннее гармоничное развитие самоактуализирующейся личности воспитанника в условиях коллективной творческой деятельности. На этом основании строится система воспитания.

3. Суть воспитания — развитие отношений воспитанника к окружающему миру: Родине, обществу, людям, живой и неживой природе, материальным и духовным ценностям, к себе самому...

4. Содержанием воспитания, его основой является обеспечение воспитаннику активной позиции в организуемой педагогом воспитывающей деятельности: познавательной, ценностно-ориентированной, общественной, трудовой, художественной, физкультурной, деятельности свободного общения.

5. Вся система образования (обучения и воспитания) в современной школе ориентирована на личностный подход — «последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, как к самостоятельному ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия»

6. В таком понимании воспитания и позиции педагога в воспитательном процессе продуктивной является идея педагогической поддержки как особого подхода в воспитании, определяемого как «привентивная (предупреждающая, предохранительная. - Л.М.) и оперативная помощь в развитии и содействии саморазвитию ребенка, которые направлены на решение его индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, продвижением в обучении, коммуникацией и жизненным самоопределением»

7. Продуктивное обучение и воспитание строится в режиме диалогового общения педагога и воспитанника. М.М. Бахтин писал: «Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения». Вот почему в практику воспитания входят: «диалог культур», диалоговое общение «воспитатель о воспитанник», диалоговые формы отношений в организованной детской (подростковой) среде и т.д.

И последнее: назначение и позиция воспитателя. Ее очень хорошо выразил учитель-новатор Е,Н. Ильин в пяти определяющих глаголах: «Любить, понимать, принимать, сострадать, помогать».

Культурологические основания воспитательного процесса

Практически во всех цивилизованных странах мира идет непрерывный процесс совершенствования национальных систем образования. Разворачивается, набирает силу образовательная реформа и в нашей стране.

Главной целью дальнейшего развития образования является гармоничное развитие личности и творческих способностей человека, повышение интеллектуального и культурного потенциала страны. Модернизация российской системы образования направлена на повышение качества обучения, на выработку у обучающихся широкой и целостной системы фундаментальных знаний, навыков и способности самостоятельного творческого мышления.

Основной стратегической целью модернизации образования является создание механизмов устойчивого и постоянного развития системы образования, обеспечение современного качества образования на основе сохранения фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностями личности, общества и государства.

Развитие образования в мире подвергается критике, доказывающей слабость концептуальных основ образовательной политики, ориентиры которой во многих развитых странах ограничивались узко педагогическими и формально-управленческими подходами. Эти подходы не учитывали социокультурную сущность и культурную контекстуальную обусловленность образования, не располагали общими методологическими принципами модернизации образования как общественной подсистемы. Для преодоления кризисной ситуации в системе образования за рубежом и в России предлагаются различные подходы. Одним из них применительно к российскому образованию является культурологический подход, который нацеливает на поиск тех вариативных структур, отношений, связей, которые обеспечивают рассмотрение образования как части культуры, интеграцию разнообразных элементов образовательной системы в единое культурно-образовательное пространство.

Анализ педагогической реальности, рассматриваемой в контексте культуры, показывает, что в ней доминируют гуманитарные методы и средства педагогического взаимодействия, обеспечивающие возврат образования к духовным основам бытия, к креативной деятельности человека в поле культуры и другим гуманистическим принципам.

Среди современных научных подходов исследователи выделяют интегративный, личностный, ценностно-смысловой, феноменологический, деятельностно-творческий, культурологический. Последний, как нам представляется, наиболее адекватно отражает духовную ситуацию времени, ядром которой являются идеи культуросообразного развития и гуманизации человека и общества.

Значительный вклад в исследование отдельных аспектов образования, ориентированных на культуру, внесли отечественные философы и психологи: М.М. Бахтин (идея диалога культур), В.С. Библер (культура как диалог), Л.С. Выготский (культурно-исторический подход к развитию личности), Г.С. Батищев, М.К. Мамардашвили (представление о культурном поле личности).

Основы культурологического подхода к образованию разработаны Амонашвили, А.Г. Асмоловым, Е.В. Бондаревской, А.П. Валицкой, О.С. Газманом, В.П. Зинченко, И.Б. Котовой, СВ. Кульневичем, В.В. Сериковым, В.А. Сластениным, Я.С. Турбовским, Е.Н. Шияновым и др. Их исследованиями созданы теоретические предпосылки для дальнейшей разработки теоретико-методологических проблем культурологического подхода в образовании.

В философии и истории культуры существует небезосновательная позиция, согласно которой цивилизация противостоит культуре, ее духовной сущности, создает ситуацию разрушения и упадка культуры (Шпенглер, Бердяев). Соглашаясь с мнением столь авторитетных ученых, выдающихся мыслителей, мы считаем, что образование является тем социально-педагогическим механизмом, который необходимо использовать для

воспитания человека, который способен быть человеком культуры и вести культурный образ жизни в условиях цивилизации, не быть только потребителем ее благ, а реализовывать свой творческий потенциал в деятельности по созданию ценностей культуры.

Культуросообразные цели образования, выдвигаемые современной социокультурной ситуацией, требующей осуществления образования в контексте культуры как естественной среды, обеспечивающей его культуросообразность, гуманистическую направленность, духовность, культурную идентификацию, ориентированность на воспитание человека как субъекта культуры, истории, собственной жизни;

Гуманистическая парадигма образования, возникшая в период последней образовательной реформы, интегрирует в обобщенном виде культурологические основания современного образования; культурные смыслы современного образования, выявленные в исследовании: понимание образования как человекообразующего процесса и как условия решения кризисных проблем современного общества и жизненных проблем человека; как процесса, обеспечивающего социализацию и культурную идентификацию личности; как среды, сохраняющей культурные ценности и традиции этноса; как фактора опережающего развития экономики, сохранения культуры, стабилизации общества, повышение качества жизни;

Воспитание как общественное явление. Понятие цели воспитания. Воспитание как социокультурный феномен

Под воспитанием, в самом общем значении этого слова, следует разуметь совокупность всех усилий, употребляемых для приспособления (каждого нового поколения) к тому общественному строю, к которому его призывает поступательное движение человечества.

Сен Симон

Воспитание — для всех времен и всех народов важнейшее явление духовной жизни общества. Без воспитания немыслима жизнь человеческого общества, Ибо его назначение — передача накопленных знаний и жизненного опыта от поколения к поколению. Без этого невозможен прогресс человечества. Без этого немыслимо развитие человека в онтогенезе. Вот почему воспитание относится к числу категорий общечеловеческих, категорий вечных. Оно появилось с возникновением человеческого общества, с ним вместе и развивается: изменяются цели воспитания, его содержание и средства, методы и педагогические приемы... в зависимости от типа культуры (первобытно-общинной, античной, средневековой, нововременной, современной). К.Д. Ушинский писал: «Воспитательная деятельность, без сомнения, принадлежит к области разумной и сознательной деятельности человека, самое понятие воспитания есть создание истории, в природе его нет...»

Воспитание как общественное явление — сложный и противоречивый социально-исторический процесс вхождения, включения подрастающих поколений в жизнь общества; в быт, общественно-производственную деятельность, творчество, духовность; становление их людьми, развитыми личностями и индивидуальностями, важнейшим элементом производительных сил общества, созидателями собственного счастья. Оно обеспечивает общественный прогресс и преемственность поколений.

Воспитание как общественное явление характеризуется следующими основными чертами, выражающими его сущность:

а) Воспитание возникло из практической потребности приспособления, приобщения подрастающих поколений к условиям общественной жизни и производства, замены ими стареющих и выбывающих из жизни поколений. В результате дети, становясь взрослыми, обеспечивают собственную жизнь и жизнь утрачивающих способность к труду старших поколений.

б) Воспитание — категория вечная, необходимая и общая. Оно появляется вместе с возникновением человеческого общества и существует, пока живет само общество. Оно необходимо потому, что является одним из важнейших средств обеспечения существования и преемственности общества, подготовки его производительных сил и развития человека. Категория воспитания общая. В ней отражаются закономерные взаимозависимости и взаимосвязи этого явления с другими общественными явлениями. Воспитание включает в себя как часть обучение и образование человека.

в) Воспитание на каждом этапе общественно-исторического развития по своему назначению, содержанию и формам носит конкретно-исторический характер. Оно обусловлено характером и организацией жизни общества и потому отражает общественные противоречия своего времени. В классовом обществе коренные тенденции воспитания детей различных классов, слоев, групп порой противоположны.

г) Воспитание подрастающих поколений осуществляется за счет освоения ими основных элементов социального опыта, в процессе и результате вовлечения их старшим поколением в общественные отношения, систему общения и общественно-необходимую деятельность. Общественные отношения и взаимоотношения, воздействия и взаимодействия, в которые вступают между собой взрослые и дети, всегда являются воспитательными или воспитывающими, независимо от степени их осознания как взрослыми, так и детьми. В самой общей форме эти взаимоотношения направлены на обеспечение жизни, здоровья и питания детей, определение их места в обществе и состояния их духа. По мере того, как взрослые осознают свои воспитательные взаимоотношения с детьми и ставят перед собой определенные цели формирования у детей тех или иных качеств, их отношения становятся все более педагогическими, сознательно целенаправленными.

На основе осознания взрослыми основных черт воспитания как общественного явления в обществе возникает стремление к сознательному и целенаправленному использованию законов воспитания в интересах детей и общества. Старшие поколения сознательно обращаются к обобщению опыта воспитательных отношений, к изучению проявляющихся в нем тенденций, связей, законов, к использованию их в целях формирования личности. На этой основе и возникает педагогика, наука о законах воспитания и их использовании в целях сознательного и целенаправленного руководства жизнью и деятельностью детей.

Итак, общественное явление — воспитание — необходимо как способ обеспечения жизни общества и индивида; оно осуществляется в конкретно-исторических условиях в результате определенным образом сложившихся общественных отношений и образа жизни общества; основным критерием его осуществления, реализации является степень соответствия свойств и качеств личности требованиям жизни.

Особенностью, знамением времени и всех изменений, происходящих в современной школе, является смена парадигмы воспитания, которая повлекла за собой появление целого ряда новых прогрессивных педагогических идей в теории и методике воспитания. Сутью смены парадигмы воспитания является переход от идеи командно-административного влияния педагогического процесса на формирование личности ребенка (подростка) согласно эталону, заданному обществом, к гуманистической идее создания в процессе воспитания оптимальных условий для разностороннего, гармоничного развития ребенка (подростка), его самоактуализации в статусе полезного члена общества на основе потребностей и потенциальных возможностей.

Теоретическое обоснование новой парадигмы воспитания происходит на стыке современного знания из областей многих наук: философии воспитания, педагогической культурологии, акмеологии, аксиологии, синергетики, антропологии, психологии, педагогики, методики воспитания, современных педагогических технологий... Содержательные аспекты воспитания уходят корнями своими в смежные науки - этику, эстетику, экономику, экологию, политологию, культурологию, медицину, валеологию, сексологию и многие-многие другие.

Таким образом, уже сегодня можно сформулировать - Целью воспитания является разностороннее гармоничное развитие самоактуализирующейся личности воспитанника в условиях коллективной творческой деятельности. На этом основании строится система воспитания. Суть воспитания — развитие отношений воспитанника к окружающему миру: Родине, обществу, людям, живой и неживой природе, материальным и духовным ценностям, к себе самому...

Вся система образования (обучения и воспитания) в современной школе ориентирована на личностный подход — «последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, как к самостоятельному ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия». К.Д. Ушинский писал: «Воспитательная деятельность, без сомнения, принадлежит к области разумной и сознательной деятельности человека, самое понятие воспитания есть создание истории, в природе его нет...».

Воспитание является важнейшим явлением духовной жизни общества. Оно появилось с возникновением человеческого общества, с ним вместе и развивается. В зависимости от типа культуры (первобытнообщинной, античной, средневековой, нововременной, современной) изменяются цели воспитания, его содержание, формы и методы, но неизменно предметом воспитания всегда рассматривается человек, испытывающий воспитательное воздействие. В науке выделяют три аспекта понятия «воспитание»:

1) социальное (социокультурное) развитие человека;
2) процесс, интегрирующий все воспитательные влияния (как теоретическая модель);
3) конкретная деятельность воспитателя.

Общепринято под воспитанием понимать процесс передачи подрастающему поколению накопленного человечеством опыта. Воспитание как передача опыта не является исключительной характеристикой человека, животные также передают опыт. Но только для человека характерно наличие культуры, духовности. Между культурой и воспитанием сложная двусторонняя связь. Возникнув вместе с человеком, культура включала в себя и воспитание. Воспитание, став элементом культуры, приобретает свойства культуры. Рассматривая воспитание в контексте культуры, Н. Е. Щуркова выделяет три его слагаемых: 1) освоение культуры; 2) усвоение ценностей культуры; 3) присвоение (введение в личностную структуру) культуры.

В социокультурном аспекте воспитание рассматривается как специально организованный процесс социокультурной идентификации (отождествления) человека через эмоциональное принятие им моральных норм и ограничений, регулирующих его социальное поведение в рамках определенной культуры.

Принципы современного воспитания (персонификация, природосообразность, культуросообразность, гуманизация) и их роль в практике воспитательной деятельности

В современной педагогической теории не выработано единства взглядов на выделение принципов воспитания, однако чаще других называют следующие: персонификация, природосообразность, культуросообразность, гуманизация.

Персонификация (индивидуализация) предполагает определение индивидуальной траектории в воспитании и развитии каждого воспитанника, выделение специальных задач, соответствующих его индивидуальным особенностям. Для педагога, реализующего принцип персонификации, приоритетными

направлениями воспитательной деятельности должны быть: определение особенностей включения детей в различные виды деятельности, раскрытие потенциалов личности в учебной и во внеучебной работе, предоставление каждому ребенку возможностей для оптимальной самореализации и самораскрытия.

Чтобы реализовать принцип персонификации, педагогу следует ориентироваться на следующие правила: 1) работа, проводимая с группой учеников, должна быть направлена на развитие каждого ребенка; 2) успех воспитательного воздействия при работе с одним учащимся не должен негативно влиять на воспитание других; 3) при выборе воспитательного средства необходимо учитывать индивидуальные качества ребенка; 4) поиск способов коррекции поведения ученика следует осуществлять во взаимодействии с ним; 5) постоянное отслеживание эффективности воспитательного воздействия на каждого ребенка определяет совокупность воспитательных средств, используемых педагогами.

Принцип *природосообразности* обосновывался разными учеными различных исторических эпох, начиная со времен Античности. Ученые призывали воспитывать личность в соответствии (сообразно) с ее природными способностями и возрастными особенностями. Современная трактовка этого принципа исходит из того, что воспитание должно основываться на научном понимании естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и общества, формировать у человека ответственность за окружающую природу и самого себя. Содержание, методы и формы воспитания должны учитывать необходимость возрастной и половой дифференциации, организации социального опыта человека и индивидуальной помощи ему. У формирующейся личности следует культивировать стремление к здоровому образу жизни и умение выживать в экстремальных условиях. Особое значение имеют развитие планетарного мышления и воспитание природоохранного поведения.

С позиций принципа природосообразности необходимо, чтобы в ходе воспитания формирующаяся личность: а) осознавала себя гражданином Вселенной; б) отчетливо понимала происходящие планетарные процессы и существующие глобальные проблемы; в) ощущала сопричастность природе и социуму; г) осознавала себя субъектом, творящим ноосферу, разумно и сохранно потребляющим, сберегающим и воспроизводящим ее.

Культуросообразность – принцип культуросообразности в педагогике сформулировал Ф. А. Дистервег, который утверждал, что в воспитании необходимо учитывать условия места и времени, в которых родился и живет человек, т. е. культуру конкретной страны. Реализовать принцип кулыуросообразности в воспитании – значит помочь личности освоить общечеловеческую, национальную и массовую культуру на индивидуально-личностном уровне.

На современном этапе принцип гуманизации основан на отношении к человеку как к высшей ценности; на признании права ребенка на свободное развитие и проявление своих способностей. Реализация этого принципа требует от педагога: 1) уважения прав и свобод воспитанника; 2) предъявления ему посильных и разумно сформулированных требований; 3) уважения к позиции воспитанника даже тогда, когда он отказывается выполнять предъявляемые требования; 4) уважения права воспитанника быть самим собой; 5) доведения до сознания воспитанника конкретных целей его воспитания; 6) ненасильственного формирования требуемых качеств; 7) отказа от телесных и других наказаний, унижающих честь и достоинство личности; 8) признания права личности на полный отказ от формирования тех качеств, которые по каким-либо причинам противоречат ее убеждениям (гуманитарным, религиозным и др.); 9) оптимистической стратегии в определении воспитательных задач; 10) предупреждения негативных последствий в процессе педагогического воздействия; 11) учета интересов воспитанников, их индивидуальных вкусов, предпочтений, пробуждение новых интересов.

Проблема принципов воспитания в различных теоретических концепциях

Прием воспитания – это основная часть метода. Это лишь звено воспитательного процесса, единичное, однократное действие.

Прием педагогического воздействия – это способ организации определенной педагогической ситуации, при которой на основе соответствующих закономерностей у учащихся возникают новые мысли и чувства, побуждающие их к положительным поступкам и преодолению своих недостатков. Все приемы воспитания можно разделить на две группы.

- Приемы, корректирующие поведение, воодушевляющие учащихся – радость, благодарность. Это созидающая группа приемов, так как они способствуют развитию новых положительных качеств и подавляют негативные начала в ребенке.

- Приемы, помогающие исправить поведение, пробуждая отрицательные чувства ребенка – стыд, раскаяние и др. Эта группа приемов называется тормозящими, так как они способствуют преодолению негативных качеств и расчищают почву для развития положительных. На основе негативных чувств у детей возникает намерение воздержаться от неблаговидных поступков.

Принципы воспитания – это основополагающие идеи, ценностные основания, определяющие содержание, организационные формы и методы воспитательного процесса. Они отражают уровень развития общества, его требования к воспитанию личности, стиль взаимодействия воспитателей и воспитанников. Принципы практической воспитательной деятельности устанавливаются людьми сознательно. К принципам предъявляются следующие требования.

1. Обязательность. Принципы воспитания обязательны для реализации на практике. Нарушение, игнорирование принципов снижает эффективность воспитательного процесса.

2. Комплексность. Воспитательный процесс строится с учетом не отдельных принципов, а их совокупности.

3. Равнозначность. Среди принципов воспитания нет главных и второстепенных, таких, что требуют реализации в первую очередь, и таких, осуществление которых можно отложить.

Рассмотрим ведущие принципы психологии воспитания.

Принцип социальной целесообразности. Развитие психологии воспитания обусловлено системой социальных ценностей и ожиданий, принятых в рамках образовательной системы и в обществе в целом, которые определяют социальную целесообразность тех или иных действий теории и практики. Так, на настоящем этапе социально целесообразным становится создание таких образовательных систем, которые способствуют воспитанию самостоятельной личности, способной к определению и реализации целей саморазвития и дальнейшего совершенствования общества.

Любое психическое явление или система, ставшие предметом изучения психологии воспитания, анализируется с точки зрения социальной целесообразности на двух уровнях:

- уровне адаптации (непротиворечие индивидуальных норм субъекта общественным требованиям при обеспечении своей жизнедеятельности);

- уровне преобразования себя и общества (создание новых общественно-исторических форм, способствующих развитию данного человека (системы) и прогрессу общества в целом).

Принцип единства теории и практики. Образовательная практика является основным источником проблем для теоретических и экспериментальных исследований психологии воспитания, а также критерием оценки их результативности. Психолого-педагогическая теория и практика взаимно влияют друг на друга.

Выделяются три ключевых вопроса при организации взаимодействия теории и практики психологии воспитания. Зачем? Поиск смысловых оснований применения новых психологических знаний человеком (вовлечение человека в событийную общность с новым знанием и с психологом, приобретение личностного смысла в новом знании, приобретение потенциала для совершения дальнейших преобразований). Что? Определение целей психологического воздействия (в зависимости от понимания природы человека и его развития). Как? Оценка эффективности применяемых психотехник (целесообразность применения, характер влияния психолога, краткосрочные и долгосрочные результаты влияния психолога и т.д.).

Принцип развития. Целью любого воздействия теории и практики психологии воспитания является становление, развитие участников образовательного процесса и системы образования в целом. Любое явление и процесс изучается в развитии и становлении, а не в качестве завершенной системы. Эффективная система образования и воспитания гармонично сочетает в себе развитие трех типов:

- рост и созревание - приобретение психических новообразований путем их биологического вызревания в процессе онтогенеза без активного вмешательства со стороны участников образовательного процесса. Примерами образовательных систем, основанных на данном типе развития, являются системы свободного воспитания личности (Вальдорфская школа, школа М. Монтессори и др.);

- формирование - приобретение психических новообразований за счет интериоризации общественного опыта и норм, активно транслируемых взрослыми участниками образовательного процесса. Образовательные подходы, основанные на данном типе развития, - бихевиористический и деятельностный;

- преобразование - приобретение психических новообразований через самостоятельный поиск средств собственного психического развития. Данный тип развития осуществляется при содействии взрослых участников образовательного процесса, основная задача которых состоит в создании возможностей для самосовершенствования ребенка. Гуманистическая педагогика, экзистенциально-гуманистический и субъектный подходы к образованию реализуют данный принцип развития на практике.

Принцип детерминации позволяет устанавливать взаимосвязь предмета исследования с предыдущими или последующими событиями и отношениями его жизни, прогнозировать его дальнейшее поведение в зависимости от определенных воздействий среды. Выделяется два типа детерминации: каузальная и целевая.

Каузальная детерминация устанавливает такие отношения между психическими явлениями, когда событие (отношение) прошлого опыта неизбежно приводит к формированию определенного психического качества человека.

Целевая детерминация устанавливает такие отношения между психическими явлениями, когда цели и ценности субъекта направляют и определяют его жизнедеятельность. Психологическая помощь девиантному подростку в данном случае будет строиться на основе выявления его жизненных целей и ценностей, а также формирования самостоятельных навыков достижения данных целей.

Принцип системности. Предмет исследования рассматривается как компонент системы, имеющей самостоятельную цель функционирования. В психологии воспитания целью любой системы является развитие ее участников, осуществляемое на различных уровнях:

- индивидуальном, который включает в себя генотипические, когнитивные, эмоционально-волевые, потребностно-мотивационные, личностные особенности и т.д.;

- социальном, в котором содержатся коммуникативные навыки участников, выполнение социальных ролей, принципы существования социальной общности и т.д.;

- духовном, имеющем ценностно-смысловые основания существования человека, субъект-ность человека - баланс между индивидуальными и социальными детерминантами поведения, отраженную субъектность - вклад в культуру и жизнь других людей.

Таковы основные закономерности и принципы воспитания, которые позволяют понять теоретические и практические проблемы психологии воспитания.

Монтесори

Принцип природосообразности (спонтанность свободного развития природных задатков), Свободное воспитание и обучение без духовного и физического принуждения, Воспитание и обучение приспосабливаются к ребенку, а не он к ним, Ребенок в процессе обучения сам проходит и постигает все этапы развития человечества, поэтому усекать детство не стоит,

Культ творчества, творческой личности. Развитие индивидуальности средствами искусства

Один из основных механизмов воспитания и обучения Штейнер считал механизм подражания как средства обучения

Соединение восточной культуры, мифологии, христианской культуры. Культ (авторитет) учителя. 1 учитель на 9 лет обучения по всем предметам, при этом не было учебников, сами с учениками создавали наглядные пособия, тетради… Школа предполагала обучение всех детей без селекции

Константин Дмитриевич Ушинский (1824-1870) - великий отечественный педагог, он обосновал антропологическую концепцию воспитания, утверждая, что воспитание человека возможно только с учетом знаний всех наук о человеке.

Большая заслуга К.Д. Ушинского в разработке идеи народности воспитания. Реализация принципа народности, по его мнению, предполагала:

- создание широкой сети народных школ, обеспечивающих обязательность обучения всех детей, делом воспитания должен руководить сам народ;
- воспитание должно давать детям реальное образование, развивать их умственные способности с тем, чтобы они могли быть использованы в интересах народа;
- центральное место в формировании человека должен занимать родной язык--``сокровищница духа народа";
- воспитание должно формировать человека, для которого труд является первой потребностью, формировать патриота с твердой волей и характером;
- женщинам должно быть обеспечено образование, равное с мужчинами;
- недопустимо слепое заимствование и внедрение в практику иноземных систем, не соответствующих духу русской народности.

Идею народности Ушинский тесно связывает с религиозно-нравственными устоями православия.

Рожков (ярославцы и калининградцы)

Принцип гуманистической ориентации воспитания требует рассмотрения ребенка как главной ценности в системе человеческих отношений, главной нормой которых является гуманность. Этот принцип требует уважительного отношения к каждому человеку, а также обеспечения свободы совести, вероисповедания и мировоззрения, выделения в качестве приоритетных задач заботы о физическом, социальном и психическом здоровье ребенка.

Условиями реализации данного принципа являются:

- добровольность включения ребенка в ту или иную деятельность;
- доверие к ребенку в выборе средств достижения поставленной цели, основанное на вере в возможность каждого ребенка и его собственной вере в достижение поставленных задач;
- оптимистическая стратегия в определении воспитательных задач;
- предупреждение негативных последствий в процессе педагогического воздействия;
- учет интересов учащихся, их индивидуальных вкусов, предпочтений, побуждение и развитие новых интересов;
- формирование у детей готовности к социальной самозащите своих интересов при осознании своей социальной защищенности.

Представители концепции свободного воспитания

1. Принцип самоценности детства
2. Особенности учебно-воспитательного процесса
3. Принцип свободы
4. Принцип учета социальной среды
5. Идея детского труда

1. Наиболее яркими представителями концепции свободного воспитания были Константин Николаевич Вентцель (1857 - 1947) и Станислав Теофилович Шацкий (1878 - 1934). Они видели богатство личности в ее неповторимости, самоценности, а понятие "личность" ими нередко употреблялось как синоним понятия "индивидуальность" и понималось не как сумма определенных свойств и черт ребенка, а как нечто целостное, как "реальный факт", по словам К.Н. Вентцеля.

Отсюда вытекала направленность воспитания - на сохранение и развитие "я" ребенка.

К.Н. Вентцель и С.Т. Шацкий сформулировали ряд принципов, иерархически зависимых друг от друга, одним из которых стал принцип самоценности детства. Этот принцип исходил из огромной роли детства в жизни человека, его своеобразия, развития по своим особым законам, требующим специфического подхода к каждому из отдельных возрастных этапов. Разрабатывая принцип самоценности детства, авторы этой концепции сосредоточивали свое внимание на необходимости исходить из детского мироощущения в организации воспитательно-образовательного процесса, из уважительного отношения к внутреннему миру ребенка.

2. Весь учебно-воспитательный процесс должен был строиться только в соответствии с закономерностями развития ребенка, в тесной взаимосвязи с окружающей средой. Это соответствует и принципу природосообразности, позволяя обеспечить развитие личности сообразно с ее внутренней сущностью.

1. Василий Порфирьевич Вахтеров (1853 - 1924) - известный учитель народного образования, педагог и методист.

Опираясь на эволюционную теорию Ч. Дарвина, Вахтеров разрабатывал самостоятельную педагогическую концепцию, которая получила название *эволюционной ("новой", "научной") педагогики*. Ее основу составляла идея развития, т. е. трактовка обучения и воспитания как поступательного движения, соединенная с убеждением, что образование во всех его видах и формах является одним из важнейших факторов общественного прогресса.

По Вахтерову, формирование ребенка зависит от внутреннего стремления к развитию и от влияния окружающей среды. Задача педагога - способствовать благоприятному сочетанию этих условий, изучать индивидуальные особенности ребенка.

Научный принцип Вахтеров выдвигал как определяющий при решении вопросов содержания школьного образования, методов обучения и воспитания.

Обосновывал самостоятельность педагогики как науки, своеобразие методов педагогического исследования. Для сравнения эффективности различных методов обучения детально разработал и теоретически обосновал методику естественного эксперимента, обеспечивавшего объективность оценки организационных форм, средств, приемов обучения и при этом не нарушавшего естественного хода учебного процесса. Вахтеров как теоретик и методист начального обучения следовал общепедагогическим идеям К.Д. Ушинского.

Сторонник развивающего обучения, Вахтеров выступал за обновление и расширение содержания обучения в народной школе, за активные методы, способствующие развитию самостоятельного мышления ребенка. Составленный им "Русский букварь" (1898) выдержал свыше 100 изданий.

2. Идея обновления педагогической теории за счет новых данных о физиологическом развитии человека была плодотворно осуществлена Петром Францевичем Лесгафтом (1837 - 1909).

Идеально воспитанный человек, по Лесгафту, прежде всего разумен и мудр. Такой человек осознанно относится к своему поведению, в состоянии соединить прошлый и настоящий опыт, "предвидеть последствия своих действий и отношений к другому лицу, выяснять причинную связь наблюдаемых им явлений". Мудрость человека должна помочь ему подняться над личными интересами и "подсказать, что его долг в содействии совершенствованию общества".

Лесгафт оставил капитальный труд по истории и теории физического воспитания школьников. В нем изложены целесообразные принципы и условия физического воспитания:

- ✓ естественность,
- ✓ сознательность при выполнении,
- ✓ постепенность и последовательность физических упражнений и др.

Лесгафт выделил в развитии человека пять основных периодов:

- ✓ хаотический, в котором пребывает новорожденный;
- ✓ рефлекторно-опытный (до появления речи);
- ✓ подражательно-реальный (до школьного возраста);
- ✓ подражательно-идейный (до 20 лет);
- ✓ критико-творческий (период взрослой жизни).

В каждом из этих периодов необходимо соблюдать определенные правила воспитания.

Принцип культуросообразности воспитания в истории образования

Ф. А. В. Дистервега (1790- 1866) можно считать основоположником педагогического образования в Германии. Теория воспитания определялась Дистервегом как «теория возбуждения».

Свободное развитие внутреннего потенциала личности и последовательное воздействие организации воспитания взаимосвязаны. Свободное развитие требует от воспитателя не применять никакого насилия над ребёнком в отношении его природных дарований. Сущность воспитания: в возбуждении и напряжении природных сил ребёнка. Движение к разумности и нравственной гармонии общественных норм, принцип природосообразности – принцип культуросообразности.

Принцип культуросообразности означал организацию учебно-воспитательного процесса на основе определенной внешней, внутренней и общественной культуры, то есть учет условий, в которых ребенок живет

(умение использовать реальную действительность в своих целях). Дистервег сделал выводы, что состояние культуры каждого народа следует рассматривать в её естественноисторическом движении. Принцип культуросообразности исходит из того, что в воспитании необходимо принимать во внимание место и время, в котором родился человек.

Каждый учитель должен стремиться к гармоничному сочетанию культуры с природой, достижению равновесия между природной средой и природной сущностью человека. Воспитательно-образовательные принципы: пробуждение самостоятельности - образование с двух сторон: нечто находиться вне человека и составляющее для него цель, стремление и то, что возникает постепенно, в процессе развития самого человека.

К. Ушинский - основоположник научной педагогики в России, реформатор школы. У. предложил свой взгляд на сущность воспитания и образования, обосновав его идеей народности. Основны ее положения: 1) единой для всех системы воспитания не существует, у каждого народа своя собственная нац. система воспитания. 2) чувство народности является самым прочным среди других. Человек может забыть имя своей родины, но сохранить в себе черты своего народа. 3) пути реализации идеи народности возможны при наличии народных школ. Он доказывал, что система воспитания, построенная соответственно интересам народа, развивает и укрепляет в детях ценнейшие психологические черты и моральные качества – патриотизм и национальную гордость, любовь к труду.

Он требовал, чтобы дети с раннего возраста усваивали элементы народной культуры, овладевали родным языком, знакомились с примерами устного народного творчества. Главная цель воспитания – духовное развитие человека, достигнуть которого невозможно без опоры на культурно-исторические традиции народа, на особенности его национального характера.

Философ, поэт, просветитель, гуманист, педагог Григорий Саввич Сковорода (1722-1794) желая пополнить свои познания, решил побывать за границей, куда и отправился в качестве церковника при генерале Вишневском. В системе мировоззрений Сковороды понятия «самопознание», «труд», «счастье», «воспитание», «образование» выступают в тесной связи как ключевые.

В притчах, баснях, письмах, в частности в произведении «Благородный Еродий», С., касаясь вопросов, чему и как учить юношество, высказал идею о том, что учит только прекрасное и учить следует тому, что необходимо человеку для познания самого себя и окружающего мира, что нужно для труда и борьбы. Как к одному из средств воспитания С. обращался к родному слову, народному творчеству. Он осуждал механическое заимствование чужеземных педагогических теорий. По глубокому убеждению мыслителя, образование должно быть доступным для всего народа.

Русские педагоги также развивали эту идею. К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой писали о народности воспитания. П.Ф. Каптерев рассматривал соотношение воспитания, социальных условий и культуры, которую трактовал как совокупность религии, быта и нравственности народа (Каптерев П.Ф., 1999; аннотация). С.И. Гессен понимал принцип культуросообразности, с одной стороны, как единство школы с обществом и нацией в целом, а с другой - обосновывал необходимость создания специфической "областной педагогики" (применял это обозначение вслед за французским педагогом и Ж. Орузом).

Сама идея культуросообразности образования восходит к учению Платона о трех составных частях душа, составившей основу его педагогической системы. Душа бестелесна, бессмертна, она - не возникает одновременно с телом, но существует извечно. Тело однозначно подчиняется ей. Состоит она из трех иерархически упорядоченных частей. Высшей частью является разум, затем идут воля и благородные желания и, наконец, третья, самая низшая часть - влечения и чувственность. В соответствии с тем, какая из этих частей души преобладает, человек ориентируется либо на возвышенное и благородное, либо на дурное и низкое. Трем частям души соответствуют три сословия идеального государства: правители-философы, стратеги-воины, задача которых стоять на страже безопасности государства, и производители-земледельцы и ремесленники, которые обеспечивают удовлетворение жизненных потребностей общества. У философов преобладает разумная часть души, у воинов определяющей частью души является воля и благородная страсть, у ремесленников и земледельцев преобладают чувственность и влечения, которые должны, однако, быть управляемыми, умеренными.

Современная трактовка принципа культуросообразности предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учётом особенностей этнической и региональной культур, решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры (бытовой, физической, сексуальной, материальной, духовной, политической, экономической, интеллектуальной, нравственной и др.). Цели, содержание, методы воспитания культуросообразны в том случае, если учитывают исторически сложившиеся в конкретном социуме традиции и стиль социализации.

Развитие идеи природосообразности воспитания в истории педагогики

Ян Амос Коменский. Через главное сочинение Коменского – «Великая дидактика», красной нитью проходит мысль, что правильное воспитание во всем должно сообразоваться с природой.

Коменский считал, что человек как часть природы подчиняется ее главнейшим, всеобщим законам, действующим как в мире растений и животных, так и в отношении человека. Он указывает, что «точный порядок

школы надо заимствовать от природы», что необходимо исходить из наблюдений «над теми процессами, какие повсюду проявляет природа в своих действиях». Он пытается установить закономерности воспитания путем аналогии с естественными «основоположениями», законами природы.

Коменский пытается сформулировать общие закономерности природы и воспитания. Говоря о законах природы, он считал природу созданием провидения. Наряду с пониманием принципа природосообразности воспитания как следования всеобщим законам природы у Коменского при обосновании возрастной периодизации, школьной системы и некоторых дидактических принципов и правил встречаются ссылки на природу человека и на природные возрастные особенности детей.

Жан – Жак Руссо: дети должны воспитываться, по Руссо естественно, сообразно с природой. Это значит, что в воспитании надо следовать природе ребенка, учитывать его возрастные особенности. «природа желает, чтобы дети были детьми, прежде чем они станут взрослыми» – писал Руссо. Он считал, что воспитание получают из трех источников: От природы (воспитание природой по его мнению, осуществляется путем «внутреннего» развития человеческих способностей, развития органов чувств).

От окружающих людей (воспитание людьми – это приучение человека использовать развитие этих способностей и органов). От вещей (это собственный опыт человека, приобретаемый им от вещей, с которыми он сталкивается и которые на него воздействуют). Правильным воспитанием будет тогда, когда все три фактора действуют согласованно, в одном направлении.

Иоганн Генрих Песталоцци. Цель воспитания, по Песталоцци, заключается в том, чтобы развить все природные силы и способности человека, причем это развитие должно быть разносторонним и гармоническим. Основной принцип воспитания, как понимает его Песталоцци, – это согласие с природой. Но целенаправленное воспитание совершенно необходимо каждому человеку, так как предоставленный самому себе, стихийно развивающийся человек не достигнет той степени гармонического развития всех своих человеческих сил, которая требует от него как члена общества.

Песталоцци считал, что «если усилия, делаемые природой для развития человеческих сил, оставить без помощи, они медленно освобождают людей от чувственно – животных свойств». Соотношение, которое должно существовать между воспитанием и развитием ребенка, Песталоцци выразил в такой форме: воспитание строит свое здание (формирует человека) поверх большой, прочно стоящей скалы(природа) и выполнит поставленные цели, если всегда будет непоколебимо держаться на ней.

Исходя из такого представления о сущности воспитания, Песталоцци стремился создать новые методы воспитания, помогающие развивать силы человека в соответствии с его природой. Воспитание ребенка, говорил он, должно начаться с первого дня появления на свет: «час рождения ребенка есть первый час его обучения». Вот почему истинная педагогика должна вооружать мать правильными методами воспитания, а педагогическое искусство должно настолько упростить эту методику, чтобы ею могла овладеть любая мать, в том числе и простая крестьянка.

Центром педагогической системы Песталоцци является теория элементарного образования, согласно которой процесс воспитания должен начинаться с самых простейших элементов и постепенно восходить ко все более сложному.

Современная трактовка принципа природосообразности воспитания предполагает, что оно должно основываться на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, воспитывать его сообразно полу и возрасту, а также формировать у него ответственность за развитие самого себя, за состояние и дальнейшую эволюцию ноосферы.

А.В. Мудрик пишет, что в соответствии с принципом природосообразности воспитания у человека необходимо культивировать определённые этические установки по отношению к природе, к планете и биосфере в целом, а также природоохранное и ресурсосберегающее мышление и поведение. Не менее существенно, чтобы воспитание стремилось к тому, чтобы человек:

- осознал себя гражданином Вселенной;
- понимал происходящие планетарные процессы и существующие глобальные проблемы;
- осознавал взаимосвязь ноосферы и жизнедеятельности человеческих сообществ;
- имел чувство сопричастности природе и социуму как её части;
- формировал у себя личную ответственность за ноосферу как среду и продукт человеческой жизнедеятельности;
- осознавал самого себя как субъекта творящего ноосферу, разумно и сохранно «потребляющего», сберегающего и воспроизводящего её. (по материалам книги: Мудрик А.В. Обобщение в процессе воспитания. Учебное пособие. – М: Педагогическое общество России., 2001г.)

Принцип природосообразности - один из старейших педагогических принципов, суть которого заключается в том, чтобы ведущим звеном любых воспитательных отношений и педагогических процессов сделать учащегося с его конкретными особенностями и уровнем развития.

Природосообразность, в нашем подходе, свойство, состояние взаимодействия с Природой ее Законами на уровне осознания, понимания, чувствования, сохраняя гармонию внутреннего и внешнего Мира в процессе развития.

Сущность процесса воспитания и его закономерности

Рассмотрим различные подходы к определению понятия воспитания.

Воспитание как общественное явление - процесс передачи общественно-исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к общественной жизни и к труду, осуществляемый обществом в целом и во всех сферах общественной жизни и деятельности.

Воспитание как педагогическое явление - целенаправленное и планомерное создание условий для освоения человеком культуры, перевода ее в личный опыт через организованное длительное взаимодействие с ним и воздействие на развитие индивида со стороны окружающих воспитательных институтов с учетом его потенциальных возможностей с целью стимулирования его саморазвития, самостоятельности и формирования личности.

Воспитание в широком социальном смысле - совокупность формирующих воздействий всех общественных институтов, обеспечивающих передачу из поколения в поколение накопленного социально-культурного опыта, нравственных норм и ценностей.

Под воспитанием следует понимать целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования активной деятельности формируемой личности по овладению общественным опытом: знаниями, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями.

Этот подход к трактовке развития личности получил название деятельностно-личностной концепции воспитания. Сущность этой концепции состоит в том, что, только включая растущего человека в разнообразные виды деятельности по овладению общественным опытом и умело стимулируя его активность в этой деятельности, можно осуществлять его воспитание.

Задачи воспитания

1. Целостное формирование личности с учетом цели всестороннего гармонического развития личности.
2. Формирование нравственных качеств личности на основе общечеловеческих ценностей, социально ориентированной мотивации, гармоничности интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер развития личности.
3. Приобщение школьников к общественным ценностям в области науки, культуры, искусства.
4. Воспитание жизненной позиции, соответствующей демократическим преобразованиям общества, правам и обязанностям личности.
5. Развитие склонностей, способностей и интересов личности с учетом ее возможностей и желаний, а также социальных требований.
6. Организация познавательной деятельности школьников, развивающей индивидуальное и общественное сознание.
7. Организация личностной и социально ценной, многообразной деятельности, стимулирующей формирование обусловленных целью воспитания качеств личности.
8. Развитие важнейшей социальной функции личности - общения.

Воспитательное воздействие направлено на конкретную личность или определенную группу людей. Воспитание осуществляется через: специальные учебно-воспитательные учреждения; организации и объединения (семья, различные типы школ, учреждения социальной защиты, поддержки и коррекции); учреждения дополнительного образования; детские и юношеские объединения и объединения по месту жительства.

Последовательность педагогических действий:

- ознакомление с общими нормами и требованиями;
- формирование отношений;
- формирование взглядов и убеждений;
- формирование общей направленности личности.

Составные части воспитания: умственное, нравственное, трудовое, физическое, эстетическое, экологическое, идеологическое, экономическое и др.

При организации процесса воспитания можно рассматривать систему следующих отраслей. Педагогика - сущность, закономерности, тенденции, перспективы воспитания; теория и методика процесса воспитания: принципы, содержание, формы, методы средства организации, управления и осуществления; деятельность институтов воспитания. Психология - индивидуальные, возрастные, групповые особенности и закономерности развития и поведения людей, психические процессы и свойства. Медицина и физиология - гигиенические факторы развития, особенности физиологического развития, влияющие на процесс воспитания, порождаемые им. Философия - познавательное, ценностное, социально-нравственное и эстетическое отношение человека к миру; онтологические и гносеологические основы воспитания. Биология и генетика - естественные (природные) основы и условия развития, отражающиеся на процессе и результатах воспитания. Социология - социальные условия, факторы и институты развития человека, их соотношение, характер и степень влияния, социальный заказ системе воспитания. Экономика и право - воспитание и экономическое развитие, экономическая база воспитания; нормативно-правовое обеспечение социализации личности, правовое воспитание. Этнография - отношение к человеку и воспитанию, закономерности и специфика воспитания у разных народов, элементы народной и семейной педагогики.

Общие закономерности и принципы процесса воспитания.

Закономерности воспитания - устойчивые, повторяющиеся и существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых позволяет добиваться эффективных результатов в развитии и формировании личности.

Проблема закономерностей и принципов воспитания - одна из ключевых проблем педагогики. Выявить закономерные, повторяющиеся связи в процессе воспитания, значит обеспечить возможность достижения желаемого результата в педагогической деятельности.

Общие закономерности воспитания.

1. Необходимость одновременной и взаимосвязанной, т. е. комплексной, организации различных видов деятельности как предпосылки всестороннего развития личности. (Воспитание развивающейся личности происходит только в процессе включения ее в деятельность. Существуют различные виды деятельности: игровая, учебно-познавательная, общественно-политическая, художественно-эстетическая и др.).

2. Воспитание есть стимулирование активности формируемой личности в организуемой деятельности. (С психологической точки зрения первопричиной активности человека являются те внутренние противоречия между тем, какой он есть и каким он должен быть, которые он переживает в различных жизненных обстоятельствах и которые побуждают его к деятельности и к работе над собой).

3. В процессе воспитания необходимо проявлять высокий гуманизм и уважение к личности воспитанника в сочетании с высокой требовательностью.

4. В процессе воспитания необходимо открывать перед учащимися перспективу их роста, помогать им добиваться радости успехов.

5. В процессе воспитания необходимо выявлять и опираться на положительные качества учащихся.

6. Воспитание должно осуществляться в коллективе и через коллектив.

7. В процессе воспитания необходимо добиваться единства и согласованности педагогических усилий учителей, школы, семьи и общественности.

С учетом этих закономерностей должна осуществляться как учебная работа в школе, так и воспитание у учащихся личностных качеств.

В тесной взаимосвязи с закономерностями воспитания находятся принципы воспитательного процесса.

Принципы воспитательного процесса - это общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса.

Рассмотрим закономерности и связанные с ними принципы воспитания.

1. Цели, характер и содержание воспитания определяются объективными потребностями общества, интересами государства, социокультурными и этническими нормами и традициями.

Принцип общественной направленности воспитания

Принцип субъектности (развитие способности ребенка осознавать свое «я»)

2. Результаты воспитания обусловлены согласованностью педагогических воздействий, влиянием объективных и субъективных факторов.

Принцип единства воспитательных воздействий семьи, школы, коллектива, общественных организаций

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей

Принцип сочетания прямых и параллельных педагогических воздействий

3. Позитивная реакция личности на педагогические воздействия обусловлена учетом ее потребностей, интересов и возможностей, уважительным и требовательным отношением, опорой на положительное, созданием оптимистических перспектив личностного развития.

Принцип личностно-ориентированного подхода в воспитании

Принцип гуманистической направленности воспитания

Принцип опоры на положительное в человеке

4. Эффективность воспитания детерминирована степенью собственной активности личности, в которую она включена, мотивами участия в деятельности, характером педагогического руководства деятельностью детей.

Принцип деятельностного подхода в воспитании

Принцип стимулирования активности личности

Принцип сочетания педагогического руководства деятельностью с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников

Принцип вариативности деятельности, соответствия ее содержания изменяющимся потребностям, интересам, возможностям личности

5. Эффективность воспитания в подростковом и юношеском возрасте обусловлена способностью воспитателей понять стремление растущего человека к самостоятельности и независимости и отказаться от прямых императивных способов педагогического воздействия.

Принцип сотрудничества в воспитательных взаимодействиях («скрытый» характер воспитательных воздействий)

Принцип активизации нравственно-волевых сил подростков с возбуждением непосредственного интереса к делу

6. Эффективность воспитания обусловлена признанием личности как целостности и соответствующей организацией системы воспитательных воздействий и взаимодействий.

Принцип целостного подхода в воспитании

Принцип единства воспитания и обучения

Принцип ориентированности педагогической деятельности и взаимодействий на формирование в единстве сознания и опыта деятельности

Эффективность воспитательного процесса во многом определяется знанием и пониманием педагогом основных закономерностей психических явлений воспитанников, их специфику, зависящую от различных внешних и внутренних факторов. Закономерностями являются определенные связи различных компонентов воспитания, реализация которых помогает достичь наибольших успехов в воспитании. Наиболее важными сторонами воспитания являются:

1) сложившиеся воспитательные отношения, подразумевающие определенную позицию воспитанника по отношению к воспитателю, являющуюся опорой для педагогического воздействия;

2) действия воспитателя должны определяться целью воспитания;

3) направленность воспитания на действительное состояние социальной среды, то есть, воспитание должно способствовать формированию личности, адаптированной к жизнедеятельности в современном обществе;

4) гармоничное сочетание объективных и субъективных факторов воспитания подразумевает создание соответствующих условий, как со стороны педагогов, так и со стороны внешней среды;

5) способность и мотивация к самовоспитанию играют большую роль в успешном протекании воспитательного процесса;

6) активное участие в воспитательном процессе, как педагогов, так и воспитанников;

7) единство всех сторон педагогической деятельности;

8) обеспечение необходимого уровня квалификации педагогов и соответствующего содержания воспитания;

9) опора на внутренние потребности и интересы воспитанников;

10) последовательность воспитания должна соответствовать логике интеллектуального и психофизического развития личности, учитывать базовые знания и умения человека;

11) формирование положительных отношений в коллективе воспитанников значительно упрощает процесс воспитания и интенсивно влияет на его эффективность.

Проблема коллектива и личности в педагогике. Личность как объект и субъект воспитания. Коллектив как объект и субъект воспитания. Функции коллектива в развитии ребенка

Проблема коллектива и личности в педагогике

Вопрос об отношениях коллектива и личности - один из ключевых, и в условиях демократизации воспитания, соблюдения прав и свобод человека он приобретает особую важность. В течение многих десятилетий вопрос о формировании личности ученика через воздействие на коллектив в отечественной педагогической литературе почти не рассматривался. Считалось, что личность должна безусловно подчиняться коллективу. Сейчас приходится искать новые, соответствующие духу времени решения, опираясь на глубинные философские концепции человека и опыт мировой педагогической мысли.

Процесс включения ученика в систему коллективных отношений сложный, неоднозначный, нередко противоречивый. Прежде всего, необходимо отметить, что он глубоко индивидуален. Школьники, будущие члены коллектива, отличаются друг от друга состоянием здоровья, внешностью, чертами характера, степенью общительности, знаниями, умениями, многими другими чертами и качествами. Поэтому они по-разному входят в систему коллективных отношений, вызывают неодинаковую реакцию CQ стороны товарищей, оказывают обратное влияние на коллектив.

Положение личности в системе коллективных отношений самым существенным образом зависит от ее индивидуального социального опыта. Именно опыт определяет характер ее суждений, систему ценностных ориентации, линию поведения. Он может соответствовать, а может и не соответствовать суждениям, ценностям и традициям поведения, сложившимся в коллективе. Там, где это соответствие налицо, включение личности в систему сложившихся отношений значительно облегчается. В тех же случаях, когда у школьника опыт иной (уже, беднее или, наоборот, богаче, чем опыт социальной жизни коллектива), ему труднее устанавливать взаимоотношения со сверстниками. Особенно сложным оказывается его положение, когда индивидуальный социальный опыт противоречит ценностям, принятым в данном коллективе. Столкновение противоположных линий поведения, взглядов на жизнь здесь просто неизбежно и приводит, как правило, к различным, не всегда предсказуемым результатам.

Сделаем вывод: как сложатся отношения личности и коллектива, зависит не только от качеств самой личности, но и от коллектива. Наиболее благоприятно, как подтверждает опыт, отношения складываются там, где коллектив уже достиг высокого уровня развития, где он представляет силу, основанную на традициях, общественном мнении, авторитете самоуправления. Такой коллектив сравнительно легко устанавливает нормальные отношения с теми, кто в него входит.

Каждый человек с большей или меньшей энергией стремится к самоутверждению в коллективе, к тому,

чтобы занять в нем благоприятное для себя положение. Но далеко не всем это удается - мешают субъективные и объективные причины. Не каждому в силу своих природных возможностей удается добиться видимых успехов, преодолеть застенчивость, критически осмыслить расхождения в ценностных ориентациях с коллективом. Особенно трудно младшим школьникам, у которых еще недостаточно развиты самосознание и самооценка, умение правильно оценить отношение к себе коллектива, товарищей, найти то место в коллективе, которое, соответствуя возможностям, делало бы их в глазах товарищей людьми интересными, заслуживающими внимания. Помимо субъективных есть и объективные причины: однообразие деятельности и узкий диапазон тех социальных ролей, которые школьник может играть в коллективе; бедность содержания и однообразие организационных форм общения между членами коллектива, недостаток у них культуры восприятия друг друга, неумение видеть в товарище то интересное и ценное, что заслуживает внимания.

Каждый человек с большей или меньшей энергией стремится к самоутверждению в коллективе, к тому, чтобы занять в нем благоприятное для себя положение. Но далеко не всем это удается - мешают субъективные и объективные причины. Не каждому в силу своих природных возможностей удается добиться видимых успехов, преодолеть застенчивость, критически осмыслить расхождения в ценностных ориентациях с коллективом. Особенно трудно младшим школьникам, у которых еще недостаточно развиты самосознание и самооценка, умение правильно оценить отношение к себе коллектива, товарищей, найти то место в коллективе, которое, соответствуя возможностям, делало бы их в глазах товарищей людьми интересными, заслуживающими внимания. Помимо субъективных есть и объективные причины: однообразие деятельности и узкий диапазон тех социальных ролей, которые школьник может играть в коллективе; бедность содержания и однообразие организационных форм общения между членами коллектива, недостаток у них культуры восприятия друг друга, неумение видеть в товарище то интересное и ценное, что заслуживает внимания.

Научными исследованиями выделены три наиболее распространенные модели развития отношений между личностью и коллективом: 1) личность подчиняется коллективу (конформизм); 2) личность и коллектив находятся в оптимальных отношениях (гармония); 3) личность подчиняет себе коллектив (нонконформизм). В каждой из этих общих моделей выделяется множество линий взаимоотношений, например: коллектив отвергает личность; личность отвергает коллектив; сосуществование по принципу невмешательства и т. д.

Согласно первой модели личность может подчиняться требованиям коллектива естественно и добровольно, может уступать коллективу как внешней превосходящей силе, а может пытаться и дальше сохранять свою независимость и индивидуальность, подчиняясь коллективу лишь внешне, формально. Если очевидно стремление войти в коллектив, личность склоняется к ценностям коллектива, принимает их. Коллектив "поглощает" личность, подчиняет ее нормам, ценностям и традициям своей жизни.

По второй линии поведения возможны различные пути развития событий: 1) личность внешне подчиняется требованиям коллектива, сохраняя внутреннюю независимость; 2) личность открыто "бунтует", сопротивляется, конфликтует. Мотивы приспособления личности к коллективу, его нормам и ценностям разнообразны. Наиболее распространенный, бытовавший в наших школьных коллективах мотив - стремление избежать лишних и ненужных осложнений, неприятностей, боязнь испортить "характеристику". В этом случае школьник только внешне воспринимает нормы и ценности коллектива, высказывает те суждения, которые от него ждут, ведет себя в различных ситуациях так, как это принято в коллективе. Однако вне школьного коллектива он и рассуждает, и думает иначе, ориентируясь на ранее сложившийся у него социальный опыт. Такое состояние может быть временным, переходным, а может оставаться постоянным. Последнее наблюдается тогда, когда сложившийся ранее социальный опыт личности, неадекватный опыту коллектива, получает подкрепление со стороны других коллективов (семьи, дворовой компании и т. д.).

Открытый "бунт" против коллектива - явление в наших школах редкое. Ребята "бунтуют" лишь изредка и то по непринципиальным вопросам. Чувство самосохранения берет верх. Коллектив, сломавший личность, выступает по отношению к ней в роли жандарма. Это противоречит гуманному подходу к воспитанию, и педагогам есть над чем думать, разрабатывая новые пути совершенствования отношений личности с коллективом.

Идеал взаимоотношений - гармонизация личности и коллектива. По некоторым оценкам, комфортными условия своей жизни в коллективе считают менее 5% опрошенных школьников. Углубленное изучение этих ребят показало, что они наделены редкими природными коллективистскими качествами, а поэтому способны уживаться в любом коллективе, приобрели положительный социальный опыт человеческого общежития и к тому же оказались в хороших сформированных коллективах. В этом случае между личностью и коллективом никаких противоречий нет. Каждый член коллектива заинтересован в существовании дружного длительного объединения.

Типичная модель отношений личности и коллектива, характерная для недавней нашей школы, - сосуществование. Личность и коллектив сосуществуют, соблюдая формальные отношения, называясь при этом коллективом, но не будучи им по сути. В большинстве случаев в коллективе устанавливается двойная система ценностей, двойное поле морального напряжения, когда в рамках организованной при участии педагогов деятельности между школьниками устанавливаются позитивные отношения, а при неорганизованном общении они остаются отрицательными. Это связано с тем, что ребята не могут проявить в коллективе свою индивидуальность, а вынуждены играть навязанные роли. Там, где удается расширить диапазон ролей, школьники находят удовлетворяющие их позиции в коллективе, и их положение в системе отношений становится долее благоприятным.

Третья модель взаимоотношений личности с коллективом, когда личность подчиняет себе коллектив, встречается не часто. Все же, учитывая деятельность так. называемых неформальных лидеров, а следовательно, и наличие двойных, а нередко и тройных систем ценностей и отношений, эту модель нельзя игнорировать. Яркая личность, ее индивидуальный опыт могут в силу тех или иных причин оказаться привлекательными в глазах членов коллектива. Эта привлекательность чаще всего обусловлена личностными качествами, необычностью суждений или поступков, оригинальностью статуса или позиции. В таком случае социальный опыт коллектива может измениться. Этот процесс может иметь двойственный характер и приводить как к обогащению социального опыта коллектива, гак и к обеднению его, если новый кумир становится неформальным лидером и ориентирует коллектив на более низкую систему ценностей, чем та, которой коллектив уже достиг.

Психологи и педагоги отмечают распространенную позицию членов школьных коллективов, при которой индивидуализм проявляется в скрытой, завуалированной форме. Есть немало школьников, весьма охотно берущихся за предложенную работу, особенно ответственную. Блеснуть, быть у всех на виду, показать свое превосходство над другими и нередко за счет других - частый мотив их усердия. Их не печалит плохое состояние дел в коллективе, иногда даже радуют общие неудачи класса, так как на этом фоне ярче блестят их собственные достижения.

Разумеется, рассмотренными моделями не исчерпывается все огромное многообразие отношений личности и коллектива, к анализу которого в каждом конкретном случае надо подходить во всеоружии знания психологических механизмов мотивации деятельности и поведения личности, а также закономерностей социальной педагогики и психологии.

Личность как объект и субъект воспитания.

Воспитание растущего человека как формирование развитой личности составляет одну из главных задач современного общества. Преодоление отчуждения человека от его подлинной сущности, формирование духовно развитой личности в процессе исторического развития общества не совершается автоматически. Оно требует усилий со стороны людей, и эти усилия направляются как на создание материальных возможностей, объективных социальных условий, так и на реализацию открывающихся на каждом историческом этапе новых возможностей для духовно-нравственного совершенствования человека.

Целевая установка воспитательного процесса состоит в том, чтобы каждого растущего человека сделать борцом за человечность, что требует не только умственного развития детей, не только развития их творческих потенций, умений самостоятельно мыслить, обновлять и расширять свои знания, но и развития образа мышления, развития отношений, взглядов, чувств, готовности к участию в экономической, социальной, культурной и политической жизни, личностно-общественного становления, развития многообразных способностей, центральное место в которых занимает способность быть субъектом общественных отношений, способность и готовность участвовать в социально необходимой деятельности.

Вопрос об отношениях коллектива и личности - один из ключевых, и в условиях демократизации воспитания, соблюдения прав и свобод человека он приобретает особую важность.

Процесс включения ученика в систему коллективных отношений сложный, неоднозначный, нередко противоречивый. Положение личности в системе коллективных отношений самым существенным образом зависит от ее индивидуального социального опыта. Именно опыт определяет характер ее суждений, системы ценностных ориентации, линию поведения.

Основная идея, отражающая современный, личностно-ориентированный подход к работе с ученическим коллективом, заключается в том, что коллектив должен являться для педагога не самоцелью, а средством воспитания каждого ребёнка, своеобразным инструментом создания оптимальных условий для гармоничного развития личности. В этом случае ученический коллектив и каждого отдельного ученика можно рассматривать как взаимодействующих субъектов воспитания, а взаимодействие «ученический коллектив – ученик» – как сложную систему воспитывающих отношений, складывающихся в атмосфере доброжелательности по отношению к каждому члену коллектива, высокого уровня адаптивности педагогического руководства, стимулирующего положительные стороны личности.

Интеграция ребёнка в коллектив сверстников является необходимым условием развития социально важных качеств личности. Коллектив как высшая стадия развития социальной группы выступает *субъектом воспитания,* поскольку может оказывать воздействие на любого члена коллектива. Иначе говоря, становится возможным целенаправленно использовать его в целях индивидуального развития каждого отдельного ученика. Поэтому в воспитательном процессе так важно формировать педагогически эффективный коллектив. *Педагогическое воздействие на коллектив делает его объектом воспитания*: воспитывая ученический коллектив, педагог тем самым усиливает эффективность воспитания каждого ребёнка.

Общепринятым определением коллектива в современной педагогике является следующее: *коллектив – это группа людей, объединенных общественно значимой единой для всех целью, совместной деятельностью по достижению поставленной цели, имеющая органы самоуправления и строящая жизнь на основе деловых и эмоционально-психологических отношений.*

Выделяют три педагогических функции ученического коллектива:

- *организационную*: коллектив становится субъектом управления своей общественно полезной деятельностью;

- *воспитательную*: коллектив становится носителем и пропагандистом определенных идейно-нравственных убеждений;

- функцию *стимулирования*: коллектив способствует формированию нравственно-ценных стимулов всех общественно полезных дел, регулирует поведение своих членов, их взаимоотношения.

В психолого-педагогической литературе выявлены следующие признаки коллектива: организационное единство группы, направленность групповой деятельности, подготовленность к групповой деятельности, психологическое единство, психологическая коммуникативность.

Характеристика традиционных и инновационных подходов к проблеме развития личности

Основной целью воспитания является формирование личности, ее всестороннее и гармоничное развитие.

Проблемы развития личности активно разрабатываются из философии, общей и социальной психологии и других науках. Но это не исключало и не исключает необходимости исследования ее в педагогике и, в частности, при освещении ее основного предмета, который касается взаимоотношений между развитием личности и воспитанием. Вот почему педагогические аспекты формирования личности так или иначе, находят свое отражение как в классической, так и в современной педагогике. Немало глубоких мыслей по этим вопросам содержится в трудах Я.А. Коменского, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского.

Понятие личность включает в себя только социальные свойства и качества человека, к которым относятся речь, сознание, различные привычки и т.д. и которые делают его общественным существом. Биологическая характеристика человека в данное понятие не входит. Свойство быть личностью связано не с физическим бытием человека, а с его общественными качествами. Это позволяет сделать вывод: понятие "личность" характеризует общественную сущность человека и обозначает совокупность его социальных свойств и качеств, которые он вырабатывает у себя прижизненно.

В научной философии и педагогике не только глубоко и всесторонне раскрыты те факторы и условия, под влиянием которых формируется личность, но и показаны взаимосвязь и механизмы воздействия этих факторов на ее развитие.

Как видим, сам человек создает общественную среду и богатство социальных и духовных отношений, которые и служат определяющим источником его личностного развития.

- Для формирования человека как общественного существа важнейшее значение имеет его природная способность к развитию. Проведенные в нашей стране и за рубежом опыты по одновременному воспитанию детенышей человека и обезьяны показали.
- Биологическое сказывается в формировании человека также в том, что у людей имеется определенная природная предрасположенность к той или иной деятельности. Например, многие люди от природы имеют тонкий музыкальный слух, хорошие голосовые данные, способность к поэтическому творчеству, феноменальную память, математические задатки, особые физические свойства, выражающиеся в росте, мышечной силе и т.д. Именно эти задатки позволяют людям интенсивно развиваться в соответствующих видах искусства, науки и труда и влияют на их личностное формирование.
- Не меньшее значение для педагогики имеет также то, что биологически человек имеет весьма большие возможности к развитию, что свой потенциал в этом отношении он использует лишь на 10-12%. Вот почему в своей работе педагогу всегда необходимо исходить, говоря словами А.С. Макаренко, из оптимистической гипотезы, верить в творческие силы учащихся, искать пути к их развитию и совершенствованию.

Есть, однако, еще один фактор, оказывающий влияние на личностное развитие человека. Речь идет, естественно, о воспитании. Таким образом, наряду со средой и биологическими задатками воспитание выступает как третий существенный фактор развития и формирования личности.

Однако, признавая роль этих трех факторов - среды, биологических задатков (наследственности) и воспитания - в развитии человека существенно важно правильно уяснить то соотношение, в котором находятся между собой эти факторы. Если, например, сопоставить формирующее влияние среды и воспитания на личность, то оказывается, что среда воздействует на ее развитие в известной мере стихийно и пассивно. В этом плане она выступает как возможность, как потенциальная предпосылка развития личности. Больше того, внешние средовые влияния в современных условиях сами по себе не в состоянии обеспечить решение тех сложнейших задач, вторые связаны с формированием личности и подготовкой ее к жизни. Чтобы человек овладел наукой, способами профессиональной деятельности и сформировал в себе необходимые моральные и эстетические качества, требуется специальное и продолжительное воспитание.

Вполне понятно, что воспитание играет определяющую роль в развитии личности только при условии, если оно оказывает положительное влияние на внутреннее стимулирование ее активности в работе над собой. Именно эта активность и собственное стремление растущего человека к своему личностному совершенствованию в конечном итоге и определяют его развитие.

Инновационные подходы. Концепция личностного ориентированного образования опирается на культурно-исторический и деятельностный подходы (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин. Э.В. Ильенков, В.В. Давыдов, Г.П. Щедровицкий, А.Г. Асмолов) и имеет на сегодняшний день разработчиков в общеметодологическом плане: В.В. Сериков, В.Г. Цукерман, В.П. Зинченко, Л.Н. Куликова; на организационно-управленческом уровне этой проблемой занимаются М.Н. Костикова, В.А. Болотов. Одной из ведущих идей этой концепции является переосмысливание роли и места предметной подготовки в педагогическом образовании: акцент переносится с владения предметом как главной целью на владение предметом преподавания как средством развития ученика.

Другая идея этой концепции связана с конструированием таких учебных форм, в которых связываются в одно целое как образовательный процесс (собственная учебная деятельность), так и его осмысление и исследовательская работа, в которой и происходит становление личностной педагогической позиции будущего учителя.

Основные направления воспитания личности

Основной задачей методов этой группы является формирование убеждений, взглядов, стремлений воспитанников. Чтобы воспитать определенные целью воспитания личностные качества, необходимо донести до воспитанников смысл этих качеств, их значение в полноценной повседневной и трудовой деятельности, важность их наличия. У воспитанника должно сформироваться, прежде всего, стойкое убеждение в необходимости этих качеств, он должен сам стремиться воспитать их в себе, что обеспечит его активное включение в процесс воспитания. Для достижения этой цели первоначального этапа воспитания сознания личности, нужно стремиться вызвать у воспитанника глубокие чувства и переживания, связанные с этим вопросом, задействовать эмоциональную сферу человека. Безразличие тормозит развитие личности. Только тесное активное и целенаправленное сотрудничество воспитанника и педагога может привести к ожидаемому результату.

Существует ряд методов, используемых для формирования сознания личности. Каждый из них имеет свое значение в воспитательном процессе. Для достижения наилучшего эффекта методы должны применяться в комплексе, дополняя и усиливая друг друга.

Разъяснение, внушение и увещевание – совокупность комплексно используемых методов, требующих высокой квалификации педагога и применяемых в строго определенных случаях. Внушение – воздействие на сознание человека с целью выработки у него определенных установок.

Оно является эффективным при условии высокого авторитета воспитателя. Человек восприимчив к внушению, когда он полностью и безоговорочно доверяет своему наставнику, принимает все сказанное им в чистом виде.

Этическая беседа – метод педагогического воздействия, в ходе которого обсуждаются, анализируются и оцениваются определенные действия, поступки, взгляды, убеждения, особенности поведения какого либо человека или группы людей. Целью этого метода воспитания является формирование и закрепление нравственных взглядов и убеждений. Этическая беседа может быть заранее запланирована или возникнуть стихийно, в результате какого либо события, происшествия. В обоих случаях этическая беседа проводится по определенным правилам: беседа строится на принципах равноправия и сотрудничества педагога с воспитанниками, выслушиваются, обсуждаются и принимаются к сведению любые мнения и высказывания, беседа должна иметь проблемный характер и затрагивать вопросы, волнующие воспитанников, соответствующие их возрасту и психологической зрелости. Педагог должен построить руководство беседой таким образом, чтобы воспитанники имели возможность сами прийти к правильному выводу. В обсуждение должны включаться все участники, атмосфера беседы должна способствовать раскрепощению детей, располагать к безбоязненному высказыванию собственного мнения. Этическая беседа может быть индивидуальной, направленной на обсуждение конкретного поступка человека. В этом случае особенно важно создать доверительную атмосферу общения, показать воспитаннику заинтересованность в его проблемах, искреннее желание помочь.

Диспут – активное обсуждение специально подготовленных тем, принимающее форму спора. Целью диспута является формирование взглядов и убеждений, рождающихся в процессе аргументированного, логически построенного спора, столкновения противоположных точек зрения, выявления ошибочных мнений, обоснования и доказательств их ошибочности.

Участники диспута заранее оповещаются о содержании темы и имеют возможность продумать и логически выстроить свою речь, придать ей наибольшую убедительность. Задачей педагога, как руководителя диспута, является умелое руководство, особое участие, заключающееся не в наставлении, а в направлении мыслей с помощью аргументов, фактов и логики. Для успешного проведения диспутов, воспитанников заранее учат правильно строить свою речь, уметь доказывать свою правоту и убеждать собеседника и аудиторию.

Пример – метод воспитания, сильнейшим образом влияющий на процесс формирования личности. Он основан на психологической склонности людей к подражанию. Особенно эффективно этот метод воздействует на детей. Эффективность этого метода объясняется его прямым воздействием на сознание человека. Зрительные примеры ярко и надолго запечатлеваются в сознании, это объясняется физиологическими особенностями человеческого организма. Желание подражать своему кумиру ценно тем, что не является навязанным со стороны,

а вызвано чувствами и эмоциями самого человека, тем самым, усиливая ответственность за свои поступки. Характер подражательной деятельности меняется с возрастом. Если младшие школьники непосредственно следуют примерам поведения, основываясь лишь на полученном впечатлении, то подростки, пользуясь накопленным социальным опытом и уже выработанными нравственными позициями, проводят сознательный анализ и выбор тех качеств и особенностей, которые он может перенять. Примером могут служить люди, окружающие человека в реальной жизни или герои книг, фильмов, знаменитые деятели разного рода. Последние оказывают наибольшее воздействие, так как, зачастую являются яркими, неординарными и выдающимися личностями. При воспитании детей, важно создать такие условия, при которых его будет окружать как можно больше положительных примеров, хотя отрицательные примеры тоже играют важную роль в воспитании, формируя негативное отношение к отрицательным действиям и поступкам. Педагог всегда сам является примером для своих воспитанников, поэтому он должен заботиться о правильности своих действий, следовании слову, положительном отношении ко всем воспитанникам.

Базовая культура личности и пути ее формирования

Выделение педагогической культуры в структуры общей культуры личности и определение ее содержания, до известной степени, носит условный характер, и возможно лишь теоретически, с целью раскрытия ее сущности, структуры взаимосвязи компонентов, выявление критериев и уровней его сформированности.

Являясь целостной системой, педагогическая культура обладает свойствами целого, не сводимыми к свойствам отдельных ее компонентов. «Отражая диалектическую, многоуровневую природу педагогической культуры, ее целостной, развивающий характер, - пишет И.Ф. Исаев, - компоненты этой системы должны быть представлены как необходимые и достаточные для ее исследования, сохранения и развития».

В своем исследовании мы остановились на тех компонентах педагогической культуры, которые, с нашей точки зрения, являются базовыми, системообразующими, позволяющими судить об уровне развития педагогической культуры, обладая которыми учитель может реализовать себя как личность и как специалист.

Эффективное воспитание базовой культуры личности возможно лишь при наличии определенного комплекса педагогических условий.

В исследовании мы придерживаемся трактовки термина «педагогические условия», под которыми понимается совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследовании задач (А.Я. Найн).

На основании анализа литературных источников, нормативных материалов, собственного опыта, а также проведенного исследования нами выделены следующие педагогические условия:

1. образовательный процесс осуществляется на основе субъект-субъектных отношений участников образования с ориентацией на гуманистическую направленность воспитания;

2. процесс профессиональной подготовки учащихся средних профессиональных учреждений опирается на разработанную модель воспитания базовой культуры студентов;

3. используемые активные формы, методы и содержание обучения адекватно отражают содержание и структуру деятельности будущего специалиста.

Субъекты образования понимаются нами как активные участники процесса, в котором педагогическая активность - это целенаправленное, систематическое взаимодействие, основанное на факторах ведомости и сотрудничества, на межличностном контакте со студентами при психологической поддержке последних со стороны педагога.

Гуманистическое общение в образовательном процессе предполагает диалогическую связь равноправных партнеров при обоюдной их активности. Существенной характеристикой гуманистической направленности общения является ситуация двустороннего, взаимного воздействия, а не односторонне направленного. Она подразумевает реальное участие, то есть активную роль всех сторон. Реализации субъект-субъектных отношений служит диалог, выстроенный в форме не поочередного обмена информацией, а совместного поиска общих позиций, понимания точек зрения партнера, уважительного отношения к иному мнению.

Субъект-субъектные отношения с ориентацией на гуманистическую направленность общения, основанные на равенстве позиций партнеров по общению, принятии другого человека в свой внутренний мир как ценность, выступают не только условием воспитания культуры студента, но и служат становлению профессиональной культуры личности будущего специалиста в целом.

Активные формы и методы обучения характеризуются, в первую очередь, повышением активности обучающихся, развитием самостоятельности, создают атмосферу доверия и поддержки, обеспечивают постоянную обратную связь (А.А. Вербицкий).

Особенностью активных форм и методов является то, что обучение проводится в ситуациях, приближенных к реальным, позволяя материал, принадлежащий усвоению, ввести в цель деятельности, а не в средства. Во-вторых, осуществляется не только сообщение знаний в области культуры, но и обучение умениям их практического использования, что, в свою очередь, требует определенных личностных качеств студентов. В-

третьих, организуется формирование новой, качественно иной установки на обучение в эмоционально насыщенном процессе коллективного творческого труда (С.Д. Неверкович).

Выделение педагогической культуры в структуры общей культуры личности и определение ее содержания, до известной степени, носит условный характер, и возможно лишь теоретически, с целью раскрытия ее сущности, структуры взаимосвязи компонентов, выявление критериев и уровней его сформированности.

Являясь целостной системой, педагогическая культура обладает свойствами целого, не сводимыми к свойствам отдельных ее компонентов.

«Отражая диалектическую, многоуровневую природу педагогической культуры, ее целостной, развивающий характер, - пишет И.Ф. Исаев, - компоненты этой системы должны быть представлены как необходимые и достаточные для ее исследования, сохранения и развития». В своем исследовании мы остановились на тех компонентах педагогической культуры, которые, с нашей точки зрения, являются базовыми, системообразующими, позволяющими судить об уровне развития педагогической культуры, обладая которыми учитель может реализовать себя как личность и как специалист.

Сущностная характеристика основных методов, средств и форм воспитания личности

Метод воспитания (от греческого "методос" – путь) - это способ реализации целей воспитания. Методы воспитания являются главными средствами, обеспечивающими успешность решения задач каждого из компонентов воспитательного процесса. Традиционно методы воспитания рассматривают как способы воздействия на сущностные сферы человека с целью выработки у них заданных целью воспитания качеств. Однако такое понимание не соответствует нашему пониманию воспитательного процесса, в основе которого лежит субъектно-субъектный подход. Под методами воспитания мы понимаем способы взаимодействия педагогов и учащихся, в процессе которого происходят изменения в уровне развития качеств личности воспитанников.

Достижение целей воспитания осуществляется, как правило, в процессе реализации совокупности методов. Сочетание этих методов в каждом случае адекватно поставленной цели и уровню воспитанности детей. Каждый метод реализуется различно в зависимости от опыта педагога и его индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Задача совершенствования методов стоит постоянно, и каждый воспитатель в меру своих сил и возможностей ее решает, внося в разработку общих методов свои частные изменения, дополнения, соответствующие конкретным условиям воспитательного процесса.

Методов и особенно различных версий (модификаций) в педагогической литературе указывается так много, что разобраться в них, выбрать адекватные целям и реальным обстоятельствам помогали лишь их упорядочение, классификация. Классификация методов - это выстроенная по определенному признаку система методов. Классификация помогает обнаружить в методах общее и специфическое, существенное и случайное, теоретическое и практическое и тем самым способствует их осознанному выбору, наиболее эффективному применению.

Для формирования взглядов, понятий, установок используются методы убеждения и самоубеждения.

Убеждение предполагает логическое доказательство какого-то понятия, нравственной позиции, оценки происходящего. При этом на сознание учащихся влияют не столько понятия и суждения, сколько их доказательность. Учащиеся, оценивая полученную информацию, или утверждаются в своих взглядах, позициях, или корректируют их.

Убеждение как метод в воспитательном процессе реализуется через различные формы, в частности сегодня используются отрывки из различных литературных произведений, исторические аналогии, библейские притчи, басни. Рядом ученых создаются хрестоматии, в которых собран материал для нравственного просвещения учащихся. Метод убеждения используется также при проведении разнообразных дискуссий.

П*едагогические требования к применению методов убеждения*

Эффективность методов убеждения зависит от соблюдения целого ряда педагогических требований. Рассмотрим наиболее важные из них.

1. Высокий авторитет педагога у воспитанников. Каждый человек знает из личного опыта, что даже случайно оброненное авторитетным человеком слово запоминается иногда на всю жизнь и становится жизненным принципом, путеводной звездой. И напротив, безупречные с точки зрения методики убеждения сентенции неуважаемого человека вызывают лишь раздражение и желание поступить наоборот. Высшая форма педагогического авторитета — любовь воспитанников. Педагогу, которого воспитанники любят, удается все.

Такая любовь — не только высшая награда мастеру, но и могучий технологический фактор педагогического процесса. Вот почему неправы те педагоги, которые говорят: «Мне все равно — любят ли меня или нет». Правда, здесь возникают серьезные сомнения в их искренности. Если же педагога преследует стойкая неавторитетность у воспитанников, то это очень серьезный повод для смены профессии.

2. Опора на жизненный опыт воспитанников. Слово педагога приобретает конкретный смысл, если оно задевает личный опыт воспитанников. Здесь естественно сливаются педагогические возможности словесного убеждения с убеждающей силой примера, причем это такой пример, который предложен не педагогом, а

извлечен из памяти воспитанника.

3. Искренность, конкретность и доступность убеждения. Никогда не следует убеждать воспитанников в том, в чем педагог не убежден сам. Фальшь, неискренность, искусственность легко распознаются даже младшими воспитанниками, что не только гарантирует неуспех в решении конкретной педагогической задачи, но и чревато стратегическими потерями, так как подрывается авторитет педагога.

4. Сочетание убеждения и практического приучения. Наибольшие успехи воспитания достигаются тогда, когда словесное воздействие сочетается с организацией разнообразной практической деятельности. Причем не всегда следует идти от сознания к опыту. Опыт может предшествовать формированию сознания. На важность сочетания убеждения и практического приучения не раз указывал В.А. Сухомлинский: «Мастерство нравственного воспитания заключается в том, чтобы ребенка с первых шагов его школьной жизни убеждали прежде всего его собственные поступки, чтобы в словах воспитателя он находил отзвуки собственных мыслей, переживаний, рождающихся так же в процессе активной деятельности».

5. Учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. При выборе форм, методов и приемов убеждения необходимо всегда учитывать возрастные и индивидуальные особенности воспитанников. Особенно часто жалуются родители, что их ребенок перестал реагировать на то, что раньше действовало безотказно. А ребенок просто подрос, изменился, и методы воздействия на него должны меняться соответственно. Важно также учитывать и индивидуальные особенности учащихся. Одни очень отзывчивы на доверие и просьбы, а на других больше действуют требование и приказ. Психологическая структура личности воспитанника, его характер и темперамент должны обязательно учитываться при выборе методов, форм и средств убеждения.

Экономист, который занимается управленческой деятельностью в коллективе, должен владеть практическими навыками воздействия на личность. С этой целью в данный курс включены такие аспекты работы с коллективом, как методы изучения личности и использования их результатов в процессе профессиональной деятельности, роль среды, наследственности в формировании личности, ее национальных, психологических и социокулътурных особенностей в условиях трудовой деятельности.

Самоубеждение – это метод самовоспитания учащихся, который предполагает, что дети осознанно, самостоятельно, в поиске решения какой-либо социальной проблемы формируют у себя комплекс взглядов на эту проблему. В основе этого формирования – логические доказательства, схему которых составил сам ребенок.

Стимулирование – метод, в основе которого лежит формирование у учащихся побуждений деятельности, т.е. определенных мотиваций.

В педагогике в качестве стимулирования распространены такие компоненты метода стимулирования, как поощрение и наказание.

Поощрением называют выражение положительной оценки действий воспитанников. Оно закрепляет положительные навыки и привычки. Действие поощрения предполагает возбуждение позитивных эмоций, вселяет уверенность. Поощрение может проявляться в различных вариантах: одобрение, похвала, благодарность, предоставление почетных прав, награждение. Несмотря на кажущуюся простоту, поощрение требует тщательной дозировки и осторожности, так как неумение использовать этот метод может принести вред воспитанию.

Наказание – это компонент педагогического стимулирования, применение которого должно предупреждать нежелательные поступки учащихся, тормозить их, вызывать чувство вины перед собой и другими людьми.

Методом, оказывающим доминирующее влияние на эмоциональную сферу ребенка, является внушение.

Внушение – это эмоционально окрашенное воздействие на ребенка с целью создания у него определенного состояние или побуждения к определенным действиям. По образному выражению В.М. Бехтерева, внушение, в отличие от убеждения, входит в сознание человека не с парадного входа, а как бы с заднего крыльца, минуя сторожа – критику. Внушать – это значит воздействовать на чувства, а через них на ум и волю человека. Внушение опирается на имеющиеся у ребенка потребности, стремления. Этот метод в педагогической практике используется достаточно широко. Применение метода внушения способствует формированию чувств, эмоционального переживания требуемого поведения. Если ученики остаются безразличны к педагогическому воздействию, то, как известно, процесс медленно и редко достигает намеченной цели.

Требование – это метод воспитания, с помощью которого нормы поведения, выражаясь в личных отношениях, вызывают, стимулируют или тормозят определенную деятельность воспитанника и проявление у него определенных качеств.

Таким образом, рассмотренная нами совокупность методов предполагает, что субъектом воспитания в итоге должен стать сам учащийся.

Упражнение и приучение

Упражнение — это планомерно организованное выполнение воспитанниками различных действий, практических дел с целью формирования и развития их личности.

Приучение — это организация планомерного и регулярного выполнения воспитанниками определенных действий в целях формирования хороших привычек. Или, говоря по-другому: приучение — это упражнение с целью выработки хороших привьтчек.

Привычки, как отмечал К.Д. Ушинский, укореняются путем повторения какого-либо действия до тех пор,

пока «не установится наклонность к этому действию. Повторение одних и тех же действий есть, следовательно, необходимое условие становления привычки». А.С. Макаренко призывал «стремиться к тому, чтобы у детей как можно крепче складывались хорошие привычки, а для этой цели наиболее важным является постоянное упражнение в правильном поступке».

Упражнение занимает большое место в обучении, так как лежит в основе формирования умений и выработки навыков на всех его практических и практико-теоретических этапах.

Упражнение (приучение) как метод педагогического воздействия применяется для решения самых разнообразных задач гражданского, нравственного, физического и эстетического восприятия и развития. Без систематического применения разумно поставленных упражнений нельзя добиться действенности воспитательной работы. «Попробуйте, — говорил А.С. Макаренко, — серьезно, искренне, горячо задаться целью воспитать мужественного человека. Ведь в таком случае уже нельзя будет ограничиться душеспасительными разговорами. Нельзя будет закрыть форточку, обложить ребенка ватой и рассказывать ему о подвиге Папанина. Нельзя будет потому, что результат для вашей чуткой совести в этом случае ясен: вы воспитываете циничного наблюдателя, для которого чужой подвиг — только объект для глазения, развлекательный момент.

Нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда б он мог проявить мужество, — все равно в чем, — в сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости, в смелости».

В практике воспитательной работы применяются в основном три типа убеждений:

1) упражнения в полезной деятельности;

2) режимные упражнения;

3) специальные упражнения.

Упражнения в разнообразной полезной деятельности имеют целью выработать привычки в труде, в общении воспитанников со старшими и друг с другом. Главное в этом виде упражнений состоит в том, чтобы его польза осознавалась воспитанником, чтобы он, испытывая радость и удовлетворение от результата, привыкал самоутверждаться в труде и через труд.

Режимные упражнения — это такие упражнения, главный педагогический эффект от применения которых дает не результат, а хорошо организованный процесс — режим. Соблюдение оптимального режима в семье и учебном заведении приводит к синхронизации психофизиологических реакций организма с внешними требованиями, что благотворно сказывается на здоровье, физических и интеллектуальных возможностях воспитанника и, как следствие, на результатах его деятельности.

Всякие нарушения режима педагогического процесса — это не только видимый урон (например, сорванное или деформированное занятие, несостоявшаяся экскурсия, опоздания, вошедшие в привычку и т.д.), но это еще воспитание неуважения к учебному процессу, воспитание необязательности и расхлябанности. Все упражнения в учебном заведении должны быть режимными, а каждый случай нарушения режима должен рассматриваться как чрезвычайное происшествие.

Специальные упражнения — это упражнения тренировочного характера, имеющие целью выработку и закрепление умения и навыков.

В учебном процессе все упражнения — специальные, а в воспитательной работе — это приучение к выполнению элементарных правил поведения, связанных с внешней культурой. Так, первоклассников тренируют вставать при входе учителя, молодых солдат тренируют правильно наматывать портянки, заправлять постель по установленным правилам, приветствовать старших по званию и т.п.

Специальные упражнения применяются и с целью преодоления недостатков. Так, нарушителя дисциплины делают ответственным за порядок, неопрятному поручают обязанности санитара, а самого эгоистичного просят от имени всех навестить больного товарища.

Таким образом, упражнения направлены прежде всего на организацию и руководство деятельностью и поведением воспитанников. Упражнение лишь на самых ранних стадиях можно рассматривать как простое повторение. В дальнейшем упражнение — это совершенствование навыков. Так же, как репетиция спектакля не есть его простое повторение, а этап все большего приближения к тому состоянию, которое материализует режиссерский замысел, этап совершенствования на пути к эталону.

Репродуктивный метод. Для приобретения навыков и умений через систему заданий организуется деятельность обучаемых по неоднократному воспроизведению сообщенных им знаний и показанных способов деятельности. Педагог дает задания, а обучающиеся их выполняют — решают сходные задачи, составляют планы, воспроизводят химический и физический опыты и т.д. От того, насколько трудно задание, от способностей обучаемого зависит, как долго, сколько раз и с какими промежутками он должен повторять работу. Обучение грамотности и четкому письму требует нескольких лет, чтение — гораздо меньше времени. Установлено, что усвоение новых слов при изучении иностранного языка требует, чтобы эти слова встретились около 20 раз на протяжении определенного срока. Словом, воспроизведение и повторение способа деятельности по образцу являются главным признаком репродуктивного метода. Педагог пользуется устным и печатным словом, наглядностью разного вида, а обучаемые выполняют задания, имея готовый образец.

Оба охарактеризованных метода обогащают учащихся знаниями, навыками и умениями, формируют у них основные мыслительные операции (анализ, синтез, абстрагирование и т.д.), но не гарантируют развития творческих способностей, не позволяют планомерно и целенаправленно их формировать. Эта цель достигается

продуктивными методами.

Проблема системы воспитания. Сущность и типология воспитательных систем. Закономерности развития воспитательных систем

Воспитательная система образовательного учреждения может быть охарактеризована как общность субъектов, образующих межсубъектную систему смыслов, которая, в свою очередь, связана с реалиями социального института образования.

Теория воспитательных систем (А. Т. Куракин, Л. И. Новикова, В. А. Караковский, Н.Л. Селиванова) в педагогике занимает в настоящее время особое место. Зародившаяся в 80-е годы 20 в., она стала основой разветвленной научной школы, представители которой провели многочисленные исследования различных аспектов проблематики воспитательных систем. Были выявлены воспитательные функции класса как системы (Н.Л. Селиванова); определены роль и специфика педагогического коллектива (Н.С. Дежникова); классного руководителя как педагога-воспитателя в воспитательной системе школы (В.В. Андреева); исследованы проблемы взаимодействия воспитательной системы школы с окружающей средой (Ю.С. Мануйлов), проблемы моделирования воспитательной системы (Е.Н. Степанов). Был рассмотрен исторический аспект развития гуманистических воспитательных систем, в том числе предложена типология гуманистических воспитательных систем (А. В. Гаврилин) и др.

Воспитательная система любой школы имеет сложную структуру. Эта структура образована следующими компонентами:

- целями, выраженными в исходной концепции;
- деятельностью, которая обеспечивает их реализацию;
- субъектом деятельности;
- отношениями, интегрирующими субъект в некую общность;
- средой системы, освоенной субъектом;
- управлением, обеспечивающим интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы (Н. Л. Селиванова).

Под воспитательными системами она понимает прямые и опосредованные воспитательные отношения и связи элементов, их составляющих, которые образуют целостность, включающую как духовную, так и предметно-практическую деятельность ее объекта (воспитуемых) и субъекта (воспитателей, руководителей).

Сущность воспитательной системы может быть представлена через изучение ее взаимоотношения с педагогической реальностью образовательного учреждения, под которым понимается особый фрагмент социальной реальности, область интерсубъектной реальности всех лиц, вовлеченных в воспитательную систему;

Педагогическая реальность воспитательной системы характеризуется рядом параметров:

- ценностной характеристикой доминирующего в педагогической реальности представления о личности человека, что предполагает определенный тип соотношения значимости качеств личности человека как субъекта, со значимостью других социальных и профессиональных норм и ценностей;
- степенью целостности реальности, которая характеризует однородность интерсубъектной реальности, взаимодополняемости субъективных реальностей учащихся и педагогов;
- пространственным (характеризует взаимоотношение социального пространства педагогической реальности и физического пространства (техногенного, предметного, информационного и др.): степень подобия, его метрику, топологию, масштаб, размеры и др.) и временным измерением педагогической реальности (ее ориентацией на прошлое, будущее или настоящее).

Основанием для построения типологии воспитательных систем является параметр ценностности. Этот параметр может иметь три основных значения (качества): гуманистическое, нормативное, антигуманистическое. Можно **выделить четыре основных типа воспитательных систем - гуманистические, авторитарные, нормативно-гуманистические и фрагментарные** (антигуманистические воспитательные системы в рамках образовательных учреждений современной нам системы образования как социального института существовать не могут)**;**

Гуманистические воспитательные системы характеризуются сверхценным отношением к личности, где ее право на свободу и творчество имеет безусловный характер;

В *авторитарных воспитательных системах* доминирует отношение к личности воспитанника как к объекту формирования качеств в соответствии с определенной моделью, которая может базироваться как на социально-политическом запросе, так и неких «абсолютных» идеях и ценностях; *нормативно-гуманистические воспитательные системы* сочетают оба типа ценностности;

Фрагментарные воспитательные системы характеризуются полиценностностью, т. е. наличием нескольких организационно и психологически оформленных групп субъектов воспитательной системы, являющихся носителями педагогической реальности разного ценностного содержания.

Детский коллектив как объект и субъект воспитания

Понятие "коллектив" было введено в обиход в отечественную педагогическую теорию и практику с первых лет советской власти. Идеи "коллективного воспитания" были заложены в основу воспитательной деятельности С.Т. Шацкого, В.Н. Сороки-Росинского, М.М. Пистрака, П.Н.Лепешинского и др., а позднее - В.А. Сухомлинского, Т.Е. Конниковой, Л.И. Новиковой, Н.Я. Скороходовой, И.П. Иванова. Положения А.С. Макаренко стали основой теории и методики коллективного воспитания. В статье "Цель воспитания" он выделяет следующие признаки коллектива:

- общественно ценные цели;
- совместная деятельность по их достижению;
- отношения взаимной ответственности;
- организация органов самоуправления;
- направленность деятельности на общую пользу.

В дальнейшем в отечественной социальной психологии был выделен ряд признаков, характеризующих группу как коллектив. Большое значение здесь сыграли работы А.В. Петровского, И.Н. Платонова, Л.И. Уманского и др.

Л.И. Уманским и его сотрудниками в основу характеристики группы как коллектива были положены следующие критерии:

- содержание нравственной направленности группы (единство целей, мотивов, ценностных ориентаций членов группы);
- организационное единство;
- групповая подготовленность в области той или иной сферы деятельности;
- психологическое единство (интеллектуальное, эмоциональное, волевое).

На основе указанных признаков Л.И. Уманский предлагает следующую классификацию групп по уровню их развития:

- группа номинальная;
- группа-ассоциация (общая цель, официальная структура);
- группа-кооперация (общая цель, групповая подготовленность к деятельности);
- группа-корпорация (наличие всех признаков, но нравственная направленность такой группы чаще всего характеризуется групповым эгоизмом и индивидуализмом);
- коллектив.

Коллектив имеет сложную структуру, так как связан общностью целей с другими коллективами.

Основным звеном в коллективе является первичный коллектив. Для А.С. Макаренко - это был отряд, состоящий из 12-15 человек. В школьной практике - это класс. А.С. Макаренко придавал большое значение первичному коллективу, считая его "инструментом прикосновения к личности". В самом деле, в нем дети наиболее близко общаются между собой, постоянно совместно действуют, участвуют в реализации общих целей всего коллектива и входят в общую систему характерных для коллектива отношений.

Судить о развитии деловых отношений в коллективе можно:

1. по тому, как относятся члены коллектива к общим нуждам и заботам коллектива, легко ли откликаются на них, замечают ли их сами;
2. по тому, как встречают они распоряжения и предложения выборного актива;
3. по тому, как принимаются решения органами коллектива;
4. по частоте и характеру нарушений норм жизни коллектива, принятии решений и др.

Коллектив по мере своего становления и развития проходит ряд этапов. Продолжительность этапа, как более или менее законченного "отрезка" развития коллектива, следует связывать с появлением новообразований, во-первых, в базисных, конструирующих коллектив факторах - деятельность, общение, организация, коллективные отношения; во-вторых, в сфере "надстроечных", вторичных факторах, производных от организации деятельности и отношений - общественное мнение, самочувствие, традиции, ценности, идеалы и эталоны поведения членов коллектива, его самооценка; и, наконец, о развитии коллектива необходимо судить по тем изменениям, которые происходят в мотивации деятельности и поведения его членов, в характере их активности. Только по совокупности указанных новообразований в жизнедеятельности коллектива и личности можно судить о сложном внутреннем процессе развития коллектива.

Коллектив как воспитательное сообщество, как специально педагогически организованное объединение имеет свои определенные признаки:

- общественно-значимая цель;
- общественно-значимая деятельность;
- коллективные отношения;
- демократическое управление.

Детский коллектив как сложная социально-педагогическая система обладает своей структурой, и различают две составляющие: **неформальная структура (складывается стихийно) и формальная структура (организуется воспитателем).**

Семья в системе воспитания и социализации личности

Традиционно главным институтом воспитания является семья. То, что ребёнок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребёнок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребёнка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья. Семья – это особого рода коллектив, играющий в воспитании основную, долговременную и важнейшую роль. У тревожных матерей часто вырастают тревожные дети; честолюбивые родители нередко так подавляют своих детей, что это приводит к появлению у них комплекса неполноценности; несдержанный отец, выходящий из себя по малейшему поводу, нередко, сам того не ведая, формирует подобный же тип поведения у своих детей и т.д.

Воспитание человека начинается в семье, именно там закладываются основы личностных качеств, родители и остальные члены семьи служат первыми и самыми важными примерами для ребенка. В связи с этим, родители должны с большой ответственностью относиться к своей конституционной обязанности по воспитанию детей.

Семейное воспитание связано с ранним развитием ребенка и в этом его сила, сила же школьного воспитания состоит в научном педагогическом подходе к этому вопросу. Кроме того, воспитание является одной из основных задач школы, в то время, когда родители зачастую заняты личными вопросами (работа, собственное развитие, самореализация и т. д.) и у них остается слишком мало времени для общения с детьми. В связи с этим школа должна проводить воспитательную работу с родителями, стимулируя и активизируя их воспитательную функцию.

В семье, как нигде в другом месте, можно со всей полнотой реализовать индивидуальный подход к развитию человека. Школьные педагоги, поддерживая тесный контакт с родителями, имеют возможность более глубоко узнать и изучить особенности каждого ученика и учитывать их в процессе учебно-воспитательной работы.

Задачей родителей является побуждение мотивационной сферы ребенка, его способность к самовоспитанию и потребность к постоянному совершенствованию. Одним из стимулов к самовоспитанию может быть положительный пример родителей.

В задачи родителей входит развитие у детей духовных потребностей и интересов.

Многие люди в условиях современной жизни склонны заботиться только о материальном благополучии семьи, в то время как вопросы искусства и культуры их вообще не интересуют, а, следовательно, ребенок тоже оказывается изолированным от этих важнейших сфер жизни. Школа призвана компенсировать такие пробелы семейного воспитания и напоминать о необходимости развития человека в этом направлении родителям.

Семейное, как и любое другое воспитание должно сочетать требовательность и гуманность отношений с детьми. Осуществление этого принципа заключается в терпеливом, последовательном приучении ребенка к выполнению его домашних обязанностей, привлечение к посильному труду.

Неизбежной стороной семейной жизни являются конфликты . Причин их возникновения может быть много: расхождение мнений по поводу способов отдыха, относительно воспитания детей, распределения денег и т. д.

Под семейным конфликтом понимается возникшая ситуация неразрешенного противоречия, в которой члены семьи испытывают острые эмоциональные переживания, находятся в состоянии психологического дискомфорта и пытаются решить возникшую проблему односторонне, бескомпромиссными путями и методами.

Конфликт, как правило, порождается целым комплексом причин. Но по ведущему, основному мотиву, конфликты можно сгруппировать, положив в основу их возникновения следующие причины:

- эгоизм одного или обоих супругов;
- завышенные материальные потребности одного или обоих супругов;
- завышенная самооценка одного или обоих супругов;
- несовпадение представлений супругов о роли мужа, жены, матери, отца, главы семьи;
- неумение супругов общаться друг с другом, с родственниками, с друзьями и знакомыми;
- несовпадение взглядов на ведение домашнего хозяйства;
- несовпадение взглядов на воспитание детей;
- различие в типах темпераментов супругов и неумение учитывать это во взаимоотношениях.

Различают конфликты конструктивные (в результате их разрешения отыскивается взаимоприемлемое решение проблемы) и деструктивные (сохраняются напряженность, сознание неизбежности дальнейших конфликтов, досада).

Конфликт в отношениях родителей и детей крайне редко возникает случайно и внезапно. Сама природа

позаботилась об их взаимной привязанности, выдав им своеобразный аванс в чувстве любви, потребности друг в друге. Конфликт – жесткое столкновение, эмоциональная агрессия, болевой синдром отношений. А боль в организме, как известно, – сигнал бедствия, физиологический «крик» о помощи.

В своем развитии конфликт проходит несколько этапов: возникновение, становление, зрелость, преобразование. Каждый этап предполагает свою логику поведения участников конфликта. Существуют и общие рекомендации для снятия остроты конфликта, для его прекращения, а возможно – для предотвращения. Например, рекомендуется не сосредоточиваться на обсуждении того, кто прав, кто виноват, и на личных качествах друг друга, а спокойно анализировать именно внешнюю, предметную сторону ситуации, стараясь не перейти ту черту, эмоциональную грань, за которой конфликт может стать необратимым; иногда помогает привлечение объективных «судей»; всегда полезно отделить суть проблемы от ее эмоциональной окраски; заслуживает похвалы попытка прийти к компромиссу.

Особое воспитательное значение в семье имеет авторитет взрослых. Некоторые родители, у которых возникают проблемы с воспитанием детей, иногда склонны думать, что авторитет дается от природы, что авторитет – это особый талант и, если его нет, то с этим нужно примириться. Эти родители глубоко ошибаются. Авторитет может стать достоянием каждой семьи, важно, чтобы он строился на истинно приоритетных основаниях: требовательности и доброте, открытости и соучастии во всех делах, доверии и ответственности, внимании к детям и их жизни.

Но, к сожалению, встречаются родители, которые строят свой авторитет на ложных основаниях. Психологи и педагоги называют его ложным авторитетом. К числу ложных авторитетов, которых следует остерегаться, относят:

«авторитет подавления» – родители по каждому поводу раздражаются, при всяком удобном и неудобном случае хватаются за ремень, на каждый вопрос ребенка отвечают грубостью, каждую его вину сопровождают наказанием. Такой метод вынуждает детей держаться подальше от родителей, порождает детскую ложь и человеческую трусость и в то же время воспитывает в ребенке жестокость;

«авторитет расстояния» – существуют родители, которые убеждены, что детей следует держать на расстоянии, поменьше с ними разговаривать, изредка только выступая перед ними в качестве начальства: у них своя жизнь, свои интересы, свои мысли, о которых дети не должны знать;

«авторитет чванства» – подобный авторитет строится на представлении некоторых родителей, что они самые заслуженные, самые главные и важные, и это они демонстрируют на каждом шагу всем и в том числе – своим детям. Они без конца толкуют о своих достоинствах и высокомерно относятся к другим людям – неудивительно, что такое поведение повторяют их дети;

«авторитет педантизма» – некоторые родители уверены в том, что дети должны выслушивать каждое их слово с трепетом, и ведут себя с детьми как бюрократы. Они больше всего боятся, чтобы дети не подумали, что они могут ошибаться. Как бы родители ни были неправы, они все равно настаивают на своем: сказали – значит, так и будет;

«авторитет резонерства» – в этом случае родители буквально заедают ребенка бесконечными поучениями и назидательными разговорами, так как они уверены в том, что в поучениях заключается главная педагогическая мудрость. Родители изо всех сил стараются быть добродетельными и непогрешимыми, однако эмоциональная жизнь ребенка протекает сама собой, без их участия;

«авторитет любви» – это самый распространенный и очень коварный вид ложного авторитета. Нежные слова, ласки, бесконечные признания в любви сыплются на детей в избыточном количестве. Родители ревниво следят за выражением детских глаз и буквально требуют любви и нежности. Если ребенок не слушается, то у него спрашивают, почему он не любит родителей. Такая семья погружается в море сентиментальных чувств и уже ничего другого не замечает. Ребенок же с малых лет начинает понимать, что к людям можно приспосабливаться, подыгрывать им и извлекать из этого выгоду, – в результате он приучается к интригам и манипулированию чужими чувствами;

«авторитет доброты» – в этом случае родители пытаются добиться детского послушания с помощью своей уступчивости и мягкости; им кажется, что дети будут любить их именно за эти качества. Они предстают перед ребенком в образе доброго ангела, который готов жертвовать чем угодно, только бы все было благополучно. Они все разрешают детям, им ничего не жаль. Очень скоро в такой семье дети начинают командовать, добиваясь своими капризами исполнения любых своих желаний. Иногда родители пытаются оказать небольшое сопротивление, но чаще всего это уже не дает никакого результата;

«авторитет дружбы» – дружба между родителями и детьми является великим воспитательным средством, если она не достигает крайних пределов, с которых начинается обратный процесс. В таких семьях дети начинают потешаться над старшими, над родителями, поучать их на каждом шагу, упрекать, что они все делают не так, как надо. Однако в таком случае дружба рано или поздно пропадает, так как она невозможна без взаимного уважения;

«авторитет подкупа» – в этом случае послушание просто покупается подарками или посулами, что развращает детей, делает их лицемерными и меркантильными. Дети рассказывают о своих делах только в выгодном для них свете, чтобы родители оплатили их хорошие поступки, – негативное они утаивают, становясь все более неискренними и расчетливыми.

Важнейшей задачей воспитания является **социализация**, то есть подготовка человека к жизни и деятельности в существующем социуме, привитие ему норм поведения, принятых в обществе, понимание и усвоение общественных ценностей. Воспитание управляет процессом социализации и контролирует его протекание. В современной педагогической науке определены и достаточно глубоко изучены основные механизмы социализации. К ним относятся: *подавление, изоляция, самоограничение, проекция, идентификация, интроекция, эмпатия, интеллектуализация, рационализация, аннулирование действий.*

Суть механизма **подавления** заключается во внешнем или внутреннем вытеснении из сознания мыслей, желаний, чувств и т. д. Внешнее подавление создается усилиями других людей или окружающей среды. Внутреннее подавление исходит от сознательных волевых усилий самой личности или происходит произвольным образом.

Изоляция – механизм подавления неприятных для человека мыслей, воспоминаний, впечатлений, ассоциаций. В процессе изоляции человек улучшает свое психическое состояние, настраивается на оптимистический лад, учится справляться с конфликтными ситуациями.

Самоограничение – принижение собственных возможностей и способностей относительно результатов деятельности окружающих людей. В малых временных интервалах самоограничение помогает избежать стрессовых ситуаций и адаптироваться к возникшей ситуации. Однако постоянное отступление перед трудностями, боязнь ошибок и неудач рождает неспособность к их преодолению, тормозит развитие личности, «убивает» веру в себя.

Идентификация – важнейший механизм социализации. Он заключается в уподоблении человеком себя с какой либо другой личностью, подражание ей. Человек перенимает привычки, взгляды, интересы другого человека, копирует его поведение, манеру общения, вкусы

Эмпатия – формирование способности сочувствовать, переживать, волноваться за другого человека. Этот механизм особенно сильно влияет на процесс социализации эмоциональных личностей.

Интеллектуализация – механизм, начинающий действовать при возникновении проблемных ситуаций, когда человек пытается найти выход, сделать выбор, преодолеть трудности.

Аннулирование действий – механизм, ослабляющий ответственность за свои поступки посредством признания их отрицательных сторон. Осознавая и извиняясь, человек считает тему исчерпанной и освобождает свою совесть от «груза» вины. Привыкая к такому решению подобных ситуаций, человек легко совершает плохие поступки, так как заранее знает, как избавиться от последствий.

Новаторские воспитывающие системы, их сущность, специфика

Воспитывающая система это, прежде всего, взаимосвязь:

- основных субъектов воспитательного процесса – педагогов, учащихся и родителей при активности всех сторон;
- всех компонентов (целевого, содержательного, организационно-деятельностного, оценочно-результативного) процесса воспитания;
- учебной деятельности и внеучебной работы;
- школы и окружающей среды.

Воспитательная система – это комплекс воспитательных целей; людей, их реализующих в процессе целенаправленной деятельности; отношений, возникающих между ее участниками; освоенная среда и управленческая деятельность по обеспечению жизнеспособности названной системы (Б.М. Бим-Бад). Различают также понятие «система воспитательной работы» (эта система является подсистемой воспитательной системы). Данное понятие обозначает комплексность мероприятий, адекватных поставленной цели. По типу организации выделяют авторитарные и гуманистические воспитательные системы.

Воспитательная система имеет сложную структуру, в которой выделяют следующие компоненты: 1) цели, выраженные в исходной концепции (т. е. совокупность идей, для реализации которых она создается); 2) деятельность, обеспечивающая реализацию данной концепции; 3) субъекты деятельности (ее организаторы и участники); 4) отношения, рождающиеся в деятельности и общении и интегрирующие субъектов в некую общность; 5) среда системы, освоенная входящими в нее субъектами; 6) управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и способствующее развитию этой системы.

Субъектами современной (гуманистической) воспитательной системы являются не только педагоги, но и сами дети. В этом одно из главных ее отличий от системы авторитарной, где ребенок выступает преимущественно в качестве объекта воспитания. И педагоги, и дети конкретизируют стоящие перед ними цели, переводят их в ранг практических задач и реализуют в процессе совместной деятельности. В силу этого важнейшим условием эффективности системы является объединение детей и взрослых в коллектив, выступающий ядром гуманистической воспитательной системы.

За долгую историю существования педагогики как науки и практики возникало множество воспитательных систем, основанных на различных философских, социологических и психолого-педагогических концепциях.

- Спартанская система воспитания по преимуществу преследовала цель подготовить воина, крепкого телом и духом.

- Афинская система воспитания ставила своей целью воспитание всесторонне и гармонически развитой личности, показателями чего служили победы в соревнованиях по гимнастике, танцах, музыке, в словесных спорах.

- Параллельно с этим в эпоху Средневековья существовала система рыцарского воспитания, которая включала в себя жертвенность, религиозное послушание в сочетании с личной свободой, служение Прекрасной Даме, соблюдение кодекса чести.

- Одной из первых авторских воспитательных систем стала система воспитания джентльмена, предложенная английским философом и педагогом Джоном Локком

- Воспитательная система немецкого философа и педагога Рудольфа Штейнера (1861–1925), известная как вальдорфская педагогика (по названию фабрики «Вальдорф-Астория», при которой была организована школа), базируется на теории свободного воспитания. Она может быть охарактеризована как система самопознания и саморазвития личности, которые осуществляются в партнерстве с учителем, в гармонии души и тела.

- Воспитательная система итальянского педагога Марии Монтессори (1870–1952) разработана в русле идеи свободного воспитания и раннего развития в детском саду и начальной школе. Главную задачу школы Монтессори видела в том, чтобы создавать окружающую среду, способствующую естественному процессу саморазвития ребенка.

- Воспитательная система выдающегося педагога советской эпохи Антона Семеновича Макаренко (1888–1939) создавалась в 1920-е гг., когда в России решалась масштабная задача – поиск эффективных путей борьбы с беспризорностью. Особенностью воспитательной системы Макаренко являлась диалектическая взаимосвязь целей и средств воспитания, что нашло выражение в следующих основных принципах деятельности: 1) гуманизм воспитательного воздействия, заключающийся в формуле: «Как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему»; 2) коллективный характер воспитания, выступающий сердцевиной всей системы деятельности детского сообщества; 3) наличие «системы перспективных линий», т. е. ближних, средних и дальних целей, делающих жизнь детей осмысленной и наполненной ожиданиями «завтрашней радости»; 4) наличие параллельного действия, при котором влияние на личность оказывает не только педагог, но и коллектив на основе общественного мнения; 5) вовлеченность детского коллектива в интересный, содержательный общественно полезный труд, способный приносить радость и гордость за достигнутые результаты; 6) организация досуговой деятельности на основе разнообразных кружков по интересам (хоровой кружок, драмкружок, спортивно-военный, шахматно-шашечный, танцевальный, литературный, кружок политграмоты, световая газета, кружок сказок). Необходимо отметить, что многие аспекты воспитательной системы А. С. Макаренко до сих пор широко распространены в мировой педагогической практике.

- В середине XX столетия в педагогических теориях Запада были сделаны выводы о том, что именно «школьная среда» определяет качественные особенности воспитательно-образовательного процесса. На основе данных теоретических положений в Англии, Австралии и США стали создаваться воспитательные системы, получившие название «эффективная школа».

Эффективная школа создает для учащихся жизненную среду, которую отличает теплая, позитивная атмосфера сотрудничества и безусловного взаимного признания, что и обеспечивает подлинную эффективность воспитательно-образовательного процесса. Ведущей установкой является стремление оказывать поддержку каждому члену группы, который в ней нуждается.

- Начиная с 1960-х гг. в США появилась другая разновидность воспитательной системы школы, называемая «справедливые сообщества». Это небольшие (чаще до 100 человек) добровольные объединения администрации, учащихся и учителей, имеющие прочные связи с родителями, созданные внутри обычной традиционной школы. Все члены сообщества обладают правом голоса в решении основных проблем. Школа живет по собственному кодексу поведения, построенному на основе принципов справедливости и заботы друг о друге. Управление осуществляется органами, выбранными демократическим путем. В основе этой воспитательной системы лежат идеи американского психолога Л. Кольберга, рассматривающего воспитание как продвижение личности от низшей ступени к более высоким ступеням морального развития. Для этого прежде всего необходимы демократические взаимоотношения педагогов и воспитанников, систематическое включение детей в нравственный анализ своих и чужих поступков.

- Наиболее разработанными воспитательными системами в ряде стран Запада и в США являются школы глобального образования. В основе данных воспитательных систем лежит концепция - мир как единое целое, как огромную глобальную общину, существующую в виде системы взаимосвязей и взаимозависимостей, где благополучие каждого зависит от благополучия всех. В соответствии с этим цель школы глобального образования состоит в том, чтобы научить школьников: 1) видеть планету в целом и отдельные ее аспекты как взаимосвязанные во всех элементах сложные системы; 2) рассматривать свою национальную культуру как органическую и необходимую часть общемировой культуры, а в национальной культуре видеть и ценить элементы культуры общечеловеческой; 3) осознавать себя как суверенную личность, члена семьи и общества, действующего субъекта исторического процесса; 4) применять приобретенные в школе знания, способы деятельности, умения и навыки на практике, в конкретных делах по улучшению состояния социальной и природной среды.

Основные концепции воспитания в современной педагогике России

Под воспитанием понимается целенаправленное развитие каждого растущего человека как неповторимой человеческой индивидуальности, обеспечение роста и совершенствования нравственных и творческих сил этого человека, через построение такой общественной практики, в условиях которой то, что у ребенка находится в зачаточном состоянии или пока только составляет возможность, превращается в действительность.

Под *содержанием воспитания* понимается система знаний, убеждений, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения, которыми должны овладеть учащиеся в соответствии с поставленными целями и задачами.

Концепция – это система взглядов, определенный способ понимания целей, задач, организации воспитательных программ.

Современные концепции обучения и воспитания включают в себя несколько основных теорий, основоположниками которых являются выдающиеся философы и психологи:

- гуманистическая психология (К. Роджерс, А. Маслоу);
- поведенческая (бихевиористская) теория (Д. Уотсон, Д. Локк, Б. Скиннер);
- когнитивная теория (Д. Дьюи, Ж. Пиаже);
- биологическая (генетическая) теория (К. Лоренц, Д. Кеннел);
- психоаналитическая теория (З. Фрейд, Э. Эриксон).

Современные концепции воспитания:

1. Основной в воспитании стала реалистическая модель. Реализм исходит из идеи передачи воспитаннику опыта и знаний с учетом его возрастных возможностей в том виде, в котором он сможет их сразу усвоить. Воспитание должно строиться в помощь воспитаннику в освоении того, что побуждает его к определенному поведению и видам деятельности. Недостаток концепции в том, что в результате происходит воздействие на сознание человека, при этом не уделяется достаточно внимания эмоционально-образной сфере личности.

2. Антропоцентрическая модель основывается на понимании человека как целостной системы, притом открытой, постоянно изменяющейся и обновляющейся в результате взаимодействия с окружающим миром. Процесс воспитания не может быть ограничен какими-либо нормами, следовательно, не может иметь завершения. Он должен строиться таким образом, чтобы воспитанник мог совершенствоваться во всем многообразии, а педагог лишь регулировал процесс развития личности.

3. Свободное воспитание направлено на формирование интересов и жизненных принципов, а также создание условий для их реализации. Целью такой модели является научение воспитанника быть свободным и нести ответственность за свою жизнь, за выбор принципов и жизненных ценностей. Сторонники этой модели опираются на идею, что сущность индивида составляет сделанный им выбор, а педагогу необходимо помочь ребенку понять себя, свои потребности и потребности окружающих людей и согласовать их в конкретной ситуации. Воспитание при этом следует природе ребенка, устраняя негативное влияние окружения и обеспечивая естественное развитие его. Задача воспитания в этом случае – привести к гармонии действия этих сил.

4. Также существуют различные другие модели воспитательных процессов, например, гуманистическая, основанная на учете личностных и индивидуальных особенностей воспитуемого, или технократическая, опирающаяся на положение о том, что процесс воспитания должен быть строго направленным, управляемым и контролируемым, следовательно, воспроизводимым и прогнозируемым.

Культурологическая концепция (Е. В. Бондаревская). Воспитание в этой концепции определяется как процесс педагогической помощи ребенку в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненном самоопределении. Целью воспитания является целостный человек культуры. Человек культуры – это свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры, гуманная, духовная, творческая и адаптивная.

Содержание воспитания включает следующие компоненты личностного опыта

Концепция Н. Е. Щурковой – формирование образа жизни, достойного Человека. Воспитание понимается как целенаправленное, организованное профессионалом-педагогом восхождение ребенка к культуре современного общества, как развитие способности жить в нем и сознательно строить свою жизнь, достойную Человека.

Концепция – система взглядов, определенное понимании явлений и процессов. В условиях преобразования в России в настоящее время не сложилась концепция воспитания в образовательной системе, где создаются разные подходы к воспитанию: оригинальный подход, православное воспитание, альтернативные системы. Оценивая концепцию можно сказать, что через воспитание осуществлялась идеологическая обработка населения, навязывание единых взглядов. До начала 90-х годов прошлого столетия общепринятой в нашей стране была единственная концепция коммунистического воспитания молодежи. В конце 1980-х годов начался новый этап поиска концептуальных подходов. Появились различные научные школы и отдельные ученые , которые разрабатывали теорию воспитания.

1. ***Системное построение процесса воспитания***. (В.А.Караковский, Л.И.Новикова, Н.Л. Селиванова).

Концепция “Системное построение процесса воспитания” В.А. Караковского предполагает обязательное изучение отдельной личности учащегося, его родителей, классного и школьного коллективов. Педагогическая диагностика позволяет определить уровень сформированности личности учащегося и проявление её индивидуальности (ход развития).Это даёт возможность постоянно корректировать воспитательный процесс, совершенствовать способы работы с детьми.

В начале 90-х годов коллективом ученых под руководством А.А. Бодалева, З.И. Мальковой, Л.И. Новиковой была предложена концепция воспитания учащейся молодежи в современном мире. Она ориентирует педагогов на гуманистическое воспитание, социальное взаимодействие с личностью.

Цель воспитания, которая определяется в этой концепции, - всестороннее развитие личности. Задачи воспитания были сформированы следующим образом:

-приобщение учащихся к системе ценностей;

-выявление творческого потенциала детей;

-формирование чувства свободы, способности к объективной самооценке;

-уважение к правилам, нормам совместной жизни; воспитание положительного отношения к труду.

Идеи, предложенные авторами:

-личностный подход – признание личности высшей социальной ценностью; отношение к воспитаннику как субъекту воспитания;

-природосообразность – учет половых и возрастных особенностей учащихся.

-культуросообразность – опора на национальные традиции народа;

-гуманизация межличностных отношений;

-опора на чувство воспитанников.

В рамках этой концепции выделены следующие подходы: деятельностный, дихотомический; дифференциальный, средовой, системный.

2. ***Системно - ролевая теория формирования личности*** (Н.М. Таланчук).

Автором концепции является казанский профессор, доктор педагогических наук Николай Михайлович Таланчук . Воспитание он рассматривает как процесс человековедения (человековедение - вести к человеческому идеалу),протекающий как целенаправленное регулирование освоения личностью системы социальных ролей.

Цель воспитания - формирование гармонически развитой личности,готовой и способной полноценно выполнять систему социальных ролей.Задача воспитания - формирование у учащихся готовности и способности выполнять социальные роли, взятые в конкретных условиях жизни и деятельности и с учётом этапов развития личности.

В каждом возрасте существует определённая возможность освоения и выполнения социальных ролей.

Социальные роли учащегося:

1.Межличностные роли: друг, собеседник, поклонник, противник, помощник, спаситель, мучитель, жертва.

2.Групповые роли: лидер, соперник лидера, советник лидера, отщепенец, шут, козёл отпущения, изгой.

3.Бытовые роли: сын, дочь, брат, сестра, племянник, тётя, дядя, сосед.

4. Организационные роли: организатор коллективных дел в классе, в школе. подчинённый, партнёр, клиент.

Выходя за рамки данной классификации , автор осуществляет связь выполняемых человеком социальных ролей и воспитывающих задач по их освоению.

Системно-синергетический подход к воспитанию лежит в основе концепции Н.М. Таланчука, который определяет путь в будущее через «освобождение от философии борьбы, через освоение разумной и цивилизованной философии жизни, т.е. через воспитание человека разумного, цивилизованного, ориентированного не на разрушение, а на созидание».

Назовем основные исходные положения, изложенные в концепции Н.М. Таланчука. Сущность всех педагогических явлений и процессов составляет системный синергизм. Любая педагогическая система рассматривается как синергетическая целостность. Современный период характеризуется появлением региональных концепций, которые имеют не только местное значение, но могут быть полезными для любого российского педагога.

3.***Воспитание как педагогический компонент социализации ребёнка*** (Научный руководитель М.И. Рожков).

В начале 1990-х годов был разработан ряд концепций под руководством М.И. Рожкова, которые отражали различные аспекты организации воспитания молодежи, все концепции были объединены общей идеей развития субъективности ребенка в его социальном развитии.

Авторами концепции сформулированы пять принципов воспитания, определены условия их реализации и даже названы правила осуществления практической педагогической деятельности в соответствии с этим и принципами.

1. Принцип гуманистической ориентации воспитания требует рассмотрения ребенка как главной ценности в системе человеческих отношений, главной нормой которых является гуманность.

2. Принцип социальной адекватности воспитания требует соответствия содержания и средств воспитания социальной ситуации, в которой организуется воспитательный процесс. Задачи воспитания

ориентированы на реальные социально-экономические условия и предполагают формирование у детей прогностической готовности к реализации разнообразных социальных задач.

3. Принцип индивидуализации воспитания учащихся предполагает определение индивидуальной траектории социального развития каждого ученика, выделение специальных: задач, соответствующих его индивидуальным особенностям, включение ребенка в различные виды деятельности с учетом его особенностей, раскрытие потенциалов личности как в учебной так и во внеучебной работе, предоставление возможности каждому учащемуся для самореализации и самораскрытия.

4. Принцип социального закаливания детей предполагает включение воспитанников в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, выработки определенных способов этого преодоления, адекватных индивидуальным особенностям человека выработки социального иммунитета, стрессоустойчивости рефлексивной позиции.

5. Принцип создания воспитывающей среды требует создания в учебном заведении таких отношений, которые бы формировали социальность ребенка. Прежде всего важна роль идей о единстве коллектива школы, педагогов и учащихся, сплочении этого коллектива. В каждом классе, в каждом объединении должно формироваться организационное и психологическое единство (интеллектуальное, волевое и эмоциональное). Создание воспитывающей среды предполагает взаимную ответственность участников педагогического процесса, сопереживание, взаимопомощь, способность вместе преодолевать трудности. Этот принцип также означает, что в школе и социальном окружении доминируют творческие начала при организации учебной и внеучебной деятельности, при этом творчество рассматривается учащимися и педагогами как универсальный критерий оценки личности и отношений в коллективе.

4. Формирование образа жизни, достойной Человека. (Н.Е. Щуркова).

Создателем этой концепции является профессор Надежда Егоровна Щуркова. Образ жизни, достойной Человека - это бытие человека в мире, стремящегося к Истине, Добру и Красоте.

Воспитание автор определяет как целенаправленное, организованное профессионалом - педагогом восхождение ребёнка к культуре современного общества, как развитие способности жить в нём и сознательно строить свою жизнь, достойную Человека. По мнению Н.Е. Щурковой ,цель воспитания - это личность, способная строить свою жизнь, достойную Человека, это нечто разумное, моральное , созидательное, способное творить и исполнять миссию Человека.

В этом заключается триединство - разумного, духовного и творческого в жизни человека. Другими словами, жизнь, достойная Человека, - это жизнь, построенная на Истине, Добре и Красоте. Научить школьников искусству поиска смысла жизни , помочь ему не только в ситуации нравственного выбора, но и выбора лучшего себя - профессиональный долг истинного воспитателя.

Проповедуя диалогическое воспитание, автор рекомендует воспитателям организовывать размышления детей над собственными ощущениями, переживаниями, мыслями и действиями. Это сообщения детей о том, что произошло с ними за последний час, день, месяц, четверть, год. Воспитатель, получая представления детей о жизни, объединяя разрозненные факты их жизни в нечто цельное, направляет их к поиску Истины, Доброты и Красоты.

Чтобы процесс формирования образа жизни, достойной Человека, осуществлялся целенаправленно и эффективно, Н.Е. Щуркова предлагает педагогам использовать в воспитательной деятельности созданную ею Программу воспитания школьников. В программе определены педагогические задачи в работе с учащимися в соответствии с их возрастом, а также содержание, формы и методы взаимодействия, способствующие их решению.

5. Воспитание ребёнка как человека культуры (Е.В. Бондаревская).

Исходной позицией в разработке указанной концепции является вера в то, что реальность подобного перехода зависит от образования, от воспитания человека культуры, который и выступает в концепции в качестве культурно-воспитательного идеала. Другим концептуальным ориентиром для автора является образ российского общества XXI века как общества открытого, демократического, правового, с развитой структурой общественного самоуправления, населенного образованными, воспитанными, культурными людьми. Воспитание должно указывать человеку путь в такое общество. Центральным ориентиром в построении концепции явился образ культуры XXI века, которому должен соответствовать человек культуры — основной и единственный предмет заботы школы и цель воспитания.

Воспитание в этой концепции определяется как процесс педагогической помощи ребенку в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненном самоопределении.

Автор концепции рассматривает воспитание, с одной стороны, как целенаправленную деятельность педагогов по созданию условий для саморазвития личности, с другой как восхождение личности к ценностям, смыслам, обретение ею ранее отсутствующих свойств, качеств, жизненных позиций. Поэтому главным элементом личностно-ориентированного воспитательного процесса является личность ребенка, сам же процесс предстает в форме последовательных позитивных изменений, результатом которых является личностный рост ребенка. Иными словами, воспитательный процесс — это процесс, происходящий с личностью ребенка, суть которого — в становлении его личностного образа.

Е.В. Бондаревская справедливо считает, что принципы воспитания человека культуры могут быть распространены на всю систему культурологического личностно-ориентированного образования, и называет

следующие принципы:

- природосообразности, означающий отношение к ребенку как к части природы, что предполагает его воспитание учетом закономерностей природного развития, половозрастных особенностей, особенностей психофизической организации и задатков; принцип сосредоточивает внимание воспитателей на экологической проблематике, включающей как экологически чистую окружающую природную среду, так и бережёное отношение к природе ребенка, его индивидуальности;
- культуросообразности, ориентирующий воспитателей и всю систему образования на отношение: к детству — как культурному феномену; к ребенку — как к субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию и самоизменению; к педагогу — как к посреднику между ребенком и культурой, способному ввести его в мир культуры; к образованию – как к культурному процессу; к школе — как к целостному культурно-образовательному пространству, где воссоздаются культурные образы жизни детей и взрослых, происходят культурные события, осуществляются творение культуры и воспитание человека культуры;
- индивидуально-личностного подхода, предполагающий отношение к ребенку как к личности, индивидуальности, нуждающейся в педагогической поддержке; принцип ориентирует на учет незавершенности, открытости личности к постоянным изменениям, неисчерпаемости ее сущностных характеристик; принцип означает непременную направленность воспитания на выявление, сохранение и развитие индивидуальности, самобытности ребенка, на поддержку процессов саморазвития, самовоспитания;
- ценностно-смыслового подхода, направленный на создание условий для обретения ребенком смысла своего учения, жизни, на воспитание личностных смыслов всего происходящего в его общении с природой, социумом, культурой;
- сотрудничества, предусматривающий объединение целей детей и взрослых, организацию совместной жизнедеятельности, общение, взаимопонимание и взаимопомощь, взаимную поддержку и общую устремленность в будущее.

6. Педагогическая поддержка ребёнка и процесса его развития. (О.С. Газман).

Концептуальные положения о педагогической поддержке разработаны Олегом Семёновичем Газманом в 1995 году. О педагогической поддержке ребёнка в образовании напечатано в специальном журнале“ Классный руководитель” (2000, № 3). Автор концепции утверждал, что школы и их педагогические коллективы крайне слабо обеспечивают процесс индивидуализации.

Под педагогической поддержкой О.С. Газман понимал как оперативную помощь в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении. в принятии школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией; с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением).

Раскрывая сущность явления “ педагогическая поддержка” , разработчики концепции , продолжающие идею ученики и коллеги О.С.Газмана, подчёркивают, что смысл поддержки состоит в том, что поддерживать можно лишь то,что уже имеется в наличии. Основными предметами поддержки педагогов является субъективность (“ самость”, самостоятельность) и индивидуальность, т.е. уникальное сочетание в ученике общих, особенных и единичных черт, отличающее его от других учащихся. Он считал, что воспитательное взаимодействие между педагогом и ребёнком следует строить на основе гуманистических принципов.

О.С. Газман подчёркивал, что в воспитании должны быть два вида цели - цель как идеал и реальная цель. В качестве идеальной цели он считал формирование гармоничной, всесторонне развитой личности учащегося., а реальная цель воспитания - дать каждому школьнику базовое образование и культуру и на их основе предоставить условия для развития тех сторон личности, которые ученик развивает в себе по своему желанию и по возможностям семьи, школы, общественности, государственной власти на местах.

Основой содержания воспитания , по мнению автора, является базовая культура ученика. Центральное звено базовой культуры - культура жизненного самоопределения личности учащегося в четырёх важнейших сферах: человек, общество, природа, ноосфера (продукты человеческой деятельности). О.С. Газман предлагал разрабатывать и осуществлять пять целевых программ: “ Здоровье”, “ Общение”, “ Учение”, “ Досуг”, “ Образ жизни”. Можно их использовать в качестве разделов планов работы классных руководителей.

Главным постулатом данной концепции выступает тезис о том, что воспитание есть не что иное, как помощь школьнику в его саморазвитии. Автором и его учениками разработан поэтапный механизм педагогической поддержки ребёнка в решении жизненно важных для него проблем. Он складывается из взаимсвязанных действий школьника и педагога, выполняемых на пяти этапах: 1 этап - диагностический, 11 этап - поисковый, 111 этап - договорной, 1У - деятельностный, У этап - рефлексивный.

Решение проблем жизни ребёнка, формирование качеств его личности происходит тогда, когда воспитателями создаются благоприятные условия для развития школьника в учебной, производственной, и досуговой деятельности, в общении со средствами массовой коммуникации, с искусством, со взрослыми и сверстниками, в обыденной (бытовой) сфере.

7. Самовоспитание школьника (Г.К. Селевко).

Эту концепцию разработал ярославский профессор Герман Константинович Селевко. Ее основные положения представлены в книге «Руководство по организации самовоспитания школьников».

Понятие «воспитание». Главную роль в становлении личности человека, по мнению Г. К. Селевко, играют процессы саморазвития. Он полагает, что основное предназначение внешних воздействий на школьника (в том

числе и воспитательных) и процесс его развития заключается в том, чтобы вывести личность ребенка в режим саморазвития, на каждом возрастном этапе поддерживать и стимулировать этот режим, формировать веру в себя, а также обеспечивать инструментарием саморазвития.

Полностью разделяя точку зрения Л.С. Выготского о том, что «воспитание есть в конечном счете самовоспитание», Герман Константинович предпринял попытку разработать теоретические и технологические аспекты деятельности современного школьника по самосовершенствованию. Не случайно в своей концепции профессор дает определение не воспитания, а самовоспитания. Под самовоспитанием понимается «процесс осознанного, управляемого самой личностью развития, в кагором в субъективных целях и интересах самой личности целенаправленно формируются и развиваются ее качества и способности».

Цель и принципы воспитания. Исходя из своих воззрений на процесс развития современного школьника, профессор Г.К. Селевко считает, что цель воспитания следует сформулировать таким образом: воспитать активного, инициативного, самостоятельного гражданина, просвещенного, культурного человека, заботливого семьянина и мастера в своем профессиональном деле, способного к постоянному жизненному самосовершенствованию. Главным целевым ориентиром в воспитательной деятельности является формирование человека самосовершенствующегося, обладающего следующими характеристиками:

- одухотворенность, идейная направленность, связь мотивов (целей) работы над собой с духовным ядром личности;
- устойчивость целей и задач самосовершенствования, превращение их в доминанту жизнедеятельности;
- владение, оснащенность совокупностью умений самосовершенствования;
- высокий уровень самостоятельности личности, готовность к включению в любую деятельность;
- творческий характер деятельности человека;
- осознанное поведение, направленное на улучшение себя, своей личности;
- эффективность работы по самоформированию.

8. Воспитание на основе потребности человека (В.П. Созонов).

Эту концепцию разработал ижевский ученый Валерий Петрович Созонов. Основные ее положения изложены автором в методическом пособии «Организация воспитательной работы в классе», опубликованном в издательстве «Педагогический поиск» в 2000 году.

Понятие «воспитание». В.П. Созонов выступает против существовавшей многие годы социоцентрической модели воспитательной деятельности. Он пишет «предлагаю другой подход к воспитанию: не от общества, а от ребенка, не от коллектива, а от самосознания отдельного члена, не от общественных потребностей и внутренних проблем человеческого индивида который пришел в человеческое сообщество и страстно стремится познать себя, непонятного и непокорного найти в мире свое место, единственное, но законное, выразить, реализовать себя, уникального и неповторимого. И не надо его «формировать», пытаться сделать из маленького человека – вселенского чуда – болванку, унылый стандарт, повторяющий нас самих. Необходимо доверять человеческой природе».

В своих представлениях о влиянии воспитания на развитие личности ребенка ижевский ученый делает акцент на внутренних механизмах самоизменения человека. Он убежден, что успех работы воспитателя во многом обусловлен поиском и установлением взаимосвязи процессов реализации базовых потребностей растущего человека и воспитательной деятельности педагога. Базовые потребности, по его мнению, есть главная цель, объект педагогической заботы и критерий эффективности воспитательной работы. Из такого понимания воспитательного процесса и вытекает определение воспитания как деятельности педагога, направленной на создание психолого-педагогических условий для удовлетворения базовых потребностей школьника:

1) в творческой деятельности;
2) быть здоровым;
3) в защищенности, безопасности;
4) в уважении, признании, необходимом социальном статусе;
5) в смысле жизни;
6) в самореализации (самоосуществлении);
7) в удовольствии, наслаждении.

Цель и принципы воспитания. Рассматривая человека как существо саморазвивающееся, самоопределяющееся, В.П. Созонов подчеркивает, что ребенок – существо на самодостаточное для саморазвития в силу возраста, малых знаний, слабости физических и духовных сил. Отсюда становится очевидной цель воспитательной деятельности: обеспечивать необходимые условия для удовлетворения базовых потребностей личности учащегося.

Воспитание, в основе которого лежат потребности человека, может базироваться, по мнению В.П. Созонова, на таких принципах.

1. Принцип природосообразности. Давайте откажемся от переделки ребенка. Пусть нашей исходной позицией станет доверие к нему, выращивание в нем личности с учетом имеющегося потенциала, на основе закономерностей внутреннего развития; оиск, обнаружение и укрепление внутренних сил.
2. Принцип целостности в подходе к ребенку. Будем учиться понимать его как неразрывное единство биологического и психического, социального и духовного, сознания и самосознания, рационального и

иррационального.

3. Деятельностный принцип. Постараемся осознать: воспитывает не только педагог и не столько нравоучениями, сколько организацией живого опыта бытия, отношений членов сообщества.

4. Эгоцентрированный принцип: обращенность к внутреннему миру, развитие чувства «самости» и ответственности перед внутренним «Я». Критерии успешности воспитания – здоровая «Я – концепция», гармония внутреннего мира ребенка, чувство собственного достоинства.

5. Возрастной принцип: подбор видов, содержания и форм деятельности в соответствии с ведущими потребностями детей разного возраста.

6. Принцип гуманизма: всестороннее взаимодействие воспитателя и воспитанника на объективном единстве целей.

Общие закономерности современных концепций воспитания

Несмотря на разницу в подходах, характеристика современных концепций воспитания строится на общих закономерностях:

-воспитание происходит в тесной взаимосвязи с обучением, но все же, играет определяющую роль;

-эффективность воспитания зависит от активности самого воспитанника и его включенности в этот процесс;

-результаты воспитания зависят от всех структурных элементов, которые составляют этот процесс: формы, методы и цели, понятные ребенку и педагогу.

Согласно стратегиям модернизации образования в России современные концепции воспитания личности на сегодняшний день имеют несколько основных направлений:

-повышение роли воспитательной деятельности в формировании у молодежи новых жизненных установок;

-необходимость восстановления соответствия между содержанием, качеством воспитания и Характеристика современных концепций воспитания потребностями воспитуемой личности, общества и государства;

-восстановление роли государства в воспитании молодого поколения;

-расширение субъектов воспитания, таких, как социальные институты, учебные заведения и общественность.

Современные концепции воспитания направлены, прежде всего, на формирование в ребенке культурной личности. Несмотря на то, что многие социальные институты до сих пор пользуются устаревшими моделями воспитания, государство стремится усовершенствовать эту систему, чтобы у подрастающего поколения была возможность обретать знания и умения согласно требованиям современного общества и с помощью новейших технологий.

Развитие идеи свободного воспитания в истории педагогики

Жан-Жак Руссо (1712 – 1778 гг.) – основоположник теории естественного, свободного воспитания сообразно с законами физического, умственного и нравственного развития детей в знаменитом сочинении «Эмиль, или О воспитании». Большую роль в становлении идей свободной личности сыграла чуткость романтизма XIX в., но начало было положено Ж.-Ж. Руссо. Основные цели – воспитание ребенка с первых дней жизни до полного созревания и вступления в брак, высокий уровень умственного, физического и нравственного развития, век окружение детей полезными практическими умениями и навыками. Основа воспитания – гуманизм, демократизм, глубокая любовь к ребенку, забота о его всестороннем развитии. Ж.-Ж. Руссо различает следующие виды воспитания: самостоятельность мышления, способность обо всем составлять свое твердое мнение; человечность (добрых чувств, суждений, воли, ненависти к рабству); привычка к труду.

Основные принципы воспитания можно выделить в такие группы: опорная точка воспитания – природа ребенка (уровень физического и психического развития, его природных способностей); воспитывать ребенка в обстановке радости, источник которой – уважение его потребностей и интересов; предоставление ребенку свободы выбора решений и действий – лучший путь к развитию его природных способностей и интересов. В данной концепции обучение подчинено воспитанию должно соответствовать возрастной периодизации, которую Ж.-Ж. Руссо строил по отношению возраста ребенка к способам воздействия. Он сделал попытку наметить возрастную периодизацию развития ребенка и соответствующие каждому периоду задачи, содержание и методы воспитания и обучения, выдвинул пути активизации методов обучения детей с опорой на их личный опыт, необходимость систематической трудовой подготовки. Основная заслуга Руссо в педагогике – идея «естественного воспитания», опирающегося на человеческую природу и помогающего ей реализоваться. Природа человека как Божьего творения имеет для Руссо явно основополагающий смысл. В этой функции она подобна миру идей Платона и механике Декарта, но ядро ее составляют исконные человеческие чувства – любовь к себе и симпатия к. другим. Центр бытия оказывается внутри человека.

Свободное воспитание в России нашло свое проявление как в понимании необходимости уважения личности ребенка, так и во всестороннем изучении индивидуальных особенностей этой личности. Различные идеи и направления существовали не только в теоретических разработках. Они применялись в практической

деятельности с целью гуманизации школы и очеловечивания отношений между учителем и учеником. Эти идеи послужили толчком для создания новой педагогики в России.

Педагогические идеи Л.Н. Толстого во многом напоминают взгляды Ж.-Ж. Руссо. Как педагога его можно назвать русским Руссо, который во всей цивилизации видел порчу и искажение человеческой природы, а в воспитательных теориях и практике – проводников, пособников и распространителей этой порчи. По Руссо, главнейшая задача воспитателя состоит в предохранении дитяти от тлетворного влияния цивилизации, в естественном свободном развитии физических и нравственных сил воспитанников, т. к. природа человека сама по себе совершенна. Воспитанникам должно быть дано столько свободы, сколько этого предоставляют законы природы.

Подобным образом рассуждал и Л.Н. Толстой, хотя его педагогическая теория имеет свои особенности. В ребенке, считал он, заложена возможность всех совершенств, заключена человеческая душа в ее самом чистом, неизвращенном виде. Поэтому взрослым надо стремиться к истинному святому состоянию детской души, уважая ее свободное развитие.

Общественный прогресс, по мнению Л.Н. Толстого, только внешне изменяет форму жизни, но не сопровождается нравственным совершенствованием человечества. Развитие культуры не приводит людей к нравственности, а, наоборот, духовно их уродует, отдаляет от природы, лишает непосредственности и приводит к тому, что ребенок становится неизмеримо выше взрослого и образованного общества. Он считал, что человек родится совершенным в духовном отношении и в момент своего рождения уже представляет из себя «безусловную гармонию в отношении правды, красоты и добра».

Строя свою педагогическую систему в яснополянской школе на принципе свободы, Л.Н. Толстой исходил из того, что главное зло в постановке образования у всех народов – его принудительность, отсутствие свободы. В течение ряда веков каждая школа учреждалась по образцу другой и в каждой непременным условием считалась дисциплина, запрещающая детям говорить, спрашивать, выбирать тот или иной учебный предмет. Однако принудительное устройство исключает возможность всякого прогресса школы. Л.Н. Толстой сформулировал два общих принципа, которые затем пытается реализовать в своей практической педагогической деятельности: основное условие развития ребенка – свобода; единственный метод воспитания – опыт.

Менее известно в этом ряду имя Константина Николаевича Вентцеля (1857 – 1947 гг.), одного из ярких представителей концепции свободного воспитания в России. Между тем еще в 1906 – 1908 гг. были изданы несколько его фундаментальных работ («Освобождение ребенка», «Борьба за свободную школу», «Как создать свободную школу» и др.), а в 1911 – 1912 гг. вышел в свет двухтомник «Этика и педагогика творческой личности», появление которого сразу же обратило на себя внимание прогрессивных педагогов того времени. Эти работы продолжили философскую разработку вопроса о свободном воспитании в русской педагогике и стали выдающимся творением после сочинений отечественных мыслителей 50 – 70-х годов прошлого столетия. Свободная школа, в понимании К.Н. Вентцеля, отличается следующими характерными признаками: постоянным наблюдением и изучением природы ребенка и предоставлением возможности удовлетворения всех естественно рождающихся в нем потребностей, обусловленных процессом его развития; предоставлением ребенку свободы занятий тем или другим делом, возможности широкого выбора предмета для своих занятий. В работах К. Н. Вентцеля идея свободы и свободного творчества тесно связана с проблемой взаимоотношения воспитателя и ребенка. В условиях свободного воспитания наиболее совершенной формой взаимодействия взрослого и ребенка он считал форму сотрудничества. За идеи о независимости школы «от всякой политики, как буржуазной, так и пролетарской», что шло в разрез с линией партии, с 1930-х гг. к работам К.Н. Вентцеля установилось резко отрицательное отношение, а его богатейшее наследие почти не изучалось.

За рубежом особенно ярко идеи свободного воспитания были реализованы в конце XIX – начале XX века в педагогике Марии Монтессори (1870 – 1952 гг.), выдающегося педагога, детского врача, психиатра. Получив степень доктора медицины, в 1898 г. она возглавила государственный ортофренический институт, занимавшийся проблемами обучения умственно отсталых детей.

Организовав в Риме свою первую «Casa dei Bambini» (дом детей), она в качестве девиза для своей педагогической концепции взяла слово «свобода». Здесь она разработала дидактические развивающие материалы, названные впоследствии «золотой материал» Монтессори. Результаты ее работы привели в смятение педагогическую общественность, когда после своеобразного тестирования выяснилось, что умственно отсталые учащиеся на голову превзошли своих сверстников из обычных школ. Этот факт стал поворотным в ее жизни. М. Монтессори увлекается педагогической антропологией и естественным развитием. «Необходимо, чтобы школа допускала свободные естественные проявления в ребенке, – писала она, – это ее главнейшая реформа». И далее: «Основным стержнем научной педагогии должна быть такая свобода школьников, которая давала бы возможность развитию непосредственных индивидуальных проявлений ребенка». Монтессори старалась доказать, что свобода ставит человечество на единственно прочный путь к порядку и закону и что необходимость в школьной дисциплине возникла на недоверии к той свободе, которая так необходима для детей. В чем же, по мнению Монтессори, состоит свобода? Свободу дают, прежде всего, самостоятельность и независимость. Новорожденный ребенок, считала она, не умеющий еще ходить, одеваться, мыться, ясно говорить – раб всякого. К трем годам он во многих отношениях уже может стать свободным и независимым.

«Auto-educazione» – «самовоспитание» и «саморазвитие» – альфа и омега педагогической системы Монтессори. Для нее ребенок – это целостная личность, представляющая единство телесного и духовного. Он –

активное существо, обладающее очень интенсивной мотивацией к своему саморазвитию. И чтобы подчеркнуть значимость единства духовного и физического в развитии целостной личности ребенка, Монтессори выделяла две стадии в его развитии и дала им подробную характеристику.

В процессе взаимодействия ребенка с окружением у него формируются различные модели поведения и он постепенно развивается в целостную личность. Таким образом, личность формируется не только под влиянием внешнего окружения, но и благодаря той «психической жизни», заложенной в ребенке до его рождения, утверждала Монтессори. А так как духовное развитие ребенка теснейшим образом связано с его физическим развитием, то она постоянно подчеркивала значение органов чувств, работу рук и их участие в духовном развитии, роль движений для развития интеллекта и морали, нравственности.

Монтессори считала, что для развития целостной личности ребенка необходимо достигать состояния гармонии, т. е. все аспекты детского образования должны быть сбалансированы или, как говорил Пиаже, быть в состоянии равновесия. Ни один из них не должен развиваться за счет остальных, например, интеллектуальное развитие не должно развиваться в ущерб социальному или физическому совершенству ребенка. Она использовала понятие «биологический», включая в его содержание и одновременно подчеркивая важность всех сторон развития ребенка – физического, психического и духовного.

Социализация как развитие человека во взаимодействии с окружающим миром

Подрастающие поколения воспринимают реалии жизни как данность, других они не знают. Они органично вписаны в них, живут в них. Для них иного не дано.

Такие различия взрослых и юных связаны с тем, что их становление протекало по-разному. У тех и других оно определялось во многом врожденными задатками. Но условия, в которых эти задатки могли бы развиться или заглохнуть, существенно различалась в связи с изменениями, произошедшими и происходящими в окружающей человека предметной и социальной действительности.

Иными словами, развитие человека зависит от меняющихся условий его взаимодействия с окружающим миром.

Процесс развития человека во взаимодействии с окружающим его миром получил название «социализация».

Социализация личности - процесс активного ее включения в общественную жизнь.

При этом следует исходить из того, что нормы поведения, морали, убеждения определяются нормами, принятыми в обществе.

Социализация представляет собой развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой, в процессе которого он усваивает социальный опыт и активно реализует себя, изменяя и жизненные обстоятельства. Социализация осуществляется с помощью общения, а также путем идентификации человека с обществом и обособлением личности в нем.

Социализация происходит в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, в относительно направляемом обществом и (или) государством процессе влияния на те или иные возрастные, социальные, профессиональные группы людей, а также в процессе относительно целесообразного и социально контролируемого воспитания (семейного, религиозного, социального).

Сущность социализации состоит в том, что она формирует человека как члена того общества, к которому он принадлежит. Любое общество стремилось и стремится сформировать определенный тип человека, в наибольшей мере соответствующий его социальным, культурным, религиозным, этическим идеалам. Однако содержание этих идеалов весьма существенно различается в зависимости от исторических традиций, социально-экономического и культурного развития, общественного и политического строя. В то же время в современную эпоху можно констатировать, что идеал полноценного члена общества имеет много характеристик, общих или более или менее сходных для различных обществ. Соответственно и процесс социализации в различных обществах, сохраняя определенную специфику, приобретает ряд универсальных и сходных характеристик, что связано с глобальными общепланетарными и общемировыми тенденциями (от урбанизации и информатизации до экологических и демографических сдвигов).

Содержание процесса социализации определяется тем, что любое общество заинтересовано в том, чтобы его члены успешно овладевали ролями мужчины или женщины (т. е. в успешной полоролевой социализации), могли бы и хотели компетентно участвовать в производительной деятельности (профессиональная социализация), создали прочную семью (усвоили семейные роли), были законопослушными гражданами (политическая социализация) и т. д. Все это характеризует человека как объект социализации. Однако человек становится полноценным членом общества, будучи не только объектом, но и субъектом социализации.

В настоящее время исследователи не ограничивают возрастные рамки социализации индивида только детским и юношеским периодами становления человека. Считается, что социализация происходит в течение всего жизненного пути личности. Некоторые исследователи придерживаются мнения, что можно выделить четыре стадии социализации:

- ранняя (от рождения до поступления в школу);
- обучение (с момента поступления в школу до окончания очных форм общего и профессионального

образования);

- социальная зрелость;

- завершение жизненного цикла (с момента прекращения постоянной трудовой деятельности в рамках официальной организации).

(Мудрик А. В.-современный исследователь, считает именно такое определение)

Стихийная социализация происходит на протяжении всей жизни человека в процессе его стихийного взаимодействия с обществом. Конкретный человек взаимодействует не с обществом в целом, а с различными его сегментами. В качестве таких сегментов могут выступать весьма различные многочисленные и совсем не рядоположные феномены: семья, родственники, соседское окружение, группы сверстников, поселенческие общности (односельчане, жители одного микрорайона в городе), земляки в ситуации отрыва от постоянной среды обитания (в армии, в местах лишения свободы и пр.), соученики, профессиональные группы, объединения по интересам и политическим взглядам, группы временного пребывания (в больнице, в местах проведения отдыха и пр.), ситуативные общности (в поезде, в театре, на стадионе, в бассейне и пр.).

В зависимости от возраста, пола, индивидуальных особенностей, места жительства, этноконфессиональной и социокультурной принадлежности человека набор сегментов общества, с которыми он взаимодействует, существенно различается по количеству и специфическим особенностям.

Но в любом случае взаимодействие имеет неорганизованный, нередко спонтанный характер. Оно регулируется набором ценностей, норм, обычаев, нравов, неформальных санкций и т.п. средств. Причем даже когда речь идет о взаимодействии в рамках каких-либо организаций, стихийная социализация в них все равно происходит наряду с относительно социально контролируемой социализацией (о чем речь будет идти в ряде разделов в дальнейшем).

Стихийная социализация протекает как в избирательном взаимодействии человека с теми или иными сегментами общества, так и в случае обязательного взаимодействия с какими-либо сегментами (например, в школе, в армии, в фирме и пр.), а также и в ситуации принудительного взаимодействия с некоторыми сегментами (например, в тюрьме).

Мудрик предлагает все условия или факторы социализации в обобщенном виде объединить в 4 группы. Первая – мегафакторы (мега – очень большой, всеобщий) – планета, мир, космос. Вторая – макро-факторы (макро – большой) – страна, общество, государство, которые влияют на социализацию всех живущих в определенных странах; это влияние опосредовано двумя другими группами факторов. Третья – мезофакторы (мезо – средний, промежуточный), условия социализации больших групп людей, выделяемых: по национальному признаку (этнос как фактор социализации); по месту и типу поселения, в котором они живут (регион, город, поселок, село); по принадлежности к аудитории сетей массовой коммуникации (радио, телевидение, кино и др.). Мезофакторы влияют на социализацию как прямо, так и опосредованно через факторы четвертой группы – микрофакторы. К ним относятся условия, непосредственно влияющие на конкретных людей: семья, группа сверстников, микросоциум, организации, в которых осуществляется социальное воспитание – учебные, профессиональные, общественные, религиозные организации.

Из всего вышесказанного очевидно, что социализация человека идет в процессе его взаимодействия с многообразными и довольно многочисленными факторами, группами, организациями, агентами, осуществляется с помощью ряда механизмов. Их функции, место и роль в процессе социализации в целом и на различных возрастных этапах не только дополняют друг друга, но и в той или иной мере рассогласованы и противоречат друг другу. Все это объективно обусловливает определенную степень автономии человека, которая необходима для формирования личности, способной самостоятельно принимать решения, противостоять внешнему давлению и т. д. В то же время в автономии заложена и возможность появления социальных аномалий, отклоняющегося поведения и пр.

Формирование личности в процессе ее социализации, воспитания и саморазвития

Личность как объект общественных отношений рассматривается в контексте двух взаимосвязанных процессов - социализации и идентификации. Социализация - это процесс усвоения индивидом образцов поведения, социальных норм и ценностей, необходимых для его успешного функционирования в данном обществе. Социализация охватывает все процессы приобщения к культуре, обучения и воспитания, с помощью которых человек приобретает социальную природу и способность участвовать в социальной жизни. В процессе социализации принимает участие все окружение индивида: семья, соседи, сверстники в детском заведении, школе, средства массовой информации и т. д. Для успешной социализации, по Д. Смелзеру, необходимо действие трех фактов: ожидания, изменения поведения и стремления соответствовать этим ожиданиям. Процесс формирования личности, по его мнению, проходит по трем различным стадиям: 1) стадии подражания и копирования детьми поведения взрослых; 2) игровой стадии, когда дети осознают поведение как исполнение роли; 3) стадии групповых игр, на которой дети учатся понимать, что от них ждет целая группа людей.

Одним из первых выделил элементы социализации ребенка З. Фрейд. По Фрейду, личность включает три элемента: «ид» - источник энергии, стимулируемый стремлением к удовольствию; «эго» - осуществляющий контроль личности на основе принципа реальности, и «суперэго», или нравственный оценочный элемент.

Социализация представляется Фрейдом процессом «развертывания» врожденных свойств человека, в результате которого происходят становления этих трех составляющих элементов личности.

Французские психолог Ж. Пиаже, сохраняя идею различных стадий в развитии личности, делает акцент на развитии познавательных структур индивида и их последующей перестройке в зависимости от опыта и социального взаимодействия. Эти стадии сменяют одна другую в определенной последовательности: сенсорно-моторная (от рождения до 2 лет), операциональная (от 2 до 7), стадия конкретных операций (с 7 до 11), стадия формальных операций (с 12 до 15). Многие психологи и социологи подчеркивают, что процесс социализации продолжается в течение всей жизни человека, и утверждают, что социализация взрослых отличается от социализации детей несколькими моментами. Социализация взрослых скорее изменяет внешнее поведение, в то время как социализация детей формирует ценностные ориентации. Социализация взрослых рассчитана на то, чтобы помочь человеку приобрести определенные навыки, социализация в детстве в большей мере имеет дело с мотивацией поведения. Психолог Р. Гарольд предложил теорию, в которой социализация взрослых рассматривается не на продолжение детской социализации, а как процесс, в котором изживаются психологические приметы детства: отказ от детских мифов (таких, например, как всемогущество авторитета или идея о том, что наши требования должны быть законом для окружающих).

Каковы же механизмы социализации? Фрейд выделил психологические механизмы социализации человека: имитацию, идентификацию, чувство стыда и вины.

Имитацией называется осознанная попытка ребенка копировать определенную модель поведения. Образцами для подражания могут выступать родители, родственники, друзья и т. д.

Идентификация - это способ осознания принадлежности к той или иной общности. Через идентификацию дети принимают поведение родителей, родственников, друзей, соседей и т. д., их ценности, нормы, образцы поведения как свои собственные.

Имитация и идентификация являются позитивными механизмами, поскольку они нацелены на усвоение определенного типа поведения. Стыд и вина представляют собой негативные механизмы, так как они подавляют или запрещают некоторые образцы поведения. З. Фрейд отмечает, что чувство стыда и вины тесно связаны друг с другом и почти неразличимы. Однако между ними имеются определенные различия. Стыд обычно ассоциируется с ощущением, что вас разоблачили и опозорили. Это чувство ориентировано на восприятие поступков индивида другими людьми. Ощущение же вины связано с внутренними переживаниями, с самооценкой человеком своих поступков. Наказание здесь совершается самим собой, контролирующей формой выступает совесть.

Т. Парсонс и С. Бейлз применяли понятия, введенные З. Фрейдом, к теории социального действия и социальных систем. Они определяют имитацию как процесс, с помощью которого усваиваются специфические элементы культуры, особые знания, умения, обряды и т. д. По их мнению, имитация не предполагает никакого длительного отношения с «моделью». Идентификация же для них означает внутреннее освоение ценностей людьми и представляет собой процесс социального научения. Степень идентификации определяется характером привязанности к «другому». Поскольку наиболее сильны привязанности в семье, то семья считается основной формой социализации. Но помимо семьи в этом процессе принимает активное участие внешнее окружение индивида, в том числе и средства массовой информации и коммуникации.

Воспитание - процесс целенаправленного формирования личности. Это специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной своей целью имеющее формирование личности, нужной и полезной обществу.

Сегодня главная цель средней общеобразовательной школы - способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать гуманистические отношения, обеспечивать разнообразные условия для раскрытия индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей. Установка на развитие личности растущего человека придает “человеческое измерение” таким целям школы, как выработка у молодых людей осознанной гражданской позиции, готовности к труду и социальному творчеству, участию в демократическом самоуправлении и ответственности за судьбу страны и человеческой цивилизации.

Рассмотрим составные части воспитания: умственное, физическое, трудовое и политехническое, нравственное, эстетическое. Аналогичные составные части выделяются уже в древнейших философских системах, затрагивающих проблемы воспитания.

Умственное воспитание вооружает обучаемых системой знаний основ наук. В ходе и результате усвоения научных знаний закладываются основы научного мировоззрения.

Мировоззрение - это система взглядов человека на природу, общество, труд, познание, могучее орудие в творческой, преобразующей деятельности человека. Оно предполагает глубокое понимание явлений природы и общественной жизни, формирование умения сознательно объяснять эти явления и определять свое отношение к ним: умение сознательно строить свою жизнь, работать, органически сочетая идеи с делами.

Сознательное усвоение системы знаний содействует развитию логического мышления, памяти, внимания, воображения, умственных способностей, склонностей и дарований. Задачи умственного воспитания следующие:

- усвоение определенного объема научных знаний;
- формирование научного мировоззрения;
- развитие умственных сил, способностей и дарований;
- развитие познавательных интересов;

- формирование познавательной активности;

Систематическое физическое воспитание начинается с дошкольного возраста, физкультура - обязательный предмет в школе. Существенным дополнением к урокам физкультуры служат разнообразные формы внеклассной работы. Физическое воспитание тесно связано с другими составными частями воспитания и в единстве с ними решает задачу формирования гармонично развитой личности.

Трудовое воспитание - формирование трудовых действий и производительных отношений, изучение орудий труда и способов их использования. Трудно представить себе современного воспитанного человека, не умеющего много и плодотворно трудиться, не владеющего знаниями об окружающем его производстве, производственных отношениях и процессах, применяемых орудиях труда. Трудовое начало воспитания - важный, проверенный веками принцип формирования всесторонне и гармонично развитой личности.

Самовоспитание есть неотъемлемая и важнейшая часть процесса саморазвития.

Самовоспитание, самосовершенствование — это процесс осознанного, управляемого самой личностью развития, в котором в субъективных целях и интересах самой личности целенаправленно формируются и развиваются ее качества и способности.

Потребности самосовершенствования, самореализации, Потребности в самоопределении развиваются на базе уже проявляющихся потребностей в познании, в самоутверждении, самовыражении, защищенности. Это уже чисто социальная, духовная потребность, основанная на осознании личностью самой себя, своих возможностей, способностей; она включает: выбор мест, ролей, позиций во всех сферах жизнедеятельности; прогнозирование своего будущего; изменение, формирование себя в направлении достижения своих притязаний.

Ребенок как объект воспитательно-образовательного процесса и как субъект деятельности

Педагогика как область человеческой деятельности, включает в свою структуру субъекты и объекты процесса. Традиционно ребёнку отводиться роль объекта, которому старшее поколение (в роли учителей) передаёт опыт. Нельзя забывать, что учитель имеет дело не с безликой массой, а с личностями, в качестве которых сочетаются наследственные и социальные составляющие. У каждого из них есть индивидуальный характер ощущений, восприятия, воображения, внимания, памяти, мышления, которые играют огромную роль в процессе обучения. Исходя из этого, педагогический коллектив, разрабатывая образовательную программу школы должен проанализировать, в целом, состав обучаемых детей, особо выделяя одарённых детей, детей с повышенной мотивацией, детей с проблемами здоровья, девиантных.

Работа педагогического коллектива должна быть направлена на формирование прочных знаний, умений и навыков, что в конечном итоге способствует освоению базового стандарта и цель, преследуемая при написании образовательной программы, таким образом, оказывается достигнутой. Большую помощь в освоении данной цели должны играть занятия школьного компонента, индивидуальные консультации при изучении наиболее сложных тем.

В современной педагогике и педагогической психологии уже давно отказываются от традиционной схемы взаимоотношений преподавателей и учащихся, когда преподаватель выступает в роли «носителя» знания и его активного «проводника» в сознание обучающихся, то есть выступает в роли «субъекта образовательного процесса», а учащиеся лишь «воспринимают» предлагаемые знания, фактически оставаясь в пассивной позиции «объектов педагогического воздействия» со стороны преподавателей.

Новая схема основана на том, что и преподаватели, и ученики являются активными «субъектами» образовательного процесса. При этом преподаватель выступает в роли «субъекта организации образовательного процесса», а ученик — в роли «субъекта учебной (учебно-профессиональной) деятельности».

В основной школе обучающиеся, чаще, осваивают личностно-отчужденное содержание учебных предметов, нежели личностно-ориентированное. Для решения задач формирования мотивации, эмоционально-ценностного отношения к знаниям и процессу обучения особенно важно использование личностно-ориентированных педагогических технологий. Объективно, что в основной школе нельзя обойтись без методов, основанных на познавательной деятельности репродуктивного характера, когда личностно-отчужденное содержание преподносится в форме готовой информации, которую затем обучающиеся только воспроизводят. Однако нужно сделать упор на методы и приемы передачи готовых знаний, воздействующие на различные органы чувств. Кроме того, всегда имеется возможность обратиться во время обучения в процессе преподнесения знаний к способам деятельности и изменить форму организации учебного процесса, что также делает обучение личностно-ориентированным.

Ключевой фигурой основного общего образования является учитель, дающий знания по предмету, которого нередко называют “узким предметником”.

Учитель-предметник, тем не менее, должен иметь серьезную психолого-педагогическую подготовку, позволяющую на основе знания особенностей психологического развития подростков создавать позитивную мотивацию к обучению, использовать личностно ориентированные педагогические технологии, обучать способам деятельности, рациональной организации умственного труда и умению выбрать способ переработки

учебного материала, формировать навыки самостоятельной работы, самообразования, умения добиваться эффективного решения проблемы при различных формах организации учебной деятельности.

По этой причине важно, чтобы контроль усвоения знаний, умений, навыков включал не только оценку за репродуктивное воспроизведение знаний, но и оценку способов работы над материалом, путей решения поставленных учебных задач.

Традиционно ученик являлся объектом обучения, то есть образовательный процесс направлялся на него без учета личных особенностей, желал он воспринимать информацию или нет.

Результаты учебы часто достигались «зубрежкой», потом что школьнику было неинтересно на уроке. Постепенно преподаватели пришли к пониманию того, что учеба становится более эффективной, если использовать индивидуальные, групповые и коллективные формы организации познавательной деятельности учащихся. При этом учитель становится организатором процесса. Для этого ему нужно обладать психологическими, артистическими, организующими свойствами характера. А ученики должны быть замотивированы в своем обучении, и частично вести процесс самообучения и самообразования. Мотивация достигается путем доведения до детей важности усваиваемого материала, целей его последующего применения на практике в жизни.

Эффективность обучения растет, если использовать к каждому ученику индивидуальный подход, составлять мини-программу обучения на каждого. При этом учитываются многие характеристики ученика: его возраст, черты характера, увлечения и интересы, уровень благополучности семьи, здоровье.

По завершении образования в школе ученики не только должны получить знания, программа которых утверждена государством.

Формы, методы и стили педагогического общения

Составляющим элементом педагогического процесса является педагогическое взаимодействие. Оно представляет собой цепочку отдельных педагогических взаимодействий. Педагогические взаимодействия – это преднамеренные или непреднамеренные контакты педагога с ребенком (длительные или временные, прямые или косвенные), целью которых являются изменения в поведении, деятельности и отношениях ребенка, порождающие их взаимную связь.

Педагогическое общение — профессиональное общение преподавателя с учащимися в целостном педагогическом процессе, развивающееся в двух направлениях: организация отношений с учащимися и управление общением в детском коллективе.

Общение — один из важнейших факторов психического и социального развития ребёнка. Только в контакте со взрослыми людьми возможны усвоение детьми общественно-исторического опыта человечества и реализация ими прирождённой возможности стать представителями человеческого рода. Недостаток и ограничение общения замедляют и обедняют развитие ребёнка.

Педагогическое общение и его функции

В соответствии с центральным назначением педагогического воздействия общение выполняет три функции.

Первая функция - "открытие" ребенка на **общение** - призвана, с одной стороны, создать ему комфортные условия на уроке, в классе, в школе, во время внеклассного мероприятия.

Вторая функция - "соучастие" ребенку в педагогическом общении - обнаруживается в результате анализа процесса взаимодействия учителя с детьми.

Третья функция - "возвышение" ребенка в педагогическом общении - понимается не как завышенная оценка, а как стимулирование ценностных новообразований

Функция открытия ребенка на общение практически воплощается с помощью разнообразных операций, многие из которых сугубо индивидуальны, и их простое перечисление оказалось бы задачей, пожалуй, непосильной, поэтому назовем лишь некоторые.

1. Выбор пластической позы.

Поза, которую принимает человек, содержит в себе большое количество информации, не требующей специальной расшифровки, она легко прочитывается даже ребенком. Учеными установлено, что невербальным языком (языком пластики, мимики, жеста) передается от 55 до 80% информации, в то время как вербальными средствами - от 20 до 40%, причем большая часть здесь принадлежит тону, интонации, экспрессии.

2. Подача информации с позиции "Мы". Реализация этой операции становится возможной при устранении трех барьеров: физического, социального и терминологического.

Физический барьер общения возникает при нарушении границы личного пространства, размеры которого составляют примерно 60 сантиметров

Социальный барьер общения лучше всего удается проиллюстрировать известным во всем мире "тюремным экспериментом". Группа студентов по желанию была разделена на "тюремщиков" и "заключенных". "Тюремщики" приходили на дежурство и поочередно сменяли друг друга, "заключенные" же постоянно находились в камере. Через несколько дней после начала эксперимента "заключенные" предприняли попытку бунта, "тюремщики" его подавили, а зачинщиков развели по отдельным камерам. Затем события стали

развиваться следующим образом: "тюремщики", осознав свою силу, власть и ролевые возможности, стали смелее и активнее использовать их при выполнении профессиональных обязанностей, что не замедлило сказаться на психическом состоянии и физическом самочувствии "заключенных". Эксперимент был прекращен, так как его продолжение грозило серьезными последствиями и для тех, и для других. В итоге было выявлено, что социальная роль, которую человек принимает на себя самостоятельно или под воздействием окружающих людей, определяет стиль и характер его взаимодействия с другими субъектами.

Третий барьер - терминологический. Причина его кроется в чрезмерном использовании преподавателем всевозможных специальных научных терминов и слов иностранного происхождения, значения которых подчас непонятны ему самому.

3. Установление личного контакта. Личный контакт может устанавливаться разными способами:

Вербальный контакт осуществляется посредством слов.

Визуальный контакт - это контакт глаз: человек взглядом передает свое настроение, свою симпатию и свое требование.

Тактильный контакт производится через прикосновение и является наиболее тонким и даже интимным видом коммуникации.

Функция "соучастие" ребенку в процессе общения с ним имеет свои частные технологические операции.

1. Демонстрация расположенности. Это пластико-мимическое выражение симпатии собеседнику с целью создания для него благоприятной атмосферы и комфортного психологического климата.

2. Проявление интереса. В непосредственном общении эта операция проявляется в двух умениях - умении слышать и умении задавать вопросы.

3. **Оказание помощи.** Данная операция напрямую реализует функцию, к которой относится. Действительно, принимая участие в судьбе человека, мы помогаем ему, оказывая разнообразные услуги.

Функция "возвышения" ребенка в педагогическом общении так же, как и первые две, раскрывается через последовательное воплощение операций, из которых здесь будут представлены три, имеющие наиболее общий характер.

1. Принятие ребенка как данности. Безусловно, большую помощь в реализации этой операции могут оказать разнообразные психологические методики исследования личности, хотя, вероятно, школьному учителю для получения информации об ученике достаточно будет педагогических методик.

2. Просьба о помощи. В целях создания положительной репутации ученику, повышения его самооценки, чтобы ребенок поверил в себя, свои силы, свои способности, преподаватель обращается к нему за помощью и тем самым действительно "возвышает" его.

3. Поддержание оптимистического рубежа. Французы шутят, что оптимизм - это отсутствие информации. Оптимизм - это радость жизни, это надежда и вера в будущее, вера не бездоказательная, а основанная на логике, факте, осознании закономерностей развития.

Структура общения: субъект, объект (к кот. адрес, информация), цель общения, значимая и понятная и субъекту и объекту, а также язык доступный для всех.

Виды педагогического общения

- Непосредственное общение
- ***Опосредованное общение*** **(реализуется через посторонний инструментарий (книга как опредмеченный опыт поколений, технические средства: телевиденье, радио, ЭВМ и т.п.)**
- ***Формальное общение*** обусловлено социальными функциями; вместо знания личности здесь оперируют знанием её социальной роли (продавец-покупатель, преподаватель-студент). Нормы общения вырабатываются обществом, и партнёры ждут друг от друга определённых действий, обусловленных социальной ролью; личностные характеристики на заднем плане. Если понимание индивидумом его роли не соответствует её пониманию другими членами общества, возникает конфликт.
- ***Неформальное общение.*** Человеку свойственно стремление к общению, наполненному личностным смыслом. Оно не всегда удаётся – многое зависит от желания понять партнёра, сконцентрироваться на нём, а также от коммуникативных умений.

Профессиональной деятельности преподавателя обычно присуще сочетание формального и неформального общения.

С позиций наиболее характерного проявления в классификации стилей педагогического общения выделяются такие его разновидности, как автократический, авторитарный, демократический, свободно-либеральный, либеральный и непоследовательный.

Автократический (или самовластный) стиль общения имеет место в тех случаях, когда преподаватель осуществляет единоличное управление учебно-познавательной деятельностью коллектива студентов, не позволяя им высказывать свои взгляды, не допуская каких-либо критических замечаний.

Авторитарный (или властный) стиль общения допускает возможность для студентов участвовать в обсуждении вопросов учебной или коллективной жизни, но решение в конечном счете принимает преподаватель в соответствии со своими принципами, взглядами и установками. Авторитарный стиль общения порождает неадекватную самооценку студентов, прививает им культ силы, способствует формированию невротиков,

приводит к искаженному пониманию ценностей. Основными формами взаимодействия преподавателя при этом стиле является приказ, указание, инструкция, выговор.

Демократический стиль общения предполагает внимание преподавателя к студентам и учет их мнений, стремление понять их, убедить в своей правоте, а не приказывать. В этом случае преподаватель стремится вести диалогическое общение “на равных”, развивать у студентов навыки самоуправления, максимально учитывать их индивидуальные особенности. При демократическом стиле общения преподаватель стимулирует обучаемых к творчеству, инициативе, организует условия для самореализации. Основными способами общения при этом выступают просьба, совет, информация, стремление включить всех в активную работу. Такой стиль общения отличается прочными учебно-научными контактами со студентами и стимулирует их к успешной познавательной деятельности.

Свободно-либеральный стиль общения характеризуется фамильярностью, попустительством, анархией. Это наиболее “вредный” для дела и разрушительный стиль. Он дезорганизует нормальную учебно-познавательную деятельность студентов, снижает значение контроля ее результатов, порождает у студентов неопределенность, вызывает у них напряженность и тревогу.

Либеральный стиль общения выступает как своего рода анархический, попустительский. Преподаватель, который следует ему, старается не вмешиваться в жизнь коллектива, не проявляет активности, фактически самоустраняется от ответственности за происходящее. При использовании этого стиля преподаватель лишь формально выполняет свои функциональные обязанности, ограничиваясь только преподаванием как изложением учебного материала.

Непоследовательный, алогичный стиль общения состоит в том, что преподаватель в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния осуществляет любой из названных стилей общения, что ведет к дезорганизации и ситуативности системы взаимоотношений преподавателя со студентами, к появлению конфликтных ситуаций.

В реальной педагогической практике чаще всего имеют место смешанные стили общения.

Педагогическое взаимодействие в воспитании

Педагогическое взаимодействие - процесс, происходящий между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности ребёнка. Педагогическое взаимодействие - одно из ключевых понятий педагогики и научный принцип, лежащий в основе воспитания. Педагогическое осмысление понятие "П.в." получило в работах В.И. Загвязинского, Л.А. Левшина, Х.Й. Лийметса и др. П.в. - сложнейший процесс, состоящий из многих компонентов - дидактических, воспитательных и социально-педагогических взаимодействий. П.в. обусловлено и опосредовано учебно-воспитательной деятельностью, целями обучения и воспитания. П.в. присутствует во всех видах деятельности - познавательной, трудовой, творческой. В основе П.в. лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни человечества. Взаимодействие играет важнейшую роль в человеческом общении, в деловых, партнёрских отношениях, а также при соблюдении этикета, проявлении милосердия и пр. П.в. может рассматриваться как процесс индивидуальный (между воспитателем и воспитанником), социально-психологический (взаимодействие в коллективе) и как интегральный (объединяющий различные воспитательные воздействия в конкретном обществе). Взаимодействие становится педагогическим, когда взрослые (педагоги, родители) выступают в роли наставников. П.в. предполагает равенство отношений. Однако в отношениях с детьми взрослые часто используют авторитарное воздействие, опираясь на свои возрастные и профессиональные (педагогические) преимущества. Поэтому для взрослых П.в. связано с моральными трудностями, с опасностью перейти зыбкую грань, за которой начинается авторитаризм, морализаторство и, в конечном счёте, насилие над личностью. В ситуациях неравноправия у ребёнка наступает ответная реакция, он оказывает пассивное сопротивление воспитанию. Опытные, талантливые педагоги обладают особым педагогическим чутьём и тактом и умеют управлять П.в. П.в., совершенствуясь по мере усложнения духовных и интеллектуальных потребностей его участников, способствует не только становлению личности ребёнка, но и творческому росту педагога.

Этапы воспитательного взаимодействия

Этап подготовки педагогического процесса

Прежде чем охарактеризовать этап подготовки учебно-воспитательного процесса на уровне системы «школа», необходимо сказать, что этому процессу предшествует трансформация в системе органов народного образования общественной цели (всестороннего развития личности) в педагогическую цель — всестороннее развитие школьников с учетом возможностей системы «школа», имея в виду, что общесоциальную задачу одновременно решают и другие общественные институты, средства массовой информации, культурно-производственное окружение школы и пр.

Этап осуществления педагогического процесса

В этап организации и осуществления педагогического процесса входят такие элементы взаимодействия педагогов и воспитуемых:

- постановка и разъяснение целей и задач деятельности, принятие их коллективом и отдельными школьниками;

- реализация избранных методов, средств и форм организации педагогического процесса, т. е. организация взаимосвязанной деятельности педагогов и воспитуемых;
- обеспечение взаимодействия всех субъектов воспитания;
- создание благоприятных условий;
- осуществление разнообразных мер стимулирования активности воспитуемых.

Этап анализа результатов педагогического процесса

Завершается цикл педагогического процесса этапом анализа его результатов. Педагог с помощью доступных ему методов наблюдений, анализа ученических работ, активизации ученического коллектива на своевременное общественное обсуждение итогов воспитательной работы в классе, комсомольской группе, пионерском отряде изучает степень решения поставленных задач.

Структура процесса самовоспитания

Процесс воспитания при его хорошей организации перерастает в процессе самовоспитания, который предполагает:

- самостоятельное планирование деятельности (самопроектирование) по усвоению знаний, умений, навыков, способов поведения, разрешения проблемных ситуаций учебного и воспитательного характера;
- самоорганизацию деятельности: рациональное распределение этапов деятельности во времени, рациональное распределение усилий в ходе деятельности;
- саморегулирование деятельности на основе самоанализа хода ее и внесение в нее необходимых поправок;
- самоконтроль в деятельности: анализ конечных результатов деятельности, сопоставление их с намеченными целями, выявление расхождений, их причин и проектирование новых перспектив и задач.

Особенности процесса взаимодействия руководства школы и учителей

Аналогично организуется процесс взаимодействия руководства школы и коллектива учителей: здесь также конкретизируются цели с учетом особенностей и возможностей коллектива, т. е. проводится изучение учительского коллектива и всех сторон его деятельности. Затем организуется система влияний на коллектив и отдельных педагогов, которая имеет своей целью эффективное управление их деятельностью, воспитание и совершенствование педагогического мастерства.

Эта система мер планируется, организуется, оперативно контролируется, регулируется, корригируется и учитывается.

Выделенные нами этапы цикла взаимодействия «педагог — школьники» «руководство школы — педагоги» и др. являются условными и сознательно поданы нами в развернутом во времени виде. Сделано это для того, чтобы лучше представить себе механизм конкретного взаимодействия. В практике же нередко взаимодействие носит свернутый характер, т. е. в нем мгновенно реализуются некоторые внутренние компоненты. Иногда достаточно поставить перед школьниками или учителями цель, чтобы начался процесс самообразования, и тогда влияния и отражение оказываются свернутыми. Произойдет это в том случае, когда у школьников и, соответственно, учителей предшествующей системой мер выработаны способы самостоятельной работы. Нередко отсутствует необходимость в регулировании и корригировании педагогического процесса, так как методы, средства и формы организации деятельности выбраны настолько удачно, что сразу же обеспечивают полное достижение поставленных целей. Точно так же может отсутствовать анализ причин отклонений достигнутых результатов от поставленных целей, если подобного отклонения в реальном процессе обнаружено не было и пр. Таким образом, к предложенной нами общей характеристике этапов развития педагогического процесса в его целостном цикле надо подходить не формально, а с учетом специфики конкретно складывающихся педагогических ситуаций.

Технология педагогической поддержки

Мысли о необходимости поддержки растущего человека волнуют многих педагогов и психологов. В систему педагогической поддержки они включают и психологическую, поскольку она также интегрируется образовательным учреждением.

К анализу понятия "педагогическая поддержка" и к характеристике его содержания подходят по-разному.

Под педагогической поддержкой понимается деятельность профессионального педагога по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении и, наконец, с жизненным и профессиональным самоопределением. Таким образом, в растущей личности поддерживается положительная заданность, а также стремление к самостоятельности, самодвижению.

О.С. Газман, теоретически обосновывая идею педагогической поддержки, отмечает, что суть ее состоит в том, чтобы помочь учащемуся преодолеть то или иное препятствие, трудность, ориентируясь на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности, развивая потребность в успешности самостоятельных действий. Ключевое слово здесь - «помощь» ребенку.

Понятие и сущность педагогической поддержки.

Концептуальные представления о педагогической поддержке как норме педагогической деятельности формируются под воздействием идей и теоретических исследований, разрабатываемых в русле философской, педагогической и психологической антропологии.

О.С. Газман в своих немногочисленных работах по педагогической поддержке сформулировал целый ряд положений, которые еще требуют своего осмысления и развития, но является очевидным то, что за идеей педагогической поддержки стоят те смыслы, которые восходят к пониманию человека как целостности. В период работы над данной проблематикой удалось выявить “ядро”, через которое можно постоянно ухватывать и удерживать “актуальное состояние” целостности ребенка - это поле его проблем. Проблема как бы стягивает в один узел противоречий и желания, и возможности ребенка, и те условия, которыми он располагает. Проблема может выступать моделью уникальной жизненной ситуации ребенка.

Актуально она представляет собой тормоз в продвижении ребенка, а потенциально может стать стимулом развития. Педагогическая поддержка и занимается переводом актуального в потенциальное. Проблема может быть использована как “полигон” для развития субъектных способностей: рефлексии, как механизма “выхода” за ситуацию; анализа как возможности определять причинно-следственные связи (ядро проблемы); и проектирования, как условия целенаправленной и активной деятельности по преобразованию сложившейся ситуации и выхода в управляющую позицию в отношении самого себя в проблеме.

Для ребенка разрешение проблемы - это не только постепенное снятие напряжения, улучшение его состояния, но это своеобразный тренинг, проводимый не в специально искусственно созданных условиях с игровыми конфликтами, а в реальной ситуации его жизнедеятельности. Каждый реальный позитивный результат разрешения проблемы, достигнутый благодаря активности самого ребенка, - это его позитивный опыт выстраивания отношения к себе, как субъекту, деятелю, который может управлять ситуацией, противопоставляя обстоятельствам свое желание, волю и активность.

О.С. Газман разработал ряд генеральных схем, в которых он указал место педагогической поддержки среди образовательных процессов - обучения и воспитания - и смысловых полюсов, которые они “обслуживают”. Так, воспитания и обучение, по Газману, - это полюс социализации, а педагогическая поддержка - это полюс индивидуализации.

Не изменяя тех смыслов, которые О.С. Газман определил в качестве основы педагогической поддержки, предлагаем взглянуть в другом ракурсе на само место педагогической поддержки в образовательной системе.

Педагогическая поддержка - это та деятельность, которая “располагается” в объективно существующей антиномии между образовательной логикой педагогической деятельности, как деятельности приобщения, формирования ребенка средствами общечеловеческой культуры и логикой жизнедеятельности конкретного ребенка. На данную антиномию собственно и указал О.С. Газман, разведя и противопоставив логику социализации и логику индивидуализации. Логика социализации - логика модальности, долженствования, которую взрослый (педагог, родитель и т.д.) предъявляет ребенку. Логика индивидуализации - это логика свободного выбора, т.е. организация собственной “модальности” на основе собственных желаний, интересов, предпочтений и т.д., которую ребенок в явном или скрытом виде противопоставляет логике взрослых. Превентивный смысл педагогической поддержки не в том, что кто-то заранее инструментирует принятие ребенком того, что потребует от него (или предложит ему) взрослый (общество, государство или еще “некий другой”). Тот, кто выполняет поддерживающую функцию, прежде всего, обернет ребенка к тому препятствию (проблеме), которая встает между ним и теми скрытыми для него смыслами, которые лежат в общении и деятельности с другими как равными ему людьми.

ДИАГНОСТИКА

Диагностика процесса и результатов обучения и воспитания

Диагностика в педагогическом процессе понимается, как и привычный нам термин "контроль в учебном процессе", в смысле прояснения всех обстоятельств протекания дидактического процесса, точного определения результатов последнего. Без диагностики невозможно эффективное управление дидактическим процессом, достижение оптимальных результатов, определенных целями обучения.

Будем различать диагностику как общий подход и диагностирование как процесс (составную часть) практической педагогической деятельности.

Различают диагностирование обученности, т.е. последствий, достигнутых результатов и обучаемости. Обученность рассматривается так же, как достигнутый на момент диагностирования уровень (степень) реализации намеченной цели. Целью дидактического диагностирования является своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса в связи с продуктивностью последнего.

Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализов, выявление динамики, тенденций, прогнозирования дальнейшего развития событий.

Контролирование, оценивание знаний, умений обучаемых включаются в диагностирование как необходимые составные части.

Как и сотни лет назад педагоги спорят, что должна показывать оценка: должна ли она быть индикатором качества – категорическим определителем успеваемости обучаемого или же, наоборот, должна осуществлять как показатель преимуществ и недостатков той или иной системы (методики) обучения. Противоречивый характер школьной оценки отметил еще Я.А. Коменский, обратившись к педагогам с призывом разумно и взвешено пользоваться своим правом на оценку. Требование объективности контролирования в сочетании с гуманным отношением педагогов к обучаемым пронизывает все дидактические системы.

Строго критиковал современные ему формы контроля К.Д. Ушинский. Характеризуя его недостатки, подчеркивал, прежде всего, то, что существующие подходы и способы подавляют умственную деятельность учащихся. Обычно учитель спрашивает одного или нескольких учащихся, а остальные в это время считают себя свободными от какой либо деятельности. Они напрасно теряют время, сжигают силы, волнуясь в ожидании. Естественно, в такой обстановке ученик не способен проявлять любознательность, инициативу.

В новой демократической школе не должно быть формального контроля.

В марте 1918 г. Постановлением Народного Комиссариата «Об отмене оценок» вместе с оценками были ликвидированы и экзамены, внедрены более простые формы учета и контролирования успеваемости учащихся. С этой целью, в частности, практиковались особые тетради учета, фамилии лучших и худших учащихся записывались на так называемых «красных» и «черных» досках, внедрялось «социалистическое соревнование» и т.д. Но обучение без оценок (и фактически без контроля) не дало и не могло дать результатов. Стало понятно, что «радостная перспектива приобретения знаний», а также «заложенное самой природой стремление к знаниям» (П.Н. Блонский) не являются действенными стимулами в учебной деятельности школьников.

В системе диагностирования оценка как средство стимулирования приобретает новые качества. Прежде всего, результаты диагностирования, где могут использоваться оценочные суждения (баллы), способствуют самоопределению личности, что в условиях конкретного общества является важным побуждающим фактором. Дополняясь принципом добровольности обучения (а значит, и контролирования), оценка из нелюбимого в прошлом для многих школьников средства принудительного обучения превращается в способ рационального определения личного рейтинга – показатель значимости (веса) человека в цивилизованном обществе.

1. Под результатами воспитательного процесса понимается достигнутый личностью или коллективом уровень воспитанности. Он может соответствовать запроектированному, а может отличаться от него. Выявить степень соответствия помогает диагностика – оценочная процедура, направленная на прояснение ситуации, выявление истинного уровня воспитанности.

Данные диагностические изучения сопоставляются с исходными (начальными) характеристиками воспитанности; разница между начальными и конечными результатами определяет эффективность процесса воспитания.

Наука лишь приближается к разработке надежных «измерителей» результативности воспитания. Сегодня об уровнях воспитанности можно составить лишь весьма приблизительные представления, используя сложные и трудоемкие процедуры выявления и анализа результатов.

2. В качестве эталонных показателей, с которыми сравниваются достигнутые результаты, используются критерии – теоретически разработанные показатели уровня сформированности различных показателей личности (коллектива). Определение уровня воспитанности представляет собой такое же тестирование, с той, однако, разницей, что тестом служит не теоретическое задание, а практическое поведение воспитанника в определенной ситуации, выполнение им требуемых действий, свидетельствующих о наличии или отсутствии определенных качеств.

3. С целью диагностики оценочных суждений изучаются представления воспитанников о нормах и правилах поведения, мнения, суждения, оценки по всем другим интересующим воспитателя вопросам. Используются прямые вопросы типа: что такое честность, зачем людям нравственность и т.п.

Широко применяются и сочинения на заданную тему.

Диагностическое имеет и позиция «умолчания», характеризующая стремление части воспитанников оставаться в тени, уклонятся от прямых ответов на поставленные вопросы, занимать нейтральную позицию.

Наблюдения за поведением воспитанников и способами их самовыражения проверяются в личных беседах и обязательно корректируются:

Применяются другие, в частности, социометрические методы выявления внутренней позиции. Только комплекс диагностических методов позволяет составить представление о степени сформированности необходимых качеств.

Педагогика использует эффективный способ диагностики поведения- метод воспитывающих ситуаций. Он позволяет решать в единстве две задачи: 1) диагностировать уровень развития требуемых качеств и 2) воспитывать эти качества. Воспитывающая ситуацию, как уже отмечалось – это естественная или преднамеренно созданная обстановка, в которой воспитанник вынужден действовать и в своих действиях обнаружить уровень сформированности у него определенных качеств.

Следует всегда помнить, что в основу оценки воспитанности должна быть положена общая нравственная направленность личности, а не отдельные ее качества. Последнее следует рассматривать в связи с мотивами поведения, поскольку поступок или действие, взятые вне связи мотивом, их вызвавших, не могут адекватно характеризовать уровень воспитанности.

Критерии и система диагностического инструментария. Педагогическая диагностика: понятие и основные методы (наблюдение, анкетирование, тестирование, интервьюирование и др.)

Педагогическая диагностика (системная, целенаправленная) – один из сильнейших инструментов эффективного управления качеством образования.

Алгоритмизация управленческих действий при организации диагностической деятельности.

1) Получение руководителем учреждения строго определенного комплекса информации,
2) Анализ информации
3) Принятие управленческих решений
4) Реализация управленческих решений.

Диагноз – распознавание (греч.). Педагогическая диагностика – это процесс анализа результатов исследования личности учителя (ученика), выдачи рекомендации для регулирования и коррекции его деятельности.

Объекты педагогической диагностики:

-профессиональная компетентность педагогов;

-сформированность ЗУНов и интегративных (интеллектуальных, психических и др.) качеств личности учащихся (компетенций – по М.Жадриной);

- влияние социума на формирование личности.

Выбор объектов может варьироваться.

Функции педагогической диагностики:

-функция обратной связи (анализ достижения целей, причины неудач, пути устранений);

-функция педагогической коррекции (меры по исправлению);

-функция мотивации и стимулирования (внутренняя мотивация, внешние стимулы);

-функция контроля (педагогическая диагностика позволяет производить оперативный контроль за ходом учебно – воспитательного процесса, так как содержит информацию о его состоянии).

Принципы педагогической диагностики:

-целенаправленность и адресность;

-обязательный учет результатов диагностики в дальнейшей деятельности руководителя школы;

-соответствие диагностических процедур современным достижениям педагогической науки и практики, системность и непрерывность изучения личности и деятельности учителя.

Вопрос аудитории: какое понятие шире - контроль или мониторинг?

Диагностировать педагогические процессы, причины их успехов и неудач, проводить целенаправленную коррекцию позволит мониторинг качества образования как важнейший механизм управления, предоставляющий регулярную информацию о состоянии образования.

Мониторинг качества образования – целенаправленное, специально организованное, непрерывное слежение за изменением основных качеств образования в целях своевременного принятия адекватных управленческих решений на основе собранной информации и педагогического прогноза.

Для реального перехода системы среднего общего образования на модель образования, ориентированного на результат, необходимо разработать систему мониторинга качества образования, направленную на отслеживание как профессиональных достижений учителя, так и на отслеживание учебных достижений учащихся (текущий, рубежный, итоговый виды контроля, ПГК, ЕНТ).

Качество обучения – это оценка результатов обучения. И для его диагностики необходимо создать валидные, объективные критерии оценки результатов. В ближайшей перспективе результатами обучения должны выступать компетенции, приобретенные учениками. Они не противоречат ЗУНам (Хуторской А., Творческая педагогика, №1,2005)., а имеют соприкосновения и позволяют выстроить четкие измерители по проверке качества их усвоения учениками.

Методы диагностики (или способы измерения): програмированное (включенное) наблюдение, аналитические беседы, интервью, проективное (психодиагностические) методики, изучение и анализ документации, тестирование, проведение контрольных работ. Многие авторы (В.П. Беспалько, В.С. Аванесов, Д.Ш. Матрос) считают, что для текущей диагностики применимы все формы письменного контроля, а для итоговой –стандартизированные тесты.

Классификация диагностического инструментария по типу направленности на объекты педагогической деятельности (учитель – ученик)

Учитель	**Ученик**
Положения, памятки, программы (стратегические, тактические) – локальные акты постоянные и временные	Положения, памятки
Анкеты, тесты	Тесты, анкеты
Диагностические карты, мониторинговые карты	Учебные задания (в форме контрольных,

	письменных работ)
Аналитические записки молодых педагогов	Система учебных задач, предметные диагностические срезы
Личностные опросники	Личностные опросники
	Социометрия
	Психодиагностические тесты

Педагогическая диагностика - совокупность приёмов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия

Наблюдение рекомендуется вести по следующим вопросам: 1) характер отношений между членами коллектива в процессе совместной деятельности: доброжелательны и отзывчивы; стремятся помочь друг другу; переживают за товарищей, за успех общего дела, или наоборот, оставляют товарища без поддержки, выбирают для себя наиболее интересное или лёгкое поручение, задание, вредничают, насмехаются, дразнят, работает каждый за себя. 2) нравственные правила и нормы, действующие в данном коллективе, что составляет нравственное суждение, оценку действий и поступков товарищей по коллективу, что привлекает в друге, почему хочет дружить именно с этим учеником; 3)действия детей при решении ситуации, когда необходимы явления заботы организаторской, практической, моральной и т.д. Наблюдение может быть прямым, когда учитель изучает взаимодействия и взаимоотношения, учащихся непосредственно по ходу действия, и косвенным, когда учитель получает информацию через других лиц.

БЕСЕДА, как метод, используется для получения дополнительной информации об отношениях детей друг к другу, об участии в делах класса, самостоятельности и активности в коллективных мероприятиях. Беседы с учащимися (индивидуальные и групповые), с родителями, учителями и другими лицами носят гибкий и оперативный характер. Ни один другой способ получения информации не может сравниться с индивидуальной беседой по эмоциональной насыщенности, эффективности и полноте усвоения информации. Успех беседы определяется наличием контакта и взаимопонимания с собеседником. Беседа может углубить и расширить фактический материал, полученный в ходе наблюдения, изучения личных дел, анкетирования, социометрии.

МЕТОД АНАЛИЗА ДОКУМЕНТОВ предполагает использование фактических данных, зафиксированных в них. Можно выявить группировки в классе по разным параметрам или же отнести какого-либо ученика к одной или нескольким из уже выявленных группировок. В качестве анализируемых документов могут быть классные журналы, характеристики, ведомости, дневники наблюдения учителей, рабочие тетради и дневники школьников, а также различные анкетные данные.

МЕТОД НЕЗАВИСИМЫХ ХАРАКТЕРИСТИК характеризуется тем, что обобщаются сведения об учащихся, полученных через товарищей по классу, учителей, родителей и других лиц. Сведения собираются целенаправленно, по разработанной программе с соблюдением педагогического такта и доброжелательного тона.

Изучение личности при помощи метода обобщения независимых характеристик предусматривает получение сведений от всех, кто с ней общается, кто имеет возможность наблюдать ее в разных видах деятельности. Обобщение этих сведений позволяет полнее и обстоятельнее выявить особенности того или иного ученика. Использовать этот метод можно с помощью: а) характеристик, данных всеми учителями, работающими в данном классе; б) характеристик из учреждений, в которых школьник посещает занятия кружка, секции и т.п.; в) характеристик от школьных объединений и организаций; г) характеристики от родителей или членов семьи, товарищей по дому и улице и т. д.

РАНЖИРОВАНИЕ — это расположение по значимости (по рангу) каких-либо объектов для учащегося или расстановка в порядке очередности по степени личностной значимости. Этими объектами могут быть слова, отражающие социальные ценности, черты личности, цели учения, цели жизни и т.п. Учащемуся предлагают карточки с написанными на них понятиями так, чтобы он сначала раскладывал их перед собой в определенной последовательности и лишь потом обозначил цифрами эту последовательность. Здесь важно учесть «дно важное условие: слова должны иметь единую морфологическую характеристику: глаголы, местоимения, прилагательные, причастия, существительные — иначе ранжирование невозможно.

ШКАЛИРОВАНИЕ — это диагностический метод измерения, с помощью которых реальные качественные психологические явления получают свое числовое выражение в форме количественных оценок. Этот метод может быть широко использован для оценки качеств личности, при составлении характеристики учащихся, выявления их отношения к различным видам деятельности. Выявляют три типа шкал: оценочные шкалы, шкалы ранжирования, социометрические шкалы.

ТЕСТИРОВАНИЕ — это проба, испытание, опыт. Называются стандартизированные задания, с помощью которых проводится психологическое исследование. С помощью тестов распознают умственное развитие, степень одаренности, устанавливают состояние ученика и его особенности и т. д.

АНКЕТИРОВАНИЕ — это целенаправленная подборка вопросов в письменном виде. Вопросы тщательно продумываются с учетом возрастных особенностей учащихся. Вопросы делятся на две группы: 1. О фактах, действиях в прошлом и настоящем, а также о продуктах деятельности (что знает, помнит, чем интересуется). 2. Вопросы о мотивах, оценках, мнениях.

Цель, задачи, виды и содержание педагогической диагностики и анализа деятельности школы

Проблема педагогической диагностики насчитывает несколько тысячелетий, поскольку с самого зарождения педагогической деятельности обществу необходимо было оценивать результаты обучения. Но прежде чем приступить к рассмотрению этого вопроса, обратимся к диагностике вообще.

Термин «диагностика» происходит от греческих слов «dia» – между, врозь, после, через, раз, «gnosis» – знание.

Обоснованными могут быть и дифференциальный диагноз, различие состоит только в степени вероятности обоснования. Из этого вытекает следующее положение:

Всякий диагноз устанавливается с применением дифференцирования**.**

Для точного определения состояния исследуемого объекта и его семиотического обозначения необходимо отдифференцировать одно состояние от другого, а также установить индивидуальные особенности данной системы, организма, то есть это первый необходимый этап в определении диагноза: «Всякое распознавание по существу дифференциально».

Всякий диагноз должен быть обоснован. Это означает соблюдение требований одного из основных законов логики – закона достаточного основания, согласно которому всякая истинная мысль должна быть обоснована другими мыслями, истинность которых доказана. Обоснованность диагноза подлежит проверке в любом случае и при любом методе его обоснования и построения.

Проблематические и достоверные суждения различаются по степени доказанности выраженной в них мысли**.** То есть, мы можем установить достоверность диагноза только после его проверки. Целесообразно для большей определенности выделять два основных этапа определения (построения) диагноза, который характеризуется структурой умозаключения, методом обоснования и достоверности вывода.

Первый этап – косвенное обоснование диагноза, построение умозаключения по аналогии. При этом вывод является вероятностным (так называемый «дифференциальный диагноз»).

Второй этап – прямое обоснование диагноза, построение условно категорического силлогизма, дающего достоверный вывод, в логическом отношении необходимый, истинный («достоверный диагноз»).

Педагогическая диагностика – это совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия.

Педагогической диагностика строится на изучении результативности учебно-воспитательного процесса, на основе изменений в уровне воспитанности учащихся и росте педагогического мастерства учителей.

Сущность педагогической диагностики определяет ее предмет: кого воспитывать в соответствии с поставленными целями и задачами воспитания (объект воспитания, критерии воспитанности), при каких условиях (воспитательная ситуация), кто и что при этом должен делать (определение функций общества, семьи, школы, классного коллектива, самого ребенка), какими средствами, путями, методами воздействовать на воспитателей и воспитанников (деятельность субъектов воспитания).

Диагностика педагогического процесса выполняет ряд **функций**, обеспечивающих ее объективный, независимый характер.

Первая из них – функция обратной связи. Не контролируя свои действия, педагог теряет возможность управлять процессом формирования личности. Поэтому ему необходимы такие сведения о педагогическом процессе, которые позволили бы ориентироваться на достижение наилучшего варианта педагогического решения.

Вторая – функция оценки результативности педагогической деятельности, которая оценивается на сравнении достигнутых педагогических результатов с критериями и показателями, принимаемыми за идеальный эталон результативности.

Третья функция педагогической диагностики – воспитательно-побуждающая. Диагностика педагогического процесса отличается тем, что ее нельзя оторвать от реальной школьной жизни. При диагностировании педагогу нужно не только получить информацию об учениках (причем о каждом в отдельности), но и активно включиться в их реальную деятельность, в систему сложившихся отношений. При этом нельзя забывать, что не всякое вмешательство педагогично. Более того, грубое вторжение может разорвать сложнейшие и тончайшие переплетения педагогических отношений, а также исказит подлинную картину исследования.

Четвертая и пятая функции – коммуникативная и конструктивная. Всякое межличностное общение основано на знании и понимании партнера и тех людей, через которых это общение осуществляется. Выполнение этих функций становится возможным при условии, когда диагностика определяет индивидуально-психологические особенности учащихся и учителя в процессе их взаимодействия, а также в процессе достижения воспитательного результата.

Шестая функция – информация участников педагогического процесса. Результаты педагогической диагностики интересны и важны как для всех педагогов, в той или иной степени участвующих в формировании личности данного ученика, так и для его родителей, для ученического актива.

Седьмая функция – прогностическая. Любой диагноз подразумевает прогнозирование – определенные перспективы развития диагностического объекта. Реализация этой функции связана с чрезвычайной ответственностью педагога.

Мониторинг качества образования и образовательных услуг

Мониторинг как средство управления качеством образования

Нормализация управления какой-либо системой не может не основываться на объективных знаниях об этой системе. Динамизм такой сложной иерархической системы, какой является общеобразовательная сфера, требует введения совершенной в технологическом отношении и содержательной в своей основе системы мониторинга.

Школы стремятся обеспечить нормальной функционирование образовательного процесса, качественное достижение результатов образования, соответствующих государственному стандарту, Ии необходимый для этого уровень мотивации, здоровья и развития обучающихся. Школы стараются перейти из режима функционирования в режим развития, целенаправленно занимаясь инновационной работой.

Важным фактором в управлении образовательным процессом остаётся контроль - ведущая функция управления, призванный выполнять роль обратной связи между подсистемами внутришкольного управления. Из опыта работы можно сделать вывод, что многие форма и методы традиционно осуществляемого контроля в современных условиях недостаточно эффективны. Традиционные статистические съёмки системы образования не дают целостной системы тенденций в её основных звеньях. Практика работы показывает, что количественные показатели не отражают существа развития самой системы образования, которая должна характеризоваться, прежде всего, гибкими, гармоничными множествами качественных показателей.

Наряду с различными формами, методами, видами внутришкольного контроля в школе разрабатывается школьная модель мониторинга. Он обусловлен необходимостью постоянного отслеживания состояния учебно-воспитательного процесса, отдельных его звеньев с целью диагностики, анализа, коррекции, прогнозирования управленческих действий по достижению планируемого результата.

Мониторинг — непрерывный процесс наблюдения и регистрации параметров объекта, в сравнении с заданными критериями.

Мониторинг образования — это систематическая и регулярная процедура сбора данных по важным аспектам образования на федеральном, региональном, муниципальном и институциональном уровнях.

Частью системы мониторинга качества образования являются следующие элементы:

1. Контроль и диагностика.
2. Установление стандарта и определение стандартов.
3. Операционализация стандартов в индикаторах (измеряемые величины).
4. Установление критерия, по которому возможно судить о достижении стандартов начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования.
5. Оценка результатов на базе систематизации существующих источников информации, а также специально организованных исследований и измерений.
6. Принятие соответствующих мер, оценивание результатов принятых мер в соответствии со стандартами и функциями управления, ориентированными на информационное обеспечение управления и его эффективность.

В рамках электронного мониторинга информация собирается на:

- федеральном уровне,
- региональном уровне,
- муниципальном уровне,
- уровне образовательного учреждения.

Большинство показателей собираются на уровне образовательных учреждений школьными операторами. На федеральном, окружном уровне показатели мониторинга являются расчетными, получающимися в результате автоматизированных расчетов внутри системы.

Нормализация управления какой-либо системой не может не основываться на объективных знаниях об этой системе. Динамизм такой сложной иерархической системы, какой является общеобразовательная сфера, требует введения совершенной в технологическом отношении и содержательной в своей основе системы мониторинга.

Школы стремятся обеспечить нормальной функционирование образовательного процесса, качественное достижение результатов образования, соответствующих государственному стандарту, Ии необходимый для этого уровень мотивации, здоровья и развития обучающихся. Школы стараются перейти из режима функционирования в режим развития, целенаправленно занимаясь инновационной работой.

Важным фактором в управлении образовательным процессом остаётся контроль - ведущая функция управления, призванный выполнять роль обратной связи между подсистемами внутришкольного управления. Из опыта работы можно сделать вывод, что многие форма и методы традиционно осуществляемого контроля в современных условиях недостаточно эффективны. Традиционные статистические съёмки системы образования

не дают целостной системы тенденций в её основных звеньях. Практика работы показывает, что количественные показатели не отражают существа развития самой системы образования, которая должна характеризоваться, прежде всего, гибкими, гармоничными множествами качественных показателей.

Наряду с различными формами, методами, видами внутришкольного контроля в школе разрабатывается школьная модель мониторинга. Он обусловлен необходимостью постоянного отслеживания состояния учебно-воспитательного процесса, отдельных его звеньев с целью диагностики, анализа, коррекции, прогнозирования управленческих действий по достижению планируемого результата.

Проблема оценки качества образования

Последнее десятилетие стало для школьного образования периодом интенсивного поиска новых концептуальных идей, путей развития. Поиски ключевой идеи развития продолжаются и по сей день, но уже сейчас можно утверждать, что большинство специалистов принимают и активно поддерживают идею управления качеством образования как ведущую, доминирующую. Идея управления качеством образования не только декларируется, но и уже активно реализуется. Термин «качество образования» в современной педагогической литературе трактуется по-разному. И в школах его понимают по-разному.

Наиболее полно проясняет суть понятия «качество образования», на наш взгляд, определение, данное М.М.Поташником в практико-ориентированной монографии «Управление качеством образования»: «образование, полученное школьником признаётся качественным, если его результаты соответствуют операционально заданным целям и спрогнозированы в зоне потенциального развития ученика».

Итак, соотношение поставленной цели и полученного результата может являться критерием качества образования.

Если при оценке качества образования исходить из создания определённых технологий и способов проверки результативности образования, то вопрос управления качеством образования становится очевидным.

Качество имеет две стороны: соответствие стандартам и соответствие запросам потребителей. Стандарт можно рассматривать как средство, определяющее направление и границы использования материала по дисциплинам и, одновременно, являться одной из целей. Которая может быть ориентирована на результат образования.

Интегральным показателем качества работы является, в конечном счёте, успеваемость школьников по дисциплинам учебного плана.

Педагогический мониторинг как технология управления связан с постановкой целей, анализом, коррекцией, оценкой и контролем на всех этапах учебно-воспитательного контроля.

Главным моментом в мониторинге, понимаемом как « форма организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за её состоянием и прогнозирование её развития» является диагностика динамики интеллектуального роста школьников и внесение корректив в образовательный процесс.

Проблема измерения обученности

Проблема измерения обученности наиболее актуализировалась в связи с введение государственных стандартов. Традиционные понятия – знания, умения и навыки нуждаются в конкретизации. П.И.Третьяков выделяет пять ступеней:

1. различение – умение отличить данный учебный элемент от аналогов
2. запоминание – умение передать информацию без понимания пересказанного
3. понимание – знание, которое позволяет пользоваться полученной информацией
4. простейшие умения и навыки – применение полученных теоретических знаний на практике, установление причинно-следственных связей
5. перенос – умение применять полученные знания в новой ситуации, «переносить» в неё усвоенные ранее понятия и закономерности.

Перечисленные ступени представляют уровень обученности школьников.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ

Психолого-дидактическое проектирование и реализация принципов, методов, форм и средств обучения в контексте решения основополагающих задач образования

Разработка рабочей концепции образовательной среды является необходимой составной частью концепции развития образовательного учреждения и включает в себя следующие этапы:

- проектирование, предполагающее разработку концепции развития данного образовательного учреждения (цели, содержание и методы работы). При этом, возможно, понадобится провести предварительную психолого-педагогическую экспертизу наличного состояния данного образовательного учреждения;

- моделирование, предполагающее конкретизацию общих позиций концепции в соответствии с конкретными условиями и возможностями каждой ступени обучения и каждого класса, а так же возможностей педагогического коллектива и т.д.;
- психолого-педагогическая экспертиза образовательного учреждения с целью выявления соответствия (несоответствия) его актуального и проектируемого состояния. Под проектируемым состоянием понимается то состояние, которое должно соответствовать основным позициям концепции развития этого учреждения. Экспертиза может быть разовой (как в предыдущем пункте), но может быть и поэтапной.
- разработка плана управленческих действий, включая контролирующие и при необходимости коррекционные, по практической реализации концепции образовательной среды данного образовательного учреждения.

Разработка концепции проектирования и моделирования образовательной среды предполагает ответ на следующие базовые вопросы:

- **кого** обучать (психологические особенности контингента учащихся)?
- **зачем** обучать (стратегия и тактика учебно-воспитательного процесса и образовательной среды в целом)?
- **чему** обучать (содержание образования);
- **как** обучать (особенности используемых образовательных технологий);
- **кому** обучать (определение требований к профессиональной и личностной подготовке педагога).

Кого обучать? В первую очередь различие по виду и уровню развития проявленных и потенциальных возможностей учащихся к развитию своих способностей: от физического развития до уровня социализации. Это предъявляет к образовательной среде особые требования: учебные программы и методы педагогической работы, за небольшим исключением, уже не могут быть ориентированы строго на определенный вид и уровень развития способностей учащихся. Напротив, они должны создавать условия для обучения и развития детей как с проявившимися и достаточно развиты ми способностями, так и детей со скрытыми способностями, которые еще «не нашли себя». Иначе говоря, речь идет о необходимости создания **развивающей** образовательной среды.

Чему обучать? Содержание обучения может быть представлено так:

а) предметное содержание, представленное в соответствующем наборе знаний-умений-навыков, дающих возможность быть субъектом данной области человеческой деятельности (социальная и функциональная компетентность, допрофессиональная и профессиональная подготовка, художественное и техническое творчество, спортивная деятельность и т.д.);

б) способы учения и представленная в них способность учиться, т.е. способность быть субъектом учебной деятельности, когда учащийся овладевает навыками произвольной регуляции своей учебной деятельности в любой области. Тогда знания-умения-навыки превращаются из цели обучения в средство развития этой способности;

в) способы социализации, представленные в способности социального (межличностного и профессионального) взаимодействия, необходимые для успешного вхождения и активной жизни в условиях современного общества.

Зачем обучать? В качестве основной цели создания образовательной среды должны выступать познавательное и личностное развитие учащихся, а также их социализация. В последнем случае речь идет о формировании у учащегося способности быть субъектом (носителем) тех способов и тех видов деятельности, которые необходимы ему для успешной жизни в современном обществе. Цели обучения и, соответственно, проектирование образовательной среды, включают в себя:

Как обучать? Опять же, учитывая разнообразие современных образовательных учреждений, целесообразно говорить о сосуществовании в настоящее время трех основных подходов (парадигм) к обучению и развитию учащихся:

а) **дидактического** – углубление и расширение предметного обучения;

б) **дидактико-психологического** – сочетание предметного обучения с психологическими уроками развития и поддержкой со стороны психологической службы;

в) **психолого-дидактического (психодидактического)** – приоритетное использование психологии развития и методов развивающего образования в качестве исходного основания для построения образовательной технологии. В последнем случае целью учебного процесса становится не просто достижение определенного уровня знаний умений навыков, а создание условий для проявления и развития способностей и личности учащихся. Иными словами, прежде чем говорить о дидактическом проектировании учебно-воспитательного процесса, в этом случае необходимо осуществить его **психологическое проектирование.**

Смена парадигм в области образования. Современная российская образовательная парадигма, ее сущностные характеристики. Национальная доктрина образования

Термин «парадигма» в науковедение ввел американский историк науки и философии Т. Кун, им он обозначил признанное всеми научное достижение, которое в течение определенного времени дает научному

сообществу модель постановки проблем и их решений. Не вдаваясь в анализ специфики научной парадигмы, ее системы в развитии науки, соглашаясь с позицией Т. Куна, отметим, что содержание понятия «парадигма» – это «… совокупность убеждений, ценностей, технических средств и т.д., которая характерна для членов данного сообщества», «парадигмы дают ученым не только план деятельности, но также указывают и некоторые направления, существенные для реализации плана». Парадигма – модель научной деятельности как совокупность теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев.

Понятие «образовательная (воспитательная) парадигма» – модель образовательной (воспитательной) деятельности как совокупности теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев.

В современном образовании на смену формально-знаниевой пришла современная личностно-деятельностная парадигма, в основе которой лежит компетентностный подход. С этой точки зрения главная задача состоит не в том, чтобы передать обучающемуся сумму знаний, а в том, чтобы содействовать ему в овладении способами деятельности, позволяющими действовать с ориентацией на позицию другого человека, социума, предметной области. А.М. Новиков демонстрирует смену парадигмы учения в индустриальном и постиндустриальном обществах.

Сегодня востребован выпускник, не только владеющий знаниями, но и способный осваивать основы знаний и использовать их для самореализации. Акцентируем внимание на наиболее значимых положениях. Ценности – учение для самореализации человека в жизни. Провозглашена новая цель образования – направленность учения на овладение основами человеческой культуры и компетенциями (учебными, социальными, гражданскими, профессиональными и т.д.); учение в течение всей жизни. Позиции участников учебного процесса определены как взаимное партнерство. Динамичная структура учебных дисциплин; демократический и эгалитарный методы; динамичные формы организации учебного процесса. Учебная книга дополняется мощнейшими ресурсами информационно-телекоммуникационных систем и СМИ. Контроль и оценка осуществляются при смещении акцента на самоконтроль и самооценку обучающихся.

Формирование политической культуры как социума в целом, так и индивида в частности происходит при активном влиянии макро- и микросферы посредством адаптации, коммуникации, социальной интеграции. Макросфера включает в себя политику, экономику, культуру, социальную среду.

Семья, школа, ученические коллективы, ближайшее окружение составляют микросреду. Постоянное взаимодействие и взаимовлияние макросферы и микросферы формируют политическую культуру, под воздействием которой развивается личность. Существенную роль в исследуемом процессе играет образование, по сути дела все элементы микросферы связаны с образованием, но нельзя сбрасывать со счетов и остальные составляющие, влияние которых может быть более действенным на молодых людей, особенно в период смены общественно-политической системы, а следовательно, распада прежней советской политической культуры как целостной парадигмы и замещение ее новой, что само по себе процесс сложный и противоречивый. Политическое образование играет важную роль в гармонизации отношений между личностью и группой, государством и обществом.

В эпоху античности складывается первая парадигма образования.

Греческим термином «парадигма» обозначается, как известно, образец, истина; то есть, в данном случае некий идеальный образец, эталонная, «истинная» система образования. И она действительно сохранялась в качестве таковой на протяжении длительного времени. В Древней Греции, а позднее в Древнем Риме, такой парадигмой выступает формирование гармоничного развитого человека. Гармония, которой дышат все сферы жизни античного человека и которой живёт вся античность, пронизывает на протяжении тысячи лет всю систему образования. Палестра и гимнасия классического периода Греции должны были каждого ребёнка сформировать гармонично развитым существом. В гармонии должны находиться его душа и тело. Гармонично должны сочетаться разум (мудрость), нравственная сфера и воля. Гармоничными должны быть и отношения грека с самим собой, с согражданами полиса, со всем миром, с космосом.

Сократ внёс в эту парадигму существенную поправку, которая не разрушила идею гармонии, но несколько её видоизменила. В основе гармонии, согласно Сократу, должен находиться разум и знание, как продукт разума. Нравственным, по Сократу, человек может стать лишь тогда, когда он знает, что такое нравственность и что такое добродетель, и когда он поступает в соответствии с этим знанием. И воля также, как собственно человеческая черта, имеет место лишь тогда, когда она разумна, то есть основана на знании, а не на страстях, эмоциях или влечениях.

Эта идея Сократа оказала большое влияние на представления об иерархии добродетелей, которые должна вырабатывать у свободных греков античная школа. Порядок добродетелей выглядит следующим образом: мудрость, справедливость, мужество и умеренность.

Такая система добродетелей вытесняется христианством лишь в средние века.

Христианство вводит новую систему добродетелей и, что гораздо важнее, создаёт новую, собственную парадигму образования. Последняя постепенно вытесняет античную парадигму, хотя осуществить полную замену в конечном счёте так и не удалось.

Христианская парадигма образования связана с библейским пониманием человека.

Поэтому образование в христианской культуре понимается как выявление и развитие образа Божьего в человеке. В людях, падших вследствие первородного греха, этот образ наличествует лишь потенциально, но с помощью образования он актуализируется, то есть становится действительным.

Очередная европейская парадигма образования начинает формироваться в эпоху Возрождения и полностью складывается в Новое время. Она постепенно вытесняет христианскую парадигму из мира светской культуры, будучи сама по содержанию светской и преимущественно научной. Здесь цель видится не в формировании душевных и духовных качеств, выявляющих в человеке образ Божий, а в накоплении научных знаний и их систематизации. Образованным начинают считать человека, обладающего большим объёмом знаний, приведённых в систему. Процесс образования всё больше сводится к передаче знаний от учителя к ученику, от поколения к поколению.

Воспитание же указанных выше качеств, которое в христианской парадигме сливалось в единое целое с образованием, здесь отделяется и становится самостоятельной задачей. Образование, как процесс передачи научных знаний, производится преимущественно в школе – начальной, средней, высшей, воспитание – преимущественно в семье, порой с помощью специально разработанной системы воспитания и соответствующим образом подготовленных воспитателей.

На протяжении четырёх последних веков светская парадигма образования доминировала без существенных изменений. Однако по окончании XX века она сама стала испытывать давление со стороны исподволь зарождающейся новейшей парадигмы.

Возникновение информационного общества, компьютеризация в сфере интеллектуального труда, создание глобальных информационных сетей уже сейчас приводит к очередному изменению иерархии ценностей. Снижается ценность знаний, накопленных в голове человека. Более нужным становится умение найти готовую информацию в электронной сети. Новое прочтение принципа «Кто владеет информацией, тот владеет всем», обесценивает уже не только внутренний духовный мир человека, но и знания в его голове. Обучающиеся всё чаще предпочитают найти в Интернете готовый материал, нежели самостоятельно работать над рефератом, докладом, курсовой работой.

Появление новых технических возможностей, разумеется, принесло много пользы: облегчился поиск нужных сведений, ускорился процесс обработки информации, резко увеличился объём доступной информации, исчезли многие препятствия для общения и т.д.

Личностно-ориентированное образование - педагогический процесс, создающий условия для проявления личностных функций обучающегося: мотивации, выбора, смыслотворчества, самореализации, рефлексии и т.д. Идея личностного подхода обосновывалась и развивалась: Ананьевым Б.Г., Выготским Б.Г., Леонтьевым А.Н., Бодалевым А.А., Давыдовым В.В., Божович Л.И., Занковым Л.В., Зинченко В.П. и др.

Гуманистический потенциал идей, заложенных в теориях: развивающего обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков); воспитывающего обучения (З.И. Васильева, К.И. Дулов и др.); целостности учебно-воспитательного процесса (В.И. Ильин); индивидуализации и дифференциации учебной деятельности (А.А. Бударный, В.В. Иванов, О.Н. Иващенко, Л.М. Захарова, А.А. Кирсанова, Е.С. Рабунский, Р.С. Семенова, И.Э. Унт); приобщения учащихся к самообразованию и самовоспитанию (Б.Ф. Райский, Л.И. Рувинский, В.Н. Котляр); формирования мотивации учения (Ю.Д. Алферов, В.С. Ильин, Ю.В. Шаров, Г.И. Щукина); саморазвития и индивидуальности учителя (Е.П. Белозерцев, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, В.А. Кан-Калик, Л.Ф. Спирин); диалогизация обучения (С.Ю. Курганов, Ю.В. Сенько).

Разработка целостной теории гуманизации образования: М.Н. Берулавы, Г.Б. Корнетов, Н.И. Осухова, В.П. Лежникова, Е.Н. Шиянова и др.

Смыслом педагогического процесса становится развитие ученика, обращенность к его внутреннему миру, его индивидуальности.

Психолого-дидактическая концепция И.С. Якиманской. Концепция основана на принципе субъектности. Учащийся - субъект познавательной и предметной деятельности, он не становится субъектом обучения, а им изначально является как носитель субъектного опыта. В обучении же происходит "встреча" заданного с уже имеющимся субъектным опытом, обогащение, "окультуривание" последнего, а вовсе не его порождение. Роль же обучения состоит в том, чтобы выявить особенность субъектного опыта, создать условия для раскрытия

Проективная модель личностно-ориентированного обучения (Н.И. Алексеев). Сущность личностно-ориентированного обучения связывается не только с уникальностью и самобытностью учащегося, но и с неповторимостью личности педагога, с одной стороны, а с другой - с понятием "культурного акта", смысл которого заключается в создании учащимся себя, своей личности посредством самоутверждения в культуре.

Культурологическая концепция личностно-ориентированного образования (Бондаревская Е.В.). Образование - часть культуры, которая питается ею, и влияет на ее сохранение и развитие через человека. Чтобы обеспечить восхождение человека к общечеловеческим ценностям и идеалам культуры, образование должно быть культуросообразным. Основным методом проектирования и развития должен стать культурологический подход, который предписывает поворот всех компонентов образования к культуре и человеку как ее творцу и субъекту, способному к культурному саморазвитию.

Концепция личностно-ориентированного образования Слободчикова В.И.. Нельзя заставить, принудить другого стать и быть личностью, можно только самому стать на путь обретения этих подлинно человеческих способностей.

Концепция личностно-ориентированного образования Фридмана Л.М. Личностно-ориентированное образование - это такое образование учащихся, осуществляемое в школе, которое направлено на воспитание ученика развитой самостоятельной личностью. Обучение знаниям, умениям и навыкам - средство образования.

Концепция личностно-ориентированного образования Цукермана Г.А. Главная задача педагогов и учащихся саморазвития и самовоспитание.

Реформы, контрреформы и модернизации системы отечественного образования

Представляется, что реорганизации в сфере образования в XVIII—первой четверти XIX в. нельзя трактовать как реформы. Речь тогда шла о создании основ системы российского образования. Однако несомненно, что **радикальные реформы, начатые Петром I, привели к кардинальной трансформации педагогических традиций.**

Именно в XVIII столетии возникла светская школа, была предпринята попытка создать государственную систему образования, разработаны основы светского обучения и воспитания. Развитие образования и просвещения в России становится важной государственной задачей.

Следующий существенный шаг был сделан в 60–70-е годы XVIII в., когда была предпринята попытка создать **систему воспитательнообразовательных учреждений, главной целью которых являлось воспитание «новой породы людей»** —образованных и добродетельных.

В 1764 г. Екатерина II утвердила *«Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества».* По инициативе И.И. Бецкого был создан Институт благородных девиц, положивший начало женскому среднему образованию (1764 г.). Согласно *Уставу народных училищ* (1786 г.), в каждом губернском городе для детей мещан учреждались главные училища с четырьмя классами, а в уездных городах — малые начальные училища с двумя классами.

К концу XVIII в. системе образования был окончательно придан сословный характер. Для дворян действовали Пажеский корпус, Сухопутный, Морской, Артиллерийский и Инженерный кадетские корпуса, частные пансионы, институты благородных девиц. Реформа религиозного образования породила духовные семинарии. Открылись коммерческие школы для купечества. Детей солдат и матросов обучали в гарнизонных и адмиралтейских школах. Менее всего реформы затронули крестьянство. В его среде образование сводилось к чтению книг Священного Писания.

Первая фундаментальная система мер в сфере просвещения была подготовлена и осуществлена в начале XIX в. Ближайшими соратниками Александра Й М.М. Сперанским и В.Н. Каразиным как М.В. Богуславский

Реформы российского образования XIX—XX вв. как глобальный проект составная часть общих преобразований в стране. Весьма существенно то, что 8 сентября 1802 г. в ходе реформ государственного управления в России было создано **Министерство народного просвещения, воспитания юношества и распространения наук.**

До создания министерства в России не существовало центральных государственных органов, ведавших образованием и воспитанием подданных. Доминировало убеждение, что главными факторами образования взрослеющей личности являются сама личность, а также служба и создаваемая ею среда —казарма, канцелярия. И каким-то образом руководить этим очень вариативным процессом не представлялось возможным. Ситуация изменилась под влиянием идей Просвещения. В воспитании юношества и распространении наук молодые реформаторы, олицетворявшие «дней Александровых прекрасное начало», увидели важнейший фактор, обеспечивающий конечную реализуемость всех их планов.

Министерство народного просвещения выработало полный и стройный план организации **единой системы образования** (включающей 4 ступени), утвержденный в 1803 г. Открылись пять новых университетов: Дерптский (1802 г.), Виленский (1803 г.), Казанский и Харьковский (1805 г.), Петербургский (1819 г.). В основе их деятельности, согласно *Уставу университетов Российской империи 1804 г.,* были идеи университетской автономии, свободы преподавания и демократизма: выборность тайным голосованием ректоров и кандидатов на другие административные должности; право университета утверждать ученые степени, открывать кафедры.

Для «отличнейших воспитанников дворянского происхождения» был открыт Царскосельский (Александровский) лицей (1811 г.), целью которого провозглашалось образование юношества, «предназначенного к высшим частям государственной службы». Затем появились Нежинский, Московский (Катковский), Ришельевский (в Одессе), а также Ярославский, Кременецкий и Оршанский лицеи.

Перед гимназиями (4 года обучения) в качестве одной из важных ставилась задача подготовки к поступлению в университет. Они имели общеобразовательную направленность, но основными были гуманитарные дисциплины и математика. Гимназия давала полное среднее образование тем, кто собирался по окончании заняться практической деятельностью, что нашло отражение в преподавании коммерции, технологии и двух новых языков.

В результате преобразований ***в России была создана стройная система образовательных учреждений, опиравшаяся на образцы западноевропейских учебных заведений.***

В конце 20-х — в 50-е годы была **проведена первая консервативная контрреформа системы образования.** Средние и начальные учебные заведения подчинялись непосредственно административной власти округа. По *Уставу гимназий и училищ, состоящих в ведении университетов* (1828 г.) учебным заведениям каждого типа предлагалось давать законченное образование, то есть ни о какой преемственности в образовании речь не шла. Целью умственного развития провозглашалось соединение веры и знания. Приоритет был отдан классическому образованию.

По *Уставу 1835 г.* была урезана автономия университетов, выборные начала сведены к чисто формальным; число студентов университетов снижалось (в 1849 г. — 3245 человек; в 1854-м — 2938 человек).

Это было обусловлено изменением политики Николая I под воздействием революционных процессов в Европе. К середине XIX в. уже ощущался кризис данной системы образования. Симптоматично, что в 1849–1952 гг. была осуществлена попытка дифференцировать гимназии, разделив их на три вида: с двумя древними языками; с обучением естествознанию и законоведению; с обучением законоведению.

Кардинально **новое положение с реформированием сферы образования сложилось во второй половине XIX в.** Подготовка к отмене и отмена крепостного права, эпоха великих реформ 1860-х **г**одов создали уникальную социокультурную ситуацию, которая открывала благоприятные перспективы для реформирования российского образования.

Несмотря на достижения в развитии просвещения, достигнутые в предшествующий период, перед сферой образования вставали масштабные задачи. Предстояло реформировать и модернизировать существующие учебные заведения (в основном средние и высшие), создать новые ступени образования (народная начальная школа, среднее специальное и педагогическое образование) и целые его направления (женское среднее и специальное образование, просвещение народов России). При этом впервые был поставлен вопрос не о простом росте числа учащихся, а о кардинальном увеличении: только систематически обучающихся —примерно до 4–5 млн человек.

Это, естественно, требовало подготовки десятков тысяч учителей и преподавателей профессиональной школы. Наряду с системой образования, охватывающей детей, подростков и юношей, потребности развития экономики, рост промышленности, масштабные социальные изменения выдвинули актуальную задачу образования взрослых, осуществления массовой культурнообразовательной деятельности. Так, пока только в рамках общего проекта, в России начинала складываться система непрерывного образования. В связи с этим предстояло многократно увеличить финансирование образования, создать новую мощную материальную базу образовательного процесса, его инфраструктуру. Другой составной частью процессов модернизации выступала выработка политики реформирования всей сферы образования, прежде всего в плане **формирования его новой правовой базы.**

Проблемы содержания образования

Под понятием содержание образования подразумевают систему знаний, умений, навыков, отношений и творческой деятельности, которыми овладевает ученик в ходе процесса обучения. Содержание образования основано на общественном опыте человечества, который включает в себя опыт физического, эстетического, трудового, научного и нравственного развития общества и удовлетворяет потребностям общества. Потребности социума являются определяющим фактором при характеристике содержания образования. Знания, умения и навыки (ЗУН) – это система практических, нравственных и мировоззренческих идей, накопленных поколениями и специально отобранных в соответствии с целями развития общества. 1. Знание – это понимание, способность анализировать, воспроизвести и применить на практике определенные элементы общественного опыта, выраженные в понятиях, категориях, законах, фактах, теориях. 2. Умение – способность применить на практике

полученные в процессе обучения знания.3. Навык – составной компонент умения, доведенный до совершенства. 4. Отношение – способность к оценке и эмоциональному восприятию опыта поколений. 5. Творческая деятельность – высшая форма человеческой активности и самовыражения. Содержание современного образования направлено на всестороннее развитие ученика в соответствии с его интересами и потребностями и новейшими достижениями современной науки и техники. Это позволяет формировать конкурентоспособную личность на базе школы. Содержание образования отражено в учебных программах, учебных планах, учебно-методических комплектах и учебных пособиях

Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано:

1) на обеспечение самоопределение личности, создания условий для ее самореализации;
2) на развитие гражданского общества;
3) на укрепление и совершенствование правового государства.

Содержание образования должно обеспечивать:

1) формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира;
2) адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества;
3) интеграцию личности в системе мировой и национальных культур;
4) формирование человека - гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;
5) воспроизведение и развитие кадрового потенциала общества.

На разных уровнях и направлениях процесса образования его содержание имеет свои отличия.

Содержание общего среднего образования представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, соответствующих современному состоянию научного знания и общественной практики, педагогически переработанную в общие основы науки, производства, общественных отношений, культуры.

Современная дидактика формулирует ряд принципов содержания образования: принцип соответствия содержания образования требованиям развития общества; принцип единой содержательной и процессуальной стороны обучения; принцип структурного единства содержания образования; принцип гуманитаризации и фундаментализации содержания. На основе данных принципов выделяют критерии отбора наук и общественной практики, изучаемых в современной школе:

1) отражение в содержании общего образования задач гармоничного развития личности и формирования ее базовой культуры;
2) научная и практическая значимость содержания;
3) соответствие сложности и объема содержания учебных предметов реальным возможностям учащихся;
4) учет международного опыта построения содержания общего среднего образования;
5) соответствие содержания общего образования имеющейся учебно —методической и материальной базе школы.

Проблемы:

- ориентация современной системы образования на рынок труда. Будущее человека стали связывать с его возможностью найти свое место в мире профессий - профессий престижных, нужных обществу.

Современное состояние российского общества таково, что многие уникальные профессии и специальности перестали быть востребованными на рынке труда, а значит, перестало быть нужным для современной экономики и огромное количество образованных, профессионально подготовленных людей.

- Ранняя специализация ориентирует детей на участие в зарабатывании денег, а значит, подразумевает включение детского труда в современную экономику.

Учебный план — это документ, в котором определены состав учебных предметов, изучаемых в данном типе образовательных учреждений, их распределение по годам обучения, недельное и годовое количество времени, отводимого на каждый учебный предмет. Основные виды учебных планов в ОУ: **базисный учебный план, типовые федеральные учебные планы, региональные учебные планы и учебный план школы.** Эти планы отражают федеральный (т. е. общий для всей Федерации), национально-региональный и школьный (конкретный для данного образовательного учреждения) компоненты образования. Кроме того, все содержание образования подразделяется на инвариантную, базовую, обязательную для всех, часть, которая обеспечивает приобщение учащихся к общекультурным и национально значимым ценностям, обязательные занятия по выбору (часто они связаны с выбором профиля обучения в старшем звене), и вариативную часть, включающую свободно избираемые факультативные, индивидуальные и групповые занятия.

Содержание учебных предметов конкретизируется в **учебных программах**, которые представляют собой документ, устанавливающий состав, структуру, последовательность предъявленного к изучению материала по каждому предмету с распределением его по годам обучения, по разделам и темам. По каждой теме обозначаются объем знаний (понятия, факты, основные законы, теоремы, рекомендации), способы деятельности (виды упражнений, типы задач, умения и навыки). В программах указываются предполагаемые результаты обучения, определяются межпредметные связи, опорные знания, необходимые для успешного изучения темы или раздела. Нередко задается и примерная методическая модель изучения материала (опорные понятия, логика и общие

методы работы). Типовые учебные программы, которые утверждаются Министерством образования Российской Федерации, раскрывают ведущие положения науки, практики, искусства, техники и носят рекомендательный характер.

Учебник и учебные пособия наполняют обучение конкретным материалом, дают ориентиры построения курса педагогу и материал для самостоятельной работы учащимся. В идеале программа и учебник должны в своих исходных основаниях и по логике изложения соответствовать друг другу. Этого было проще добиться, когда существовала одна официально утвержденная программа по предмету и один стабильный и тоже официально одобренный учебник. Теперь ситуация сложнее. Учебников и пособий по каждому курсу несколько, они вариативны, что дает школе и педагогу свободу выбора, но требует от педагогов и методических служб большой работы по согласованию учебников и программ.
Учебник должен содержать систематическое изложение материала, быть достаточно обобщенным, научно безупречным и в то же время доступным, популярным, интересным. Он должен способствовать овладению методами познания, стимулировать развитие интереса и мыслительных способностей. Для этого полезно проблемное построение материала, а также достаточное количество фактического материала и иллюстраций. Очень продуманным должен быть методический аппарат учебника: вопросы, задания, словари, таблицы, шрифтовые выделения, рисунки, списки литературы и др. Дополнениями к учебнику, позволяющими расширять кругозор, овладевать методами самостоятельной работы, служат хрестоматии, сборники задач и упражнений, атласы, книги для внеклассного чтения, энциклопедии, фонохрестоматии, электронные обучающие программы и другие источники.

Дидактическая интерпретация содержания образования на различных уровнях обучения

Проблема соотношения науки и учебного предмета в современном понимании обостряется при разработке учебных и образовательных программ. Основную часть первых составляет изложение содержания учебного материала, подлежащего усвоению, воспроизводящего логику объекта (предмета) изучения. Вторые определяют цели развития субъектов образования, т.е. способности и качества личности в результате их освоения.

Дидактический контекст учебно-педагогического взаимодействия выступает в виде специально организованного и технологически структурированного сотрудничества учителя и учащихся. Преподавание и учение предстают как "две существенные стороны обучения, конституирующие его основной дидактический контекст. Современная психолого-педагогическая литература содержит описание многочисленных педагогических технологий, по-разному организующих взаимодействие учителя и учащихся, направленных не только на усвоение учащимся изучаемого материала, но и на развитие у него различных психологических аспектов, т.е. мышления, интеллекта, целеполагания и пр.

Дидактический контекст составляет процессуально-организационную сторону образования, но требует и особого содержания образования. Учебный материал, безусловно, должен содержать готовую для усвоения информацию. Однако учителя порой стремятся вооружить учащихся "готовыми для употребления" знаниями, делая из них потребителей. Изучение учебного материала тем хорошо, что основывается на решении проблем, выполнении заданий, требующих познавательной активности учащихся. Все это обусловливает формирование практических умений и навыков, способствуя непроизвольному усвоению теоретического материала в виде разнообразных знаний, развивая личность.

В процессе развивающего обучения учащиеся не просто заучивают и запоминают необходимый материал или конспектируют его - они овладевают разнообразными видами учебной работы с этим материалом, составляют план-конспект, опорную схему, таблицы, кроссворды, выполняют другие практические задания, которые, активизируя мыслительную деятельность, значительно повышают эффективность усвоения учебного материала, а также знакомят с различными приемами познавательной деятельности, которые пригодятся им в дальнейшем.

Современный дидактический контекст характеризуется сменой акцента с воздействия на взаимодействие (сотрудничество) и, соответственно, заменой субъект-объектной стратегии во взаимоотношениях учителя и учащегося на субъект-субъектную; повышением роли проблемно-поисковых и исследовательских методов обучения в противовес информативным и репродуктивным.
Современный образовательный контекст как единство подхода учебного предмета и дидактического контекста характеризуется использованием научно обоснованных психолого-педагогических теорий и технологий, практическое внедрение которых направлено на повышение эффективности обучения и воспитания. Среди разнообразных новых педагогических технологий выделим такие, как обучение в сотрудничестве, проектное, разноуровневое, модульное, контекстное и др.

Контекст личностной значимости представляет собой совокупность потребностей, стремлений, мотивов человека, определяющих избирательность восприятия, отношение человека к воспринимаемой реальноста, обусловливающих активность и смысл его деятельности. Контекст личностной значимости пронизывает все остальные уровни, конкретизируя их содержание.

Мир культуры создается в процессе практической и духовной деятельности человека, в ходе которой осуществляются его самоопределение и самореализация, проявляющиеся в желаниях знать "кто я, чего я хочу, что могу, что мне надо и как добиться желаемого". Самоопределение и самореализация осуществляются через включение человека в творческий процесс.

Таким образом, основными мотивами, определяющими созидательную активность человека в контексте взаимодействия с природой, людьми и культурой и составляющими личностный смысл, являются такие потребности: в самопознании, саморазвитии и саморегуляции; в самоопределении и самореализации; в общении и обособлении. Все остальные проявления "самости" (самовоспитание, самоуважение, самоорганизация, самосовершенствование и др.) могут быть отнесены к одной из перечисленных потребностей, удовлетворение которых обеспечивает приобщение человека к ценностям познания, творчества и сотрудничества.

Важно сделать так, чтобы содержание образования и методы обучения были личностно значимыми для учащихся, приобрели для них особый смысл и внутренне мотивированный характер.

Представленные контексты и соответствующие им дидактические аспекты могут стать основой для отбора содержания образования на каждом его уровне, систематизации имеющихся и разработки новых принципов обучения, проектирования содержания учебных дисциплин и его воплощения в конкретных формах и методах обучения, а также для диагностики эффективности учебного процесса. Учет различных контекстов значительно расширяет границы познания, делая его объективным и всесторонним, открывает новые грани при анализе объекта и предмета исследования. Игнорирование же контекста, в котором разворачивается то или иное событие, осуществляются различные действия и поступки, проводятся научные исследования, может стать причиной многих трудностей, возникающих в науке, в социально-экономической сфере, да и в повседневной жизни взрослеющего человека.

Нормативно-правовая база современного российского образования (законы об образовании, о высшем и послевузовском образовании, Национальная доктрина образования, Программа развития педагогического образования на 2001-2002 гг.)

Федеральные законы в области образования: разграничивают компетенцию и ответственность в области образования федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления; регулируют в рамках установленной федеральной компетенции вопросы отношений в области образования, которые должны решаться одинаково всеми субъектами Российской Федерации. В сфере образования выделяются следующие направления правового регулирования поведения участников образовательной деятельности:

1) установление правового статуса участников образовательного процесса, в частности, образовательных организаций, педагогических работников, обучающихся;

2) правовое регулирование имущественных отношений — отношения собственности, распоряжение и управление имуществом образовательной организации в зависимости от ее организационно-правового статуса;

3) правовое регулирование предпринимательской деятельности образовательной организации; установление условий занятия ею, направлений деятельности;

4) особо выделяется сфера платной образовательной деятельности образовательной организации;

Согласно ст. 4 закона РФ «Об образовании», задачами законодательства Российской Федерации в области образования являются:

1) разграничение компетенции в области образования между органами государственной власти и органами управления образованием различных уровней;

2) обеспечение и защита конституционного права граждан Российской Федерации на образование;

3) создание правовых гарантий для свободного функционирования и развития системы образования Российской Федерации;

4) определение прав, обязанностей, полномочий и ответственности физических и юридических лиц в области образования, а также правовое регулирование их отношений в данной области.

В сфере образовательной деятельности возникают различные отношения: педагогические (отношения по обучению, воспитанию), трудовые, управленческие, имущественные, финансовые, земельные, политические, экологические и другие. Ядром отношений в образовательном праве является взаимодействие между его субъектами: образовательное учреждение — обучающийся; педагог — обучающийся; родители (осуществляющие семейное образование) — ребенок.

Право гражданина на образование, закрепленное в ст. 43 Конституции РФ, является универсальным. Государство гарантирует общедоступность и бесплатность дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования и начального профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях. Остальное – конкурс, кроме инвалидов.

Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» выделяет дополнительные, специальные принципы государственной политики в сфер е профессионального образования. Соответственно в ст.2 этого закона названы дополнительные принципы, такие как:

- суверенность прав субъектов РФ в определении собственной политики в области высшего и послевузовского профессионального образования в части национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов;

- непрерывность и преемственность процесса образования;

- интеграция системы высшего и послевузовского профессионального образования РФ в мировую систему высшего образования при сохранении и развитии достижений и традиций российской высшей школы;

- конкурсность и гласность при определении приоритетных направлений развития науки, техники, технологий, а также подготовки специалистов, подготовки и повышения квалификации работников;

- государственная поддержка подготовки специалистов, приоритетных направлений фундаментальных и прикладных научных исследований в области высшего и послевузовского профессионального образования.

Национальная доктрина образования в РФ – основополагающий документ, устанавливающий приоритет образования в государственной политике, стратегия и основное направление его развития. Доктрина отражает новые условия функционирования образования, определяет основные направления совершенствования законодательства в области образования. Основные цели и задачи образования: сохранение и развитие национальной культуры, воспитание патриотов, граждан России, обладающих высокой нравственностью, уважительное отношение к языку, традициям, культуре др. народов; разностороннее развитие детей, формирование навыков самообразования, самореализация личности; организация учебного процесса с учетом современных достижений науки; непрерывность образования в течение всей жизни человека; многообразие типов и видов образовательных учреждений, образовательных программ; индивидуализация образования; подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов; воспитание ЗОЖ, экологическое воспитание.

Основные задачи государства в сфере образования: участие органов государственной власти в обеспечении деятельности муниципальных образовательных учреждений; светский характер образования; всесторонняя работа по сохранению жизни, здоровья и развитии детей; условия для получения всеми детьми основного общего образования; ликвидация детской безграмотности; нормативное финансирование образов. учреждений; предоставление бесплатных учебников для учащихся общеобразовательных школ из социально уязвимых слоев населения.; создание и реализация условий для получения общего и профессионального образования детьми-сиротами, инвалидами из малообеспеченных семей.

Государственный образовательный стандарт: понятие; базовая, вариативная и дополнительная составляющие содержания образования

Стандартизация образования является одной из тенденций его развития. Основным нормативным документом наряду с Законом «Об образовании» является государственный образовательный стандарт.

Образовательный стандарт – это обязательный уровень требований к общеобразовательной подготовке выпускников и соответствующие этим требованиям содержания, методы, формы, средства обучения и контроля.

В государственном стандарте общего образования выделяются **три составных компонента:**

– федеральный;

– национально-региональный;

– местный, школьный.

В **федеральном компоненте** отражены нормативы, обеспечивающие единство педагогического пространства России и интеграцию личности в систему мировой культуры.

Национально-региональный компонент составляют нормы в области изучения родного языка, истории, географии, искусства и других учебных предметах, отражающих специфику функционирования и развития региона, населяющего его народа.

Школьный компонент отражает специфику функционирования отдельно взятого образовательного учреждения.

В рамках **федерального и национально-регионального** уровней стандарт образования включает:

– описание содержания образования на каждой из его ступеней, которое государство обязано предоставить обучаемому в объеме необходимой общеобразовательной подготовки;

– требования к минимально необходимой подготовке учащихся в рамках указанного объема содержания;

– максимально допустимый объем учебной нагрузки по годам обучения.

В **содержательном аспекте** стандарт средней общеобразовательной школы предусматривает:

– владение базовыми понятиями;

– знание теорий, концепций, законов и закономерностей основ науки, ее истории, методологии, проблем и прогнозов;

– умение применять научные знания на практике при решении познавательных (теоретических) и практических задач как в стабильной (стандартной), так и в изменяющейся (нестандартной) ситуации;

– иметь собственные суждения в области теории и практики данной образовательной области;

– знание основных проблем общества (России) и понимание своей роли в их решении;

– владение технологией непрерывного самообразования по отраслям знаний, наукам и видам деятельности.

Изложенное представляет собой общие основы стандартизации образования по ступеням, уровням образования и конкретизируется оно по образовательным областям, конкретным учебным дисциплинам, и уже на основе требований к уровню представления учебного материала и обязательной подготовке ученика разрабатывается система заданий (тестов), служащих инструментарием для контроля и оценки уровня подготовки школьников.

Государственные образовательные стандарты приобретают реальное воплощение в формировании содержания образования в следующих нормативных документах: учебном плане, учебной программе и учебной литературе (учебниках, учебных пособиях, задачниках и т. п.).

Каждый из этих нормативных документов соответствует определенному уровню проектирования содержания школьного образования. Учебный план – уровню теоретических представлений; учебная программа – уровню учебного предмета; учебная литература – уровню учебного материала.

Учебный план – это государственный документ, утвержденный министерствами просвещения, обязательный для выполнения учителями и администрацией школ, органами народного образования. Основой составления учебного плана являются цели и задачи воспитания, идея всестороннего развития личности, современный уровень педагогической науки.

В структуре учебного плана выделяют: 1) инвариантную часть, обеспечивающую приобщение учащихся к общекультурным и национально значимым ценностям, формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам; 2) вариативную часть, обеспечивающую индивидуальный характер развития школьников и учитывающую их личностные особенности, интересы и склонности.

В учебном плане общеобразовательного учебного заведения эти две части представлены тремя основными видами учебных занятий: обязательными занятиями, составляющими базовое ядро общего среднего образования; обязательными занятиями по выбору учащихся; факультативными занятиями.

ФГОС ВПО

- совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию

Отличительными особенностями ФГОС-3 ВПО являются:

► выраженный компетентностный характер;

► разработка пакета стандартов по направлениям как совокупности образовательных программ бакалавра, специалиста и магистра, объединяемых на базе общности их фундаментальной части;

► обоснование требований к результатам освоения основных образовательных программ (результатов образования) в виде компетенций;

► отсутствие компонентной структуры (федерального, национально-регионального, вузовского) с одновременным значительным расширением академических свобод высших учебных заведений в части разработки основных образовательных программ;

► установление новой формы исчисления трудоемкости в виде зачетных единиц (кредитов) вместо часовых эквивалентов

ФГОС ВПО включают в себя требования к:

► структуре основных образовательных программ (ООП), в том числе требованиям к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

► условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

► результатам освоения основных образовательных программ

Во ФГОС ВПО впервые заданы требования не к обязательному минимуму содержания образования (дидактические единицы), а к результатам освоения ООП, выраженных в форме компетенций

Впервые во ФГОС ВПО как государственных требованиях зафиксированы не только профессиональные, но и общекультурные качества выпускников, гарантия сформированности которых обеспечивается ОУ, реализующими соответствующую ООП

В стандарте используются следующие сокращения:

ВПО – высшее профессиональное образование;

ОК – общекультурные компетенции;

ООП - основная образовательная программа;

ОПК – общепрофессиональные компетенции;

ПК - профессиональные компетенции;

УЦ ООП - учебный цикл основной образовательной программы;

ФГОС ВПО – федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования

ФГОС имеет следующие разделы:

1. Область применения

2. Используемые сокращения
3. Характеристика направления подготовки
4. Характеристика профессиональной деятельности
5. Требования к результатам освоения ООП
6. Требования к структуре ООП
7. Требования к условиям реализации ООП
8. Оценка качества освоения ООП

От предметноцентрированности к студентоцентрированности!

Примерная основная профессиональная образовательная программа (ПрОПОП)

► ПрОПОП - документ рекомендательного характера, на основе которого разрабатывается основная профессиональная образовательная программа образовательного учреждения профессионального образования

► ПрОПОП разрабатывается на основе федерального государственного образовательного стандарта профессионального образования по профессии/специальности и соответствует заданной в нем структуре ОПОП

Основная образовательная программа (ООП)

- совокупность учебно-методической документации, включающая в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практик, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии

ООП бакалавриата предусматривает изучение следующих учебных циклов:

► Гуманитарный, социальный и экономический цикл (ГСЭ);
► Математический и естественнонаучный цикл (МЕН);
► Профессиональный цикл

и разделов:

► Физическая культура;
► Учебная и производственная практики;
► Итоговая государственная аттестация

ООП магистратуры предусматривает изучение следующих учебных циклов:

► Общенаучный цикл;
► Профессиональный цикл

и разделов:

► Практики и научно-исследовательская работа;
► Итоговая государственная аттестация
► Каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) и вариативную (профильную) части
► Вариативная часть устанавливается вузом
► Каждым ОУ:
► Самостоятельно устанавливаются обязательные минимальные (пороговые) уровни сформированности компетенций, достижение которых является обязательным минимумом для всех выпускников
► Рабочие программы учебных дисциплин (модулей), практик достраиваются в части ожидаемых результатов образования, переосмысливаются с точки зрения методов достижения и оценки запланированных результатов образования
► Возрастает междисциплинарность проектируемых ООП ВПО (усиливается взаимосвязь между всеми программными документами)
► Появляются системообразующие компоненты (разделы) в структуре ООП, а также модернизируются ее традиционные компоненты (в части ожидаемых результатов образования и способов их достижения и оценки)

Системообразующие программные документы ООП:

1. компетентностная модель выпускника,
2. паспорта и программы формирования компетенций,
3. компетентностно-ориентированный учебный план,
4. сквозная программа промежуточных комплексных аттестаций студентов,
5. программа итоговых комплексных испытаний (итоговой аттестации),
6. сквозная программа наддисциплинарного курса для студентов по освоению ООП

Содержательные характеристики ООП

1. Используется принцип модульной организации при проектировании ООП ВПО
2. Появляются междисциплинарные модули, направленные на формирование отдельных компетенций (наряду с действующими «внутри-дисциплинарными» модулями)

Технологические характеристики ООП

1. Устанавливается связь между ожидаемыми результатами образования, методами их формирования и оценивания (образовательных и оценочных технологий)
2. Усиливается значимость образовательных технологий, их адекватность и эффективность в обеспечении достижения ожидаемых результатов образования

3. Усиливается направленность на диагностику достижений студентов и выпускников, которые они обязаны продемонстрировать

4. Разрабатываются контрольно-измерительные материалы (включая междисциплинарные) для профессиональных и для общекультурных компетенций

Механизмы обеспечения качества ООП

► ООП разрабатывается и утверждается учебным заведением самостоятельно

► ООП проектируются в условиях устойчивого и эффективного социального диалога учебного заведения и сферы труда

► Расширяются академические свободы ОУ при разработке ООП ВПО, что проявляется, прежде всего, в самостоятельном установлении обязательного (порогового) уровня сформированности компетенций, «отборе» содержания образования и образовательных технологий

► Расширение автономии и академических свобод ОУ в разработке ООП ВПО сопровождается усилением подотчетности ОУ и их ответственности за качество образования

► Увеличивается степень свободы обучающихся в том, что касается выбора ими различных индивидуализированных образовательных траекторий

► Возрастает ответственность преподавателей и студентов за эффективность образовательного процесса и собственной деятельности

► ООП должна обеспечиваться учебно-методической документацией и материалами по всем учебным курсам, дисциплинам (модулям) основной образовательной программы

► Содержание каждой из таких учебных дисциплин (курсов, модулей) должно быть представлено в сети Интернет или локальной сети образовательного учреждения

► Внеаудиторная работа обучающихся должна сопровождаться методическим обеспечением и обоснованием времени, затрачиваемого на ее выполнение

Программа учебной дисциплины (модуля) включает:

- Перечень компетенций, формируемых дисциплиной с указанием уровня их освоения
- Матрицу распределения компетенций по разделам и темам учебной дисциплины
- Обобщенный перечень основных образовательных технологий
- Перечень форм, процедур (заданий), технологий контроля и оценки сформированности заявленных в дисциплине/модуле компетенций
- Реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся
- В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов
- В учебной программе каждой дисциплины (модуля, курса) должны быть четко сформулированы конечные результаты обучения в органичной увязке с осваиваемыми знаниями, умениями и приобретаемыми компетенциями в целом по ООП

Программы практик включают:

- перечень компетенций, формируемых данной практикой с указанием уровня их освоения и форм, процедур, технологий контроля и оценки их сформированности
- ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

Общая структура (макет) рабочей программы
учебной дисциплины (модуля)

_____

_____

(наименование вуза)
«УТВЕРЖДАЮ»
Ректор
(декан, директор института)
«……» _____
РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

_____

(наименование дисциплины (модуля)
Направление подготовки
Профиль подготовки
Квалификация (степень) выпускника
(бакалавр, магистр, дипломированный специалист)
Форма обучения
(очная, очно-заочная и др.)
г._____ – 20____ г.



КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ, ФОРМИРУЕМЫЕ В РЕЗУЛЬТАТЕ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

В результате освоения дисциплины обучающийся должен демонстрировать следующие результаты образования:

1) Знать: _____ (номер/индекс компетенции[1])
2) Уметь: _____ (номер/индекс компетенции)
3) Владеть: _____ (номер/индекс компетенции)

[Примечание: В данном пункте рабочей программы дисциплины (модуля) рекомендуется раскрыть ожидаемые результаты освоения дисциплины во взаимосвязи с компетентностной моделью выпускника.

Для каждого ожидаемого результата образования должно быть установлено соответствие с конкретной компетенцией (или несколькими компетенциями) (на уровне знания, умения, владения).

Номер/индекс компетенции берется из компетентностной модели выпускника, представленной в ООП]



ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ, ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ИТОГАМ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

- ► Указываются темы эссе, рефератов, курсовых работ и др.
- ► Приводятся контрольные вопросы и задания для проведения текущего контроля и промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины, а также для контроля самостоятельной работы обучающегося по отдельным разделам дисциплины



Целевые установки, структурные компоненты государственного образовательного стандарта, их характеристика

Государственный стандарт общего образования – совокупность норм и требований, определяющих обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки, требования к уровню подготовки выпускников.

Образовательный стандарт определяет на основе потребностей учащихся, общества и государства общие требования к уровням общего базового и общего среднего образования, срокам обучения, типам общеобразовательных учреждений, обязательному содержанию образования на базовом уровне изучения учебных предметов, обязательному и максимальному объёмам учебной нагрузки учащихся, уровню подготовки выпускников, итоговой аттестации, документам об образовании.

Структурными компонентами настоящего образовательного стандарта являются образовательные стандарты по учебным предметам, которые определяют цели, задачи, структуру и объём содержания образования на базовом уровне изучения учебного предмета на I, II и III ступенях общего среднего образования в общеобразовательных учреждениях (классах) с белорусским и русским языками обучения и устанавливают соответствующие требования к уровню подготовки учащихся.

Государственный стандарт общего образования устанавливает права и обязанности участников образовательного процесса в отношении содержания общего образования и его результатов, сроков освоения образовательных программ. **Государственный стандарт общего образования призван обеспечивать:**

1) равные возможности для всех граждан в получении качественного общего образования;

2) единство образовательного пространства в Российской Федерации;

3) академические свободы обучающихся и педагогических работников;

4) академическую мобильность обучающихся, право выбора образовательного учреждения;

5) защиту обучающихся от перегрузок и сохранение их психического и физического здоровья;

6) преемственность образовательных программ общего образования, возможность продолжения обучения на всех ступенях общего образования, возможность получения профессионального образования.

7) социальную и профессиональную защищенность обучающихся и педагогов;

8) право граждан на получение полной и достоверной информации о государственных нормах и требованиях к содержанию общего образования и уровню подготовки выпускников.

Введение ГоСов преследует достижение следующих целей:

1. Сохранить в стране единое педагогическое пространство; обеспечить эквивалентность документов, свидетельствующих о завершении образования в разных регионах и школах различных типов; открыть возможность лицензирования и сертификации в области образования.

2. Обеспечить условия развития вариативного образования, т.е. предоставить возможность федеральным, региональным органам образования, педагогическим коллективам школ возможность участвовать в отборе содержания обучения и его планирования.

3. Обеспечить осуществление дифференцированного образования на всех ступенях общеобразовательной школы.

4. четко ориентировать учителей, учащихся, их родителей на обязательные требования к подготовке учащихся (открытость требований).

Социокультурные детерминанты формирования мировой и национальных образовательных систем на примере различных исторических периодов (Античности, Средневековья, Возрождения, Просвещения, Нового времени) или цивилизационных регионов

Проследим этапы развития самого понятия «социокультурность». Это понятие, до того, как стать системообразующим в методологии общественных наук, в частности – социологии образования, прошло долгий и нелёгкий путь. На этом пути выделяются два, достаточно определённых, этапа, а именно:

Первый этап – период с конца XVIII века по конец XX века, который ознаменовался осознанием «социокультурного» лишь как следствия исторического развития общества.

Второй этап – период со второй половины XX века по настоящее время, который характеризуется некоторой трансформацией отношения к «социокультурному» уже как к элементу общественного сознания.

Исследуя ведущие направления формирования социокультурной методологии в России, можно выделить её следующие моменты:

Первым разработчиком научной концепции «социокультурного» является А.С. Ахиезер. В его концепции нет никакого субъекта социального развития, кроме общественного субъекта, т.е. человека как носителя конкретной и определенной культуры, а также – конкретных и определённых общественных отношений. Изучение этого предмета, т.е. человека, не может быть произведено только в комплексе социальных сфер философии, социологии, экономики, культурологии и т.д. Это изучение станет объективным только в рамках интегративного (синтетического) подхода.

В основе социокультурного подхода лежит положение о том, что **какими бы мотивами своей деятельности человек ни руководствовался бы, всё равно, все это отражается, прежде всего, в культуре**. Поэтому, как и Ахиезер, мы трактуем культуру как, своего рода, своеобразный социальный дискурс. Особенность и специфика социокультурного подхода к изучению человека и общества состоит, прежде всего, в том, что культуру мы воспринимаем как какую–либо определенную конкретную культуру, а не культуру – вообще. Конечно, изучение же культуры «вообще» в принципе возможно, но тогда мы переходим от конкретики на абстрактный уровень.

Генезис и эволюция культуры не означает того, что человек или совокупность людей транспонируют данную культуру в конкретную систему общественных отношений, так как общество, как социальный дискурс и общество как совокупность систем отношений могут не совпадать и чаще всего – не совпадают. Это несоответствие затрагивает каждую личность.

Следующим разработчиком другой социокультурной теории – теории «культурного ядра», является Ракитов А.И., по мнению которого, «любую культуру следует рассматривать как двухкомпонентную структуру – ядро культуры и защитный пояс».

При этом, как он считаем, «ядро» культуры вбирает в себя конкретные «нормы, стандарты, эталоны и правила деятельности, а также систему ценностей, выработанных в реальной истории данного этнического, профессионального или религиозно-культурного целого».

По теории Ракитова А.И., для того, чтобы сохранить ядро культуры в процессе общественно-исторического развития, необходимо действие особого культурного «защитного пояса». Этот «пояс» выполняет функцию некоего механизма её очистки. Его действие включает в себя операции по пропуску мимо информации, идущей из «ядра» во все элементы социального механизма, но, одновременно, проводит операцию по поглощению информации, поступающей в социум от других культур.

Адаптационным процессом «ядра» культуры к трансформирующейся общественной системе выступает совокупность общественного сознания и самосознания. Рассмотрим их подробнее:

Общественное сознание ставит своей целью выработку знаний, адекватных внекультурной реальности.

Самосознание же представляет собой систему знаний, которые направлены на осмысление себя внутри культурных процессов. Это делается с единственной целью – с целью информационной трансформации. Данный сложный процесс представляет собой единственно возможный способ сохранения какой-либо конкретной культуры в целом при переходе от одной цивилизационной совокупности к другой.

Теперь, представив методологические основы социокультурного подхода к изучению общественных трансформаций, мы можем рассмотреть одно из его центральных понятий, а именно – понятие «менталитет». По нашему мнению, это понятие стало системообразующим культурных взаимозависимостей в рамках любой культуры на любом этапе её развития. Зададимся вопросом, какой же смысл, на сегодняшний момент, вкладывается учёным миром в это понятие? Рассмотрим некоторые основные векторы определений данного термина.

Прежде всего, понятие - «менталитет», с точки зрения российской исторической психологии, трактуется учёными как «обобщение всех характеристик отличающих ум и образ мышления».

Французские же учёные М. Блок и Л. Февр, которые и ввели в широкое употребление понятие «менталитет», считали, что «изучение образа мыслей людей, способов и форм самой организации мышления, конкретных и образных картин мира, запечатленных в сознании, рассматривается как возможность понять логику общественно-исторического процесса, как в целом, так и применительно к отдельным его феноменам».

В нашей стране такую точку зрения на «менталитет» поддержали члены культурологической школы А. Я. Гуревича. По их мнению, «менталитет» являет собой «определённый уровень общественного сознания, на котором мысль не отделена от эмоций, от ментальных привычек и приемов сознания, - люди ими пользуются, обычно сами того не замечая, т.е. бессознательно».

Цели общего и профессионального образования; источники целеполагания; таксономия целей

Цель как научное понятие есть предвосхищение в сознании субъекта конечного результата его деятельности.

В истории дидактических учений имеется два взгляда на цели обучения. Согласно первому - целью обучения является развитие у школьников мышления, памяти, речи, внимания, воображения и др. (формальное образование). Согласно второму – целью обучения является усвоение основ наук, формирование умений и навыков (материальное образование).

Современная дидактика считает, что развитие личности невозможно без освоения знаний. Поэтому цели общего образования конкретизируются в следующих задачах:

- усвоение необходимого уровня усвоения знаний;
- развитие интересов, способностей, мышления, внимания, воображения, памяти, чувств, воли, познавательных и практических умений;
- формирование научного мировоззрения, нравственных, эстетических и других качеств;
- формирование способностей к самообразованию и др.

Проблема цели обучения заключается в том, что они формулируются слишком декларативно. Решение проблемы возможно через направления: технологизация образовательного процесса, таксономия целей, стандартизация содержания образования и т.д.

По направлению выделяют общее и профессиональное образование. Целью общего образования является общетеоретическая подготовка учащихся, независимо от избираемой профессии. Профессиональное образование имеет целью овладение профессией, подготовка специалиста соответствующей специальности.

Закон цели воспитания действует так же неотвратимо и в системе учебного процесса, являющейся подсистемой более значительного – воспитательного. Цели общего образования вытекают из уже известных нам целей воспитания и соотносятся с ними как часть с целым.

Российские законы провозглашают образование основой духовного, социального, экономического, культурного развития общества и государства. Образование в РФ имеет целью становление самостоятельной, свободной, культурной, нравственной личности, сознающей ответственность перед семьей, обществом и государством, уважающей права, свободы других граждан, Конституцию и законы, способной к взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами, различными расовыми, национальными, этническими, религиозными, социальными группами.

Главные задачи общеобразовательной школы:

- удовлетворение национально-культурных потребностей населения, воспитание физически и морально здорового поколения;
- обеспечение усвоения учащимися системы знаний, определяемой общественными и производственными потребностями;
- формирование научного миропонимания, политической, экономической, правовой культуры, гуманистических ценностей и идеалов, творческого мышления, самостоятельности в пополнении знаний;
- выработка у молодежи осознанной гражданской позиции, человеческого достоинства, стремления к участию в демократическом самоуправлении, ответственности за свои поступки.

Федеральный компонент школьного образования представлен обязательным для изучения во всех типах учебных заведений и всеми учащимися предметов, основоположных (резидентных) знаний, умений, объем которых не превышает 30–40 % от общего объема изучаемых знаний. Школьный компонент образования обеспечивает возможность удовлетворения многообразных запросов и потребностей учащихся, обусловленных региональными, национальными, производственными и личностными факторами.

Цели учебного процесса нельзя отождествлять ни с общими направлениями государственной политики в области народного образования, ни с задачами изучения отдельных курсов, ни с целями учебных заведений. Эти цели должны быть, с одной стороны, достаточно общими, а с другой – однозначными, четко сформулированными, конкретными. Конкретизации целей способствуют специальные исследования по их систематизации и упорядочению – ***таксономии.***

Цели учебного процесса не равнозначны его результатам. Некоторые цели можно отождествлять с результатами лишь тогда, когда и те и другие являются предвидимыми и к тому же измеряемыми. Это, однако, не всегда главные результаты учебного процесса, поскольку среди сформулированных целей наличествуют и такие, последствия выполнения которых нельзя измерить непосредственно, как, например, развитие активности, работоспособности учащихся; умение пополнять знания; экологическая, социальная воспитанность и т. д.

Осуществляясь на разных уровнях, процесс обучения носит цикличный характер, и важнейшим, главным показателем развития циклов учебного процесса являются ближайшие дидактические цели педагогического труда, которые группируются вокруг двух основных целей:

·***образовательная*** – чтобы все учащиеся овладели основами наук, приобрели определенную сумму знаний, навыков и умений, развили свои духовные, физические и трудовые способности, приобрели начатки трудовых и профессиональных навыков;

·***воспитательная*** – чтобы воспитать каждого ученика высоконравственной, гармонически развитой личностью с научно-материалистическим мировоззрением, гуманистической направленностью, творчески активной и социально зрелой. Соотношение этих целей в условиях современной школы таково, что первая соподчинена второй. Следовательно, главная цель образования – вырастить человека честного, порядочного, умеющего работать самостоятельно, реализовать свой человеческий потенциал. Другими двумя показателями развития циклов учебного процесса выступают средства обучения и его результативность как целостной динамической (деятельностной) системы.

Характеристика современных образовательных учреждений

Образовательные учреждения

Образовательным является учреждение, осуществляющее образовательный процесс, то есть реализующее одну или несколько образовательных программ и (или) обеспечивающее содержание и воспитание обучающихся, воспитанников.

Образовательное учреждение является юридическим лицом.

Образовательные учреждения по своим организационно-правовым формам могут быть государственными, муниципальными, негосударственными (частными, учреждениями общественных и религиозных организаций (объединений).

Действие законодательства Российской Федерации в области образования распространяется на все образовательные учреждения на ее территории независимо от их организационно-правовых форм и подчиненности.

К образовательным относятся учреждения следующих типов:

1) дошкольные;

2) общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования);

3) учреждения начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования;

4) учреждения дополнительного образования взрослых;

5) специальные (коррекционные) для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии;

6) учреждения дополнительного образования;

7) учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (законных представителей);

8) учреждения дополнительного образования детей;

9) другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс.

Деятельность государственных и муниципальных образовательных учреждений регулируется типовыми положениями об образовательных учреждениях соответствующих типов и видов, утверждаемыми Правительством Российской Федерации и разрабатываемыми на их основе уставами этих образовательных учреждений. Для негосударственных образовательных учреждений типовые положения об образовательных учреждениях выполняют функции примерных.

Государственный статус образовательного учреждения (тип, вид и категория образовательного учреждения, определяемые в соответствии с уровнем и направленностью реализуемых им образовательных программ) устанавливается при его государственной аккредитации.

Филиалы, отделения, структурные подразделения образовательного учреждения могут по его доверенности осуществлять полностью или частично правомочия юридического лица, в том числе иметь самостоятельный баланс и собственные счета в банковских и других кредитных учреждениях.

Образовательные учреждения вправе образовывать образовательные объединения (ассоциации и союзы), в том числе с участием учреждений, предприятий и общественных организаций (объединений). Указанные образовательные объединения создаются в целях развития и совершенствования образования и действуют в соответствии со своими уставами. Порядок регистрации и деятельности указанных образовательных объединений регулируется законом.

Общие требования к организации образовательного процесса

1. Организация образовательного процесса в образовательном учреждении регламентируется учебным планом (разбивкой содержания образовательной программы по учебным курсам, дисциплинам и по годам обучения), годовым календарным учебным графиком и расписанием занятий, разрабатываемыми и утверждаемыми образовательным учреждением самостоятельно. Государственные органы управления образованием обеспечивают разработку примерных учебных планов и программ курсов, дисциплин.

2. Органы государственной власти и управления, органы местного самоуправления не вправе изменять учебный план и учебный график гражданского образовательного учреждения после их утверждения, за исключением случаев, предусмотренных законодательством Российской Федерации.

3. Образовательное учреждение самостоятельно в выборе систем оценок, формы, порядка и периодичности промежуточной аттестации обучающихся.

4. Освоение образовательных программ основного общего, среднего (полного) общего и всех видов профессионального образования завершается обязательной итоговой аттестацией выпускников.

5. Научно-методическое обеспечение итоговых аттестаций и объективный контроль качества подготовки выпускников по завершении каждого уровня образования обеспечиваются государственной аттестационной службой, независимой от органов управления образованием, в соответствии с государственными образовательными стандартами.

6 Дисциплина в образовательном учреждении поддерживается на основе уважения человеческого достоинства обучающихся, воспитанников, педагогов. Применение методов физического и психического насилия по отношению к обучающимся, воспитанникам не допускается.

7. Родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся, воспитанников должна быть обеспечена возможность ознакомления с ходом и содержанием образовательного процесса, а также с оценками успеваемости обучающихся.

Университетское образование: автономия и авторитарность

Автономия высшего учебного заведения (самоуправление высшего учебного заведения) — самостоятельность высшего учебного заведения в подборе и расстановке кадров, осуществлении учебной, научной, финансово-хозяйственной и иной деятельности в соответствии с законодательством и уставом высшего учебного заведения.

Видом автономии высшего учебного заведения является университетская автономия.

В царстование Александра I в 1804 году первый общий университетский устав ввёл автономию университетов.

В царствование Николая I в 1835 году университетская автономия была упразднена (в частности, был упразднён университетский суд). Управление университетами перешло к попечителям учебных округов.

В ходе великих реформ 1860—1870-х годов, в 1863 году, автономия университетов была восстановлена (см. Университетский устав 1863 года).

В период реализации программы контрреформ 1880-х годов в 1884 году автономия была вновь ликвидирована.

В начале Революции 1905-1907 годов в 1905 году автономия университетов была восстановлена, но фактически урезана в 1907 году. Таким оставалось положение университетов до февраля 1917.

После Февральской революции 1917 Временное правительство предпринимало шаги по восставнолению автономии высших учебных заведений, и введению автономии в средних учебных заведениях.

В советское время автономия вузов была целиком и полностью упразднена.

В России, в границах ее современной территории, первыми наиболее известными академиями и высшими школами были Славяно-Греко-Латинская Академия (1687) и Школа математических и навигационных наук (1701) в Москве; в Петербурге это Морская Академия (1715), Академический университет при Академии наук (1725 г. - как самостоятельный Петербургский университет был заново учрежден в 1819 г.), Горное училище (1733), Морской кадетский корпус (1750). Важную роль в становлении высшего образования в России сыграла Академия наук, созданная в Петербурге по указанию Петра I. Ее первое заседание прошло в самом конце 1825 г. уже после смерти Петра I.

По инициативе и проекту М. В.Ломоносова в 1755 г. был основан Московский университет, что позволило завершить трехступенчатую модель единой системы образования - "гимназия - университет - академия".

Одновременно с учреждением университета впервые был сформулирован ряд важных положений политики в области образования, в частности, отмечалась необходимость замены иностранных преподавателей "национальными людьми", чтения лекций на русском языке и обеспечения тесной связи теории с практикой в обучении, требование М.В.Ломоносова о невмешательстве церковных властей в жизнь университета. Передача таких научных дисциплин, как психология и логика, в руки церковных властей лишала эти предметы необходимой свободы, являющейся гарантом научного развития.

Позже этот принцип стал методологическим стержнем прогрессивных взглядов на обучение в отечественной высшей школе. В том же 1755 г. был принят первый университетский Устав, которым определялся статус университета и регламентировалась его внутренняя жизнь.

Вместе с тем для удовлетворения растущей потребности в подготовке учителей гимназий и повышения их профессиональной культуры Дополнением 4-м к данному Уставу было приказано: "1850 г. Ноября 5-го учреждена при всех Университетах, кроме Дерптского, кафедра Педагогики, с введением оной в состав Историко-филологического факультета". Фактически, казенное педагогическое образование без психологической научной основы зачастую превращалось в догму.

Особое место в истории российской высшей школы занимает женское образование. Отмена крепостного права (1861), последовавшие за ней реформы 1861-1870 гг., промышленный переворот в России и распространение либерально-демократических настроений сыграли важную роль в возникновении в стране движения в пользу женского образования. Одним из его наиболее известных сторонников был выдающийся русский педагог Н. А. Вышнеградский. Во второй половине XIX в. открываются первые "всесословные женские училища" как важное звено системы среднего образования.

Тем не менее в 1863 г. выпускницам женских гимназий был закрыт доступ к высшему образованию. Поводом для этого послужил отказ Московского и Дерптского университетов в приеме женщин на обучение. Именно поэтому многие русские девушки из состоятельных семей вынуждены были учиться в зарубежных университетах, в частности в Швейцарии. Со временем под влиянием просвещенных слоев населения в России стали создаваться высшие женские курсы, куда могли поступать учиться и девушки недворянского происхождения.

В 1886 г. все высшие женские курсы были закрыты властями и возродились лишь в конце XIX - начале XX в. Существовали они на благотворительные пожертвования и плату за обучение, не присваивали никаких званий, но готовили специалистов достаточно высокого уровня и были весьма популярными.

В подготовке педагогических кадров важную роль сыграл Главный педагогический институт в Петербурге. Он был учрежден в 1816 г. на месте Санкт-Петербургского педагогического института (1804 - 1816), а в 1819 г. переведен в Санкт-Петербургский университет. Однако в 1828 г. он возродился в качестве самостоятельного и просуществовал до 1859 г. Педагогический институт готовил не только учителей и наставников для различных типов школ, но и будущих преподавателей вузов. Среди наиболее известных воспитанников были Н.А.Добролюбов, Н.С.Будаев, Д.И.Менделеев.

Реальное образование в России развивалось довольно медленно. Дело в том, что диплом об окончании реальной гимназии давал право поступать в любое высшее техническое учебное заведение, но* имелись определенные ограничения для поступления в университет. Поэтому в 1867 г. к Университетскому Уставу 1863 г. было принято Дополнение, которое гласило: "Воспитанники Реальных Гимназий и других средних учебных заведений, с успехом окончившие в них курс обучения, если сей последний признан будет со стороны Министерства Народного Просвещения соответствующим курсу гимназическому (§ 86 Устава Университета), могут равным образом поступать в посторонние слушатели, но не иначе как с обязательством выдержать по истечения года испытание из латинского языка, если оному не обучались, и поступить в студенты".

Готовность абитуриентов к получению университетского образования зависела от содержание и формы гимназического обучения. Так, К.Д.Кавелин отмечал прямую зависимость между методами обучения и развитием познавательной мотивации и уровнем подготовки студентов. "Пассивное, страдательное расположение слушателей, естественно требует усиления педагогической деятельности профессоров, а через это университетское преподавание и учение несколько наклоняются к гимназическим приемам и формам. Так, кое-где лекции даже не читаются, а диктуются; кое-где студенты записывают только те главные выводы, которые профессор оттеняет ударением голоса, а пропускают объяснение и развитие, потому что они не нужны для экзаменов".

Лекционная форма обучения становилась чуть ли не единственным достижением педагогической мысли. Примат лекции для многих преподавателей, не владевших ораторским искусством и не обладавших большой научной эрудицией, олицетворял статус непререкаемого учителя. Тем не менее исподволь намечались тенденции преодоления схоластического подхода к дидактической функции лекции.

В 60-х годах интенсифицируется процесс совершенствования учебных пособий, но качество читаемых лекций в целом остается на том же уровне. Нарастающий процесс обюрокрачивания университетского образования привел к ужесточению "университетского крепостного быта", что нашло свое выражение в Уставе 1884 г.

Как одну из особенностей организации учебного процесса студенты-филологи, например, отмечали распределение на небольшие группы по 10 - 20 человек, в зависимости от научных интересов, начиная уже с первого курса. После дневных лекций профессор, ведущий данный курс, приглашал студентов на обсуждение содержания лекций. Нередко эти встречи проводились на квартире профессора и носили характер факультативных семинарских занятий, но студенты никогда их не пропускали. Такие семинары-собеседования резко повышали эффективность учебного процесса.

В "Письмах из Гейдельберга" и в отдельных статьях **Н. И. Пирогов** [1953] выступил с целым рядом критических замечаний в адрес существовавшего устройства высшего образования в России. Он требовал повышения уровня научной подготовки студентов и придания занятиям в высшей школе статуса творческой деятельности. По его убеждению, центральное место в учебно-воспитательном процессе должно занимать специфическое, формирующее и воспитательное педагогическое общение преподавателя и студента. Одной из форм реализации такого общения являются конверсатории, т.е. собеседования, дискуссии, в ходе которых студенты ставят вопросы, выдвигают гипотезы, отстаивают свою точку зрения.

Концепция научного образования Н. И. Пирогова предполагала быстрое формирование навыков работы со специальной литературой, свободное, широкое и компетентное ее использование. Это выдвигалось важнейшим условием формирования научного мышления будущего специалиста, раннего выявления его дара исследователя.

В начале XX в. русский математик Н. В. Бугаев [1901] предлагал вводить в выпускные классы некоторые вузовские методы работы.

Так постепенно складывалась новая парадигма высшего образования, выступая одновременно причиной и следствием развития педагогического профессионализма, отражая изменения в социально-культурной ситуации и в развитии самой науки. Определяющим началом здесь выступает именно характер единства науки с другими формами культуры и человеческой деятельности.

Наиболее емким показателем развития института образования является изменение методов воспитания, преподавания, учения.

Первая мировая война, Октябрьская революция и последовавшая за ней Гражданская война нанесли огромный урон всей системе образования в России и особенно высшему образованию. Гибель и добровольная эмиграция большого количества работников науки и высшей школы дополнились "философскими пароходами" принудительно высылаемых неблагонадежных профессоров, писателей, специалистов в самых разнообразных областях знаний. И все это на фоне резкого падения (количественного и качественного) воспроизводства кадров высокой квалификации. По данным за 1927 г., 80 % учителей не имели систематической специальной подготовки.

Тем не менее к 1927 г. количественные показатели работы системы высшего образования превзошли показатели 1914 г. В довоенной России было 96 вузов, в которых обучалось 121,7 тыс. студентов (по другим данным, 105 вузов и 127,4 тыс. студентов); в 1927 г. в СССР - 129 вузов (из них 90 в РСФСР) и обучалось около 150 тыс. студентов. Вместе с тем в 1927 г. страна находилась на 18-м месте в Европе в области высшего образования. Качество высшего образования страдало от его чрезмерной идеологизации и низкого уровня подготовки абитуриентов. Социальная политика, направленная на создание приоритетов выходцам из рабочих и крестьян, нашла свое организационное воплощение в создании в 1919 г. системы "рабочих факультетов", выпускники которых после подготовки по сокращенной программе принимались в высшие учебные заведения практически без экзаменов. В 20-е и 30-е годы технические и социально-экономические вузы на 80-90 % комплектовались выпускниками рабфаков.

В первые же годы советской власти были ликвидированы или существенно ограничены академические свободы в вузах. Вместо автономии вузы были включены в систему жесткого централизованного управления и планирования, аналогичную той, что существовала в народном хозяйстве. Руководство деятельностью высшей школы осуществлялось разветвленной системой партийных органов, действовавших непосредственно в системе образования или через государственные структуры и общественные организации.

Одновременно принимались и частично реализовывались решения позитивного характера. На Пленуме ЦК ВКП(б) 1928 г. был рассмотрен вопрос "Об улучшении подготовки новых специалистов" и принято постановление, направленное на укрепление связи учебной работы вузов с производством, обеспечение их преподавателями, увеличение финансирования технического образования, улучшение материального положения студентов. Но меры по укреплению и развитию высшей школы, касающиеся в первую очередь технических и частично естественно-научных специальностей, сводились на нет волнообразно запускаемыми кампаниями по борьбе с вредителями и врагами народа, которые приобрели характер своеобразного "спецеедства" после так

называемого "Шахтинского дела" в 1928 г.

Обескровливание кадров высшей школы сопровождалось ужесточением централизованной системы командно-административного управления ею. В 1929 г. были ликвидированы последние остатки самоуправления в вузах - выборы ректоров, деканов и т.д. были заменены их назначением сверху. Технические вузы стали изыматься из ведения Наркомпроса (во главе которого стоял "либерал" А.В.Луначарский) и передаваться в ведение ВСНХ и соответствующих отраслевых наркоматов. В 1930 г. была проведена чистка наркомпросов всех республик и их местных органов. И снова, наряду с разумными мерами по сокращению раздутых штатов, упразднению излишних звеньев управления, проводились необоснованные репрессии.

В 1932 г. был образован Всесоюзный комитет по высшему техническому образованию, который (при сохранении за ведомствами непосредственного руководства вузами) осуществлял контроль за организацией учебно-воспитательной работы, качеством подготовки специалистов по техническим дисциплинам, утверждал учебные планы, программы и методы преподавания. При комитете существовал постоянно действующий высший учебно-методический совет (ВУМС) из крупных ученых и специалистов, решавший все вопросы программно-методического обеспечения.

В 1935 г. был предпринят очередной шаг по усилению централизации управления высшей школой - создан Всесоюзный комитет по делам высшей школы (ВКВШ), в ведение которого передавались все вузы, независимо от ведомственного подчинения, за исключением военных и связанных с искусством. Тем самым наркомпросы превратились, по сути, в школьные ведомства. В 1939 г. деятельность ВКВШ была распространена на все вузы.

В годы первой пятилетки начался бурный рост числа обучаемых в высшей школе, который не соответствовал материально-техническим и финансовым возможностям народного хозяйства и превышал его реальные потребности в специалистах. Это было следствием перевыполнения и без того волюнтаристски завышенных планов. Так, первым пятилетним планом предусматривалось увеличить число студентов с 159,8 тыс. в 1928 г. до 196 тыс. в 1932 г. Фактически же в 1932 г. численность студентов возросла до 492,3 тыс. и в 2,5 раза превысила первоначально запланированный показатель, а число вузов увеличилось до 832. Многие вузы были необоснованно разукрупнены, многие техникумы превращены в вузы и т.д.

Пик расцвета высшей школы в СССР пришелся на 50 - 60-е годы, когда страна занимала одно из ведущих мест в мире по числу студентов на 10 тыс. жителей и по качеству подготовки специалистов в области математики, естественных наук и техники.

главная проблема состояла не в количестве, а в качестве подготовки специалистов. Выпускники вузов чаще всего были не готовы к самостоятельному решению профессиональных практических задач и творческой деятельности на своих рабочих местах; не владели необходимыми навыками для непрерывного самообразования в условиях информационного взрыва и быстро меняющихся технологий; не имели социально-психологических знаний, необходимых для работы в коллективе или руководства им; не обладали сформированным экологическим мышлением, умениями пользоваться современной вычислительной техникой и новыми информационными технологиями. Особую тревогу вызывала недостаточная гуманитарная подготовка, приводившая к засилью технократического мышления. Эти недостатки были свойственны отнюдь не всем выпускникам вузов, но масштабы их были достаточно велики, и они определяли состояние высшего образования в целом.

Среди многих причин такого неудовлетворительного положения можно назвать следующие:

недостаточное бюджетное финансирование при отсутствии возможностей зарабатывать или привлекать средства из других источников. Следствием этого явились слабая материально-техническая база вузов и неудовлетворительное материальное положение студентов, а в последние годы и преподавателей;

межведомственные барьеры между вузами и научными учреждениями Академии наук и отраслевых академий, с одной стороны, и производственными предприятиями - с другой;

недостаточная профессиональная ориентация и слабая подготовка выпускников средней школы к вузовским формам и методам обучения;

снижение уровня требований к студентам из-за боязни руководства вузов и преподавателей снизить среднестатистическую успеваемость и показатели выпуска специалистов. Ухудшение таких данных грозило низкими показателями в "социалистическом соревновании" с последующими оргвыводами и снижением финансирования, размеры которого зависели от количества студентов;

академизм, а иногда и схоластичность преподавания (прежде всего социально-политических и экономических дисциплин), слабое распространение активных методов обучения;

низкий уровень и неэффективное использование технических средств, автоматизированных и компьютерных систем обучения;

недостаточная индивидуализированность обучения, ограниченные возможности выбора дисциплин (элективных, факультативных курсов);

небольшой удельный вес и плохая организация различных форм самостоятельной работы студентов, перегруженность аудиторными занятиями;

невысокая познавательная активность и заинтересованность самих студентов в силу ряда перечисленных выше причин, а также из-за повышенной "социальной защищенности" (бесплатное обучение, гарантированное государственное распределение на работу по окончании вуза и т.п.);

слабый общественный и государственный контроль за качеством подготовки специалистов при отсутствии "рынка дипломов" и вообще рынка образовательных услуг, который мог бы заставить сами вузы активнее бороться за престиж своих дипломов и качество подготовки специалистов;

принципиальный отказ от практики элитарного образования как якобы противоречащего идеалам равенства и справедливости;

отсутствие эффективной системы оценки качества труда преподавателей, стимулирования их профессионального роста, повышения психолого-педагогической подготовки.

В этом сложном многоплановом перестроечном процессе можно выделить следующие тенденции:

1. Демократизация высшего образования. Это тенденция к общедоступности высшего образования, свободе выбора вида образования и специальности, характера обучения и сферы будущей деятельности, отказ от авторитаризма и командно-бюрократической модели управления.

2. Создание научно-учебно-производственных комплексов как специфической для высшей школы формы интеграции науки, образования и производства. Центральным звеном такого комплекса является образовательный сектор, ядро которого составляет вуз или кооперация вузов, а периферию - базовые колледжи, средние специализированные школы, курсы, лектории, отделения последипломного образования. Научно-исследовательский сектор (система НИИ) обеспечивает условия для научного роста и для развертывания комплексных, междисциплинарных разработок как для преподавателей, участвующих в его работе, так и для студентов (через курсовые и дипломные работы). Производственный сектор включает в себя конструкторские бюро (в том числе студенческие), опытные производства, внедренческие и так называемые венчурные фирмы, кооперативы и т.п.

3. Фундаментализация образования. Это противоречивая тенденция расширения и углубления фундаментальной подготовки при одновременном сокращении объема общих и обязательных дисциплин за счет более строгого отбора материала, системного анализа содержания и выделения его основных инвариант. Чрезмерная фундаментализация иногда сопровождается падением интереса к обучению или затруднением узкопрофессиональной адаптации.

4. Индивидуализация обучения и индивидуализация труда студента. Это достигается за счет увеличения числа факультативных и элективных курсов, распространения индивидуальных планов, учета индивидуальных психофизиологических особенностей студентов при выборе форм и методов обучения. Индивидуализация обучения предполагает также значительное увеличение объема самостоятельной работы за счет уменьшения времени, отводимого на аудиторные занятия.

5. Гуманитаризация и гуманизация образования направлена на преодоление узкотехнократического мышления специалистов естественно-научного и технического профиля. Она достигается увеличением числа гуманитарных и социально-экономических дисциплин (их доля в лучших вузах достигает 30 %), расширения культурного кругозора студентов, привития навыков социального взаимодействия через тренинги, дискуссии, деловые и ролевые игры и т.п. Гуманитаризация предполагает также создание благоприятных возможностей для самовыражения личности преподавателя и студента, формирование гуманного отношения к людям, терпимости к другим мнениям, ответственности перед обществом.

6. Компьютеризация высшего образования. Во многих ведущих вузах число персональных компьютеров превышает число студентов. Используются они не только для проведения вычислительных и графических работ, но и как способ вхождения в информационные системы, для тестового педагогического контроля, как автоматизированные системы обучения, как средства предъявления информации и т.п. Компьютеризация во многом изменяет сам характер профессиональной деятельности, обеспечивая работника новыми внешними средствами этой деятельности.

7. Тенденция перехода к массовому высшему образованию. Она выражается в опережающем росте расходов на образование по сравнению с другими социальными программами и в росте числа студентов. Так, среднегодовые темпы роста расходов на высшее образование в 1965-1980 г. составили практически во всех индустриально развитых странах 15-25 % и несколько снизились в 80-х годах. Особенно велики эти цифры для стран, имевших менее развитую экономику и вступивших на путь интеграции с сообществом наиболее развитых стран. Испания, например, с 1975 по 1983 г. увеличила расходы на образование в 10 раз, в то время как в США с 1970 по 1985 г. расходы на образование возросли в 3,4 раза (на высшее - в 3,9) [Галаган А.И. и др. - 1988]. Темпы роста числа студентов составляли в разных странах 5-10 % в год. В конце 80-х годов в США до 57 % выпускников средних школ поступали в вузы (включая младшие колледжи), в Японии - до 40 %.

8. В европейских университетах усилилась тенденция к автономизации, переходу к самоуправлению и выборности руководящего состава вузов на всех уровнях.

9. Растут требования к профессионализму преподавателей, повышается значимость педагогики и психологии в подготовке и повышении квалификации преподавательских кадров вузов. Вырабатываются критерии оценки деятельности преподавателей; при этом вычисляется рейтинг или подсчитываются очки отдельно для собственно преподавательской деятельности, научно-исследовательской работы и общественной активности.

10. Складывается система регулярной оценки эффективности работы вузов со стороны общества. В США, например, группа из нескольких тысяч специалистов ранжирует учебные заведения по многим показателям, включая такие, как затраты на подготовку одного студента, объем научно-исследовательских работ, число и

качество читаемых курсов, количество выпускников, получивших докторскую степень, и т.п.

Эти и ряд других тенденций по-разному выражены в разных странах - в зависимости от национальных особенностей, состояния экономики, традиций системы образования. Но в той или иной степени они проявляются во всех развитых странах и не могут игнорироваться российской высшей школой, имеющей и свои собственные высокие образцы и замечательные традиции.

Образование в высшей школе

Образование как система

Целостность – свойства целого не могут быть сведены к сумме свойств элементов

Структурность – поведение системы обусловлено не свойствами элементов, а свойствами взаимосвязей (системообразования)

Эмерджентность – свойства возникающие в системе не присущи отдельным ее элементам вне системы.

Адаптивность - обладание определенной живучестью в среде,

Имеет множественность описаний.

Образование как процесс

Разграничение двух сторон: обучения и научения (учения)

Со стороны обучающегося – единство обучения и воспитания

Личностное развитие как следствие…

П.Ф.Каптерев указывает на 3 вида формального развития:

рефлектирующее (подготовка к исследованию субъективного мира,

Объективное (подготовка к исследованию природы)

Подготовка к установлению логического порядка

Законодательства об образовании

Кодекс образования Франции

Статья L.611-3

Студенты вырабатывают свой план университетской и профессиональной ориентации в зависимости от своих желаний и возможностей, с помощью родителей, преподавателей, специалистов по ориентации и компетентных профессионалов. Заинтересованные администрации, территориальные объединения, предприятия и ассоциации этому содействуют.

Закон РФ «Об образовании» (1992)

Ст.14 Общие требования к содержанию образования

Федеральный Закон «Об образовании в РФ» (2012)

Ст.12. Образовательные программы

Особенности образовательного процесса в вузе

- Изучаются не основы наук, а сами науки, что сближает научно-исследовательскую деятельность преподавателя и самостоятельную работу студентов
- Единство научного и учебного начала: преподаватель активный исследователь в преподаваемой области
- Проникновение иде профессионализации в преподавание.
- Обеспечения единства в научной и учебной деятельности студентов (И.И.Кобыляцкий)
- Профессиональной направленности (А.В.Барабанщиков)
- Профессиональной мобильности (Ю.В.Киселев, Б.А. Лисицын и др.)
- Проблемности (Т.В.Кудрявцев)
- Эмоциональности и мажорности всего процесса обучения (Р.А.Назимов. Ф.И.Науменко)
- Учета возрастных, социально-этических и индивидуальных психических особенностей студентов (И.И.Кобыляцкий, М.И.Дьяченко, Л.Д.Кандыбович)

Современные принципы образовательного процесса в вузе (обучения)

- Ориентированность высшего образования на развитие личности специалиста
- Обеспечение непрерывности образования
- Информатизация и техническое обеспечение образовательного процесса
- Соответствие прогнозируемым тенденциям развития науки и производства
- Оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе
- Рациональное применение современных методов и средств на разных этапах подготовки
- Соответствия подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечение их конкурентоспособности. (Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г.)

Методы АСПО

- Мозговой штурм
- Критическое мышление
- Синектика
- Метод Дельфи

- Метод «черного ящика»
- Метод дневников
- Метод 6-6
- Метод АРИЗ-ТРИЗ
- Заочная конференция
- Кейс-технологии
- Оргдеятельностная игра
- Метод анализа конкретных ситуаций
- И др. современные подходы к отбору содержания в вузе

Контекстный подход к обучению, разрабатывается А.А.Вербицким, Н.А. Бакшаевой и другими.

Суть контекстного подхода заключается в том, что содержание учебной деятельности студентов отбирается через модель специалиста в логике будущей профессиональной деятельности посредством создания проблемных ситуаций, моделирующих профессиональную деятельность.

Компетентностный подход (В.А. Бодров, Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, Е.А. Климов, В. Ландшеер, А.К. Маркова, Л.М.Митина, Дж. Равен, Н.Ф. Талызина, М.А. Холодная, Р.К. Шакуров, А.И. Щербаков и др.)

Компетентностный подход в общепринятой интерпретации подразумевает интеграцию теоретической и практической подготовки в процессе образования (формирование не только «знаниевой», но и личностной компоненты, включающей эмоционально-ценностную и операциональную основы регуляции деятельности), обеспечивающую адаптацию выпускника к рынку труда

В отечественной педагогической литературе концептуальные положения о деятельности преподавателей университетов достаточно подробно и глубоко сформулированы выдающимся педагогом С.И.Гессеном еще в начале XX века.

Выделяя особенности деятельности преподавателей вузов, С.И.Гессен писал: «Университет есть преподавание через производимое на глазах учащихся исследование…Единство исследования и преподавания означает, прежде всего, что наука в университетском преподавании рассматривается всегда как еще не совсем разрешенная проблема, как нечто находящееся в процессе исследования, тогда как школа учит готовым законченным познаниям.

Преподавание научного курса не должно быть ничем связано, кроме как требованиями, вытекающими из самого существа исследовательской работы. Никакие программы и никакие внешние предписания не могут предвидеть, куда именно приведет ученого внутренняя логика его научной работы.

Университетское преподавание не есть сумма из года в год повторяющихся одинаковых занятий урочного типа, но совокупность самых разнообразных курсов и занятий, своим никакими программами не предвидимым многообразием, своей подвижной текучестью отражающих малейшие колебания научной мысли, отливы и приливы всегда меняющего уровень и свое русло потока научного творчества.

Именно индивидуализация, одинаково не совпадающая ни со специализацией, ни с энциклопедичностью, и отличает университет от специальной школы… Наличие нескольких преподавателей одной и той же науки и свободный выбор учащимися учителя характеризует дух университетского учения.

Задача университетского преподавателя не в том, чтобы учить, а в том, чтобы работать в своей науке, которой он может учить лишь в меру своей исследовательской работы. Он не «преподает» свой предмет, а высказывает публично свои научные взгляды, потому он и называется профессором (от латинского profiteer). Учащийся не просто учится, но занимается наукой, он – studiosus. Оба они, по прекрасному немецкому выражению, treiben Wissenschaft, т.е. двигают вперед науку.

Учение и исследование здесь совпадают, и это равно касается как студентов, через учение приступающих в университете к самостоятельному исследованию, так и профессоров, через исследование продолжающих свое никогда не кончающееся учение…

Самое ораторское искусство профессора заключается не в легкости и отработанности стиля его речи, но в способности его мыслить во время речи, открывать на лекции новые доказательства и оттенки развиваемой им мысли…

Единство университетов, взаимное признание ими… зачетов и степеней является предпосылкой свободы учения… Центр тяжести она (свобода учения) должна полагать на самостоятельную работу учащихся, на качество представляемых ими диссертации, темы которых выбираются учащимися по добровольному соглашению со свободно ими избранным учителем и по которым только и можно судить о научной зрелости учащегося, выражающейся в его умении разработать отвечающую его научному интересу тему.

Подобно всяким свободам, свобода преподавания и учения не должна вырождаться в произвол и вместо философского духа исследования культивировать поверхностный дилетантизм…Только те ограничения допустимы, которые безусловно доказаны в своей необходимости».

Научно-методическая работа в общем и высшем образовании

Методическая работа в университете - это планируемая деятельность его преподавателей и сотрудников, направленная на совершенствование существующих, а также разработку и внедрение новых принципов, форм и

методов организации учебного процесса.

Методическая работа в университете осуществляется на кафедральном, факультетском и университетском уровнях.

Общий контроль за организацией методической работы осуществляет Научно-методический совет университета.

Методическая работа в университете регламентируется:

- документами Минобрнауки России;
- приказами и распоряжениями по университету;
- решениями и рекомендациями Учёного совета университета и Научно-методического совета университета;
- планом работы.

ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Методическая работа представляет собой комплекс мероприятий, направленных на обеспечение образовательного процесса учебно-методической документацией, повышение педагогического мастерства преподавателей, совершенствование аудиторной и самостоятельной работы студентов, улучшение всех форм, видов и методов учебной работы с учётом состояния и перспектив развития промышленных предприятий, организаций, учреждений, для которых университет готовит специалистов.

Основная цель методической работы - создание условий, способствующих повышению эффективности и качества учебного процесса.

Основным звеном, выполняющим методическую работу по учебным дисциплинам, является кафедра. На факультетском уровне реализуются методические мероприятия общефакультетского и межкафедрального масштаба, связанные с подготовкой специалистов по направлениям факультета; на университетском уровне решаются проблемы и выполняются методические мероприятия межкафедрального, общевузовского, межвузовского масштабов.

Решение задач, обеспечивающих достижение основной цели методической работы, осуществляется в формах: «учебно-методической работы» (УМР); «научно-методической работы» (НМР); «организационно-методи-ческой работы» (ОМР) и «экспертно-методической работы» (ЭМР). Эти формы работ не имеют жёсткого разграничения и допускают «пересечение» по содержанию.

Учебно-методическая работа

Учебно-методическая работа направлена на совершенствование методики преподавания дисциплин, непосредственное методическое обеспечение учебного процесса, внедрение в него рекомендаций, выработанных в результате выполнения НМР, повышение педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава и включает:

- составление проектов новых учебных рабочих планов направлений подготовки специалистов;
- составление рабочих программ по вновь вводимым дисциплинам, пересмотр действующих программ;
- постановку новых и модернизация действующих лабораторных работ;
- разработку методических материалов по контролю знаний сту-дентов;
- составление карт обеспеченности дисциплин учебной и учебно-методической литературой, учебно-методической документацией;
- составление документов по планированию учебного процесса: календарных планов дисциплин, графика, самостоятельной работы студентов, графика прохождения практики и др.;
- контрольные посещения занятий заведующими кафедрой: взаимные посещения занятий, участие в проведении показательных, открытых и пробных занятий;
- подготовку и проведение инструкторско-методических занятий с преподавателями;
- все виды работ по подготовке преподавателя к ведению учебных занятий;
- разработку учебно-программной документации, необходимой для проведения образовательного процесса, включающей учебно-методи-ческие комплексы по дисциплинам, направлениям подготовки, учебники и учебные пособия, конспекты лекций, задачники, тесты, задания к упражнениям, лабораторным и курсовым работам, пособия к курсовым и дипломным проектам, образцы их выполнения; методические разработки по применению новых информационных технологий в учебном процессе и другие учебно-методические документы;
- разработку технологий формирования в процессе обучения компетенций выпускников, их профессионально значимых качеств личности как специалистов;
- методическое обеспечение производственных практик, разработку к ним пакетов индивидуальных заданий;
- проектирование и изготовление наглядных средств обучения (макетов, моделей, демонстрационных стендов и др.);
- внедрение в учебный процесс результатов научно-методических исследований, новых информационных технологий обучения (автоматизированные системы обучения, виртуальный лабораторный практикум, презентации лекций, компьютерное тестирование и др.);
- методическую работу в рамках повышения квалификации преподавателей;
- подготовку методического обеспечения самостоятельной работы студентов.

Научно-методическая работа

Научно-методическая работа имеет главной целью перспективное развитие процесса обучения, совершенствование его содержания и методики преподавания, поиск новых принципов, закономерностей, методов, форм и средств организации и технологии учебного процесса и проводится с целью выработки стратегических направлений совершенствования образовательного процесса. В основе её лежат изучение и внедрение передового педагогического опыта, выполнение научных исследований коллективами исследователей или отдельными преподавателями и использование полученных результатов в практике образовательного процесса ГОУ ВПО ТГТУ.

Этот вид методической работы включает:

- разработку рабочих вариантов государственных образовательных стандартов на подготовку специалистов;
- формирование требований к личностным и профессионально значимым качествам подготовки специалиста, разработку соответствующих развивающих технологий;
- разработку критериев оценки качества образовательной деятельности университета в целом, его структурных подразделений, конкретных преподавателей, подготавливаемых специалистов;
- разработку концепций построения новых и модернизации реализуемых учебных программ дисциплин в рамках нового содержания с учётом современных методов и технологий обучения;
- формулирование общих требований к итоговым аттестационным испытаниям выпускников;
- составление логических схем и технологических карт подготовки специалистов с целью согласования перечня и содержания дисциплин;
- подготовку и проведение научно-методических конференций и семинаров по проблемам профессионального образования;
- осуществление научно-методического руководства работой факультетов, формирование индивидуальных заданий на повышение квалификации профессорско-преподавательского состава;
- разработку нормативных документов, регламентирующих все виды методической деятельности в университете;
- выполнение научных работ по проблемам создания инновационных образовательных систем;
- выполнение плановых госбюджетных НМР по проблемам высшей школы;
- написание и подготовку к изданию учебников и учебных пособий, научно-методических статей и докладов;
- научное редактирование учебников, учебных пособий, научно-методических статей и докладов;
- рецензирование учебников, учебных пособий, конкурсных и других материалов;
- участие в работе специализированных советов, совета вуза, совета факультета, секциях научно-методических советов и комиссий;
- разработку новых образовательных технологий.

Организационно-методическая работа

Организационно-методическая работа охватывает мероприятия по управлению методической работой и обеспечивает планирование, реализацию и контроль результативности принятой в университете стратегии совершенствования учебного процесса и его методического обеспечения. Она включает такие виды деятельности, как:

- руководство и координацию системы методической работы в университете;
- планирование и организацию деятельности методических советов и комиссий университета;
- организацию работы методических кабинетов и специализированных аудиторий кафедр;
- подготовку и проведение научно-методических конференций, совещаний и семинаров, смотров, конкурсов, выставок;
- содействие аудиту методической деятельности факультетов и кафедр;
- организацию содействия системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава;
- курирование зарубежных стажировок и командировок учебно-методического характера;
- подготовку материалов к заседаниям кафедры, совета факультета, совета вуза;
- работу в составе (в качестве председателя или члена) методической группы кафедры, методического совета факультета, научно-методического совета университета;
- работу по заданиям органов управления высшей школой (федеральных и региональных).

Экспертно-методическая работа

Экспертно-методическая работа решает задачи оценки качества подготовки специалистов, проведения образовательного процесса в целом по университету и в его структурных подразделениях, уровня выполненной научно-, организационно- и учебно-методической работы и выработки единых педагогических требований, без которых нельзя рассчитывать на достижение высоких показателей образовательного процесса. Она выполняется заведующими кафедрами, ведущими преподавателями университета или специально созданными комиссиями. Этот вид методической работы включает:

- анализ выполненных преподавателями учебно-методических разработок, обобщение и анализ передового педагогического опыта, отбор и рекомендацию лучших разработок для участия в смотрах-конкурсах;

- разработку системы ЭМР тактического и стратегического видов и соответствующих планов контрольно¬аналитических мероприятий по университету;
- посещение занятий преподавателей и последующий анализ методического уровня ведения занятий;
- подготовку заключений о качестве методической работы подразделений университета и отдельных преподавателей и о степени её соответствия современным требованиям к уровню методической работы подразделения и штатной должности преподавателя;
- разработку тестовых заданий для оценки качества и уровня подготовки студентов по отдельным дисциплинам, комплексам и выпускным квалификационным испытаниям.

ОБЩАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В МАСШТАБЕ ВУЗА

Методическая работа в масштабе университета включает: определение главных направлений и проблем этой работы; её координацию и контроль; руководство всеми структурными подразделениями, выполняющими методическую работу; решение методических проблем межфакультетского и общевузовского уровней и отдельных частных проблем; обеспечение широкого обмена передовым опытом работы и его внедрение; организацию повышения квалификации профессорско-преподавательского состава.

Руководство методической работой в вузе осуществляет ректор через проректора по методической работе и качеству образования, который непосредственно несёт ответственность за организацию и состояние методической работы и периодически отчитывается о ней перед советом вуза.

При ректоре университета в качестве нештатного (функционального) органа управления методической работой создаётся Научно-методический совет (НМС) вуза с секциями, работающими на общественных началах; исполнительным органом НМС является Методический кабинет, непосредственно подчиняющийся проректору по методической работе и качеству образования, где допускается работа штатных сотрудников.

Разработка и принятие принципиальных решений в области методической работы осуществляется с участием Учёного совета вуза, который рассматривает планы методической работы и работы Научно-мето-дического совета, выработанные последние решения по наиболее важным проблемам, отчёты о методической работе и о работе Научно-мето-дического совета.

Научно-методический совет

Научно-методический совет университета является постоянно действующим рабочим органом, обеспечивающим подготовку научно-обосно-ванных рекомендаций по вопросам руководства, координации, перспективам развития и анализа педагогической деятельности университета.

Решения НМС имеют рекомендательную силу и служат основой для принятия решений Учёным советом университета, а также для разработки распорядительных документов университета.

Научно-методический совет.

- формулирует концепцию образовательной деятельности университета и представляет её на утверждение Учёному совету;
- готовит и представляет на Учёный совет университета основные документы о методической работе;
- определяет основные направления всех форм методической работы в университете;
- организует разработку перечней компетенций и профессионально значимых качеств личности у студентов, а также методики их формирования;
- изучает, обобщает опыт методической работы вузов России и зарубежных стран и рекомендует его для реализации в университете;
- обобщает и распространяет опыт методической работы кафедр университета;
- анализирует результаты законченных НМР, разрабатывает рекомендации по их реализации в образовательном процессе;
- создаёт комиссии по основным направлениям методической работы и организует их работу;
- организует проведение научно-методических конференций университета.

Руководит работой НМС его председатель, которым является проректор по методической работе и качеству образования. В состав НМС также входят: заместители председателя, учёный секретарь, начальник Учебно-методического управления, председатели МСФ, заместитель председателя РИС, председатели комиссий НМС, директор библиотеки, учёный секретарь и ведущие профессоры и доценты университета по представлениям деканов факультетов.

Председатель совета, его заместители, учёный секретарь, председатели комиссий образуют Президиум НМС.

Председатель НМС.

- руководит планированием работы НМС;
- ведёт заседания НМС;
- руководит работой комиссий через своих заместителей и учёного секретаря НМС;
- анализирует деятельность методических советов факультетов;
- представляет результаты работы НМС совета в Учёном совете университета.

Заместители председателя НМС.

- замещают председателя совета в его отсутствие;

- готовят заседания НМС и его президиума;
- организуют и контролируют работу комиссий по циклам дисциплин;
- участвуют в разработке проектов планов работы НМС;
- организуют изучение и анализ методической работы, обобщают результаты и докладывают о них НМС.

Учёный секретарь НМС.

- совместно с председателем и его заместителями планирует и организует работу НМС;
- готовит информацию по вопросам деятельности НМС;
- ведёт протоколы заседаний и всю документацию НМС;
- готовит информацию о работе НМС для публикации в печати.

Комиссии при НМС создаются для ведения текущей работы. Временные комиссии организуются для решения конкретных задач, связанных с подготовкой заседаний НМС и текущих конкретных вопросов.

Работой комиссии руководит её председатель, назначаемый НМС и организующий в соответствии с планом работы и по согласованию с соответствующими кафедрами временные комиссии из числа ведущих преподавателей.

Комиссии НМС ежегодно представляют председателю НМС планы работы, рекомендации по совершенствованию учебного процесса и краткие отчёты о работе.

Содержание деятельности НМС и его комиссий, перечень и повестка заседаний планируются на учебный год, утверждаются на заседании НМС и могут корректироваться по мере постановки перед университетом и его структурными подразделениями новых задач.

Исполнительным (и координирующим для факультетских и кафедральных структур) органом НМС является Методический кабинет (возможно существование Методического отдела, выделенного из структуры Учебно-методического управления).

Методический кабинет.

- разрабатывает мероприятия по совершенствованию методической работы;
- организует текущую методическую работу по адаптации и реализации новых образовательных систем, новых учебных планов и программ;
- организует подготовку и проведение научно-методических конференций университета;
- организует работу по анализу и экспертизе методического обеспечения учебного процесса и форм проведения занятий;
- доводит до факультетов, институтов и кафедр документы вышестоящих организаций и ректората по вопросам методической работы;
- обеспечивает организацию заседаний научно- и организационно-методических советов университета и доведение решений советов до исполнителей;
- организует хранение издаваемых в университете основных методических материалов и знакомит с ними преподавателей университета и других вузов.

Руководство методической работой в масштабе университета

Непосредственное руководство всей методической работой в университете осуществляет проректор по методической работе и качеству образования, который:

- координирует свою деятельность с проректорами и руководителями структурных подразделений университета в целях создания и эффективного использования методического обеспечения учебного процесса и системы менеджмента качества образования;
- регулярно информирует ректора и Учёный совет университета о состоянии методического обеспечения учебного процесса и качества образования. Разрабатывает предложения по совершенствованию организации методического обеспечения учебного процесса в вузе;
- контролирует исполнение указаний директивных органов, Министерства образования и науки Российской Федерации, приказов ректора и решений совета университета по кругу вопросов, связанных с методическим обеспечением учебного процесса и качества образования;
- осуществляет руководство составлением и установленной отчётной документации по методической работе и качеству образования;
- проводит экспертизу материалов по лицензированию, аттестации и аккредитации вуза в части методического обеспечения и качества образования;
- организует контроль соответствия состава и структуры учебно-методических комплексов дисциплин требованиям

ГОС;

- осуществляет руководство разработкой основных образовательных программ, реализуемых в университете, составлением рабочих учебных планов подготовки по образовательным программам высшего, среднего и начального профессионального образования. Координирует работу по оптимизации учебных планов подготовки в соответствии с их методическим обеспечением;
- осуществляет контроль учебно-методической работы факультетов и кафедр. Отвечает за взаимодействие факультетов, профилирующих кафедр с учебно-методическими объединениями;
- осуществляет руководство по мониторингу обеспеченности вуза учебно-методическими

материалами, планирования издания методической литературы, востребованности изданий и находящейся в библиотеке университета методической литературы;

- осуществляет планирование и контроль подготовки и издания учебников, учебных пособий, контроль обеспечения студентов учебно-методической литературой и деятельности библиотеки в университете;
- разрабатывает предложения по использованию в учебном процессе новых информационных технологий, организует работу по подготовке электронных учебников, учебных пособий как на русском, так и на английском языках;
- организует проведение экспертизы учебных материалов на предмет присвоения грифов, осуществляет руководство экспертизой аттестационных дел по присвоению учёных званий преподавателям вуза;
- организует совещания, семинары, конференции по проблемам методического обеспечения учебного процесса;
- организует работу по проведению конкурсов на лучшие учебно-методические разработки лучших преподавателей- лекторов и наглядное представление результатов конкурсов;
- осуществляет координацию деятельности и обеспечивает своевременное и качественное выполнение задач и функций, возложенных на подчинённые подразделения: НМС, РИС, Методический кабинет, библиотеку;
- готовит приказы, распоряжения и даёт указания, обязательные для сотрудников подразделений, в рамках своих функциональных полно-мочий;
- отвечает за подбор, расстановку и необходимый уровень квалификации кадрового состава подчинённых подразделений; осуществляет контроль за выполнением графика отпусков сотрудников этих подразделений;
- распределяет между подчинёнными подразделениями и представляет на утверждение ректору централизованные ресурсы (штаты, финансы, площади и т.д.);
- осуществляет переписку с физическими и юридическими лицами, ведёт их приём в соответствии со своими функциональными обязанностями;
- распоряжается кредитами по обеспечению учебного процесса учебной литературой. Контролирует списание учебной литературы. Следит за составлением заявок по оснащению учебного процесса учебной литературой.

Редакционно-издательская деятельность

Организация редакционно-издательской деятельности осуществляется через Редакционно-издательский совет (РИС), который является постоянно действующим совещательным органом при проректоре по методической работе и качеству образования университета, способствующим повышению научного уровня и практической ценности выпускаемой университетом учебной и научной литературы и учебно-методической документации, подготовленной преподавателями и научными работниками.

Решения РИС имеют рекомендательную силу и служат основой для разработки распорядительных документов университета.

Редакционно -издательский совет.

- организует изучение обеспеченности образовательного процесса учебной, научной и методической литературой;
- разрабатывает и вносит предложения руководству университета по ежегодным проектам тематических планов издания учебной, научной и методической литературы, учебно-методической документации, проектам планов редакционно¬издательской подготовки рукописей и перспективных планов изданий;
- изучает качество подготовленных к печати учебников, учебных пособий, научно-методической литературы, а также учебно-методической документации, разрабатывает рекомендации по их совершенствованию;
- рассматривает вопросы, связанные с методическим обеспечением редакционно-издательской деятельности ГОУ ВПО ТГТУ.

Состав РИС утверждает ректор своим приказом на три года.

В состав РИС входят научно-педагогические работники, заведующий редакционно-издательским отделом, директор библиотеки, председатели редакционных комиссий факультетов.

Библиотечное дело

Организация библиотечного дела осуществляется через Библиотечный совет, который является постоянно действующим совещательным органом, подотчётным проректору по методической работе и качеству образования.

Его функции состоят в анализе работы библиотеки университета, разработке стратегии её развития и выработке научно обоснованных тактических предложений по совершенствованию библиотечного дела, в контроле результативности выполнения библиотекой и другими структурными подразделениями принятых вышестоящими организациями распоряжений.

Библиотечный совет.

- оказывает библиотеке научно- и организационно-методическую помощь в деле формирования её фондов;

- разрабатывает технологии эффективного использования студентами и сотрудниками университета библиотечного потенциала университета;
- рассматривает и вносит предложения по совершенствованию обслуживания литературой читателей и внедрения современных технологий и технических средств в библиотечное дело;
- изучает передовой опыт библиотековедения, проводит научно-методические конференции по его распространению и проблемам формирования потребности в изучении духовной культуры человечества посредством библиотеки.

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА ФАКУЛЬТЕТЕ

Общие положения

Основным содержанием методической работы на факультетском уровне является координация и контроль методической работы кафедр факультета с целью совершенствования подготовки специалистов по направлениям (специальностям) факультета.

Методической работой на факультете руководит декан факультета. Он несёт ответственность за состояние этой работы на факультете и подотчётен перед ректоратом, Учёным советом и НМС университета.

Методическая работа факультета ведётся в соответствии с годовым планом.

В решении принципиальных вопросов методической работы участвует Учёный совет факультета; он обсуждает основные методические проблемы, рассматривает подготовленные на факультете учебно-методические документы межкафедрального и общефакультетского масштабов и пр.

С целью объединения усилий кафедр факультета в решении задач методической работы, для оказания помощи декану факультета в организации и повседневном руководстве ею на факультете создаётся Методический совет факультета (МСФ), который координирует все виды методической работы на факультете, обеспечивает реализацию в структурных подразделениях университета решений в области методической работы вышестоящих организаций и вносит в эти организации свои предложения, разрабатывает и рекомендует к внедрению конкретные предложения по совершенствованию учебного процесса на кафедрах.

Решения МСФ имеют рекомендательную силу и служат основой для принятия решений Учеными советами факультетов и для разработки соответствующих им распорядительных документов.

Методический совет факультета

Методическим советом факультета (МСФ) руководит его председатель (декан факультета или его заместитель) лично и через заместителя или учёного секретаря совета.

В состав методического совета входят председатели методических групп кафедр, члены НМС университета, ведущие преподаватели по представлениям заведующих кафедрами и декана факультета. Персональный состав методического совета ежегодно утверждает своим распоряжением декан факультета.

Деятельность методического совета планируют на учебный год, план работы утверждают на первом в учебном году заседании методического совета после согласования с заместителем председателя НМС университета.

В конце учебного года председатель методического совета представляет декану факультета и председателю НМС университета отчёт о работе, проделанной за учебный год, с перечислением разработанных и внедрённых методических рекомендаций.

Организационно-методическое руководство деятельностью МСФ осуществляет НМС вуза. Председатель МСФ вводится в состав этого совета с целью обеспечения надлежащей координации, оперативности и эффективности методической работы.

Методический совет факультета:

- изучает, обобщает и внедряет на факультете передовой опыт методической работы вузов России и зарубежья, других структурных подразделений университета, обобщает и распространяет передовой опыт работы преподавателей факультета;
- определяет основные направления методической работы факультета и отдельных кафедр на учебный год;
- участвует в подготовке документов и организации работ по лицензированию, аттестации и аккредитации образовательной деятельности и образовательных программ факультета;
- анализирует результаты научно-методической и учебно-методи-ческой работы кафедр, изучает эффективность используемых и внедряемых технологий обучения;
- осуществляет контроль и координацию методической работы кафедр, НМС по направлениям;
- рассматривает и вносит предложения о внедрении учебных планов подготовки;
- организует взаимодействие методических групп (советов) кафедр факультета между собой и с методическими группами (советами) кафедр других факультетов;
- участвует в разработке и реализации плана НМР на факультете;
- организует анализ планов методической работы кафедр, НМС по направлению и их согласование;
- организует, готовит и проводит факультетские методические конференции и семинары;
- анализирует и проводит обсуждение содержания преподаваемых дисциплин во взаимосвязи их с другими дисциплинами и с позиций обязательных планируемых результатов обучения;
- изучает и анализирует постановку преподавания отдельных дисциплин на кафедрах факультета, качества их методического обеспечения;

• осуществляет организационно-методическое руководство работой методических групп кафедр; оказывает им помощь в организации и ведении методической работы;

• разрабатывает практические мероприятия по выполнению на факультете решений вышестоящих органов; организует и контролирует их выполнения;

• осуществляет методическое руководство разработкой проектов основных образовательных программ (ООП) по направлениям факультета, учебно-методических комплексов по дисциплинам, разработку учебно-методических документов межкафедрального и факультетского масш-табов;

• организует и контролирует разработку сквозных программ определённых видов подготовки студентов;

• рассматривает рукописи учебников и учебных пособий, учебно-методических комплексов и других материалов межкафедрального и общеинститутского масштабов, составленных кафедрами факультета, и представляет их к изданию;

• проводит на факультете смотры, конкурсы, выставки и других мероприятия по методическим проблемам;

• участвует в подготовке и проведении межвузовских и внутриву-зовских научно-методических конференций и семинаров, смотров, конкурсов, выставок и других мероприятий методического направления;

• составляет отчёты, доклады и справки о методической работе на факультете.

МСФ наделяется следующими правами.

- рассматривать и согласовывать планы методической работы кафедр;

- проверять и оценивать методическую работу кафедр и отдельных исполнителей; проверять деятельность методических групп кафедр, НМС по направлениям; давать рекомендации по организации методической работы на кафедрах;

- рассматривать учебно-методические документы, разработанные кафедрами, давать заключения по ним;

- заслушивать информацию заведующих кафедрами, председателей методических групп кафедр и отдельных преподавателей по вопросам методической работы;

- принимать решения и рекомендации по вопросам методической работы на факультете, готовить проекты распоряжений декана по этим вопросам;

- готовить и передавать на рассмотрение вышестоящих органов предложения по совершенствованию методической работы;

- вносить на рассмотрение декана факультета предложения о поощрении преподавателей за достижения в области методической работы;

- рассматривать отчёты о методической работе кафедр, НМС по направлениям.

Председатель методического совета:

• готовит для Учёного совета факультета предложения о составе методического совета и плане его деятельности;

• направляет и анализирует деятельность методических групп кафедр, включая внедрение рекомендаций методического совета;

• участвует в планировании и оценке качества исполнения методической работы на факультете;

• ведёт через заместителя и учёного секретаря методического совета учёт выполнения решений методического совета;

• участвует в работе НМС университета, отчитывается о деятельности методического совета.

Заместитель председателя методического совета:

• замещает председателя в его отсутствие, включая участие в работе НМС университета;

• совместно с председателем планирует и организует работу методического совета;

• организует комплексные и фронтальные проверки методической работы кафедр;

• готовит и проводит методические конференции факультета.

Учёный секретарь методического совета.

• готовит проекты планов работы методического совета на учебный год;

• ведёт протоколы и отчётную документацию методического совета;

• готовит информацию по вопросам деятельности методического совета.

Деятельность МСФ периодически рассматривается на совете факультета, в некоторых случаях на заседаниях НМС университета.

За каждым членом МСФ закрепляется определённое направление (или несколько направлений) методической работы. При необходимости в МСФ могут быть образованы секторы (секции, группы), ведущие работу по определённым направлениям методической работы или функциям управления ею.

Для решения задач методического обеспечения учебного процесса учебной литературой в составе МСФ образуется редакционно-издате-льская комиссия факультета, являющаяся постоянно действующим совещательным органом при декане факультета.

Редакционно -издательская комиссия факуль тета:

• ведёт работу по контролю обеспеченности литературой образовательного процесса на факультете;

• формирует и представляет на рассмотрение РИС университета проекты планов подготовки и

выпуска учебной, научной и методической литературы, учебно-методической документации факультета;

- обеспечивает своевременное представление рукописных материалов в редакционно-издательский отдел;
- распределяет выделенные факультету издательские лимиты между кафедрами.

По мере необходимости, не реже одного раза в месяц, проводятся заседания МСФ. По рассмотренным вопросам МСФ вырабатывает рекомендации и решения.

Для выполнения работы по межкафедральным и другим важным методическим проблемам на факультете по решению декана могут создаваться временные межкафедральные рабочие группы из числа преподавателей разных кафедр. Комплектование этих групп, руководство и контроль их деятельности осуществляет МСФ.

Основная документация по методической работе, составленная на факультете, передаётся в НМС университета для координации контроля исполнения.

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА КАФЕДРЕ

Общие положения

Методическая работа на кафедре направлена на совершенствование преподавания закреплённых за кафедрой дисциплин, оптимизацию и интенсификацию учебного процесса, улучшение его методического обеспечения, повышение педагогической квалификации профессорско-препо-давательского состава.

Содержание методической работы кафедры определяется планом работы.

Методическая работа на кафедре выполняется силами преподавателей в пределах «второй половины» шестичасового рабочего дня. Методическая работа, выполняемая преподавателем в рамках любой из её форм (УМР, НМР, ОМР, ЭМР), рассматривается как его функциональная обязанность. Эта работа планируется и учитывается в соответствующем разделе индивидуального плана работы преподавателя. Объём и качество методической работы служат одним из главных критериев оценки деятельности преподавателя.

Помимо методической работы непосредственно по преподаваемой дисциплине, преподаватели могут привлекаться к разработке методических вопросов межкафедрального, факультетского и общевузовского масштабов, а также к участию в деятельности коллегиальных методических органов и в ОМР по отдельным заданиям органов управления высшей школой.

Определённые виды работы по методическому обеспечению учебного процесса выполняются учебно-вспомогательным персоналом кафедры, что определяется должностными инструкциями соответствующих лиц и планами работы.

Методической работой на кафедре руководит заведующий кафедрой. Он несёт ответственность за её состояние: эффективность и качество, уровень организации и обеспечения учебного процесса. По этим вопросам он подотчётен деканату и ректорату, советам факультета и вуза, МСФ и НМС вуза.

С целью объединения усилий профессорско-преподавательского состава в решении задач методической работы, для оказания помощи заведующему кафедрой в повседневном и конкретном руководстве ею создаётся методическая группа кафедры (МГК); на выпускающих кафедрах -Научно-методический совет по направлению (НМСН). На малочисленных кафедрах МГК не создаётся, а заведующий кафедрой из наиболее опытных преподавателей назначает ответственного за методическую работу.

Научно-методический совет по направлению

Научно-методический совет по направлению (НМСН) создаётся на кафедре, ведущей выпуск специалистов (или объединённый по группе кафедр) в составе:

- председателя НМСН - заведующего выпускающей кафедры, на которой создан НМС;
- заместителя председателя - преподавателя выпускающей кафе-дры;
- членов НМСН - преподавателей кафедр, ведущих занятия со студентами данной специальности, в количестве 1-2 человек от каждого цикла дисциплин (ГСЭ - общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины; ЕН - математические и общие естественно-научные дисциплины, ОПД - общепрофессиональные дисциплины; СД - специальные дисциплины).

Основной целью деятельности НМС по направлению является повышение качества подготовки специалистов за счёт улучшения организации УМР и учебно-методического обеспечения дисциплин, использования в учебном процессе новых информационных технологий, современных прогрессивных форм, методов и средств обучения.

Задачи НМСН:

- разработка основной образовательной программы по направлению (специальности);
- обеспечение методического и дидактического единства учебно-воспитательного процесса;
- устранение дублирования учебно-программного материала, обеспечение его преемственности и непрерывности с позиции формирования профессиональных знаний, навыков и умений выпускников;
- усиление планомерности и целенаправленности УМР преподавателей, повышение её роли в совершенствовании учебного процесса;
- интенсификация учебного процесса на основе комплексного использования новых информационных технологий, передовых методов, организационных форм и средств обучения;
- интеграция учебного процесса с наукой и производством с учётом региональной компоненты образования;
- совершенствование методического руководства самостоятельной работой студентов, разработка

рациональных форм её планирования, организации и контроля.

НМСН участвует в разработке основной образовательной программы (далее - ООП), представляющей собой комплект нормативных документов, определяющий цели, содержание и методы реализации процесса обучения и воспитания. При этом решаются задачи:

- определить полный перечень дисциплин ООП;
- обеспечить необходимую целостность образовательной программы, сочетающую фундаментальность подготовки с междисциплинарным характером профессиональной деятельности специалиста;
- определить соотношение между аудиторной нагрузкой и самостоятельной работой студента;
- установить целесообразное соотношение между теоретической и практической составляющими содержания образования;
- найти наиболее эффективные, с точки зрения достижения поставленных целей, виды учебных занятий, образовательные технологии и др.

НМСН должен иметь следующую документацию:

- государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования для данного направления (специальности);
- основную образовательную программу (ООП), в структуру которой входят: перечень профилей профессиональной подготовки, согласованный с соответствующим УМО; цели ООП; учебный план по направлению, включающий: график учебного процесса; сводные данные по бюджету времени студента; перечень, объёмы и последовательность изучения дисциплин, их распределение по видам учебных занятий, формы промежуточного и итогового контроля и итоговой аттестации;
- совокупность вузовских программ учебных дисциплин и практик, определяющих полное содержание и порядок проведения промежуточных и итоговых аттестаций (в соответствии с требованиями к итоговой аттестации ГОС);
- квалификационные требования к уровню подготовки выпускника, разработанные в соответствии с требованиями ГОС ВПО по данному направлению (специальности);
- сквозную программу производственных практик студентов;
- календарный график внеаудиторной самостоятельной работы студентов и контроля знаний по семестрам;
- методические указания по курсовому и дипломному проектированию.

Каждая программаучебной дисциплины, как правило, должна содержать:

- цели изучения дисциплины, соотношение с общими целями ООП, в том числе имеющими междисциплинарный характер или связанными с задачами воспитания;
- содержание дисциплины, структурирования по видам учебных занятий с указанием их объёмов;
- учебно-методическое обеспечение дисциплины, включая перечень основной и дополнительной литературы, методические рекомендации (материалы) преподавателю и методические указания студентам, рекомендации по использованию информационных технологий.

Методическая группа кафедры

Методическая группа кафедры (МГК) является коллегиальным органом и состоит из председателя и нескольких членов. Персональный состав МГК уточняется перед началом учебного года на заседании кафедры, согласовывается с МСФ и объявляется распоряжением по кафедре. Организационно-методическое руководство деятельностью методических групп кафедр, подчинённых деканам, осуществляют МСФ.

Председатель МГК подчиняется заведующему кафедрой и действует на правах заместителя заведующего кафедрой по методической работе. Председатель МГК входит в состав МСФ. Председатель МГК периодически отчитывается о работе группы и состоянии методической работы кафедры на её заседаниях, а также на заседаниях МСФ.

За каждым членом МГК закрепляется определённое направление (или несколько направлений) методической работы. Один из членов МГК исполняет обязанности секретаря группы.

Для выполнения отдельных работ председатель МГК может, по разрешению заведующего кафедрой, привлекать любого преподавателя.

По мере необходимости, но не реже одного раза в месяц, проводятся заседания МГК. По рассмотренным вопросам МГК вырабатывает рекомендации и решения, которые в дальнейшем обсуждаются на заседаниях кафедры и после их утверждения заведующим кафедрой, являются обязательными для исполнения всем составом кафедры.

Методическаягруппа кафедры.

- определяет основные направления методической работы;
- вырабатывает единый подход и оптимальные пути решения методических проблем кафедры;
- составляет план методической работы кафедры;
- анализирует состояние учебного процесса и всех видов методической работы на кафедре, разрабатывает рекомендации по совершенствованию содержания, форм и методов обучения;
- организует внедрение методических рекомендаций, выработанных кафедрой, методическим советом факультета, научно-методическим советом университета;

- принимает активное участие в разработке и совершенствовании образовательных программ подготовки специалистов, соответствующих учебных планов и программ;
- организует взаимодействие с методическими группами других кафедр для согласования учебных планов, программ и обмена опытом;
- готовит и проводит методические семинары кафедры;
- готовит предложения по обеспечению учебного процесса учебниками и учебными пособиями, проводит первичное рецензирование и обсуждение методических разработок преподавателей кафедры;
- изучает, обобщает и внедряет в учебный процесс кафедры положительный опыт родственных кафедр вузов России и зарубежья, опыт работы преподавателей кафедры;
- готовит рекомендации к составлению индивидуальных планов преподавателей по соответствующим направлениям методической работы, рассматривает эти планы перед утверждением их заведующим кафедрой;
- осуществляет контроль за ходом выполнения плана методической работы кафедры, индивидуальных планов преподавателей;
- разрабатывает мероприятия по выполнению решений вышестоящих органов, организует и контролирует их выполнение;
- осуществляет оценку результатов методической работы и готовит рекомендации по её стимулированию;
- организует открытые занятия и взаимные посещения занятий, работу методического семинара, конкурсов, выставок и других мероприятий методического направления;
- планирует и организует редакционно-издательскую деятельность кафедры;
- оказывает помощь преподавателям в выполнении методической работы;
- осуществляет сбор, анализ и обобщение предложений по совершенствованию методической работы;
- обеспечивает составление отчётов, докладов, справок по вопросам методической работы кафедры.

Работу методической группы кафедры планируют на учебный год. План работы утверждает заведующий кафедрой после согласования с председателем МСФ.

МГК имеет право:

- рассматривать и согласовывать индивидуальные планы преподавателей в части методической работы;
- проверять и оценивать методическую работу преподавателей кафедры, давать им рекомендации по вопросам этой работы;
- рассматривать методические документы, разработанные на кафедре и давать по ним заключение;
- заслушивать информацию преподавателей кафедры о выполненной ими работе;

- принимать решения и рекомендации по вопросам методической работы, готовить проекты распоряжений заведующего кафедрой по этим вопросам;
- готовить и передавать на рассмотрение вышестоящих органов предложения по совершенствованию методической работы;
- вносить на рассмотрение заведующего кафедрой предложения о поощрении преподавателей за достижения в области методической работы;
- рассматривать отчёты о методической работе кафедры.

Методическая работа преподавателей

Методическая работа кафедры в конечном итоге базируется на работе отдельных преподавателей, включая и заведующего кафедрой.

В методической работе преподавателя выделяют индивидуальную и коллективную формы выполнения. Коллективная методическая работа преподавателя реализуется через деятельность структурных подразделений университета и внеуниверситетских учебно-методических структур Министерства образования и науки Российской Федерации, осуществляющих планирование и организацию методической работы университета, факультетов, методических советов. К индивидуальной методической работе относят самостоятельную работу преподавателя и работу, проводимую с преподавателем его руководителями.

Методическая работа преподавателя планируется заведующим кафедрой на учебный год и отражается в индивидуальном плане преподавателя. В содержание её включают элементы всех видов методической работы, а её объём, соотношение составляющих видов и конкретное наполнение определяются штатной должностью преподавателя.

Профессор:

- разрабатывает и представляет на утверждение все требуемые виды учебно-методической литературы по читаемым дисциплинам;
- оказывает помощь преподавателям кафедры в учебно-методи-ческой работе, овладении педагогическим мастерством, проводит «открытые» лекции;
- готовит заключения на учебно-методическую литературу, разрабатываемую на кафедре, в университете или представляемую на рецензирование из других вузов;

- осуществляет научно-методическое руководство работой стажёров-преподавателей;
- повышает свою квалификацию путём стажировок, использования творческого отпуска для подготовки монографий и учебников;
- выполняет решения кафедры и распоряжения заведующего кафедрой по вопросам методической работы;
- самостоятельно выбирает и использует в образовательном процессе методики обучения, учебные пособия, учебники, методы оценки знаний студентов.

Доцент.

- разрабатывает и представляет на утверждение в установленном порядке все требуемые виды учебно-методической литературы по читаемым дисциплинам согласно плану издательской деятельности;
- выполняет решения кафедры и распоряжения заведующего кафедрой по вопросам методической работы;
- самостоятельно выбирает и использует методики обучения, учебные пособия, учебники, методы оценки знаний студентов;
- разрабатывает и представляет на рассмотрение заведующему кафедрой учебные и научно-методические материалы.

Старший преподаватель:

- принимает участие в подготовке к изданию методических указаний, учебников и учебных пособий по читаемым дисциплинам;
- выполняет решения кафедры и распоряжения заведующего кафедрой по вопросам методической работы;
- разрабатывает и предоставляет на рассмотрение заведующему кафедрой учебные и научно-методические материалы.

Ассистент.

- принимает участие в подготовке методических указаний к практическим занятиям и семинарам, иной учебно¬методической документации;
- выполняет решения кафедры и распоряжения заведующего кафедрой по вопросам методической работы;
- выбирает и использует методики обучения, учебные пособия, учебники, методы оценки знаний студентов.

ПЛАНИРОВАНИЕ ИКОНТРОЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Методическая работа выполняется в соответствии с утверждённым действующим университетским планом. Все структурные подразделения, связанные с выполнением методической работы, планируют каждый из видов методической работы на своём уровне. Заявки на выполнение УМР подаются НМС университета для их включения в сводный план таковых работ на следующий учебный год председателями МСФ, которые, в свою очередь, составляются на основании заявок заведующих кафедрами.

Процесс организациидеятельностиМСФ, НМСН, МГК предполагает следующую последовательность (ежегодных) действий:

- пересмотр состава, издание приказа о составе;
- анализ задач методической работы, составление плана, утверждение;
- доведение плана работы до соответствующих подразделений, конкретных исполнителей;
- реализация плана, отчётность и корректировка действий;
- подведение итогов, отчёт о выполнении плана, постановка задач на следующий учебный год.

Общий контроль за ходом выполнения методической работы осуществляют: на кафедре - заведующий кафедрой или председатель методической группы кафедры по его поручению, на факультете - декан факультета или председатель МСФ, в университете - проректор по методической работе и качеству образования.

Текущий контроль хода выполнения плана УМР и оказание необходимой методической поддержки осуществляются периодически и по поручению методических советов подразделений временными комиссиями из числа преподавателей- экспертов.

По итогам выполнения плана УМР структурными подразделениями университета составляются отчёты следующих типов:

- индивидуальный, содержащий отчёт по выполненной конкретной учебно-методической разработке;
- сводный (кафедр) с анализом и сопоставлением результатов УМР по отдельным структурным подразделениям.

При переизбрании (продлении контракта) преподаватель не менее чем за месяц до окончания срока действия контракта представляет в методический кабинет на рецензирование учебно-методические разработки за отчётный период работы.

Профессиональное воспитание

Профессиональное образование в вузе - это специально организованный процесс приобщения личности к

профессиональной деятельности в ходе профессиональной подготовки в качестве субъекта этой деятельности. Оно включает в себя формирование у студентов профессиональной направленности, профессиональной компетентности и профессионального мастерства. Профессиональная направленность личности будущего профессионала включает в себя интерес к избранной профессии, понимание общественной и личной значимости педагогической деятельности, сознательное и творческое отношение к избранной профессии. Профессиональную компетентность можно определить как меру соответствия профессиональных и личностных качеств уровню и сложности решаемых профессиональных задач. Она включает способности к профессиональной адаптивности и мобильности, самостоятельному творческому росту, связана с наличием необходимых профессиональных знаний, умений и навыков, что, в конечном счёте, находит выражение в развитом мышлении, специфическом, профессиональном поведении, профессиональной этике.

Таким образом, профессиональная компетентность представляет собой способность, обусловленную личностными качествами и компетенциями, к эффективной реализации в педагогической деятельности специальных, профессиональных знаний, умений, навыков и ценностных ориентации.

Профессионализм в значительной мере определяется качеством его профессионального мышления, которое является важнейшим показателем компетентности и качества труда будущего специалиста. Профессиональное мышление мы рассматриваем как способность субъекта профессиональной деятельности глубоко и всесторонне отражать происходящие явления, оперировать необходимыми профессиональными категориями, приращивать полученные знания и творчески подходить к решению поставленных профессиональных задач.

Профессиональное мышление должно быть основано на высокой теоретической методологической и мировоззренческой культуре. Теоретическая культура представляет целостное, системное усвоение современной научной картины мира, умение свободно ориентироваться в системе естественнонаучного и гуманитарного знания. Методологическая культура основывается на овладении философскими знаниями, логикой и методологией научного познания. Мировоззренческая культура включает в себя представления о ценностях человеческого существования: потребностях, интересах, целях, идеалах, о месте человека в мире, смысле жизни, путях достижения свободы и счастья; умения отличить один тип мировоззрения от другого, знание законов его формирования. Характер теоретической, методологической и мировоззренческой подготовки непосредственно влияет на понимание им сущности образования, путей формирования и развития личности, качество его профессиональной деятельности.

Современные тенденции в развитии профессионального мышления связаны с необходимостью: формирования инновационного стиля мышления; повышения теоретической, методологической и мировоззренческой культуры субъекта труда; пересмотра представлений о профессионализме на основе современных требований общества.

Проблема профессионального воспитания будущих специалистов в настоящее время обусловлена активной модернизацией системы российского образования, интеграцией отечественного образования с мировым образовательным пространством. Данные процессы отражаются на всех уровнях профессионального воспитания, в том числе в системе среднего профессионального образования, и являются приоритетными в условиях проводимой государственной образовательной политики российской Федерации.

«Профессиональное воспитание» как понятие стало активно применяться в последнее десятилетие прошлого века. Постепенно оно стало играть одну из ведущих ролей при решении проблем и задач организации воспитательной работы в образовательных учреждениях. Однако в научной литературе до сих пор однозначно не определена сущность дефиниции, как «профессиональное воспитание».

Конечно, в рамках данного исследования невозможно в полной мере охватить проблему профессионального воспитания студентов в системе среднего профессионального образования, однако, рассмотрим основной алгоритм организации профессионального воспитания будущих специалистов. Так, в процессе обучения необходима организация воспитательной работы с обучающимися и формирование стимулов развития личности. Для этого необходимо внедрение следующих операций:

- применение в целях воспитания возможностей учебно-воспитательного процесса (наличие в рабочих программах нравственных, психолого-педагогических аспектов профессиональной деятельности будущих специалистов среднего звена, разработка специализированных курсов и пр.);
- наличие в образовательном учреждении оценки состояния воспитательной работы с обучающимися (проведение опросов, тестирования студентов, преподавателей);
- наличие элементов системы воспитательной работы в области гражданского, патриотического, духовно-нравственного воспитания (систематическое проведение тематических бесед, встреч, вечеров, круглых столов и т.п. с целью повышения профессионального воспитания, в т.ч. с точки зрения нравственного аспекта);
- научно-исследовательская работа (организация деятельности различных научных студенческих кружков с целью расширения знаний и развития научного мышления в рамках будущей профессии и пр.);
- деятельность по формированию и упрочнению традиций образовательного учреждения (проведение различных праздничных мероприятий, выпуск студенческих газет и т.п.);
- культурно-массовая и творческая деятельность (проведение студенческих конкурсов, фестивалей, КВН);
- спортивно-оздоровительные мероприятия (пропаганда ведения здорового образа жизни);

- организация психолого-консультативной и профилактической работы (работа по адаптации первокурсников, проблемы молодой семьи, профилактика правонарушений, наркомании, ВИЧ-инфекций и др.);

- система поощрений за внеучебную работу (грамоты, премии и т.п.).

Таким образом, при внедрении в образовательный процесс и реализации данных условий в рамках профессионального воспитания будущих специалистов, у студентов формируется так называемый профессиональный «скелет», помогающий становлению обучающихся как личности, так и будущих профессионалов (рисунок 1).

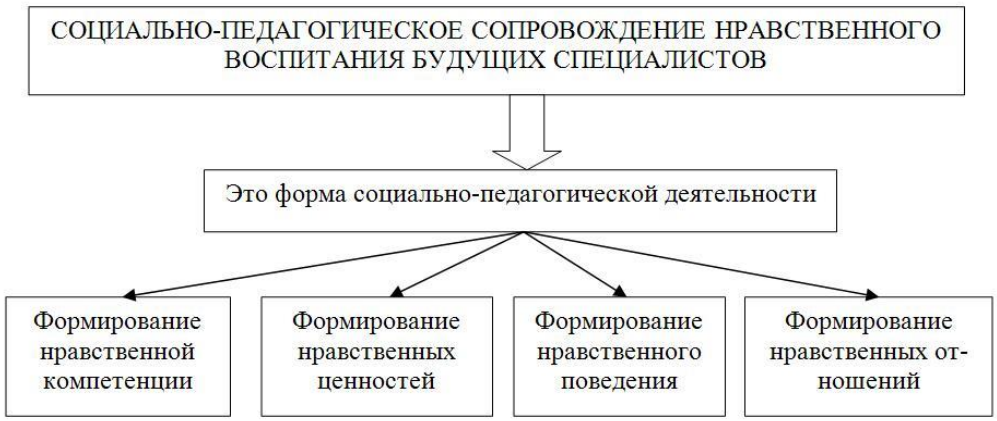


Рисунок 1. Направления реализации ресурсов социально-педагогического сопровождения

Нельзя не отметить, что профессиональное воспитание также зависит от проведения самостоятельной работы студентами в рамках реализации программы подготовки специалистов среднего звена, т.к. данные процессы позволяют организовать и скоординировать студентов как будущих специалистов.

При реализации студентами самостоятельной работы необходимо решение следующих задач [2]:

- систематизация и закрепление полученных теоретических и практических умений;

- углубление и расширение теоретических знаний;

- развитие познавательных способностей и активности: творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;

- формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;

- развитие исследовательских умений;

- использование материала, собранного и полученного в ходе самостоятельных занятий на семинарах, на практических и лабораторных занятиях, при написании курсовых и выпускной квалификационной работ, для эффективной подготовки к зачетам и экзаменам.

Профессиональное воспитание – это последовательное движение студента как личности к выбранной им же самим цели. Результатом данного движения является получение системы профессиональных ценностей и идеалов будущим специалистом, наращивание его духовных потребностей, мотивов, ценностей в социальном плане, формирующих будущего специалиста. При этом существует ряд задач [3] профессионального воспитания будущих специалистов в системе среднего профессионального образования (таблица 1).

Таблица 1

Основные задачи профессионального воспитания студентов

Сфера деятельности	Основные задачи
Когнитивная	Усиление профессиональной направленности среды образовательного учреждения, формирование профессиональных ценностей и идеалов будущих специалистов
	Обогащение нравственно-эстетического кругозора студентов, их духовных потребностей и интересов
	Формирование гражданской позиции, нравственно-эстетического кредо будущих специалистов
Эмоциональная	Развитие эмоциональной отзывчивости, эмфатических способностей студентов
	Обогащение эмоциональной сферы студентов, их нравственно-эстетических чувств
Деятельно-практическая	Включение студентов в профессиональную деятельность, процесс творческой реализации
	Усвоение этикета, профессиональных норм и привычек, здорового образа жизни студентов

Таким образом, практическая работа будущих специалистов, поведение, общение являются важной составляющей нравственно-эстетического отношения к реальности, базисом профессиональной воспитанности.

При этом сформированные качества в стенах учебного заведения не только помогут адаптироваться к профессии, но и свободно находиться в трудовом коллективе, ощущая свою значимость и компетентность.

Концепции многопрофильного, многоуровнего и непрерывного образования

Процесс обучения человека протекает всю его сознательную жизнь. Первичное обучение осуществляется в школах, профессионально-технических училищах, техникумах, колледжах, лицеях, вузах. Вторичное обучение проходит в вузах, институтах и на факультетах повышения квалификации и переподготовки кадров, в учебных центрах, специально организованных курсах и семинарах, в организациях и т.п. Целью обучения является получение образования.

Образование — процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений, навыков и способов поведения, необходимых для подготовки человека к жизни и труду. Уровень образования обусловливается требованиями производства, научно-техническим и культурным уровнем, а также общественными отношениями. Образование делится на два вида: общее и профессиональное. Образование должно осуществляться непрерывно.

Непрерывное образование — процесс и принцип формирования личности, предусматривающий создание таких систем образования, которые открыты для людей любого возраста и поколения и сопровождают человека в течение всей его жизни, способствуют постоянному его развитию, вовлекают его в непрерывный процесс овладения знаниями, умениями, навыками и способами поведения (общения). Непрерывное образование предусматривает не только повышение квалификации, но и переподготовку для изменяющихся условий и стимулирование постоянного самообразования.

Профессиональное образование как процесс — это одно из звеньев единой системы непрерывного образования, а как результат — подготовленность человека к определенному виду трудовой деятельности, профессии, подтвержденная документом (аттестатом, дипломом, свидетельством) об окончании соответствующего учебного заведения. В Российской Федерации профессиональное образование дает система учебных заведений, включающая: профессионально-технические училища, техникумы, высшие учебные заведения, институты и факультеты повышения квалификации и переподготовки кадров, учебные центры, специальные курсы и семинары. Профессиональное образование осуществляется как на основе государственных стандартов по подготовке специалистов, так и с использованием гибких учебных программ и сроков обучения.

Обучение персонала — целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения знаниями, умениями, навыками и способами общения под руководством опытных преподавателей, наставников, специалистов, руководителей и т.п.

Следует различать три вида обучения. Подготовка кадров — планомерное и организованное обучение и выпуск квалифицированных кадров для всех областей человеческой деятельности, владеющих совокупностью специальных знаний, умений, навыков и способами общения. Повышение квалификации кадров — обучение кадров с целью усовершенствования знаний, умений, навыков и способов общения в связи с ростом требований к профессии или повышением в должности. Переподготовка кадров — обучение кадров с целью освоения новых знаний, умений, навыков и способов общения в связи с овладением новой профессией или изменившимися требованиями к содержанию и результатам труда.

Цели обучения персонала:

-повышение квалификации – получение дополнительных знаний и навыков

-обеспечение кадрового резерва – подготовка будущих руководителей

-формирование в процессе обучения навыков использования принципов, мотивирующие организацию труда

-расширение инновационного потенциала сотрудников

-обеспечение взаимозаменяемости сотрудников, на различных рабочих местах

-обеспечение повышения идентификации сотрудников со своей организацией

Отечественный и зарубежный опыт выработал три концепции обучения квалифицированных кадров.

1.Концепция специализированного обучения ориентирована на сегодняшний день или ближайшее будущее и имеет отношение к соответствующему рабочему месту. Такое обучение эффективно относительно непродолжительный отрезок времени, но, с точки зрения работника, способствует сохранению рабочего места, а также укрепляет чувство собственного достоинства.

2.Концепция многопрофильного обучения является эффективной с экономической точки зрения, так как повышает внутрипроизводственную и внепроизводственную мобильность работника. Однако последнее обстоятельство представляет собой известный риск для организации, где работает сотрудник, поскольку он имеет возможность выбора и поэтому менее привязан к соответствующему рабочему месту.

3.Концепция обучения, ориентированного на личность, имеет целью развитие человеческих качеств, заложенных природой или приобретенных им в практической деятельности. Эта концепция относится в первую очередь к персоналу, имеющему склонность к научным исследованиям и обладающему талантом руководителя, педагога, политика, актера и т.п.

Таким образом, предметом обучения являются: знания, умения, навыки, способы общения.

Содержание организационной подготовки процесса обучения

формирование сводного плана – графика обучения. Должен предусматривать основные формы обучения (базовое обучение, повышение квалификации, профессиональная подготовка); сроки обучения; требования к программе; ее специализация; уровень подготовки тех, кто направляется; объем в часах.

выделение необходимых финансовых ресурсов

уточнение места обучения и заключение соответствующих договоров

направление сотрудников на обучение

Этапы процесса подготовки и реализации обучения

определить цели обучения

определить потребности

формирование предварительного бюджета

определить содержание программ

выбрать методы обучения

уточнить бюджет

организационная подготовка процесса обучения

сам процесс обучения

контроль хода и оценка эффективности

Основной идеей многоуровневого профессионального обучения является разделение общеобразовательного и профессионального компонентов образования. Обучающийся сначала получает широкое общее образование по одному из принятых в настоящее время профилей (естественнонаучному, гуманитарному, социально-экономическому, технологическому и др.), а затем на его основе получает профессию и специальность различного уровня (начального, среднего, высшего, послевузовского).

По каждому уровню образования разрабатываются государственные образовательные стандарты.

Положительная особенность многоуровневой структуры обучения заключается, прежде всего, в том, что на основе профильного общего образования более осознанно осуществляется выбор профессии, что усиливает мотивацию профессионального обучения.

Ограниченность этой структуры образования проявляется в связи с определенными проблемами преодоления автономности профессиональных учебных заведений. Кроме того, человек сравнительно поздно может овладеть всеми уровнями профессионального образования и активно включиться в полноценную профессиональную деятельность.

В настоящее время наблюдается тенденция сближения профессиональных учебных заведений различного уровня, «размывания» границ их автономности: создаются учебные комплексы, объединения, устанавливаются договорные отношения. Поэтому на практике структуры многоступенчатой и многоуровневой подготовки специалистов нередко функционируют параллельно.

Характеристика видов обучения кадров

Виды обучения	Характеристика видов обучения
1. Профессиональная подготовка кадров, в том числе:	Приобретение знаний, умений, навыков и обучение способам общения, направленным на выполнение определенных производственных задач. Подготовка считается законченной, если получена квалификация для осуществления конкретной деятельности. Обучается учащаяся молодежь
1.1. Профессиональная начальная подготовка	Развитие знаний, умений, навыков и способов общения как фундамент для дальнейшей профессиональной подготовки (например, подготовка бакалавров)
1.2. Профессиональная специализированная подготовка	Предназначена для получения специфической профессиональной квалификации. Углубление знаний и способностей в целях овладения определенной профессией (например, специалист, магистр)
2. Профессиональное совершенствование (повышение квалификации), в том числе:	Расширение знаний, умений, навыков и способов общения в целях приведения их в соответствие с современными требованиями производства, а также для стимулирования профессионального роста (обучаются занятые в производстве работники, имеющие практический опыт)
2.1. Совершенствование профессиональных знаний и способностей	Приведение знаний и способностей в соответствие с требованиями времени, их актуализация и углубление. Обучаются специалисты (горизонтальная

	мобильность)
2.2. Профессиональное совершенствование в целях продвижения по службе	Подготовка к выполнению качественно более высоких задач. Обучаются руководители (вертикальная мобильность)
3. Профессиональная переподготовка (переквалификация)	Получение знаний, умений, навыков и овладение способами общения (поведения) для освоения новой профессии и качественно другой профессиональной деятельности (обучаются занятые в производстве работники или безработные, имеющие практический опыт)

Профильное обучение и его реализация в системе общего образования

Принципы: индивидуализации (Переход к индивидуализированным формам образовательной деятельности) и дифференциации (Переход к групповым формам образовательной деятельности**)**

Профильное обучение - средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Профильная школа есть институциональная форма реализации этой цели.

Две формы дифференциации:

- на основе интересов и способностей;
- на основе проектирования профессий

Идеология старшей школы

Создание условий для становления социально грамотной и социально мобильной личности, четко осознающей свои права и обязанности, ясно представляющей себе спектр имеющихся на сегодняшний день возможностей и ресурсов, способной успешно реализовать избранную позицию в том или ином социальном пространстве.

Условие достижения цели:

- Построение образования на ступени старшей школы на основе расширения возможности выбора индивидуальной образовательной программы.
- Проектирование старшей школы как профильной:

-Сокращения инвариантного компонента содержания образования и рост профильного компонента, а также компонента дополнительных курсов по выбору;

- Расширения форм организации обучения;
- Организация предметно-пространственной среды в старшей ступени школы;

-Совершенствование взаимодействия с внешкольными учреждениями.

- Максимально индивидуализированный учебный план, удовлетворяющий запросы конкретного ученика.

Организация профильного обучения

Отработка структуры старшей ступени школы с профильным обучением для более эффективной подготовки ее выпускников к различным видам профессионального образования и профессиональной деятельности может осуществляться посредством:

- уменьшения доли обязательных часов в учебном плане по мере продвижения к старшим ступеням образования, увеличения часов на самостоятельную работу (реферирование, проектирование, исследовательская и экспериментальная деятельность);
- интеграции образовательных ресурсов старшей ступени различных общеобразовательных школ и организации их взаимодействия с учреждениями начального и среднего профессионального образования: создание межшкольных комплексов на уровне старшей школы;
- создания комплексов "школа - ПТУ", "школа - ССУЗ" и нескольких технологически ориентированных вариантов полного среднего образования на базе НПО и СПО;
- организации профессиональной подготовки в средней школе на базе ПТУ и общеобразовательной подготовки в ПТУ на базе средней школы.

Решение этих проблем возможно путем создания объединений образовательных учреждений, включающих учреждения дошкольного, общего, начального и среднего профессионального образования. Тем самым будет реализована возможность создания многоуровневого вариативного образования на старшей ступени общего среднего образования.

Модели организации профильного обучения

1) Модель внутришкольной профилизации

Возможны варианты:

- однопрофильная школа;
- многопрофильная школа;
- школа не ориентированная на конкретные профили, но реализующая значительное число элективных курсов.

2) Модель сетевой организации

Возможны варианты:

- Объединение нескольких школ вокруг наиболее сильной школы, обладающей достаточным материальным и кадровым потенциалом, которая для группы школ выполняет роль «ресурсного центра».
- Кооперация школы с иными образовательными учреждениями и образовательными ресурсами – учреждений дополнительного высшего среднего и начального профессионального образования

Для построения исходной структуры профильного обучения в старших классах предлагается различить три компонента в содержании образования старшеклассников:

- *базовый* (инвариантный, общеобразовательный) компонент: курсы, изучаемые на общеобразовательном, базовом уровне; по своему содержанию и системе требований к выпускникам отвечают базовым (общеобразовательным) стандартам: соответственно, этим курсам отвечают требования единых общих экзаменов (в том числе обязательных ЕГЭ, например сегодня это математика и русский язык как государственный; вполне можно ожидать расширения круга подобных экзаменов, - например, они могут быть дополнены общенациональными едиными экзаменами по истории или информатике и т.п.) и/или базовой части («лист А») единых экзаменов по выбору;
- *профильный* компонент: ряд курсов, изучаемых по выбору на углубленном уровне (этот набор и определяет профильность обучения); по своему содержанию и системе требований к выпускникам отвечают профильным образовательным стандартам: соответственно, этим курсам отвечают требования единых профильных экзаменов (или единых экзаменов по выбору на повышенном уровне);
- *элективный* компонент (компонент по выбору): ряд курсов, изучаемых по выбору; по своему содержанию данные курсы должны выходить за рамки профильных и базовых стандартов. Школа может использовать элективный компонент на специализацию внутри профиля (что может определяться исключительно самой школой, в зависимости от ее возможностей и запросов учащихся и их родителей): например, могут выстраиваться специализации: Медицина, Промышленные технологии, Сельскохозяйственные технологии, Психология, Гид-переводчик, Военное дело, Дизайн и проч. (Фактически комбинации профилей и специализаций могут задавать индивидуальные образовательные траектории).

Реализация профильного обучения преследует следующие основные цели:

обеспечение углубленного изучения отдельных предметов программы полного общего образования;

создание условий для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями для построения школьниками индивидуальных образовательных программ;

содействие установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;

расширение возможности социализации обучающихся и обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием, более эффективная подготовка выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

Принцип непрерывности образования: сущность и основные характеристики. Его реализация в общеобразовательной и профессиональной школе

Непрерывность является философской категорией и означает целостность того или иного процесса, состоящего из отдельных дискретно идущих стадий, непрекращаемость какой-либо деятельности. Противоположной категорией является «фрагментарность», характеризующая процесс, связь между отдельными стадиями которого разорвана или носит случайный, неупорядоченный, чисто формальный характер.

Непрерывность как педагогическая категория иногда трактуется как непрекращаемость учебной деятельности, ее продолжение после завершения, так называемого, базового образования, т.е. постоянное доучивание и переучивание. В действительности непрерывное образование должно охватывать всю образовательную систему и реализоваться в различных учебно-воспитательных учреждениях и организациях.

Непрерывность в образовании предполагает:

1) его преемственность;

2) приспособление программ и методик к конкретным задачам, специфичным для каждого образовательного учреждения;

3) подготовку учащихся на всех уровнях образования к жизни, которая характеризуется быстрым развитием и изменением;

4) мобилизацию и широкое использование всех средств воспитания и информации сверх традиционных сфер деятельности.

В настоящее время проблема обеспечения непрерывности образования рассматривается в контексте вопросов создания единой системы непрерывного и преемственного образования. Реальной непрерывности в образовании можно достичь лишь путем создания сети связанных друг с другом учебно-воспитательных учреждений, создающих пространство образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность программ, способных удовлетворять запросы и потребности населения.

В настоящее время получила распространение концепция непрерывности, которая исходит из активной роли самого субъекта в образовательном процессе и возможности его движения как в вертикальном, так и горизонтальном направлениях. Задача адаптации к изменяющимся социальным и экономическим условиям посредством образовательных действий является актуальной, как и прежде, однако, сейчас человек становится активным и компетентным участником социальных процессов. Иначе говоря, раньше задача государства заключалась в организации различных образовательных учреждений в соответствии с идеологической доктриной и затем, с экономической целесообразностью. В трансформирующемся обществе институты непрерывного образования находятся в прямой зависимости от ситуации на рынке труда и тех действий, посредством которых люди реагируют на изменяющиеся обстоятельства.

В современной интерпретации принцип непрерывного образования предполагает согласованное совершенствование вертикальной и горизонтальной структур образовательных институтов, сопровождающих человека на различных стадиях его жизненного цикла – от дошкольных учреждений до различных ступеней последипломного (постбазового) образования. Этот принцип также предусматривает достройку образовательной лестницы новыми, сегодня еще не существующими ступенями, рассчитанными на все периоды взрослой жизни, в том числе на предпенсионный и пенсионный периоды.

Принцип непрерывности ориентирует на достижение целостности образовательного процесса, который изначально состоит из отдельных дискретных (прерывных) ступеней.

Современные аспекты организации дополнительного образования и управления им

Современная педагогика характеризует термином “дополнительное образование” всю ту сферу образования, которая находится за пределами общеобразовательного государственного стандарта.

Дополнительное образование детей — составная (вариативная) часть общего образования, сущностно мотивированное образование, позволяющее обучающемуся приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределиться профессионально и личностно. Многими исследователями дополнительное образование детей понимается как целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ.

Система дополнительного образования детей возникла в Москве в 1992 году. Она явилась преемником внеклассной и внешкольной работы, внешкольного воспитания. Это тот базис, на котором выстраивается система, получившая в законодательстве название — дополнительное образование детей. Главное принципиальное отличие его от своего предшественника в том, что это образование ведется так же, как другие типы и виды образования, — по конкретным образовательным программам.

Дополнительное образование детей — необходимое звено в воспитании многогранной личности, в ее образовании, в ранней профессиональной ориентации. Дополнительное образование детей многообразно, разнонаправленно, наиболее вариативно.

Ценность дополнительного образования детей в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего образования и помогает ребятам в профессиональном самоопределении, способствует реализации их сил, знаний, полученных в базовом компоненте.

Основное содержание дополнительного образования детей — практико-ориентированное, деятельность: здесь ребенок действует сам в ситуации поиска, получает знания из взаимодействия с объектами труда, природы, с культурными памятниками и т. д.; создаются ситуации, когда ребенку нужно самому извлечь знания из окружающего мира. Дополнительное образование детей — исключительно творческое, потому что побуждает ребенка находить свой собственный путь.

Дополнительное образование детей как педагогическое явление обладает целым рядом качеств, которых нет (или они слабо выражены) у основного:

- личностная ориентация образования;
- профильность;
- практическая направленность;
- мобильность;
- многофункциональность;
- разноуровневость;

- разнообразие содержания, форм, методов образования как следствие свободы педагога, работающего в такой системе;
- индивидуализация методик образования как необходимое условие спроса;
- реализация воспитательной функции обучения через активизацию деятельности учащихся;
- реализация ориентационной функции через содержание учебного материала. Дополнительное образование детей — составная часть образовательной системы Москвы, подчиняющаяся общим законам, закономерностям и государственным требованиям, одним из которых, как известно, является ответственность за качество образования детей.

Создание в школе системы дополнительного образования учащихся позволяет сохранять и укреплять физическое и психическое здоровье детей, воспитывать устойчивый интерес к познавательной деятельности, высокий уровень саморегуляции, развитие творческих способностей у детей.

Дополнительное образование выступает средством непрерывного образования и формирования личности, средством воспитания и в тоже время источником мотивации учебной деятельности, выбора профильного обучения, помогает в выборе профессии.

Основным положением организации дополнительного образования в школе является раннее выявление интересов и способностей детей (задача психологической службы) и талантов (через участие в различных делах), а так же развитие индивидуальных способностей (способность - понятие динамическое. Она существует только в движении, только в развитии. Это развитие осуществляется лишь в процессе той или иной деятельности, в том числе в системе дополнительного образования).

Важнейшим элементом структуры дополнительного образования являются школьные кружки, которые развивают и поддерживают интерес учащихся к деятельности определенного направления, дают возможность расширить и углубить знания и умения, полученные в процессе учебы. Кроме того, разнопрофильность кружков создает условия для разностороннего развития личности.

Среди организационных форм дополнительного образования детей преобладают кружки, секции, клубы, творческие объединения разной направленности: художественной, технической, спортивной, эколого-биологической, туристско-краеведческой и др.

По своему содержанию дополнительное образование детей является всеохватывающим. В окружающей нас действительности, будь то живая или неживая природа, система общественных отношений, сфера сознания, нет ничего такого, что не могло бы стать предметом дополнительного образования. Именно поэтому оно в состоянии удовлетворять самые разнообразные интересы личности.

В настоящее время дополнительное образование детей представлено целым рядом направлений. Основными среди них принято считать следующие:

художественно-эстетическое;
научно-техническое;
спортивно-техническое;
эколого-биологическое;
физкультурно-оздоровительное;
туристско-краеведческое;
военно-патриотическое;
социально-педагогическое;
культурологическое;
экономико-правовое.

Этот список является открытым и может быть пополнен в соответствии с запросами детей и их родителей. А организация дела зависит, в конечном счете, от самих педагогов и администрации школ.

Реализуя задачи дополнительного образования, школа пытается разрешить существующее противоречие между необходимостью, с одной стороны, осваивать образовательный стандарт, а с другой — создавать условия для свободного развития личности, что является основой гуманизации образования, провозглашенной в качестве важнейшего принципа реформы образования. Гуманистическая педагогика отличается направленностью на принятие ребенка как личности и индивидуальности, на защиту его права на саморазвитие и самоопределение. Оказалось, что именно дополнительное образование наиболее полно отвечает этим критериям. Оно по самой своей сути является личностно ориентированным, в отличие от базового образования, продолжающего оставаться предметно ориентированным, направленным на освоение школьного стандарта. Только органичное сочетание в школьных стенах обоих видов образования может помочь развитию как отдельного ребенка, так и всего образовательного учреждения. Понимание этого — основа преодоления школьными педагогами психологического барьера на пути восприятия дополнительного образования наравне с основным.

Способы организации дополнительного образования детей в современной школе

Анализ развития дополнительного образования детей показывает, что сегодня в общеобразовательной школе существует четыре основных модели его организации.

Первая модель характеризуется случайным набором кружков, секций, клубов, работа которых не всегда сочетается друг с другом. Вся внеклассная и внеурочная деятельность школы полностью зависит от имеющихся

кадровых и материальных возможностей; стратегические линии развития дополнительного образования не прорабатывается.

Вторая модель отличается внутренней организованностью каждой из имеющихся в школе структур дополнительного образования, хотя как единая система оно еще не функционирует. Тем не менее, в таких моделях встречаются оригинальные формы работы, объединяющие как детей, так и детей, и взрослых (ассоциации, творческие лаборатории, "экспедиции", хобби-центры и т. п.).

Третья модель организации дополнительного образования строится на основе тесного взаимодействия общеобразовательной школы с одним или несколькими учреждениями дополнительного образования детей или учреждением культуры — центром детского творчества, клубом по месту жительства, спортивной или музыкальной школой, библиотекой, театром, музеем и др. Такое сотрудничество осуществляется на регулярной основе. Школа и специализированное учреждение, как правило, разрабатывают совместную программу деятельности, которая во многом определяет содержание дополнительного образования в данной школе. При этом в практической реализации дополнительных образовательных программ значительно возрастает роль специалистов этих учреждений.

Четвертая модель организации дополнительного образования детей в современной школе существует в учебно-воспитательных комплексах (УВК). На сегодняшний день модель является наиболее эффективной с точки зрения интеграции основного и дополнительного образования детей, поскольку в ней органично сочетаются возможности обоих видов образования. В УВК, как правило, создается солидная инфраструктура внешкольного дополнительного образования, на основе чего появляются условия для удовлетворения разнообразных потребностей ребенка и его реального самоутверждения.

Дополнительное образование в школе способно решить целый комплекс задач, направленных на гуманизацию всей жизни школы:

- выровнять стартовые возможности развития личности ребенка;
- способствовать выбору его индивидуального образовательного пути;
- обеспечить каждому ученику «ситуацию успеха»;
- содействовать самореализации личности ребенка и педагога.

Анализ приоритетных педагогических проблем современности в исторической ретроспективе (например, проблема самостоятельности, или активности, или принципов обучения, воспитания и т.д.)

Основные приоритеты - достижения школы, основные направления работы:

2. обусловленность образования социокультурными факторами, историческими и национальными особенностями, => особенности учебного плана;
3. построение вариативной системы для учащихся, вариативность образования (раньше одинаково - теперь школа, школа для одаренных, лицей), индивидуальные учебные планы;
4. демократизация и гуманитаризация (отношений учитель- ученик);
5. гуманитаризация содержания образования.

Проблемы школы делятся на: проблемы обусловленные социумом и проблемы связанные непосредственно с процессом обучения и воспитания.

Проблемы, обусловленные социумом: численность детей и подростков (до 16 лет) по данным социологов с 1997 по 2005 уменьшится на семь миллионов восемьсот тысяч человек (7.800.000). Причины: продолжающаяся депопуляция, снижение рождаемости, рост врожденных аномалий, увеличение доли инвалидов в структуре населения. По оценкам специалистов в родильных домах регистрируется менее 30% здоровых детей. Число детей, имеющих отклонения в развитии - 7.500.000 чел. В школах общего профиля состояние здоровья обучающихся детей также очень низкое: более 40% детей имеют психо-неврологические заболевания, 80% детей - другие отклонения в развитии. На сегодняшний день доля абсолютно здоровых детей, закончивших школу составляет 10% от общего потока. Детский алкоголизм (до 14 лет) с 1992 по 2000 вырос более чем в 10 раз. Подростковый и юношеский - в 4 раза. По данным Генпрокуратуры России среди наркоманов доля молодежи (от 20 до 30 лет) - 51%, доля детей и подростков - 30%. До 19 лет доля проституток, состоящих на учете, сост. 40.000. До 19 лет число детей больных венерическими заболеваниями или прошедших лечение - 41.000. Из них 66% до 14 лет заражены половым путем. Проституция особо развита в Москве, Санкт-Петербурге, портовых городах. Увеличилось количество сирот. Появились социальные сироты (при живых родителях). По данным Генпрокуратуры в России не обучается в школе по той или иной причине 1.500.000 детей.

Самостоятельность определяется как одно из свойств личности, которое характеризуется двумя факторами:

1. совокупность средств, знаний и умений;
2. побуждение к действию.

Если, например, у человека обнаруживается побуждение к действию при постоянной задаче, он обладает для самостоятельности мотивационной установкой.

Самостоятельность - не абстракционная характеристика личности вообще, а характеристика соотношения с личностью. Многие педагоги понимают под самостоятельностью:

- способность устанавливать основание для тех или иных поступков, выбор поведения;
- способность обособлять свои позиции;
- способность к независимой реализации структурных блоков деятельности;
- планирование, регулирование и анализ своей деятельности без помощи других;
- соотносить свои стремления и возможности, адекватно оценивать процесс своей деятельности.

По мнению знаменитого доктора филологических наук, профессора С.И. Ожегова самостоятельность - это человек:

- существующий отдельно от других, независимый;
- решительный, обладающий собственной инициативой;
- выполняемый действие без помощи.

Поэтому основой и необходимым условием для формирования самостоятельности является правильная организация сферы детского сада; исключительно важна атмосфера доверия, дружелюбия, выдержанность и т.д.

Стремление к самостоятельности возникает и развивается от уровня овладения ребенком навыками и умением в области физического воспитания, т.е. обучения умениям является решающим при формировании самостоятельности.

Самостоятельность не означает полной свободы действия и поступков, она всегда заключена в жесткие рамки принятых в обществе норм. Поэтому она - не любое действие в одиночку, а только осмысленное и социально приемлемое. Трудно назвать самостоятельными однообразные, хаотические или бесцельные действия детей с психическими проблемами, хотя они и кажутся таковыми, хотя такие малыши играют в одиночку, не донимают взрослых и не интересуются тем, какое впечатление производят на окружающих.

Если помогать ребенку регулярно, в его действиях скоро обнаружится второй компонент самостоятельности - целеустремленность, проявляющаяся в увлеченности делом, желании получить не любой, а именно нужный результат.

Самостоятельная деятельность - это не форма организации учебных занятий и не метод обучения. Её правомерно рассматривать скорее как средство вовлечения ребенка в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической и психологической организации.

Характеристика основных источников саморазвития образовательных систем

Образовательные системы — это все те социальные институты, чья цель — образование человека. К образовательным системам относятся, таким образом, начальная и средняя школа, профессиональные училища, техникумы, высшая профессиональная школа, различные системы повышения квалификации и переподготовки кадров и др.

Саморазвитие образовательной системы выражается в самых различных формах, в том числе в конкретных педагогических, организационных, кадровых, финансовых и управленческих способах решения имеющихся противоречий. Эти противоречия сложно разрешить без понимания сущности, закономерностей и принципов формирования механизма саморазвития. Механизм саморазвития образовательной системы представляет собой совокупность (программу) основных и вспомогательных направлений деятельности, научно-методического и технологического инструментария, обеспечивающих получение желаемой (требуемой рынком труда) результативности (степени реализации миссии и поставленных целей), а также способность образовательной системы к самоуправлению, самоорганизации и преодолению противоречий своего развития усилиями самих участников образовательного процесса. Формирование механизма саморазвития и достижения желаемой (требуемой рынком труда) результативности состоит из двух взаимосвязанных этапов: – непосредственно конструирование программы саморазвития образовательной системы, включая разработку и внедрение соответствующего научно-методического и технологического инструментария; – анализ фактических результатов образования, осуществление обратной связи и самоорганизация (самонастройка) образовательной системы в зависимости от требований рынка труда.

Саморазвитие - это способность системы к преодолению противоречий своего развития усилиями самих участников образовательных процессов, способность к самоуправлению: постановке целей, проектированию нового состояния системы образования и этапов его достижения, корректировке образовательно-воспитательных процессов, объективному ананлизу их хода и результатов, выдвижению новых перспектив и т. д. Принцип саморазвития, таким образом, предполагает способность образовательного региона (образовательного пространства) к непрерывному самообновлению.

При этом нельзя забывать что, существующее образование как система, сложившаяся в прошлом в качестве механизма реализации целей политической и идеологической ориентации общества, обладает устойчивостью процессов воспроизводства традиционных норм и ценностей. И в этом виде представляет собой механизм культурного торможения.

Проникновению в школу реформистских идей препятствует педагогический непрофессионализм, стремление решить проблему обновления за счет частичного усовершенствования отдельных сторон деятельности школы, смены названий, а не существа образовательно-воспитательных процессов и т.д. Опыт показывает, что весьма популярное в настоящее время использование различных коммерческих мероприятий

типа оргдеятельностных игр, видеотренингов, хозрасчетных семинаров по отдельным вопросам проблему обновления образования решить не может.

Пусковым механизмом процессов саморазвития образовательной системы является творчество учителей, их участие в инновационных процессах, сотрудничество с учащимися, включение их в жизнетворчество, всемерное стимулирование самодеятельности и креативной, исследовательской деятельности, создание свободных образовательных зон, очагов новой педагогической культуры и т.д.

Самообновлению системы способствуют проектные работы инновационного характера, стимулирование научно-педагогической экспериментальной работы в школах, экспертная оценка нововведений. Саморазвитие образовательной системы во многом зависит от ее способности авторизации педагогического опыта и овладения новым экономическим механизмом, обеспечивающим ее финансово-экономическую самостоятельность.

Процесс вхождения России в мировое культурное и образовательное пространство диктует необходимость обращаться и к тем педагогическим ценностям, которые предполагают подготовку учителя в контексте еще более тонких и мягких регулятивов ее организации. Появляются новые методологические ориентиры, позволяющие рассматривать развитие существующей системы образования, ее преобразование в гуманистическую посредством развития личностных структур сознания будущих учителей, т.е. “снизу”, создавая специфические условия для реальной самоорганизации педагогической деятельности. В качестве таких ориентиров рассматриваются:

- феноменологический и синергетический подходы к образованию;
- самоорганизация методологической культуры учителя как основа профессиональной культуры и творчества;
- педагогическая поддержка самоорганизуемой деятельности воспитания и обучения;
- технологическая культура учителя;
- прогностическое планирование образовательных проектов;
- тройственное (тринитарное) рассмотрение и преобразование педагогических явлений и т.д.

Принципы, выступающие в качестве условий, средств и ориентиров востребования личностного потенциала самоорганизации, ненасильственно инициируют деятельность сознания на поиск смысла, построения собственной педагогической картины и своих действий в ней.

Это принципы самоформирования проблемного мышления, очеловечивания ценностей, переживания содержания ценностей, феноменологической редукции, этнокультуросообразности, личностного функционирования, субъективного контроля, учета социально-профессионального опыта, открытости учебной информации, самоидентификации, включения “обыденных” пониманий, востребования нравственной характеристики автора учебной информации, кумулятивного эффекта и др. Каждый из них представляет не только ориентир, но и примерную программу действий, которую учитель интерпретирует и адаптирует к себе и конкретным ученикам.

Изменения в организации и сопротивление изменениям

Под изменениями в организации понимается процесс ее обновления (преобразования), основанный на внедрении инноваций в систему управления. В условиях высокодинамичной рыночной среды каждая организация должна постоянно находиться в режиме изменений. Незначительные корректировки рекомендуется проводить регулярно, крупные – с периодичностью 1 раз в 4 - 5 лет.

Цели изменений и нововведений состоят в следующем:

- адаптация организации к требованиям внешней и внутренней среды;
- внедрение передовых достижений и технологий;
- перевод организации в высокоэффективное состояние;
- повышение конкурентоспособности объекта управления.

Различают следующие виды изменений и нововведений:

1) по содержанию – экономические, социальные, материально-технические, технологические, управленческие, психологические;
2) по масштабу изменений – стратегические и тактические;
3) по организации проведения - запланированные и спонтанные;
4) по срокам осуществления - краткосрочные и долгосрочные;
5) по периодичности проведения - однократные и многоступенчатые;
6) по отношению персонала – поддерживаемые и отвергаемые;
7) по целям – рост (развитие) и сокращение;
8) по глубине и характеру изменений – локальные и кардинальные.

В зависимости от масштаба изменения варьируются от неизменяемого состояния, проведения текущих изменений или умеренных преобразований до радикальных преобразований и полной перестройки организации. Каждый вид изменений обусловлен переменами, происходящими во внешней среде, а также сильными и слабыми сторонами самой организации.

Сопротивление – это естественная негативная реакция групп или отдельных лиц на перемены,

угрожающие их интересам. Чем более глубокие и радикальные изменения происходят в организации, тем выше вероятность сопротивления им.

Причины сопротивления могут быть экономическими, организационными, личностными, социальными, политическими, психологическими и др. Наиболее распространенными из них являются:

• на уровне личности, группы лиц – чувство неопределенности будущего положения, боязнь неизвестности, угроза положению в организации, селективность восприятия, пессимизм, инерционность, стереотипность;

• на уровне структуры, организации - рутинные организационные и управленческие процедуры, организационный консерватизм и догматизм, косность организационной структуры и др.

Формы сопротивления изменениям могут быть различны: пассивность, равнодушие, неприкрытая оппозиция и возмущение, жалобы, снижение интенсивности труда, уход с работы и др.

Для преодоления сопротивления изменениям менеджеру необходимо использовать ряд методов – от мягких (косвенное воздействие на сотрудников) до жестких (принуждение). Они включают:

- предоставление полной и достоверной информации,
- участие и вовлечение персонала в процесс изменений,
- мотивацию исполнителей,
- оказание помощи и поддержки,
- проведение переговоров и соглашений,
- манипуляцию и кооптацию,
- явное и неявное принуждение и др.

Применение каждого приема требует анализа конкретной ситуации с учетом целей, задач, сроков, характера изменений, сложившегося в организации баланса сил. Важно не только устранить сопротивление изменениям, но и добиться, чтобы оно было поддержано сотрудниками организации и стало реальностью.

Одним из основных методов снижения уровня и распространенности сопротивления изменениям со стороны сотрудников организации считается привлечение их к процессу изменений на самом раннем этапе – при подготовке и принятии решений о них. Вовлечение сотрудников в процесс изменений является одной из базовых процедур партисипативного менеджмента.

Менеджмент предполагает разработку и реализацию программы управления сопротивлением изменениям - комплекс мероприятий по смягчению негативных последствий изменений и снижению уровня сопротивления с максимальным учетом интересов работников и минимальными потерями для организации.

Компетентностный подход к построению педагогического процесса

Развивая уже сложившиеся в науке представления, под компетентностным подходом к профессионально-педагогическому образованию мы понимаем единую систему определения целей, отбора содержания, организационного и технологического обеспечения процесса подготовки учителя на основе выделения специальных, общих и ключевых компетенций, гарантирующих высокий уровень и результативность профессионально-педагогической деятельности учителя. Исходя из этого определения, можно сформулировать его функции.

Во-первых, компетентностный подход позволяет более точно определить номенклатуру и логику развития значимых в профессиональном плане педагогических знаний и умений, соответствующих современным понятиям "педагогическая культура", "педагогическое творчество".

Во-вторых, на его основе предоставляется возможность наиболее точно определить ориентиры в конструировании содержания педагогического образования.

В-третьих, определение ключевых, общих и специальных компетенций позволяет разработать более точную и диагностически выверенную систему измерителей уровня профессионально¬педагогической компетентности будущего специалиста на всех этапах его подготовки.

В-четвертых, компетентностный подход, отражающий представления о профессионализме и деловых качествах современного учителя, окажет, по нашему мнению, позитивное влияние на развитие инновационных процессов в системе педагогического образования.

К принципам компетентностного подхода отнесем следующие:

- диагностичность, т.е. ориентацию на достижение диагностируемого результата, проявляющегося в поведении и мышлении;
- комплексность, междисциплинарность - учет как образовательных, так и внешних, средовых факторов и влияний;
- многофункциональность: компетентность не может быть охарактеризована одним умением или свойством, она представляет собой способность к решению совокупности задач.

Компетентностный подход можно рассматривать не только как средство обновления содержания педагогического образования, но и как механизм приведения его в соответствие с требованиями современности. Он вносит существенные коррективы в организацию процесса подготовки учителя, придает ему деятельностный, практико¬ориентированный характер. Немаловажное значение этот подход имеет для развития системы

дополнительного педагогического образования в рамках университета, поскольку позволяет исключить второстепенный материал, сконцентрировав внимание на формировании профессионально-педагогической культуры обучающегося.

Компетентностный подход предполагает организацию четкой, продуманной во всех деталях структуры, ориентированной на специфику системы дополнительного педагогического образования, органично включенной в схему классического университетского образования. К этой специфике мы относим:

- добровольный выбор студентами второго дополнительного педагогического образования;
- изучение большинства педагогических дисциплин единым блоком на IV курсе (кроме психологии);
- построение курсов педагогической подготовки (в том числе и по методике обучения) на рейтинговой основе;
- учет особенностей основной специализации студентов, необходимость выполнения двух дипломных работ - по основной специальности и выпускной квалификационной работы по дополнительному педагогическому образованию;
- сокращенное по сравнению с педагогическими вузами количество часов, отводимых на изучение психолого-педагогических дисциплин и педагогическую практику (8 недель).

Перед нами обобщенный образ наиболее значительных элементов компетентностного подхода в отечественной педагогике.

1) Естественным генетическим праобразом современных представлений компетентностного подхода считаются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. В этой связи, компетенции рассматриваются как сквозные, вне- над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения. В этой же логике, компетентностный подход воспринимается как своеобразное противоядие против многопредметности, "предметного феодализма" и, одновременно, практико-ориентированная версия излишне " романтических" установок личностно-ориентированного образования.

2) Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков учащегося, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения). Соответственно, компетенция жестко коррелирует с культурным прообразом: так, например, культурно-досуговые компетенции рассматриваются как проявление европейской культуры, в то время как русская культура соотносится в большей степени с духовными компетенциями и общекультурной деятельностью.

1) Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность, при этом первое из них " включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов", а второе соотносится с " владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности".

2) В этом же контексте функционирует и понятие " образовательной компетенции", понимаемой как совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности. В этой связи, образовательные компетенции дифференцируются автором по тем же уровням, что и содержание образования :

- ключевые (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержании);
- общепредметные (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области);
- предметные (формируемые в рамках отдельных предметов).

3) Формулировки ключевых компетенций и, тем более, их систем, представляет наибольший разброс мнений; при этом используются и европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации, в составе которых представлены ценностно-смысловая, общекультурная, учебно¬познавательная, информационная, коммуникативная, социально¬трудовая компетенции и компетенция личностного самосовершенствования.

Педагогическая компетентность

Исследование профессионально-педагогической

компетентности учителя началось с работ Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митина и др. Это понятие авторы определяют как:

- процессуально важные качества, связанные со свойствами интегральной индивидуальности педагога;
- способность педагога превращать специальность в средство формирования личности учащегося с учетом ограничений и предписаний, налагаемых на учебный процесс требованиями педагогической нормы, в

которой он осуществляется;

- труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обучении и воспитании школьников;
- знания и опыт, дающие возможности профессионального, грамотного решения вопросов обучения и воспитания;
- совокупность профессионально-педагогических компетенций и др.

Обобщая сказанное, под профессионально-педагогической компетентностью учителя мы будем понимать сложившееся в процессе обучения и развивающееся в ходе профессиональной деятельности интегративное качество педагога, образованное системой ключевых, общих и специальных компетенций, которые представляют совокупность профессионально значимых свойств и обеспечивают успешную реализацию педагогической деятельности.

Профессиональная компетентность учителя включает ряд компонентов:

- аксиологический, представленный общечеловеческими ценностями, которые выбираются, обсуждаются, критически оцениваются, присваиваются и становятся составляющими духовного мира человека;
- культурологический, отражающий разнообразные культурные области, в которых происходит жизнедеятельность человека (академическая, оздоровительная, креативная и др.); общекультурные способности, необходимые в профессиональной деятельности; ценности и традиции национальной культуры и действия по их сохранению, возрождению, воспроизведению;
- жизнетворческий, предполагающий способность к организации и проживанию реальных событий, готовность к изменению и совершенствованию бытовых условий жизни, преобразованию микросоциума;
- морально-эстетический, понимаемый как накопление опыта: переживания и проживания эмоционально насыщенных ситуаций; гуманного поведения; организации акций милосердия; заботы о ближних; терпимости к другим людям; адекватной самооценки;
- гражданский, означающий участие в общественно полезных делах, проявление гражданских чувств, отстаивание прав человека, становление опыта гражданского поведения.

Базовую составляющую педагогической компетентности образует система ключевых (социальной, коммуникативной, общекультурной, когнитивной) и общих (языковой, речевой, валеологической, экологической и др.) компетенций. Однако их недостаточно, чтобы отразить полифункциональный характер педагогической деятельности. Необходимо обозначить ряд дополнительных профессионально-педагогических компетенций:

- информационную предметную и межпредметную, психолого-педагогическую и научно-методическую. Они обеспечиваются не только знаниями в области преподаваемой и смежных дисциплин, в области возрастной и общей психологии, психологии развития и т.д., частной методики обучения, общей педагогики, но и умениями реконструировать эти знания в содержание предмета, формировать необходимые научные понятия, понимать основные процессы и явления в сфере изучаемой отрасли науки. В свете компетентностного подхода учитель должен знать, какие общие, предметные, ключевые компетентности и на каком уровне формируются в процессе изучения его учебной дисциплины, и обладать умениями их формирования;
- конструктивно-технологическую - знание об основных типах планирования учебной деятельности учителя, современных технологиях обучения, умение и способность конструировать и реализовывать различные виды образовательной деятельности;
- операционно-педагогическую - знание и владение педагогом специфическими технологиями, методами и приемами обучения, обеспечивающими реализацию образовательного процесса на высоком профессионально-педагогическом уровне с достижением высокого качества образования;
- рефлексивно-педагогическую, связанную с умениями учителя критически оценивать процесс и результаты своей педагогической деятельности, вносить в нее необходимые коррективы;
- квалиметрическую - умение учителя разрабатывать и применять на практике наиболее объективные, оптимальные средства измерения учебных достижений учащихся, ориентированные не только на контрольную, но и на обучающую, развивающую, мотивационно- стимулирующую, коррекционную и другие функции;
- креативную, связанную с творческими процессами в педагогической деятельности, осуществляемыми часто на интуитивном уровне. Креативная компетентность учителя предполагает знание им законов творческой педагогической деятельности, умение конструировать инновационные формы обучения и воспитания, измерять их результативность, вносить необходимые коррективы, осуществлять педагогическую интерпретацию достигнутых результатов, выступать с докладами, сообщениями, участвовать в обмене опытом и т.д.

Таким образом, педагогическую компетентность учителя можно определить как его способность к эффективной реализации в образовательной практике системы социально одобряемых ценностных установок и достижению наилучших педагогических результатов за счет профессионально-личностного саморазвития [4, с. 32-33; 46-53].

3. Основания внедрения компетентностного подхода

Чем обусловлено внедрение компетентностного подхода в российское образование? И. А. Зимняя дает на

этот вопрос следующие ответы:

1) общеевропейской и мировой тенденцией интеграции и глобализации мировой экономики;
2) необходимостью гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования»;
3) происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной парадигмы;
4) богатством понятийного содержания термина «компетентностный подход»;
5) предписаниями.

Последний фактор - предписания государства - достоин особого внимания. Если ранее, пишет И.А. Зимняя, теоретически обосновываемые и практически внедряемые подходы (программирование, алгоритмизирование, проблемный, задачный, контекстный, системный, междисциплинарный и др.), рассматривались и принимались научным и учебно-методическим сообществом, но директивно не фиксировались, то в настоящее время и Совет Европы, и российская «Концепция модернизации российского образования до 2010 года» предписывают внедрение компетенции и компетентностного подхода. Общеобразовательная школа, указано в Концепции, должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции. Это же относится и к профессиональному образованию.

Итак, основной «движущей силой» внедрения компетентностного подхода в образование является административный ресурс: предписание, выраженное в принятой государством Концепции модернизации образования на перспективу.

Конечно, без государственной поддержки реализация того или иного подхода в широких масштабах невозможна. Функция государства как раз и состоит в политической, информационной, кадровой, организационной, финансовой и материально-технической поддержке всего того нового, что работает на благо его граждан и общества в целом.

3. Проблемы реализации идеи компетентностного подхода

В связи со всем сказанным возникает ряд принципиальных вопросов-проблем, без ответа на которые внедрение компетентностного подхода в образование может вылиться в очередную административно-бюрократическую кампанию, в насилие над здравым смыслом и образованием. Приведем эти вопросы в следующем перечислении.

1. При каких объективных и субъективных условиях возможен переход образования к компетентностной модели?
2. Готово ли российское образование и педагогическое сознание общества к этому шагу, какую цену (в том числе в прямом, экономическом смысле) оно должно заплатить за этот шаг?
3. Можно ли внедрить компетентностный подход без кардинального реформирования, всей традиционной педагогической системы общеобразовательной и профессиональной школы? Это будет принципиально иная педагогическая система или лишь несколько модернизированная старая?
4. Что такое качество выпускника школы, вуза с позиций компетентностного подхода, и приведет ли переход к компетентностно-ориентированному образованию к повышению качества образования на всех его уровнях?
5. Можно ли обойтись без достаточно развитой педагогической (психолого-педагогической) теории, лежащей в основании компетентостного подхода в образовании? А если нельзя, то есть ли в природе такая теория или совокупность теорий, и какие из них выбрать?

Очевидно, можно задать массу других вопросов, оставаясь в рамках собственно педагогических проблем, но перечисленные представляются нам главными.

Компетентностный подход к профессиональному образованию соответствует и социальным ожиданиям в сфере образования, и интересам участников образовательного процесса. К настоящему времени накоплен определенный научный опыт осмысления сущности таких категорий, как "компетенция" и "компетентность" (А. Н. Дахин, О. Е. Лебедев, Г. Б. Голуб, Т. В. Иванова, А. В. Баранников, О. В. Чуркова, В. И. Третьяков, А. В. Хуторской и др.). Появились публикации по проблемам профессионально-педагогической компетентности современного учителя (В. А. Адольф, В. М. Антипова, А. Г. Бермус, А. Н. Дахин, О. А. Козырева, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, М. М. Митина, Г. А. Пахомова, В. А. Трайнев и др.).

В перспективе компетентностный подход позволит сформировать качественно новую модель специалиста, востребованную субъектами педагогического образования (студентами, преподавателями), потребителями образовательных услуг (учениками и их родителями) и современным обществом. Такую модель можно отнести к социально-личностной, т.е. удовлетворяющей запросам личности, получающей педагогическое образование, социума, нуждающегося в компетентных педагогических кадрах, и государства, способного на этой основе обеспечивать конкурентоспособное образование, соответствующее мировым стандартам.

В Глоссарии терминов ЕФО (1997) компетенция определяется как:

« 1. Способность делать что-либо хорошо или эффективно.
2. Соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу.
3. Способность выполнять особые трудовые функции.

Там же отмечается, что «термин компетентность используется в тех же значениях (выделено мной – И.З.). Компетентность обычно употребляется в описательном

плане».

Согласно «Глоссарию терминов рынка труда, разработки стандартов...» ЕФО существуют четыре модели (способа) определения компетенций:

а) основанные на параметрах личности;

б) основанные на выполнении задач и деятельности;

в) основанные на выполнении производственной деятельности;

г) основанные на управлении результатами деятельности.

В качестве исходной мы принимаем первую модель с включением элементов второй. Эта первая модель текстуально, согласно Глоссарию, включает «... личные качества и опыт, которыми обладает человек: знания, образование, подготовка и другие личные характеристики, которые позволяют ему эффективно выполнять свою деятельность».

В концепции Дитера Мартенса (1972)
выделены четыре группы
«ключевых квалификаций»

1. Базовые квалификации «как квалификации высшего порядка “единое третье” от единичных способностей»
2. Горизонтальные квалификации нацелены на эффективное использование индивидуумом информационных ресурсов общества
3. Расширительные квалификации представляют собой знания и навыки, необходимые для выполнения схожих функций в рамках смежных профессий
4. Различные квалификации важны для устранения различий в образовании между поколениями
5. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор, сформулировав «”четыре столпа”, на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить», определил по сути основные глобальные компетентности.

Принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы»1

Эти компетенции следующие:

- «... политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;
- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление (возрождение - resurgence) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;
- компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более, чем одним языком;
- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;
- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни».
- Как следует из материалов Минобразования России, зарубежные европейские компетентностные модели специалистов по существу исходят из подобной же концепции. Однако набор компетенций по видам выглядит в них несколько иначе, хотя он и близок к изложенному выше. Например, выделяются четыре вида компетенций:
- - инструментальные, которые включают в основном начальные способности, базовые общие знания и общие знания по профессии;
- - межличностные, которые описывают готовность к социальному взаимодействию, умение работать в группе, способность к самокритике, приверженность этическим ценностям, толерантность;
- - системные, которые отражают способность системно применять полученные знания на практике, осуществлять исследования, генерировать новые идеи, адаптироваться к новым ситуациям и др.;
- - специальные, характеризующие владение предметной областью на определенном уровне (по Ю.Г.Татуру).



Теоретической основой выделения И.А.Зимней групп ключевых компетенций послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что: а) человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев); б) человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев); в) компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач);

г) профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова).

С этих позиций нами были разграничены три основные группы компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

 Все компетентности социальны в широком смысле этого слова, ибо они вырабатываются, формируются в социуме,

они социальны по своему содержанию, они и появляются

в этом социуме;

 Ключевые – это те обобщенно представленные основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме;

 Профессиональные и учебные компетентности формируются для и проявляются в этих видах деятельности человека;

 Социальные (в узком смысле слова) компетентности, характеризующие взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми.

 Социально-профессиональная компетентность – это совокупная интегральная личностная характеристика человека, получившего квалификацию и характеризующегося профессионализмом;

 Социально-профессиональная компетентность – это совокупное, формируемое на базе интеллектуальных (в частности, мыслительных) способностей и личностных свойств личностное качество человека, позволяющее определить его как компетентного в своей области;

 Социально-профессиональная компетентность в ее модельном представлении включает несколько блоков: два базовых – блок интеллектуальных, мыслительных действий как характеризующих человека способностей и блок личностных свойств как развиваемых в процессе обучения бытийных характеристик человека. Эти два блока служат базой, предпосылкой формирования социально-профессиональной компетентности; они должны быть сформированы до профессионального обучения, в котором они только развиваются. И третий блок модели представляет собой взаимоперекрывающиеся, взаимосвязанные множества социальных и профессиональных компетентностей, где профессиональные последовательно формируются в соответствии с ГОСами, а социальные – с учетом специфики профессиональной деятельности, к которой готовится специалист.

 Если представить сами актуальные компетентности, то очевидно, что они будут включать такие характеристики, как а) готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект);

 б) владение знанием содержания компетентности

 (т.е. когнитивный аспект); в) опыт проявления компетентности

 в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях

 (т.е. поведенческий аспект); г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Согласно гипотезе П. Книхта фундаментальные знания относятся к знаниям с длинным периодом полураспада, устойчивы против морального старения и являются базой

для приобретения знаний с коротким периодом полураспада (прикладных профессиональных знаний).

В чем же смысл обращения к компетентностному подходу?

- «во-первых, чтобы учителя могли руководить индивидуализированными обучающими программами, ориентированными на развитие компетентностей»
- «во-вторых, чтобы ученики могли выявлять свои специфические таланты, следить за их становлением в процессе развития и получать признание своих дарований и достижений»
- в-третьих, чтобы учителя могли получить признание своих достижений при изучении и оценке их деятельности. Они, как любые государственные служащие, нуждаются в поощрении за внимание к

потребностям клиента и поиск наилучших способов их удовлетворения»

- «в-четвертых, чтобы те, кто отвечает за педагогическую диагностику, могли планировать такие исследования, которые были бы способны вдохновить руководство на поиск путей улучшения образовательных программ и образовательной политики в целом;
- в-пятых, чтобы стало возможным проведение более эффективной политики в области трудовых ресурсов, основанной на более тонких процедурах профессионального обучения, трудоустройства и дальнейшего профессионального роста, а также политики в области отбора кадров, что позволило бы привлечь достойных кандидатов на влиятельные посты в обществе и отстранить подходящих» (Цитировано по: Равен, Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы /Пер. с англ / Джон Равен.—М.: Когито-Центр, 1999.)

Понятие о компетентностном подходе

Компетентностный подход – относительно новое явление в отечественной педагогике; подход, для которого характерна ориентация образования и воспитания на конечный практический результат

В определенной смысле противоположен подходу, ориентированному на приоритет получения абстрактных знаний, не имеющих практической направленности

Компетентностный подход получил популярность в образовательных системах стран демократической ориентации

Сущность компетентностного подхода

Компетентностный подход подразумевает создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способность выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного пространства

Компетентностный подход является усилением прикладного, практического характера образования

Основной ценностью становится не усвоение суммы сведений, а освоение учащимися таких умений, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях

Вопрос традиционного обучения – «Чему учить?», становится менее актуальным

Компетентностный подход делает акцент на деятельностном содержании образования, что требует другой постановки вопроса, а именно «Каким способам деятельности обучать?»

В этом случае основным содержанием обучения являются действия, операции, соотносящиеся не столько с объектом приложения усилий, сколько с проблемой, которую нужно разрешить

Важнейшим признаком компетентностного подхода является способность обучающегося к самообучению в дальнейшем

Знания полностью подчиняются умениям

В содержание обучения включаются только те знания, которые необходимы для формирования умений

Все остальные знания рассматриваются как справочные, они хранятся в справочниках, энциклопедиях, Интернете, а не в головах учащихся

В то же время, учащийся должен при необходимости уметь быстро и безошибочно воспользоваться всеми этими источниками информации для разрешения тех или иных проблем

Уровень образованности, особенно в современных условиях, не определяется объемом знаний, их энциклопедичностью

С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний

Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания

При таком подходе цели образования описываются в терминах, отражающих новые возможности обучаемых, рост их личностного потенциала

В компетентностном подходе выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность

Компетенция

В переводе с латинского competentia означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом

Компетенция – готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации

Компетенция – это готовность действовать в ситуации неопределённости

Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов

Компетенция – не только индивидуально-психологическая особенность, но и общее качество, стандартизованное для многих индивидов, вводимое в качестве общей нормы

Компетенция – отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке учащегося, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере

Компетенции как поведенческие модели развиваются не только через усвоение содержания образования, но и образовательной средой вуза и используемыми методами обучения

Компетентность

Компетентность – владение, обладание учащимся соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности

Компетентность – уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) учащегося и минимальный опыт деятельности в заданной сфере

Компетенции и компетентности

Компетенции предлагаются учащимся для овладения, формирования у них соответствующих компетентностей

Компетентность предполагает наличие минимального опыта применения компетенции

Компетентность образовательная

- способность активно использовать знания, умения, навыки, личностные качества, обеспечивающие успешную подготовку учащихся в одной или нескольких образовательных областях

Образовательные компетенции

Образовательная компетенция - совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности (Хуторской А.В.)

Образовательные компетенции дифференцируются на следующие виды:

1. ключевые – метапредметные - универсальные (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержании);
2. общепредметные (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области);
3. предметные (формируемые в рамках отдельных предметов)

Одна из основных целей образования - воспитание личности, реализуемое в формировании универсальных компетенций

Эта задача представлена перечнем общекультурных компетенций, которые можно подразделить на две группы:

1. воспитание личности (социально-личностные компетенции по TUNING),
2. воспитание интеллектуальных навыков и качеств (инструментальные компетенции по TUNING)

Цель ВПО, связанная с подготовкой высококвалифицированных специалистов для практической работы, реализуется в формировании профессиональных компетенций

Среди них можно выделить установки общие для крупных групп специалистов (указаны во ФГОС) и более узкие профильные (указаны в ПООП)

Каждый вуз формирует также группу компетенций, связанных с особенностями своей образовательной программы, научных школ и регионального рынка труда.

УПРАВЛЕНИЕ

Понятие управления и менеджмента. Теоретико-методологические основания управления образовательными системами

Понятия «управление» и «менеджмент»

Управление — это процесс распределения и движения ресурсов в организации с заранее заданной целью, по заранее разработанному плану и с непрерывным контролем результатов деятельности.

Менеджмент — совокупность методов, принципов, средств и форм управления организациями с целью повышения эффективности их деятельности.

Менеджмент предполагает управление не только *формальными,* но и *неформальными* организациями, образующимися и действующими спонтанно на основе личных связей, контактов, приятельских и семейных и других видов отношений.

Проблемы управления образовательной системой в контексте трансформации образования

Трансформация образовательной системы предполагает осуществление целого комплекса мероприятий, который бы служил механизмом реализации поставленных задач. Процесс реформирования образования ориентирован обычно на реформирование содержания обучения, изменение учебно - методического обеспечения и трансформацию организационной структуры модели различных образовательных учебных заведений. Более глубокая реформа затрагивает и функционирование всей структуры образовательной системы, что с неизбежностью приводит к изменению взаимосвязей между отдельными элементами системы, а также к возникновению новых структур. Целостность и устойчивость системы образования, эффективность ее функционирования в данных обстоятельствах может быть сохранена только при выполнении определенных условий:

- Создание специального механизма обеспечения непрерывности образования и поддержания функционирования системы в переходный период, что предполагает разработку специального пакета

антикризисных мероприятий, способного максимально элиминировать негативные последствия возможной временной расбалансировки системы образования в период масштабной образовательной реформы.

- Создание специального механизма обеспечения взаимодействия национальной образовательной системы с образовательными системами других стран с целью поддержания преемственности образования в стране в контексте основных тенденций развития международного образования.
- Разработка новой модели управления национальной образовательной системой, коррелируемой с инновационным характером видоизмененной системы образования.
- Разработка модели содержания макроуправления образованием, адекватной целям и задачам реформы.

Задачи теоретического анализа управления образовательными системами можно определить следующим образом:

1. Теоретико-методологический анализ специфики макроуправленческой деятельности, ее содержания, механизмов, организованностей и процессов;
2. Концептуализирование ведущих понятий смыслового поля макроуправления образованием:
   - образовательная система;
   - образовательное пространство;
   - образовательная среда;
   - непрерывность образования;
   - образование длинною в жизнь;
3. Построение теоретических алгоритмов ядра управленческой деятельности макро уровня - проектирования и программирования образования;
4. Теоретическое обоснование основных механизмов регулирования образовательной системы;
5. Теоретико-методологическое определение формата основных нормативно - проектных документов макроуправления образованием.

Реализация поставленных задач исследования позволит сформулировать некоторые теоретические рекомендации по развитию системы макроуправления образованием в РФ.

Механизмы макроуправления образованием.

Успешность управления региональной образовательной системой зависит в значительной степени от успешности проектной деятельности. которая представляет собой ядро управленческой деятельности и от того, насколько качественными получаются продукты этой деятельности, воплощенные в проектно - нормативную документацию. Важнейшим механизмом, регулирующим целостность образовательной системы является деятельность по обеспечению непрерывности образования. Непрерывности образования предусматривает право любого человека, получившего документ о завершении образования в одном учебном заведении поступить на обучение в другое учебное заведение без каких - либо препятствий. Непрерывность образования подразумевает взаимодействие между институтами образования, которое обеспечивает содержательную, технологическую и организационную преемственность в обучении. Непрерывность образования - это, безусловно, креатура национальной образовательной системы, но и на региональном уровне меньшего масштаба она должна постоянно быть объектом самого пристального внимания и заботы управленца. В противном случае неизбежны существенные перекосы в функционировании образовательной системы целой страны. Нарушение непрерывности образования приводит к весьма серьезным проблемам.

Традиционные и инновационные технологии управления образовательными системами. Принципы управления педагогическими системами, их характеристика

Управление национальной системой образования, являясь предметом анализа с точки зрения концептуально - методологических оснований, может быть рассмотрено как совокупная деятельность по проектированию, организации, нормированию и развитию различных, но тесно взаимосвязанных объектов. Речь прежде всего идет о различных типах управления, направленных на различные сферы образовательного пространства и образовательной среды. Следует учитывать неоднозначность трактовок данных понятий в современном образовательном и педагогическом дискурсе, что вполне объяснимо, учитывая современное состояние педагогической науки и педагогической практики. Поэтому, прежде всего, необходимо выделить следующие пары понятий, которые будут инструментальными с точки зрения реализации целей и задач исследования:

1.Управление национальной образовательной системой - управление образовательным пространством;
2. Управление региональной образовательной системой - управление региональным образовательным пространством;
3. Управление образовательной средой.

Образовательная система представляет собой совокупность образовательных институтов и механизмов реализации взаимодействия между этими институтами. Образовательная система может быть как региональной, так и национальной. При этом национальная образовательная система в значительно большей степени нуждается в обосновании механизмов формирования национальной идентичности в условиях обучения в образовательных

институтах, поскольку заказ на формирование определенного типа личности, принадлежащей к конкретной культуре и нации, реализуется в целом в масштабах всего государства и всей системы образования. Региональная система образования представляет собою не столько культурно - национальную, сколько организационно - технологическую систему, которая функционирует на основе тех ценностей, которые являются признанными для всей национальной системы образования.

Современное образование немыслимо без инновационных процессов, которые, по мнению ряда исследователей (Н.Р. Юсуфбекова, С.Д. Поляков, М.В. Кларин и др.) являются одной из его важнейших характеристик. В программных документах, раскрывающих суть новой образовательной политики России (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, Стратегия модернизации содержания общего образования и др.), указывается на необходимость обеспечения непрерывности процессов обновления школьного образования, а в качестве важнейшей задачи рассматривается создание системы управления модернизацией как «перманентным долгосрочным процессом инновационного развития отрасли». Предусматривается изменение структуры и содержания общего образования, а также развитие новых педагогических компетенций школьных учителей. По сути, стержнем модернизации образования прямо объявляются инновационные преобразования практически во всех его составляющих.

В самом общем смысле «инновация» (от латинского «innovatio» – нововведение, изменение, обновление) связывается, прежде всего, с деятельностью по созданию, освоению, использованию и распространению нового, с целенаправленным изменением, вносящим в среду внедрения новые элементы, вызывающие переход системы из одного состояния в другое.

Т.И. Шамова и Г.М. Тюлю считают, что специфичность инноваций в образовании проявляется в следующем:

1. инновация всегда содержит новое решение актуальной проблемы;
2. использование инноваций приводит к качественному изменению уровня развития личности учащихся;
3. внедрение инноваций вызывает качественные изменения других компонентов системы школы.

Наиболее же радикальная часть «инновационной элиты» (по выражению Э.Д. Днепрова) считает инновационными только те школы, которые вносят изменения в содержание образования, не считая инновациями структурные изменения в школьной организации, работу по оптимизации корпоративной культуры школьного коллектива, даже смену педагогических функций и технологий.

В отличие от «поддерживающего», по сути, воспроизводящего, ретранслирующего обучения, инновационное обучение (образование) предполагает внесение радикальных изменений в существующую культуру и социальную среду, мобильность педагогического отклика на проблемы, возникающие перед учащимися, перед обществом. Инновационный тип обучения связан с творческим поиском на основе жизненного опыта школьников.

Важнейшим этапом подготовки инновации к внедрению в других образовательных учреждениях является проведение его внешней экспертизы. В зависимости от характера полученных рецензий, отзывов и заключения экспертного совета определяется стратегия дальнейшей работы по развитию и внедрению данной системы (или ее элементов).

Педагогическая система - это целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека.

Демократизация и гуманизация управления педагогическими системами Ориентация внутришкольного управления предполагает прежде всего развитие самодеятельности и инициативы руководителей, учителей, учащихся и родителей. Это возможно при условии открытости обсуждения и принятия управленческих решений. Выборность руководителей школы, введение конкурсного избрания и контрактной системы в отборе педагогических кадров — проявления демократических начал в школьной жизни. Гласность в управлении школой основывается на открытости, доступности информации.

Системность и целостность в управлении - Системный подход в управлении школой побуждает руководителя иметь ясное представление о школе как системе, ее основных признаках, составляющих эту систему в целостности, что и является ее (системы) первым признаком. Однако в управлении школой важно видеть не только ее основные части, но и те связи и отношения, которые возникают, складываются или разрушаются между этими частями. Иначе говоря, какова структура этой системы, какие компоненты выступают в качестве системо-образующих, такова и перспектива развития этих связей и отношений. Системность и целостность в управлении школой предполагают также взаимодействие и взаимосвязь управленческих функций в деятельности ее руководителя и педагогического коллектива. Реализация этого принципа исключает односторонность в управлении, когда главной и решающей функцией признается какая-либо одна из них. Данный принцип подчеркивает, что управленческая деятельность последовательна, логична, взаимовыгодна, все ее функции в равной степени важны.

Рациональное сочетание централизации и децентрализации - Централизация в управлении сковывает инициативу руководителей нижних уровней, учителей и учащихся, они становятся просто исполнителями принимаемых без их участия и желания решений. В условиях односторонней централизации происходит дублирование управленческих функций, потеря времени, перегрузка как руководителей, так и исполнителей. Именно сочетание централизации и децентрализации во внутришкольном управлении обеспечивает деятельность

руководителей административных и общественных органов в интересах всего коллектива школы, создает условия для обсуждения и принятия управленческих решений на профессиональном уровне, исключает дублирование и повышает координацию действий всех структурных подразделений системы.

Единство единоначалия и коллегиальности в управлении - Реализация данного принципа направлена на преодоление субъективности, авторитаризма в управлении целостным педагогическим процессом. В управленческой деятельности важно опереться на опыт и знания коллег, организовать их на разработку и обсуждение решений, сопоставить разные точки зрения, провести их обсуждение и принять оптимальное решение. Коллегиальность вместе с тем не исключает личной ответственности каждого члена коллектива за порученное дело.

Объективность и полнота информации в управлении педагогическими системами - Эффективность управления педагогическими системами в значительной мере определяется наличием достоверной и необходимой информации. Объективность и полнота информации противопоставлены неконкретности, поверхностности в отборе, анализе и обработке информации. В социально-педагогических науках информацию рассматривают либо как средство коммуникации между педагогами и воспитанниками, либо как совокупность сведений о состоянии системы и окружающей среды.
Трудности с использованием информации в управлении часто связываются с информационным избытком или, наоборот, с ее недостатком. Роль информации во внутришкольном управлении нельзя понимать односторонне, т.е. как увеличение информации, так и ее отсутствие затрудняют процесс принятия решений, оперативное регулирование их выполнения. В педагогических системах недостаток информации чаще ощущается в области воспитательной деятельности.

Принципы управления педагогическими системами в свете современной системы образовательных ценностей

Будущему учителю, вступающему в самостоятельную профессиональную деятельность, важно иметь полное, четкое представление о сущности, принципах, содержании управления педагогическими системами. Это поможет с самого начала войти в ритм работы школы, понять сложный механизм ее функционирования, установить профессиональные деловые отношения с администрацией, коллегами-учителями, учениками и родителями.
В педагогической науке и практике все более усиливается стремление осмыслить целостный педагогический процесс с позиций науки управления, придать ему строгий научно обоснованный характер. Справедливо утверждение многих отечественных и зарубежных исследователей о том, что управление реально и необходимо не только в области технических, производственных процессов, но и в сфере сложных социальных систем, в том числе педагогических.

Под управлением вообще понимается деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации. Объектами управления могут быть биологические, технические, социальные системы.

Внутришкольное управление представляет собой целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата. Взаимодействие участников целостного педагогического процесса складывается как цепь последовательных, взаимосвязанных действий или функций: педагогического анализа, целеполагания и планирования, организации, контроля, регулирования и корригирования.

Любая деятельность, в том числе управленческая, основывается на соблюдении ряда принципов, которыми руководствуется организатор и руководитель при выполнении всех управленческих функций.

Демократизация и гуманизация управления педагогическими системами

Ориентация внутришкольного управления предполагает прежде всего развитие самодеятельности и инициативы руководителей, учителей, учащихся и родителей. Это возможно при условии открытости обсуждения и принятия управленческих решений.

Системность и целостность в управлении

Понимание системной природы педагогического процесса создает реальные предпосылки для эффективного управления им. Системный подход в управлении школой побуждает руководителя иметь ясное представление о школе как системе, ее основных признаках, составляющих эту систему в целостности, что и является ее (системы) первым признаком.

Рациональное сочетание централизации и децентрализации

История школы и педагогики лишний раз доказала, что чрезмерная централизация неизбежно ведет к усилению администрирования в управлении. Централизация в управлении сковывает инициативу руководителей нижних уровней, учителей и учащихся, они становятся просто исполнителями принимаемых без их участия и желания решений. В условиях односторонней централизации происходит дублирование управленческих функций, потеря времени, перегрузка как руководителей, так и исполнителей.

В равной степени и интегрированная децентрализация управления может привести к снижению эффективности деятельности педагогической системы. Отрицание централизации в угоду децентрализации может привести к снижению роли руководителя и администрации в целом, утрате аналитических и контролирующих функций управления.

Единство единоначалия и коллегиальности в управлении

Реализация данного принципа направлена на преодоление субъективности, авторитаризма в управлении целостным педагогическим процессом.

Объективность и полнота информации в управлении педагогическими системами

Эффективность управления педагогическими системами в значительной мере определяется наличием достоверной и необходимой информации.

Школа как педагогическая система и объект научного управления

Педагогическая система является самостоятельной развивающейся и управляемой целостностью, состоящей из ряда компонентов. Управление педагогической системой, с одной стороны, сохраняет ее целостность, с другой — позволяет изменять, влиять на действие отдельных ее компонентов.

Системообразующие факторы педагогической системы

Важнейшим системообразующим фактором, исходным началом функционирования педагогической системы является *цельсовместной деятельности учителей и учащихся,* направленной на гармоническое развитие сущностных сил личности ребенка, на его самоопределение и создание условий для саморазвития. *Цель школы — сформировать основы базовой культуры, включающейинтеллектуальную, нравственную, эстетическую, трудовую, экологическую, правовую и другую* культуру личности. Общая цель детализируется в частных целях, сформулированных по отдельным направлениям учебно-воспитательной работы.

Одним из признаков эффективного управления является умение руководителей школы, учителей, органов ученического самоуправления намечать частные цели и на каждом значительном временном этапе соотносить их с общей целью, регулируя и корригируя оптимальное достижение намеченных результатов.

Государственно-общественная система управления образованием

Закон РФ «Об образовании» в качестве одного из основополагающих принципов государственной политики в области образования определяет демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Это обусловлено не только потребностями демократизации общественной жизни, но и спецификой образования как объекта управления.

Модель демократического управления обусловливает необходимость организации управления образованием как особой организации жизни ребенка, где бы он получал педагогическую помощь в самопознании и самовоспитании, самоопределении, раскрытии духовных устремлений.

В такой атмосфере формируется опыт гражданственности, демократии, конструктивности взаимоотношений, где каждому обеспечена возможность понять и принять другого во всем его своеобразии, понять мир в его хаотичном движении к некоему единству. Формирование подобного опыта и выработка на его основе гуманитарной жизненной позиции может содействовать созданию более совершенного мира, устойчивого человеческого развития, взаимопониманию между людьми, народами, развитию и совершенствованию демократии. Согласно Конституции РФ (ст. 71, 72) общие вопросы образования отнесены к вопросам совместного ведения. На этом основании в законе РФ «Об образовании» установлена компетенция различных уровней государственной власти в вопросах образования. Государственная политика Российской Федерации оформляется в законах, постановлениях и распоряжениях правительства, нормативных документах различных министерств и других документах. Вне пределов ведения РФ ее субъекты осуществляют собственное правовое регулирование, включая принятие законов и иных нормативных правовых актов.

Государственная политика претворяется в практическую деятельность федеральными агентствами, органами управления образованием, образовательными учреждениями, а также другими государственными и общественными организациями, решающими общеобразовательные и воспитательные задачи. Негосударственные образовательные учреждения также обязаны соблюдать основные направления государственной политики в области образования

Педагогический совет общеобразовательного учреждения определяет ведущие направления деятельности школы, обсуждает состояние учебно-воспитательного процесса, программу основных учительских совещаний и общешкольных мероприятий. Педагогический совет образуется для коллегиального рассмотрения вопросов учебной, воспитательной и методической работы в школах, где имеется более трех учителей. В состав педагогического совета входят педагогические работники, администрация учреждения, председатель родительского комитета. Педагогический совет рассматривает в основном ведущие научно-педагогические вопросы учебно-воспитательного процесса: утверждает планы работы, дает оценку деятельности руководителей школы и учителей и решает организационные вопросы: утверждает распределение нагрузки учителей, назначение классных руководителей, руководителей методических объединений, перевод обучающихся из класса в класс, утверждает аттестационные материалы. Члены совета могут вносить на его рассмотрение вопросы, связанные с улучшением работы школы. Заседания педагогического совета проводятся обычно один раз в

течение четверти; однако в случае необходимости директор имеет право созывать внеочередные заседания совета. К каждому заседанию совета проводится заблаговременная подготовка.

Коллективная методическая работа учителей, кроме педагогического совета, организуется в методических объединениях, деятельность которых в некоторых учреждениях координируется методическим советом. Необходимость в таком совете возрастает при работе школы в инновационном режиме, когда требуется экспертиза и утверждение новых программ, разработок, проектов. Участие общественности в управлении образованием обеспечивают профсоюзные и общественные организации образовательного учреждения.

Следует подчеркнуть, что к таким организациям не относятся политические партии и движения, чьи организационные структуры создавать в государственных и муниципальных образовательных учреждениях запрещено законом. Особую роль в управлении образовательным учреждением играет профсоюзная организация. Без согласия профсоюза, к примеру, нельзя освободить от работы ни одного работника школы (исключение составляют случаи, предусмотренные п. 3 ст. 56 Закона об образовании и ст. 336 Трудового кодекса РФ). Одной из действенных форм участия профсоюза в управлении образовательным учреждением являются производственные совещания, на которых обсуждаются вопросы организации труда, техники безопасности, соблюдение трудового распорядка. Профсоюзная организация участвует в проведении профессиональных конкурсов педагогов, оценке их труда, внимательно изучает все вопросы приема и увольнения учителей.

На развитие демократизации управления образовательным учреждением влияют ученические организации. Участие в них помогает развивать у школьников инициативу, чувство человеческого достоинства, понимание демократии, свободы.

Управление учреждением образования — это целенаправленная организация отношений между людьми, которые складываются в образовательном процессе.

Образовательное учреждение как объект управления (на примере учреждений различных типов и уровней образования)

Любое образовательное учреждение проходит три этапа обновления:

- становление (при создании нового ОУ, и нового коллектива, или при обновлении большей части коллектива)
- функционирование (учебно-воспитательный процесс организован на основе традиционных стабильных программ, педагогических технологий)
- развитие (прежнее содержание образования, педагогические технологии обучения и воспитания приходят в противоречие с новыми целями, условиям ОУ, потребностями личности воспитанников и общества).

Развивающиеся ОУ, работающие в поисковом режиме, значительно отличаются от тех ОУ, целью которых является стабильное традиционное поддержание раз и навсегда заведенного порядка функционирования. Эти признаки отличия накладывают определенный отпечаток на целостную систему управления. Педагогические технологии, дающие положительные результаты при обычном режиме работы не позволяют достичь новых желаемых результатов при работе в инновационном режиме.

ДОУ (дошкольное образовательное учреждение) как объект управления

Важным в системе управления ДОУ является создание механизма, обеспечивающего включение всех участников педагогического процесса в управление. Управленческая деятельность по своему характеру является деятельностью исследовательской и строится на основе отбора и анализа педагогической и управленческой информации.

Управляющая система состоит из двух структур:

I структура – общественное управление: педагогический совет; совет учреждения; профсоюзный комитет; родительский комитет, деятельность которых регламентируется Уставом ДОУ и соответствующими положениями.

II структура – административное управление, которое имеет линейную структуру.

I уровень – заведующая ДОУ.

Управленческая деятельность заведующей обеспечивает

- материальные, организационные;
- правовые;
- социально – психологические условия для реализации функции управления образовательным процессом в ДОУ.

Объект управления заведующей – весь коллектив.

II уровень – старший воспитатель, завхоз, старшая медсестра.

Объект управления управленцев второго уровня – часть коллектива согласно функциональным обязанностям.

III уровень управления осуществляется воспитателями, специалистами и обслуживающим персоналом.

Объект управления – дети и родители.

Школа

Структура управляющей системы большинства школ представлена четырьмя уровнями управления.

Первый уровень — директор школы, назначаемый государственным органом или выбранный коллективом; руководители совета школы, ученического комитета, общественных объединений. Этот уровень определяет стратегические направления развития школы.

Второй уровень — заместители директора школы, школьный психолог, социальный педагог, ответственный за организацию общественно полезного труда, старшие вожатые, помощник директора школы по административно-хозяйственной части, а также органы и объединения, участвующие в самоуправлении.

Третий уровень — учителя, воспитатели, классные руководители, выполняющие управленческие функции по отношению к учащимся и родителям, детским объединениям, кружкам в системе внеучебной деятельности. К этому уровню могут быть отнесены и педагоги, взаимодействующие с органами общественного управления и самоуправления, с учреждениями дополнительного образования.

Четвертый уровень — учащиеся, органы классного и общешкольного ученического самоуправления. Выделение данного уровня подчеркивает субъект-субъектный характер отношений между учителями и учениками. Ученик, являясь объектом взаимодействия, в то же время выступает и субъектом своего развития.

Вуз как объект управления

С точки зрения управления высшее учебное заведение является системой, в состав которой входит ряд подсистем: институты, факультеты, отделения и т.д. Возможно системное представление учебного заведения и по функциональным уровням, с выделением общего, присущего как системе в целом, так и элементам ее структуры. Как система управления, вуз является многопрофильным учебно-научным и производственным комплексом, совокупная деятельность которого подчинена общественно-государственным и собственным социально-экономическим целям. В укрупненной модели вуза выделяются три основных объекта управленческого внимания: ресурсы учебного заведения, объект воздействия, результат деятельности.

Основными областями деятельности вуза с точки зрения управления являются:

- учебная деятельность;
- научная деятельность;
- методическая деятельность;
- хозяйственная деятельность.

Каждая из предложенных областей имеет частные цели, но все они должны быть скоординированы и ориентированы на достижение одной единой цели. Единая цель деятельности вуза - «повышение уровня знаний в обществе».

Управленческие функции и методы руководства образовательным учреждением

Управленческая деятельность в различных сферах профессионального труда, несмотря на различия в объектах и субъектах управления, имеет много сходного. Подобное заключение следует из того, что в любой социальной системе центральным звеном выступает конкретный человек со своими самобытными особенностями и в то же время типичными признаками.

Управленческая деятельность представляет собой, с одной стороны, совокупность последовательно выполняемых должностными лицами органов управления работ, объединенных единством цели и общностью решаемых задач по управлению, с другой — совокупность тесно связанных между собой организационных форм работы, и управленческих функций.

Управление современным образовательным учреждением — это научно обоснованное воздействие на коллектив педагогов, обслуживающего персонала, детей, родителей и общественность в целях оптимального решения проблем воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

Труд руководителя образовательным учреждением включает в себя все компоненты управленческого цикла, профессиональное осуществление каждого из которых имеет большое значение в обеспечении эффективности деятельности учреждения.

Управление современным образовательным учреждением складывается из правильного выбора целей и задач, изучения и глубокого анализа достигнутого уровня воспитательной работы, системы рационального планирования; выявления и распространения передового педагогического опыта и использования достижений педагогической науки в подготовке воспитателей к работе с детьми; эффективного контроля и проверки исполнения.

Управленческая деятельность по своему содержанию сложная и многоплановая. Современная социально-экономическая ситуация предъявляет множество требований как к самому субъекту управления — менеджеру, так и к объекту управления — отдельной личности, группе, организации. Среди менеджеров образования специалисты выделяют три группы (уровня).

К первой группе (высший уровень) относится административный персонал образовательных учреждений и органов управления образованием.

Вторую группу (средний уровень) составляют руководители методических, юридических, финансово-экономических и иных служб системы образования.

Третью ступеньку этой иерархии занимает педагог как организатор управления учебно-познавательной

деятельностью детей.

Осуществлять руководство педагогической деятельностью, педагогическим процессом — наиболее сложное из управленческих занятий, так как руководитель выступает, с одной стороны, как исследователь людских ресурсов организации, с другой — генератор передового педагогического опыта работы и руководства, достижений науки и практики.

В современных условиях к управлению педагогическим коллективом предъявляются строгие требования и, прежде всего, направленность на социальный аспект, а именно проявление лояльности к работающим; создание атмосферы, способствующей раскрытию способностей; использование методов, обеспечивающих удовлетворенность работой.

Методы управления — это система способов и приемов воздействия субъекта управления на объект управления для достижения определенного результата. В.И. Мухин отмечает, что существуют несколько подходов и классификаций методов управления, однако по наиболее распространенной классификации они делятся на три группы.

Первую группу составляют экономические методы управления, основанные на социально-экономических законах и закономерностях развития объективного мира — природы, общества и мышления; использование этих методов основано на системе экономических интересов личности, коллектива и общества.

Вторую группу составляют социально-психологические методы управления, основанные на формировании и развитии общественного мнения относительно общественно и индивидуально значимых нравственных ценностей — добра и зла, сути жизни, нравственных начал в обществе, отношений к личности и т. д.

Третья группа представлена организационно-распорядительными методами управления, основанными на правах и ответственности людей на всех уровнях хозяйствования и управления (часто эти методы называют административными).

Основой административных методов управления являются организационные отношения, которые включают в себя отношения прав и ответственности, властности, компетентности.

Управление современными организациями многими исследователями в области теории управления рассматривается как процесс, так как работа по достижению целей организации — это не единовременное действие, а непрерывная серия взаимосвязанных действий (процессный подход). Каждое из этих взаимосвязанных действий само по себе является процессом и называется функцией управления.

В настоящее время получил широкое распространение подход, основанный на объединении всех в четыре основные функции, которые применимы ко всем организациям. Согласно этому подходу процесс управления состоит из взаимосвязанных функций планирования, организации деятельности, мотивации и контроля. Эти четыре первичные функции управления объединены связующими процессами коммуникации и принятия решений и представляют собой управленческий цикл.

Ни одно из действий в организационных системах не начинается без соответствующего решения руководителя, так как эти действия несут не только материальную, но и юридическую нагрузку. Поэтому управленческому решению в деятельности руководителя и в процессе управления вообще принадлежит особое место.

Решения принимаются при наличии какой-либо проблематичной ситуации и выполняют ряд функций: направляющую (целеполагание), обеспечивающую (определение путей и средств достижения), координирующую и организационную (определение порядка и режима деятельности), стимулирующую (меры поощрения).

Управленческие решения различаются по степени охвата и сложности их реализации, по назначению и месту в функционировании образовательного учреждения, по объему содержащихся в них рекомендаций и указаний.

Так можно выделить следующие условные группы:

1. Перспективные решения (определяющие пути развития дошкольного учреждения на относительно длительный период). К ним относятся нормативно-организационные, связанные с регламентацией всего распорядка текущей деятельности ОУ (правила внутреннего распорядка, Устав ОУ, графики работы сотрудников, должностные инструкции и т. д.).
2. Текущие решения (на достижение ближайших целей). К этой группе относятся оперативно-распорядительные решения, принимающиеся при наличии каких-либо отклонений от нормы (распоряжения, приказы), а также хозяйственно-распорядительные решения, касающиеся финансовых и материальных проблем.

В выработке управленческого решения можно выделить четыре этапа:

1. Выявление проблем и определение цели. Каждое действие должно основываться на знании обстановки.
2. Четкое изложение сформулированной цели и задач решения, условий для его исполнения, определение роли каждого исполнителя. В итоге появляется письменное изложение основных позиций решения, которое может быть изменено.
3. Доведение до сведения исполнителей, обнародование решения, мотивировка в необходимости его исполнения.
4. Окончательная устная и письменная корректировка решения, придание ему официального значения посредством «перевода» в приказ, распоряжение и т. д. Организация его исполнения.

Решения в современных условиях, особенно творческого, перспективного характера, не могут быть выработаны лично руководителем. Принятие решения представляет собой деятельность, направленную на оценку всех возможных альтернатив и выбор одной из них. Следовательно, принятие решения — это выбор того, как и что планировать, организовывать, мотивировать и контролировать.

В. С. Лазарев рассматривает функции управления как отношение между управляющей системой и управляемым объектом, требующее от управляющей системы выполнения определенного действия для обеспечения целенаправленности и организованности управляемых процессов.

Т. И. Шамова дает следующее определение управленческих функций - это виды деятельности, которые осуществляет управляющий. Каждая функция представляет собой процесс, так как состоит из серии взаимосвязанных действий.

М. М. Поташник отмечает, что различают общие функции управления, называемые еще управленческими действиями (это планирование, организация, руководство, контроль, анализ и др.) и конкретные функции, когда управленческое действие названо не само по себе, а вместе с объектом, на который оно направлено: например, планирование работы с педагогическими кадрами, контроль качества образования и т.д.

В настоящее время ряд ученых считают, что состав и последовательность функций, из которых слагается процесс управления один и тот же для всех самоуправляемых систем. Отмечая при этом, что пропуск одной из них ведет к деформации всего процесса управления и снижает его результативность. Охарактеризуем кратко основные функции управления.

Функция планирования отвечает на три следующие вопроса:

- на каком уровне развития находится учреждение в конкретный момент;
- в каком направлении учреждению следует развиваться в ближайшем будущем;
- каким образом это будет происходить.

Целью планирования является разработка рационального плана на основе выработанного решения.

План является основным документом, на основе которого организуется вся деятельность по достижению цели и управление этой деятельностью.

Организация деятельности — это одна из функций управления, предназначенная для создания реальной системы людских и технических, финансовых, материальных и других ресурсов, дающая возможность людям эффективно взаимодействовать и работать вместе для достижения общих целей.

Сущность функции мотивации состоит в том, чтобы члены организации добросовестно выполняли работу в соответствии с делегированными им обязанностями и сообразуясь с планом.

Особое положение занимает среди функций управления контроль, по результатам которого должна производиться коррекция и решения, и плана, и системы целевых организаций, созданных для достижения цели образовательного учреждения.

Функции управления: планирование, организация, мотивация и контроль связаны между собой с помощью информации. Информация необходима для принятия решения, реализации принятого решения, т. е. планирования, организации, мотивации и контроля.

Коммуникация (процесс обмена информацией) является связывающей функцией управления. Управление современным учреждением предполагает создание множества линий коммуникации, пронизывающих учреждение, как по вертикали, так и по горизонтали.

Следует отметить, что в настоящее время существуют различные точки зрения на функциональный состав управления, что обусловлено сложностью самой управленческой деятельности, поэтому целесообразно существование каждого из подходов к определению функционального состава.

Функциональный подход к управлению позволяет практикам целостно представлять свою деятельность в виде управленческого цикла.

Однако, существует целый ряд причин, вследствие которых при применении системного и функционального подхода в управлении возникают значительные затруднения. К ним относят: жесткую алгоритмизацию управления; эффективное решение лишь однотипных проблем; акцентуация управленческих усилий на организационных аспектах в ущерб содержательным.

Функциями системного управления являются: анализ, целеполагание, планирование, организация, регулирование и контроль.

Анализ состояния практики образования проводится в соотнесении с критериями, система которых может быть представлена как идеальная модель результата работы школы или класса. Обычно такая модель оформляется в виде концепции работы школы. Для анализа состояния дел в классе достаточно иметь критерии, представленные в нормативных документах по актуальным педагогическим проблемам.

Анализ практики образования дает основание системности в педагогическом управлении, является этапом в определении целей работы школы и отборе эффективных средств их достижения. Логика анализа: вначале выявляются особенности социального окружения школы; далее характеризуются «потребители» его услуг (контингент обучающихся) и определяются характерные именно для этого состава детей проблемы; сопоставление этих проблем с организационно-педагогическими, кадровыми и финансово-материальными условиями для их решения становится основанием для определения приоритетов и целевых установок в деятельности школы.

Цели работы школы, класса не могут вытекать только из нормативных документов. Основой для целеполагания становится проделанный ранее анализ.

Цели работы школы на предстоящий период должны представлять систему предполагаемых изменений в состоянии практики образования(в образовательном процессе и его участниках). При постановке целей следует ответить на следующие вопросы:

- Каких изменений следует достичь в развитии детей и в развитии условий для работы с ними за предстоящий период?
- Почему именно эти цели актуальны на ближайшее будущее?
- Чем обоснована реальность этих целей?

План работы является основой результативности в достижении намеченных целей. Планирование — подготовительный этап каждого управленческого цикла, поэтому ему отводится одно из важных мест в системе управления школой. Обоснованный конкретный план — один из показателей научной организации и управления школой.

План должен быть кратким, четким и ясным. По форме планирование может быть текстовым, графическим и смешанным (текстовым и графическим). В практике работы школ выделяют следующие виды планов:

- перспективный план работы школы (или программа деятельности);
- план учебно-воспитательной работы школы на год;
- план организационной, методической и внеклассной работы на четверть или месяц (чаще всего это графический план);
- план-график внутришкольного контроля (на четверть);
- оперативный (рабочий) план подготовки и проведения дела.

Вариативность плана работы— предпосылка конструктивности отношений, которые будут складываться в процессе его реализации.

Контроль играет важную роль в управлении и руководстве образовательным процессом. В ходе контроля педагоги и руководители школы получают необходимую информацию о состоянии и результатах учебно-воспитательного процесса, о ходе выполнения поставленных целей и задач, действующих нормативных документов.

К педагогическому контролю предъявляются следующие требования:

- индивидуальный характер, требующий осуществления контроля за работой каждого участника образовательного процесса;
- систематичность и регулярность проведения на всех этапах учебно-воспитательного процесса;
- всесторонность и разнообразие форм проведения;
- объективность, исключающая преднамеренные, субъективные и ошибочные оценочные суждения и выводы;
- дифференцированный подход, учитывающий специфические особенности и индивидуальные качества контролируемых;
- единство требований лиц, осуществляющих контроль.

Осуществляемый учителями контроль учебной деятельности учащихся является составной частью процесса обучения, органически связанным с изучением программного материала, его осмыслением, закреплением и применением, формированием умений и навыков.

Воспитывающее значение контроля состоит в том, что он повышает взаимную ответственность за выполняемую работу не только учащихся, но и учителя, приучает школьников и педагогов к систематическому труду и аккуратности, формирует положительные нравственные качества и коллективистские отношения, создает здоровое общественное мнение.

Исследователи выделяют *следующие стили управления*: автократический («Мы поступим так»); бюрократический («Необходимо поступить так»); технократический («Лучше поступить так»); демократический («Как нам поступить?»). Выбор руководителем того или иного способа зависит как от его ценностных установок, так и от конкретной ситуации. Принятие управленческих решений предполагает умение решать как стандартные, рутинные задачи, так и нестандартные, для чего необходима способность к выявлению и формулированию проблем.

Современные технологии организации управленческого труда чрезвычайно многообразны. Наиболее перспективными среди них являются гуманитарные технологии. В рамках гуманитарных технологий разрабатывается множество проблем: ориентация на эмоциональные потребности подчиненных, учет их творческого потенциала, создание целостной культуры образовательного учреждения (от предметно-пространственной среды до психологического климата), организация рабочего места руководителя.

Своеобразие современного школьного управления и самоуправления

Процессы реформирования базового образования поставили ряд новых задач перед работниками системы управления, востребовав новых специальных знаний и навыков, децентрализации структуры управления, ее демократизации, а также информатизации управленческой деятельности.

Проблемы: отсутствие оптимальной структуры распределения полномочий между различными уровнями управления; недостаточный профессионализм управленческих кадров в решении новых задач; сокращение численности управленческого аппарата производилось без должной оценки и коррекции.

Во многом обозначенные по всем позициям проблемы реализации политики в области развития сектора образования лежат в плоскости рационального распределения полномочий между всеми уровнями управления. В связи с этим рабочей группой на основе проведенного выше анализа государственной политики в области образования и путей ее реализации, выработан ряд предложений по реконструкции системы управления образованием.

Основные направления предлагаемых изменений заключаются в следующем:

- Расширение прав администрации школы, родительской и ученической общественности в управлении школой путем создания общественных органов управления школой (попечительские советы и общественные фонды поддержки).
- Сокращение количества районных и городских органов управления путем их преобразования в межрайонные ресурсные центры образования. Количество ресурсных центров определяется областным уровнем управления на основании демографических и географических факторов и финансовых возможностей по согласованию с центральным органом управления образованием (МОНК).
- Усиление властных полномочий областного уровня управления в решении следующих задач: реализация государственных образовательных стандартов; установление регионального компонента учебного плана; проведение текущего оценивания и инспектирования качества преподавания и обучения; организация и проведение обязательной аттестации школ области раз в 5 лет; организация переподготовки и повышения квалификации учителей; материально-техническое и финансовое обеспечение образовательного процесса.

Главный смысл самоуправления состоит в том, что с его помощью участники школьной жизни получают возможность влиять на школьную политику – как через участие в принятии решений, которыми руководствуется администрация учебного заведения, так и через собственную активность в управлении внутришкольными процессами. Самоуправление делает школьную жизнь предметом совместного творчества всех её субъектов. Научно-методическая база школьного самоуправления разработана, к сожалению, очень слабо. Из-за этого представления о самоуправлении в педагогической среде весьма туманны. В сознании многих педагогов самоуправление предстаёт, в лучшем случае, тимуровским штабом, а в худшем - фигурой дежурного по коридору с красной повязкой и шваброй.

Проясним некоторые моменты.

Закон «Об образовании» определяет два принципа управления образовательным учреждением: единоначалие и самоуправление. И даёт право на участие в управлении образовательным учреждением (то есть, право на самоуправление) педагогам, родителям и учащимся. Далее закон предлагает открытый перечень форм школьного самоуправления и относит определение компетенции органов самоуправления к вопросам, которые должны быть отражены в уставе школы.

Органы самоуправления могут обладать представительными и исполнительными функциями. Представительные функции дают органам самоуправления право участвовать в принятии решений по вопросам школьной жизни от имени своих «избирателей» - например, учеников. Такие органы, соответственно, являются выборными. Если же орган самоуправления не имеет представительных функций, то выборность перестаёт быть необходимой. Исполнительные органы самоуправления создаются для организации конкретной работы и могут формироваться из числа добровольцев.

Таким образом, самоуправление является формой управления школой. Наряду с властью директора (единоначалие), в школе должна существовать власть учеников, педагогов и родителей (самоуправление). Границы власти субъектов школьного управления определяются уставом школы и соответствующими ему локальными актами. Формы этой власти - конкретные органы самоуправления - может выбирать само учебное заведение. Органы самоуправления бывают «совместными», с участием и педагогов, и родителей, и учеников – например, совет школы, либо «раздельными» – например, ученический совет с участием выборных представителей обучающихся. Органы школьного самоуправления, сформированные учениками, принято называть органами ученического самоуправления.

Своеобразие управления развивающимися образовательными учреждениями и учреждениями, работающими в режиме функционирования

Основные категории персонала учебного заведения предельно четко обозначены в Законе о высшем образовании, и мы имеем возможность выделить три из них, в наибольшей степени имеющие отношение к процессу профессионального обучения:

- научно-педагогические работники;
- инженерно-технические работники;
- административно-хозяйственный персонал.

Нет нужды говорить о том, что данная структура персонала учебного заведения складывалась долго и в настоящее время под воздействием новых факторов развития системы образования подверглась значительной эрозии. В обозначенных категориях отсутствует как самостоятельная, такая категория работников, которая занимается менеджментом образовательного учреждения. Между тем, по мнению ученых и практиков, современное образование требует эффективного управления, основанного на глубоких знаниях - прежде всего образовательного права, менеджмента образовательных учреждений, образовательного маркетинга и т.д.

Сегодня администратор в сфере образования вынужден решать проблемы, связанные с определением стратегии и тактики развития учебного заведения, ростом конкуренции со стороны частных и зарубежных вузов, объективным включением образовательных учреждений в рыночные отношения. Другими словами, необходимы современные эффективные менеджеры, владеющие тактическими приемами, пригодными для любых целей и обеспечивающие успех стратегии для руководителя любого уровня, имеющие позитивный опыт управления, знакомые с технологией постоянного улучшения качества образовательных услуг всех структур образовательной системы.

Само по себе изменение условий существования образовательного учреждения в рыночной среде требует трансформации не только учебной деятельности, но и управления. Одна ситуация, когда мы имеем перед собой организацию функционирующего типа, где набор функций по осуществлению всего процесса обучения задан извне, следовательно, просчитан и оплачен теми государственными органами, которые эту парадигму и определили. Функции управления в данной организации в экономическом аспекте сводятся к контролю за выполнением процесса обучения в соответствии со стандартом, а также за соблюдением лимитов затрат. Организация эволюционирующая должна просчитывать каждую инновацию таким образом, чтобы конечная себестоимость образовательной услуги не превысила ее рыночную цену. Нет смысла говорить о том, что принципиально иными в каждом случае должны быть и системы управления, и процессуальные нормы выработки и принятия решений, и сами управленческие кадры.

Следует сказать, что проблема новой системы управления образовательными учреждениями входит в проблематику управления предприятием в условиях информационной революции и глобализации на ее основе. В научной литературе эта проблематика получила название менеджмента знаний.

Ряд исследователей напрямую связывают проблемы управления организациями в образовательной среде и предприятиями экономики. В частности, Рузаев Е.Н., Рузаева П.Е выделяют следующие исторические причины и теоретические предпосылки возникновения менеджмента знаний:

- глобализация и обострение конкуренции, побуждающие университеты и промышленные корпорации искать конкурентные преимущества;
- быстрое развитие и внедрение информационных технологий;
- повышение общего технологического уровня образования, науки и производства.

Однако, было бы ошибкой сводить проблему менеджмента знаний только к информационным технологиям. С одной стороны, как уже отмечалось, развитие IT стало одной из исторических причин для зарождения менеджмента знаний. С другой - большинство авторитетных теоретиков и практиков менеджмента знаний утверждают, что IT в менеджменте знаний стоят на втором плане.

Создание единой информационной образовательной среды – ключевая проблема процесса модернизации системы российского образования. Этот вывод неизбежен при исследовании научных материалов, посвященных этой проблематике. Причины, побуждающие к движению в этом направлении, находятся за пределами собственно сферы образования, поскольку находятся в русле общемировых тенденций развития постиндустриального общества. Последние концептуальные веяния - определение образования как системы производства знаний. Клаус Д.Экк выделяет здесь два подхода, которые мы с полным основанием можем применить к образовательным учреждениям:

Первый реализуется в духе ньютоновских традиций и включает в себя комплекс идей, методов, ценностей и норм в рамках одной или нескольких научных дисциплин.

Другой подход, наоборот, применим в широком социальном и экономическом контексте, выходящем за пределы одной дисциплины

В практическом плане эти подходы заставляют по-новому переосмыслить роль и значение информационных технологий в образовании.

Категории персонала составляют кадровый потенциал вуза, как экономический фактор, непосредственно предопределяющий рыночную стоимость выпускника на рынке труда. Следовательно, экономическая эффективность вуза, как предприятия, будет зависеть от того, какая кадровая политика будет проводиться на уровне системы высшего образования в целом, насколько последовательно она будет осуществляться на уровне каждого высшего учебного заведения.

Характеристика моделей управления образовательной системой (внешнее, внутреннее, саморазвитие)

Внешнее управление

В обществе все больше формируется потребность в многообразии содержания образования, что явно стимулирует процессы самоорганизации. Однако система, управляющая образованием, пытается сохранить свою целостность при этом не учитывает перспективные запросы общества, не учитывает, что образование как «сложное эволюционное целое» включает в себя большое количество структур и подсистем, темпы развития которых могут и не совпадать с темпами развития целого.

Складывается впечатление, что управляющая система дистанцируется от образовательной системы. Отдельные акты и даже программы, принимаемые вне общего контекста, еще больше обостряют возникшее противоречие, которое, в свою очередь, становиться причиной проблем образовательных систем разного уровня, в том числе и в образовательных учреждениях.

Ключевыми недостатками деятельности региональных и муниципальных органов управления образованием являются:

1. Сложившаяся отрицательная традиция «вмешательства» работников органов управления в самые разнообразные, но несвойственные им функции.
2. Неразграниченность основных и вспомогательных (а то и вовсе ненужных) функций управления.
3. В условиях осуществления политики регионализации и развития местного самоуправления совершенно несовременной, непродуктивной является традиционная прежняя, привычная позиция органов управления – позиция бюрократической инстанции, транслирующей сверху вниз руководящие указания и контролирующей их исполнение.
4. Недостаточная управленческая компетентность подавляющего большинства работников органов управления образованием. Судя по представленным материалам, большинство работников органов управления даже не различают функции, механизмы, задачи и виды управления.

Необходима специальная подготовка управленческих кадров, направленная на активное использование новых направлений в развитии функций управления, связанных с использованием методов стратегического анализа, прогнозирования и проектирования, разграничения компетенций и ответственности; активное включение общественности в разработку и принятие управленческих решений в области образования.

Внутреннее управление

Общеобразовательная школа является частным случаем образовательной системы. Рассматривая процесс управления образовательной системы, полезно абстрагироваться от части системных свойств, учитывая их лишь на конкретных этапах управленческой деятельности.

Основанием для такого управленческого рассмотрения является то, что любая образовательная система является системой открытой: она является тем или иным институтом социализации личности, а ее функции в самом общем виде задаются социальными потребностями общества.

Двухуровневые модели управления образовательной системой.

Целью управленческой деятельности руководителя ОС является реализация социальных потребностей общества, для которого ОС является социально-педагогической подсистемой, осуществляющей перевод обучаемого в новое качественное состояние, т.е. конечной целью управленческой деятельности является именно качество перехода, выполнение определенных требований общества к знаниям, умениям, мировоззрению, развитию способностей, личности выпускника. С этих позиций управление ОС можно рассматривать как взаимодействие руководителя с обучаемым. Таких способов, линий, каналов взаимодействия можно выделить два: основная линия - опосредованное взаимодействие через педагогический коллектив, и вторая - непосредственное взаимодействие с обучаемыми.

Саморазвитие

Основным характерным признаком процессов саморазвития является приобретение новых качеств системой. Для развивающейся системы характерна высокая специализация ее элементов, их неодинаковость, различимость, сильная связь между элементами. Такая система синкретична, т.е. целостна: изъятие какого-либо элемента системы ведет к ее гибели. Изъятие же элемента из структуры, организованной по принципу когерентной самоорганизации, не ведет к гибели системы, а ведет лишь к изменению ее количественного состава.

В системе образования исследователей интересуют именно процессы саморазвития, приобретения образовательной системой в целом и каждым отдельным индивидуумом новых, позитивных качеств. Следовательно, приобретает первостепенную значимость вопрос об условиях возникновения процессов саморазвития. В процессах саморазвития изменения направлены к неравновесию. В процессах когерентной самоорганизации изменения направлены к равновесию. Важно, что процесс синкретического саморазвития всегда протекает с поглощением энергии.

Функциональный анализ управления образовательными системами

При решении данной задачи исследуется динамика системы путем выявления используемых способов и алгоритмов управления, реализуемых в различных условиях обстановки и полученных при этом результатов. С учетом структурирования определяются перечень частных задач и функций каждого элемента системы, порядок их взаимодействия, необходимые входные и выходные данные.

В качестве образующего фактора педагогической системы используется функциональный подход и общим критерием выделения структурных элементов системы, характеризующим их близость и интеграцию, обеспечивающим коммуникативные свойства системы и ее иерархию, выступает управление.

Под управлением понимается целенаправленная деятельность субъектов различного уровня, обеспечивающая оптимальное функционирование и развитие управляемой системы, перевод ее на новый, качественно более высокий уровень по фактическому достижению целей с помощью необходимых оптимальных педагогических условий, способов, средств и воздействий.

Управление в различных педагогических системах включает ряд сменяющих друг друга этапов: целеопределение, анализ, прогнозирование, планирование, организация исполнения, контроль, регулирование и коррекция.

Управление развитием определяют как часть управленческой деятельности муниципального органа управления, при которой посредством создания новых условий, ресурсов, средств, способов работы обеспечивается целенаправленный переход к качественно новому состоянию.

Основные пути управления процессом развития личности в условиях вариативных образовательных систем

Вариативность образования – один из основополагающих принципов и направление развития современной системы образования в России.

Вариативность – это качество образовательной системы, характеризующее ее способность создавать и предоставлять учащимся варианты образовательных программ или отдельных видов услуг для выбора в соответствии с их изменяющимися образовательными потребностями и возможностями; свойство, способность образовательного учреждения предоставлять учащимся достаточно большое многообразие специфичных и привлекательных вариантов образовательных траекторий, спектр возможностей выбора такой траектории.

Вариативность образования нацелена на обеспечение максимально возможной степени индивидуализации образования.

Таким образом, вариативный образовательный процесс – взаимосвязанная деятельность участников образовательного процесса по реализации целей образования, осуществляемых в условиях выбора содержания (в рамках государственных стандартов), средств и способов деятельности и общения, ценностно-смыслового отношения личности к целям, содержанию и процессу образования.

Под вариативностью нами понимаются не только используемые вариативные программы, разные по содержанию (общеобразовательный, углубленный, расширенный уровни), но и программы, различающиеся по способам, формам, технологиям учения. Следовательно, вариативность образования ориентирована на личность обучающегося, учитывает его потребности, возможности, запросы.

Одна из основных задач формирования и реализации модели вариативной образовательной среды - создание эффективной системы управления качеством образования.

Качество образования, как и любой процесс в социально-экономической системе, не должно формироваться стихийно, так как это управляемый процесс.

Однако управление качеством образования невозможно осуществлять только на административной основе. Оно требует участия всех субъектов образовательного процесса.

Управление качеством образования включает следующие компоненты:

- контроль качества;
- мотивация;
- организация;
- планирование, проектирование;
- анализ;
- исследование качества.

Для управления качеством образования необходимы:

1. Средства управления и измерения качества.
2. Система управления, включающая специализированные звенья.
3. Мотивы управления.
4. Механизмы управления.
5. Цели и условия использования результатов управления качеством.

Целью управления качеством является повышение конкурентоспособности образовательного учреждения, повышения его авторитета в социуме, укрепление статуса, стабилизация будущего.

Система управления качеством образования предполагает наличие специализированных подразделений, ведущих аналитическую работу по обеспечению качества образования. Данные подразделения занимаются:

- получением и обработкой информации;
- разработкой методических рекомендаций;
- определением стратегии развития образовательного процесса;
- изучением опыта других образовательных учреждений;
- консультированием;
- осуществлением взаимодействия с научно-методическими учреждениями, вузами;
- проведением конференций, круглых столов, семинаров, и т.д. по вопросам управления качеством образования;
- организацией повышения квалификации по вопросам управления качеством образование через систему модульных курсов, стажировок, проведение научно-практических семинаров, практикумов, мастер-классов;
- разработкой и внедрением системы мониторинга качества образования.

Развитие человека – очень сложный, длительный и противоречивый процесс. Характерная особенность этого процесса – диалектический переход количественных изменений в качественные преобразования физических, психических и духовных характеристик человека. Результат развития – становление человека как биологического вида и как социального существа.

Развитие учащихся происходит по трем взаимосвязанным направлениям: биологическому, психологическому и социальному. Развитие личности происходит под действием многих факторов:

– наследственности;
– среды (социальной, биогенной, абиогенной);
– воспитания;
– собственной практической деятельности человека.

В этом контексте фактор рассматривается как движущая сила процесса развития, а условие – как обстоятельство, от которого зависит это развитие, обстановка, в которой происходит развитие ребенка.

ИННОВАЦИИ

Современные зарубежные педагогические концепции. Их методологическая и педагогическая оценка

Прагматизм – философско-педагогическое направление, выступающее за сближение воспитания с жизнью, достижение целей воспитания в практической деятельности. Основатели прагматической философии **Ч. Пирс** и **У. Джемс** претендовали на создание новой философии, стоящей вне идеализма и материализма. Идеи ранних прагматистов развил американский философ и педагог **Дж. Дьюи.**

В 60-е гг. философия прагматизма и опирающаяся на нее педагогика потеряли свою популярность, но возродились в 70-е гг. под флагом **неопрагматизма.**

Главная сущность **неопрагматической** концепции воспитания сводится к самоутверждению личности. Ее сторонники (**А. Маслоу, А. Комбс, Э. Келли, К. Роджерс, Т. Браммельд, С. Хук** и др.) усиливают **индивидуалистическую направленность воспитания**. Неопрагматисты отстаивают полный произвол в поступках и оценках личности. Неопрагматизм остается ведущим направлением американской педагогики, получает все более широкое распространение в других странах западного мира.

Неопозитивизм – философско-педагогическое направление, пытающееся осмыслить комплекс явлений, вызванных научно-технической революцией. Нынешний педагогический неопозитивизм чаще всего именуется «новым гуманизмом», некоторые направления «сциентизмом». Виднейшие представители нового гуманизма и сциентизма –**П. Хере, Дж. Вильсон, Р.С. Питере, А. Харрис, М. Уорнок, Л. Кольберг** и др.

Сторонники нового гуманизма выступают за полную гуманизацию системы воспитания. Сторонники сциентизма верят не чувствам, а логике и убеждены, что лишь с помощью рационального мышления она сможет проявить способность к самореализации, к общению с другими членами общества.

Экзистенциализм — философское направление, признающее личность высшей ценностью мира. Каждая личность – неповторимая, уникальная, особая. Каждый человек – носитель своей нравственности. По мнению экзистенциалистов, самобытности личности особенно вредит коллектив, который превращает человека в «стадное животное».

Виднейшие представители современной экзистенциалистской педагогики – **Дж. Кнеллер, К. Гоулд, Э. Брейзах, У. Баррет, М. Марсель, О.Ф. Больнов, Т. Морита, А. Фаллико.**

Развернутое изложение педагогической концепции современного **неотомизма** дал французский философ, глава неотомизма **Ж. Маритен**. Видные представители **католической педагогики – У. Каннингам, У. Макгакен, М. Казотти, М. Стефанини, В. фон Ловених, Р. Ливигстон, Е. Жильсон**. Основные положения

педагогики неотомизма определяются «двойственной природой» человека. Человек – единство материи и духа, а поэтому он одновременно и индивид, и личность. Цель воспитания выводится из христианской нравственности, религиозных положений о смирении, терпении, непротивлении Богу.

Бихевиоризм – психолого-педагогическая концепция технократического воспитания. Классический бихевиоризм, у истоков которого стоял видный американский философ и психолог **Дж. Уотсон**, обогатил науку положением о зависимости поведения (реакций) от раздражителя (стимула). **Необихевиористы** (**Б.Ф. Скиннер, К. Халд, Э. Толмен, С. Пресен** и др.) дополнили это положение **подкреплением**, вследствие чего цепочка формирования заданного поведения приобрела вид «стимул – реакция – подкрепление».

Инновации в образовании

К инновационным процессам относятся все связанные с передовым опытом, многочисленные организационные преобразования в сфере народного образования, достижения научной мысли и их внедрение в практику. Учебно-воспитательный процесс, занимающий центральное место в педагогике, можно рассматривать как инновационный, т.к. его цель заключается в передачи учащимся новых для них знаний, формировании новых свойств личности. Если бы мы располагали эффективными методами изучения и оценки инновационных процессов, то это позволило бы их регулировать, усиливать практическую пользу и повышать целенаправленность.

1. Понятие и сущность инновационного процесса в образовании

Термин «инновация» происходит от английского слова innovation, что в переводе означает «введение новаций» (новшеств).

В конце 50-х годов в Германии, США и других странах стали создаваться центры по изучению и обобщению педагогических новшеств, выходить специальные периодические издания, посвященные нововведениям в области образования (например, «Information et innovation en education», «Educational Innovation in the United States» и др.).

В нашей стране происходили те же самые процессы, однако назывались они иначе. Речь шла об избирательном внедрении, распространении педагогического опыта, готовности и возможности перенять его практическими работниками, новизне предлагаемых новшеств и способах их оценки.

Как правило, инновации возникают в результате попыток решить традиционную проблему новым способом, в результате длительного процесса накопления и осмысления фактов, когда и рождается новое качество, несущее новаторский смысл. Большинство современных инноваций находятся в преемственной связи с историческим опытом и имеют аналоги в прошлом.

Это дает основание утверждать, что инновационный процесс - это мотивированный, целенаправленный и сознательный процесс по созданию, освоению, использованию и распространению современных (или осовремененных) идей (теорий, методик, технологий и т.п.), актуальных и адаптированных для данных условий и соответствующих определенным критериям.

Инновация расширяет известные теоретические и практические положения в обучении и воспитании. Полученное знание открывает новые грани проблемы, которые ранее не были известны. В целом новшество не меняет картину, а дополняет ее. Примером этого же типа инновации в практической педагогической деятельности служит широко известный опыт начальных классов средней школы № 109 г. Москвы Е.Н. Потаповой по созданию методики оптимизации обучения шести-семи-летних детей письму (см. Е.Н. Потапова. Радость познания. М., 1990).

Образцы уникального новаторского и исследовательского педагогического опыта в обновлении школы продемонстрировали в своей работе такие педагоги и ученые России, как И.П. Волков, Г.И. Гончарова, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, М.П. Щетинин, П.М. Эрдниев, Е.А. Ямбург и другие. Их педагогические находки, результаты их педагогических новшеств уже стали достоянием учительства всей страны.

5. Инновационные учебные заведения

Новшества могут применяться как к решению отдельных вопросов, так и к работе образовательных учреждений в целом. Различают функционирующий (пассивно-приспособительный) и инновационный (развивающий) типы развития учреждения, при котором управленческие решения принимаются на основе учета возможных социально-педагогических изменений и осуществляющие опережающую реакцию на них. Именно последние относятся к инновационным образовательным учреждениям, т.к. их педагогические системы находятся в постоянном приближении к удовлетворению все возрастающих запросов личности и общества. В режиме развития работает большинство так называемых авторских школ.

Авторская школа

Это образовательное учреждение, деятельность которого основана на психолого-педагогической идее автора или авторского коллектива. Авторские школы различаются по имени их создателей, а также философской или психолого-педагогической концепции, лежащей в их основе. Они могут реализовывать как старые (например, идея школы Л.Н. Толстого, идея школы Монтессори, идея вальдорфской школы, идея школы Френе, идея школы дальтон-план, идея самоценности детства (школа Корчака), так и новые идеи (например, идея школы диалога культур, идея школы-парка, идея школы-клуба, идея школы обучения детей без отбора, идея школы

свободы и сотрудничества, идея педагогической поддержки, идея разновозрастного коллектива, идея Диалектического обучения и др.).

В настоящее время отдельными учеными или коллективами составлены авторские программы по различным направлениям обучения и воспитания, например «школа диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганова), «школа развивающего обучения (В.В. Давыдов), «школа самоопределения» (А.Н. Тубельский), разработка психолого-педагогических основ формирования здорового образа жизни Н.Т. Терехова, Центр «Дошкольное детство им. А.В. Запорожца», программа обучения «Одаренный ребенок» Н.Б. Шумакова, интеграция детей-инвалидов в среде здоровых детей в совместной учебной и досуговой деятельности Л.И. Солнцева и др.

Особенности современных образовательных инноваций: гуманизация, интеграция, дифференциация, компьютеризация, непрерывность и т. д.

Понятие «инновация» относится не просто к созданию и распространению новшеств, но к таким изменениям, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления.

Инновации преобразуют характер обучения в отношении таких его сущностных и инструментально значимых свойств как целевая ориентация, характер взаимодействия педагога и учащихся, их позиции в ходе обучения.

Вообще нужно сказать, что инновационные процессы являются закономерностью в развитии современного образования.

Инновационные подходы к обучению делятся на два типа, которые соответствуют репродуктивной и проблемно-поисковой деятельности.

I. Инновации, направленные на сообщение учащимся знаний и формирование действий их по образцу.

II. Инновации, преобразующие традиционные учебный процесс, направленные на обеспечение его исследовательского характера, организацию поисковой учебно-познавательной деятельности, формирование опыта самостоятельного поиска новых знаний, их опыта творческой деятельности.

То есть по мысли сторонников исследовательского обучения, учебный процесс в идеале должен моделировать процесс научного познания, поиска новых знаний.

Гуманизация образования — это ориентация образовательной системы и всего образовательного процесса на развитие и становление отношений взаимного уважения учащихся и педагогов, основанного на уважении прав каждого человека; на сохранение и укрепление их здоровья, чувства собственного достоинства и развития личностного потенциала. Именно такое образование гарантирует учащимся право выбора индивидуального пути развития.

Педагогические условия, способствующие гуманизации обучения:

- учет психолого-возрастных особенностей обучающихся;
- субъект-субъектные отношения между участниками образовательного процесса;
- изменение роли преподавателя, формирующего благоприятную атмосферу для развития личности обучающихся;
- дифференциация обучения;
- вариативность содержания и технологий обучения и предоставление обучающимся права выбора;
- создание учебной ситуации как особой коммуникативной среды, диалогического режима общения;
- организация групповых форм работы, способствующих диалогическому общению;
- направленность процесса обучения на результативную и процессуальную стороны учебной деятельности учащихся; оценка двух ее составляющих: усвоения знаний и овладения способами учебной работы;
- создание ситуации успеха.

Для нашего времени характерна интеграция наук, стремление получить как можно более точное представление об общей картине мира. Эти идеи находят отражение в концепции современного образования.

Идея интегративного обучения заключается в следующем:

– личностная направленность обучения;

– формирование обобщенных предметных структур и обобщенных способов деятельности (усвоение знаний на основе осознания закономерностей, общего принципа, обобщения);

– приоритет смыслообразующих мотивов в обучении (побуждающие, внутренние и внешние, организующие);

– системность в обучении (осознание учащимися связей внутри научной теории);

– проблемность обучения;

– рефлексия деятельности;

– диалогичность.

Дифференциация образования - характеристика современного образования. Она обеспечивает разнообразие форм обучения, позволяющих максимально учитывать индивидуальные особенности учащихся, их

интересы, склонности, возможности, ценностные и профессиональные ориентации. Дифференциация базируется на принятии психологических различий между индивидами и группами людей (по полу, возрасту, социальной принадлежности и т.п.). В образовании наиболее разработаны методы выявления и оценки умственного развития учащихся, а также определения предметной ориентации – дифференциация по содержанию, объему знаний, подлежащих усвоению. Разработана критериальная основа для проведения такой работы. В настоящее время наряду с различиями между индивидами в умственном отношении широко используются различия в творческих и организаторских способностях, в общей структуре личности, в мотивационно- потребностной сфере. Это имеет важное значение для решения многих практических вопросов в сфере образования (отбор и обучение учащихся, диагностика, коррекция и прогностика возможностей их развития, самореализация в учебной, а в дальнейшем и в профессиональной деятельности). Дифференциация может проводиться по селективной и элективной системе, по принципу внешних и внутренних различий. Выбор системы (принципов) дифференциации зависит от целей и задач образования. Для раннего выявления индивидуально-психологических особенностей каждого ребенка и подростка, определения путей их наиболее благоприятного развития в онтогенезе используются разные типы образовательных учреждений: гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением ряда предметов, школы с компенсирующим обучением, частные школы и др.

Проблема единства и целостности мирового образовательного пространства

Интеграция в образовании - часть сложного процесса сближения, взаимодействия и взаимопроникновения национальных образовательных структур, ведущего к формированию единого мирового образовательного пространства.

Единое мировое образовательное пространство является сложным, неравномерным, многоуровневым процессом тесно взаимосвязанных количественных и качественных преобразований, базирующихся на единстве в подходах, целеполагании, в содержании образования, в терминологии, категориях и стандартах, в подведении итогов, и одновременно результатом длительного исторического, экономического и духовного сосуществования и взаимодействия мирового образовательного сообщества. Российскими и зарубежными исследователями продуктивно разрабатываются вопросы, связанные с интеграционными процессами в мировом образовательном пространстве, информатизацией, с развитием дистанционного образования (исследования Р.Ф. Абдеева, А.А. Андреева, А. Ахметзянова, В.П. Борисенкова, В.Б. Бриткова и др.)

Несмотря на широкий круг работ, в педагогической науке обнаруживается недостаток комплексных, многоаспектных трудов, посвященных влиянию дистанционного образования на интеграционные процессы в мировом образовании и обобщающих опыт образовательных учреждений распределённого типа, что определяет актуальность исследования факторов, способствующих формированию единого мирового образовательного пространства. Множественность описания данного пространства не даёт нам возможности рассматривать его вне изучения процессов, происходящих в социально-экономической, политической, правовой и информационной сферах. Интерес к этой проблеме вызван наличием следующих объективных противоречий:

1. Между активизацией международного сотрудничества в сфере образования и наличием факторов, ведущих к обособленности отдельных регионов мира.

2. Между тенденциями развития единого мирового образовательного пространства и возможностями дистанционного образования всех уровней (высшего, среднего специального, дополнительного) как фактора формирования единого мирового образовательного пространства и интеграции образовательных систем различных стран и регионов.

3. Между пониманием дистанционного образования, с одной стороны, как комплекса образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно - образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т.п.), а с другой, - как внутреннего процесса развития личности и результата усвоения человеком знаний, умений и навыков с помощью вышеуказанных средств.

Дистанционное образование на базе средств информационных и коммуникационных технологий может быть катализатором развития и формирования единого мирового образовательного пространства, если:

- оно органично вписывается в современный сетевой образ мира;

- на глобальном уровне снимает ряд принципиальных социальных, экономических, социокультурных трудностей в получении образования; имеет место благоприятная правовая, социально-экономическая и политическая обстановка во взаимодействующих субъектах пространства;

- имеют место предпосылки развития интеграционных процессов в мировом образовании в условиях информатизации общества и образования.

Новые тенденции современного развития мирового образовательного процесса:

1) большинство педагогов, даже далеких от радикальных решений, настаивают на индивидуализированном обучении;

2) необходимо увеличить внимание к личности за счет уменьшения численности учеников в классе, сокращения учебной недели и изменения классно-урочной системы;

3) интенсификация учебного процесса.

Сегодня одновременно сосуществуют традиционные и нетрадиционные системы обучения.

Характеристики традиционного обучения:

1) последовательное формирование знаний, умений и навыков;

2) варианты уроков при традиционном обучении разнообразны: урок-открытие, урок-дискуссия, урок-экскурсия и др.

Особенности нетрадиционных моделей обучения:

1) они условно разделяются на две группы – репродуктивной и поисковой ориентации;

2) постепенное внедрение предложений, касающиеся модернизации режимов, методов, форм обучения;

3) широкое использование нестандартных приемов преподавания;

4) все новшества базируются на необходимости развивать у ребенка творческие способности и инициативу;

5) активно рассматриваются перспективы применения в школе новейших технических средств.

В России разработана методика опережающего обучения, где трудные темы изучаются в первую очередь (С. Н. Лысенкова) и методика «коллективного способа учебной работы», где каждый школьник расширяет свои знания с помощью товарищей (В. К. Дьяченко, А. С. Соколов).

Актуальные проблемы и тенденции развития отечественной и зарубежной педагогики и психологии

Изменение целей образования в современном мире.

Необходимо говорить о смене парадигмы «образование=обучение» парадигмой «образование=становление», имея ввиду становление человека, его духовности, самостности, его самосозидание, самоформирование, самооформление в личность, персону.

Еще одна проблема традиционного образования, требующая безусловного разрешения в образовании новом, это его массовость, при которой весь образовательный процесс в целом ориентирован на «среднего» ученика и студента. Если планка образовательных стандартов поднимается, этот средний выпадает из процесса, но, в то же время, на этом среднем уровне не может учиться сильный и талантливый. Так мы снова делаем образование регрессивным, поскольку человечество, как известно, всегда развивалось не в целом, а посредством лучших своих представителей. В этой связи, в новой образовательной парадигме должно измениться и содержание понятия гуманизм.

Основные тенденции развития современного образования

Состояние образования в современном мире сложно и противоречиво. С одной стороны, образование в 20-м веке стало одной из самых важных сфер человеческой деятельности; огромные достижения в этой области легли в основу грандиозных социальных и научно-технологических преобразований, характерных для уходящего века. С другой стороны, расширение сферы образования и изменение ее статуса сопровождаются обострениями проблем в этой сфере, которые свидетельствуют о кризисе образования.

Проблемы использования новых технологий в образовании

На данный момент в современном обществе происходит неудержимое развитие информационных технологий, особенно в области мультимедиа, виртуальной реальности и глобальных сетей. Использование этих технологий в различных сферах жизнедеятельности человека породило немало философских, теоретико-методологических и социально-экономических проблем. Наибольший общественный резонанс вызывает феномен глобальной компьютерной сети Интернет. Интернет представляет собой удобный источник разнообразных сведений, качественно меняющий всю систему накопления, хранения, распространения и использования коллективного человеческого опыта.

Сегодня можно говорить об активизации процесса использования Интернет -технологий в современном школьном образовании. Этот процесс ставит ряд острых проблем, являющихся предметом обсуждения ученых, учителей, работников образования, связывающих развитие школы с активным использованием Интернет - технологий, созданием единого информационного образовательного пространства, способствующего развитию и самореализации учащихся.

Заключение.

Таким образом, можно выделить следующие основные тенденции развития образования в современном мире:

-смена парадигмы «образование=обучение» парадигмой «образование=становление»,

- превращение знаний в основной общественный капитал,

- развитие концепции непрерывного образования,

- постепенное смещение приоритетов от прямого обучения к индивидуальному контакту со студентами - индивидуализация обучения,

- диалогичность, которая проявляется в сосуществовании как различных подходов к преподаванию, так и самих методов преподавания.

- активизации процесса использования Интернет - технологий и других новых технологий в современном

школьном образовании,

- интернационализация образования в соответствии со всемирными процессами глобализации;
- развитие дистанционного обучения.

Развитие педагогической науки, а вместе с ней и практики определяется особенностями современной парадигмы развития общества.

В мировой системе образования выделяют определенные *глобальные тенденции:* 1) стремление к демократической системе образования, то есть доступность образования всему населению страны и преемственность его ступеней и уровней, предоставление автономности и самостоятельности учебным заведениям; 2) обеспечение права на образование всем желающим (возможность и равные шансы для каждого человека получить образование в учебном заведении любого типа, независимо от национальной и расовой принадлежности); 3) значительное влияние социально-экономических факторов на получение образования (культурно-образовательная монополия отдельных этнических меньшинств, платные формы обучения, проявление шовинизма и расизма); 4)увеличение спектра учебно-организационных мероприятий, направленных как на удовлетворение разносторонних интересов, так и на развитие способностей учащихся; 5) разрастание рынка образовательных услуг; 6) расширение сети высшего образования и изменение социального состава студенчества (становится более демократическим); 7) в сфере управления образованием поиск компромисса между жесткой централизацией и полной автономией; 8) образование становится приоритетным объектом финансирования в развитых странах мира; 9) постоянное обновление и корректировка школьных и вузовских образовательных программ; 10) отход от ориентации на «среднего ученика», повышенный интерес к одаренным детям и молодым людям, к особенностям раскрытия и развития их способностей в процессе и средствами образования; 11) поиск дополнительных ресурсов для образования детей с отклонениями в развитии, детей-инвалидов.

Развитие личности ребенка – главная цель современного образования. **Личность** – это системное социальное свойство каждого человека, который имеет у разных индивидов нечто общее и варьирующееся в широком диапазоне индивидуальных качеств характера. **Человек как личность** – это социальная сущность и облик, главной характеристикой которого является степень возвышенности над животным, которым он был при рождении. Человека как личность определяют не его врожденные биологические характеристики, не его цвет волос, одежда, имущество, а именно его социально значимые индивидуальные особенности. **Специфика педагогического подхода к личности выражается в следующем:** – сначала рассматривается становление личности в проявлении и изменении ее педагогических свойств – воспитанности, образованности, обученности. Они составляют макроструктуру ее педагогической системы, формирующейся прижизненно и развивающейся в идеале до своей индивидуальной цивилизованной вершины; – вторым этапом является признание факта возникновения изменения педагогических свойств у каждого человека во всеобъемлющем и непрерывном процессе социализации, т. е. в индивидуальном и избирательном присвоении и усовершенствовании им в процессе личной жизни разных видов опыта предшествующих и живущего поколения, а также субъективной переработке собственного опыта. Этот процесс непрерывен, в нем выделяют дотрудовую, трудовую и послетрудовую социализацию; – подход к личности не как к пассивному объекту, «наполняемому» социальным опытом, а как к субъекту общественных отношений и педагогических систем, проявляющему активность и самостоятельность в усвоении опыта и формирующему самого себя, а поэтому несущему личную ответственность за свой жизненный путь.

Характеризуя черты общества XXI века, выдающийся американский философ Грегори Бейтсон называет важнейшими из них следующие:

-развитие индивидуума от homo sapiens к homo integrans;
-обогащение классической медицины знаниями о психосоматическом единстве человека;
-развитие психологии эффективных коммуникаций;
-переход в образовании от обучения на уровне знака к обучению на уровне аналога;
-научный взрыв информационного общества и освоение новых междисциплинарных знаний.

Эти наиболее существенные черты современного этапа развития человеческой цивилизации дают ключ к пониманию состояния и перспектив развития педагогики как науки.

Известно, что развитие образования в Западной Европе, начиная с XVII века, осуществлялось под влиянием картезианской философии, которая обеспечила высокие темпы развития естественных наук на основе рационального способа мышления. Этот так называемый «картезианский» метод познания мира способствовал развитию левого полушария головного мозга, в то время как правому полушарию, отвечающему за интуицию, творчество, стратегическое мышление, образность, вдохновение, коммуникацию идей и т. д. уделялось мало внимания.

На протяжении трех последующих столетий совершенствование педагогической деятельности было связано, главным образом, с поиском наиболее эффективных приемов передачи знаний и способов деятельности безотносительно к их ценности для каждой конкретной личности, смыслу и назначению человеческого бытия.

В отечественной педагогической и психологической науке это проявилось в том, что в русле деятельностного подхода разрабатывались, главным образом, операционно-технологические аспекты мышления,

в то время как значимости эмоционального, личностного компонента мышления в процессе образования не уделялось достаточного внимания.

Поэтому можно предположить, что одной из тенденций в развитии педагогики и психологии в ближайшее время станет формирование целостного образа мышления, предполагающего умственное и эмоционально нравственное развитие личности в их единстве.

Это, в свою очередь, вызовет потребность в иной шкале измерения результатов педагогической деятельности, в отказе от абсолютизации количественных показателей в практике обучения и воспитания и нахождении критериев оценки индивидуально личностных свойств и проявлений каждого ученика и, в конечном итоге, определении того, что является качеством образования.

В разработке методического аспекта образовательной деятельности главной современной тенденцией является выход на уровень технологий, что обеспечивает возможность наиболее точно обобщать, описывать и передавать способы достижения педагогических результатов.

В условиях научного взрыва информационного общества большие возможности для решения сущностных проблем образования открывает интеграция отечественного и зарубежного опыта, использование в педагогике открытий из других областей научного знания.

Так, в решении актуальной для общества проблемы физического и психического здоровья учителей и учащихся большие перспективы открываются в связи с использованием знаний о психосоматическом единстве человека Милтона Эриксона.

Другим важным направлением в современной зарубежной психологии является разработка технологии эффективных коммуникаций, которая дает возможность перейти от обучения на уровне знака к обучению на уровне аналога и решать проблему умственного развития учеников на основе формирования у них новых стратегий мышления. В сочетании с отечественными концепциями данное направление открывает новые перспективы в разработке этой традиционной для психологии и педагогики проблемы.

Представляется особенно значимым использование в русле педагогических исследований знаний из области менеджмента, т. к. именно в менеджменте содержится большой опыт по использованию и развитию всех имеющихся у человека ресурсов для достижения реальных практических результатов, и этот опыт может быть интегрирован в педагогическую деятельность.

На современном этапе развития менеджмента большое внимание уделяется его социокультурной составляющей. Это связано с тем, что, по наблюдениям специалистов, наибольшего экономического роста достигают те страны, которые в своем развитии опираются на культурологические особенности нации. Ярким примером в этом отношении являются Япония и страны Юго-Восточной Азии.

Основываясь на данной закономерности, необходимо усилить социокультурный компонент образования, что будет способствовать возрождению многовековых традиций и ценностей, накопленных предшествующими поколениями людей, населяющих Россию, и обеспечит духовный и экономический расцвет нации.

Каждой общественной формации соответствовала своя парадигма образования. Научные изыскания показывают, что системой образования, которая будет адекватна нарождающемуся в России информационному обществу, может стать система открытого образования.

Открытое образование

Действительно, дальнейшее развитие образования видится не в жесткой дифференциации способов освоения мира, а в их интеграции и взаимообогащении. Это требует внесения принципиальных корректировок в организацию действующей системы образования с учетом необходимости сохранения и развития наиболее перспективных форм, методов и структур традиционной системы.

Глобальной целью открытого образования является подготовка обучаемых к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной областях в условиях информационного общества. Черты этого образования: качество, опережающий характер, доступность, креативность.

В этой будущей системе ОО:

- Процесс обучения носит открытый творческий характер.
- Обеспечен свободный доступ к информационным ресурсам.
- Обеспечена свобода выбора.
- Созданы условия совместного творческого освоения мира.
- Обеспечен индивидуализированный подход к процессу обучения.
- Важна роль информационной культуры.
- Проводится фундаментализация образования.
- Используются инновационные подходы.
- Изменяются роли участников образовательного процесса.
- Изменяются отношения между педагогом и учеником.

Системообразующим началом российской системы образования российского варианта СОО является ее духовно интеллектуальный смысл, который выступает в качестве субстанции как учебно-воспитательных программ, образовательных учреждений и органов управления образованием, так и государственных образовательных стандартов.

Содержание ОО должно быть направлено не только в одну сторону – интеллект, который при отсутствии у человека духовности и нравственности способен сформироваться в злой интеллект. Недаром великий русский

философ А.И. Ильин писал: «Образование без воспитания не формирует человека, а разнуздывает и портит его, ибо дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он – бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный – и начинает злоупотреблять. Надо раз и навсегда установить и признать, что безграмотный, но добросовестный простолюдин есть лучший человек и лучший гражданин, чем бессовестный грамотей, и что формальная образованность вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации».

Не менее значима проблема сохранения здоровья обучающихся и обучающих в СОО.

Фундаментальную основу СОО составит философия ОО, которая является теоретической базой, потому, что дает возможность целостного видения образовательных систем, их достоинств и недостатков; проясняет основные целостные ориентиры; формирует интегративное представление об образовании как социальном институте, виде духовного производства и воспроизводства, сфере культуры и одной из важнейших сфер социализации индивида.

Объективность появления открытого образования

Открытое образование является результатом исторического эволюционного пути становления и развития информационной цивилизации как неотъемлемой ее части и не зависит от политики государства в области образования.

СОО это рациональный синтез известных форм получения образования на базе средств коммуникационных и телекоммуникационных технологий. Это объективный закономерный процесс, называемый конвергенцией это закономерность, присущая объектам и явлениям реального мира при их развитии в условиях информатизации. Особенно ярко она проявляется в развитии средств информационных технологий. Например, компьютер объединяет в себе несвойственные ему функции телевизора, приемника и наоборот телевизор становится сложным программируемым устройством, приближенным к компьютеру. Ряд примеров может быть продолжен.

По оценкам историков реформ образования в России было четыре.

Первая – Петра I, поставившей цель «сделать отечество равное другим.

Вторая – Александра II, чтобы создать гражданское общество, обеспечить экономический рост и нерушимость империи.

Третья в 1918 году для перехода к новой экономической политике, но прерванная в 1924 году И.В. Сталиным сразу же после болезни и кончины В.И. Ленина.

И четвертая – нынешняя, при активном участии ректора МЭСИ В.П. Тихомирова в виде СОО, как объективной реальности.

Слово «реформы» в России вызывает отрицательные ассоциации и эмоции. Оно стало синонимом зла, бед, неудач, обмана государства своих граждан. Многолетние реформы в политической и экономической сферах России ввергли систему образования в кризисное состояние. Что еще осталось в России не до конца разгромленным, так это образование, которое в силу своей профпригодности и в силу своей конструктивной консервативности смогло оказать сопротивление реформаторам.

Только через обновленное образование можно прийти к обновленной стране, только с помощью образования можно подготовиться к решению чрезвычайно важных проблем нового XXI века. Говоря об образовании XXI века, мы должны признать единственную идеологию – идеологию создания условий для исполнения людьми главного своего предназначения – быть Человеком. А это значит, что все в этом мире достигается через образованность, культуру, веру. Образованный это знающий и умелый человек. Культурный – это видящий и понимающий человек. Верующий – это сострадающий и нравственный человек.

Образование – органичная часть жизнедеятельности личности и выступает одной из важнейших сфер общества. Роль и значение образования в социуме в последнее время существенно меняется. Понятие социокультурной ситуации используется для характеристики окружающей действительности, происходящей в общественной, социальной, экономической и культурной жизни. Социокультурная система в РФ определяется:

1) мировыми социокультурными тенденциями, оказывающими влияние на развитие образования в мире и РФ

2) обострением глобальных общественных проблем интернационального характера, возникновение которых поставило человечество перед необходимостью корректного и быстрого изменения способов организации жизнедеятельности людей, отношения их с природой, друг с другом.

Тенденции социокультуры:

1) смена типов культурно-исторического наследования, т.е. передача и получение подрастающим поколением социального опыта. Если раньше детям предстояло во многом повторить образ жизни своих родителей, то в современных урбанизированных странах наблюдается значительно больший разрыв между поколениями. Этот разрыв заметен и в образах жизни, и в мировоззрении, в личностных принципах. Именно это и приходится учитывать.

2) Смена установки при изучении действительности, или переход от научного познания к общекультурному, который включает обыденное сознание, мифологическое, религиозное, художественное и другие достижения реальности, и это проявляется не только в научном исследовании, но и в учебном процессе

3) Изменение роли науки в обществе и смена научных парадигм. Ранее содержание познания в большей мере определялось объектом и в меньшей мере средствами, технологиями познавательной деятельности. В

настоящее время процесс познания предполагает взаимодействие знаний об объекте не только со средствами познания, но и ценностно-целевыми установками субъекта, как научно-познавательной, так и учебно-познавательной деятельности

4) Развитие информационных технологий и мир информационной сети. Их внедрение и развитие становятся решающим условием модернизации не только производства, но и других сфер общественной жизни, включая образование. Уже с самого малого возраста нужно думать о компьютерном образовании ребенка.

5) Национально-культурная регионализация на фоне процессов интеграции и глобализации, которые раздвигают рамки традиционных потоков инвестиций и товаров, дополняя, а иногда заменяя их потоками людей, идей, знаний. В современном русском обществе эта тенденция проявляется:

• В необходимости дальнейшего социально-культурного развития русской нации, более активного утверждения национальных ценностей, в том числе через систему образования

• В необходимости обретения народом РФ новой профессиональной компетенции, новой технологии и общекультурной подготовки в соответствии с требованиями интеграционного процесса с др. странами.

• В необходимости формирования умений жить в условиях открытого динамичного общества с рыночными отношениями в экономике и демократией, т.е. в условии высокой степени неопределенности, автономного существования, готовности брать на себя ответственность за свою жизнь и своих близких, за будущее нации и государства.

Современные инновационные образовательные учреждения, их характеристика (гимназия, лицей, авторская школа)

Особенности авторской школы

Основной концепцией функционирования такого учебного заведения служит психолого-педагогическая идея одного или нескольких авторов. Сегодня нашли свое применение методики и педагогов прошлого, и современности. Примером в данном случае будут идеи школ Монтессори, Френе, Л.Н. Толстого. Из современных тенденций воплощены идеи школы-парка и школы-клуба, школы свободы и сотрудничества и школы разновозрастного коллектива и т.п.

Суть педагогических поисков и экспериментов в таких учебных заведениях состоит в открытии отличных от существующей на сегодняшний день практики целей образования. В авторских школах пытаются найти новое содержание образования, стараясь при этом сохранить его традиционные задачи. Коллективы таких школ пытаются внедрять новые формы организации учебного процесса, инновационные методики воспитания ученического коллектива.

В процессе функционирования авторская концепция дополняется и видоизменяется педагогическим коллективом, создавая, таким образом, обширное поле для деятельности одаренных и талантливых педагогов.

Гимназия

В гимназии педагогический коллектив реализует общеобразовательные программы основного общего и среднего образования. Вместе с тем, в таком учебном заведении обеспечивается дополнительная углубленная подготовка учеников по гуманитарным предметам. В гимназии реализуется общеобразовательная программа начального образования. Как правило, здесь преподается несколько иностранных языков, делается упор на дисциплины, направленные на духовное развитие учащихся.

Лицей

Лицей, как и гимназия, работает по общеобразовательным программам основного общего и среднего общего образования. Здесь также есть возможность получения общего начального образования. Помимо этого, в лицее ведется углубленная подготовка по предметам технического и естественно-научного направления. В инновационном учебном заведении такого типа предлагаются к изучению различные правоведческие дисциплины, более углубленная программа точных и естественных наук.

Школы с углубленным изучением отдельных предметов

В такой школе учащиеся, помимо освоения общеобразовательных программ всех уровней, имеют возможность получить дополнительную подготовку по одному или нескольким интересующим предметам.

В последнее время к инновационным учебным заведениям причисляют и негосударственные учреждения образования. Инициаторами их создания выступают общественные либо религиозные организации.

Своеобразие инновационной образовательной среды для различных возрастных групп обучающихся

Динамичность развития общества требует реорганизации образования и ставит перед ним задачу формирования личности и специалиста с высоким уровнем профессионализма. Сложной задачей на сегодняшний день является подготовка будущего специалиста к сложностям профессии, накопление творческого опыта, который является основой для самореализации личности в процессе выполнения профессиональной деятельности. Таким образом, существует потребность определения методов и средств активации и развития

личностного потенциала студентов. Такие методы и средства будут носить инновационный характер, и формировать творческое мышление в процессе профессиональной подготовки.

Основной задачей инновационной системы является формирование ответственной личности, способной успешно организовать свою деятельность в проблемных ситуациях, обладающей профессиональной компетентностью, нравственным сознанием, широким кругозором, способной конструктивно адаптироваться, быть конкурентно способной в жестких условиях современного рынка труда, формирование различных инновационных способностей и творческой деятельности. Основой этому должна послужить гуманизация учебного процесса в высших учебных заведениях.

Совершенствование технологий обучения является ключевым моментом в развитии современного образования. Технологии обучения являются средством достижения целей педагогического процесса. Дальнейшее рассмотрение этой задачи приводит к поиску новых технологий обучения, к той системе обучения, которая будет основываться на совместной творческой деятельности педагогов и студентов, на специфические формы обмена личностными потенциалами на основе средств педагогического взаимодействия. Существует противоречие между потребностью формирования инновационной образовательной среды и отсутствием теоретических и методологических основ для этого.

Формирование творческого мышления является одной из главных задач инновационного образования, оно формирует у будущих специалистов мышление, способное к рождению новых оригинальных идей и их реализацию, понимание личностных и социально значимых смыслов. В структуре профессиональной подготовки, важное место занимает способность личности к непрерывному самосовершенствованию, а также сохранению и развитию творческого потенциала, что наиболее успешно можно сформировать в условиях инновационных образовательных систем.

Традиционная система подготовки кадров формирует фундаментальные знания, а также не отвечающие потребностям практики способности, воспроизводящее мышление будущих специалистов.

В системе инновационного обучения, а также обучения с использованием инновационных техник существует возможность формирования творческой личности студента, способной к самообразованию и саморазвитию. Использование инновационных технологий в образовании способно решить многие проблемы связанные с подготовкой специалистов, отвечающих запросам современного общества. Это обеспечивается совмещением традиционных и новаторских подходов к образовательному процессу.

В содержание инновационного образования включено обучение навыкам самостоятельной работы, исследовательской активности, мотивации на саморазвитие, самоактуализацию и самосовершенствование. Обеспечением инновационности образования является внедрение в традиционную образовательную программу технологий инновационного характера, ориентированных на формирование творческого подхода к профессиональной деятельности, личного творческого опыта и самостоятельное получение информации. Чем более творческой становится деятельность студентов и преподавателей в высшем учебном заведении, тем более инновационной станет образовательная среда.

На всех возрастных ступенях реализуются: инновационный проект «Апробация комплексной системы профориентации для школьников разного возраста», инновационное направление «Внедрение новых образовательных технологий в практику работы учителей школы, в том числе внедрение ИКТ в образовательный процесс», что повышает эффективность и качество образовательного процесса и позволяет добиваться высоких результатов обучения и воспитания, а также создаются творческие объединения детей (по возрастному или предметному принципу) для подготовки к участию в предметных олимпиадах и конференциях, фестивалях, конкурсах и проектах. Работая в подобных группах, обучающиеся имеют возможность получить углубленные предметные знания и развить надпредметные компетенции.

Проблема внедрения достижений педагогической науки в практику работы образовательных учреждений различного уровня

Понятие "инновация" означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу *инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося.*

В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики — проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Следовательно, предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой процессов, рассматриваемых до настоящего времени пока изолированно, т.е. результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств, как теоретических, так и практических, равно и таких, которые образуются на стыке теории и практики. Все это подчеркивает важность управленческой деятельности по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств.

Речь, следовательно, идет о том, что учитель может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Управление

этим процессом обеспечивает целенаправленный отбор, оценку и применение в своей деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей, методик. Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Инновационная направленность деятельности учителей и воспитателей, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания в учительской среде.

В-третьих, изменение характера отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса учитель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности.

В-четвертых, вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их конкурентоспособности.

Передовой педагогический опыт и внедрение достижений педагогической науки

Современной школой накоплен богатый педагогический опыт, который должен быть реализован в конкретной педагогической деятельности, но часто остается невостребованным, так как у большинства учителей и руководителей не сформирована потребность в его изучении и применении, отсутствуют навыки и умения в его отборе и анализе. В реальной практике учителя часто не задумываются о необходимости и целесообразности анализа собственного педагогического опыта, опыта своих коллег.

Педагогический опыт может быть массовым и передовым. *Передовой педагогический опыт* исторически ограничен, так как на каждом новом этапе с расширением материальных, методических, кадровых и других возможностей школы возникают новые требования к педагогической деятельности. Вместе с тем передовой опыт несет и некоторые непреходящие элементы, которые пополняют сокровищницу педагогической науки и практики. В создании и передаче передового опыта большую роль играет позиция учителя, поэтому при анализе и распространении ведущих положений конкретного опыта важно учитывать влияние субъективного фактора, прогнозировать варианты его оценки и трансляции в педагогические коллективы. В педагогическом опыте, как нигде более, переплетаются объективно ценное и индивидуальное, но не все глубоко индивидуальное в педагогической деятельности может стать достоянием массовой практики. Остается то, что составляет область уникального и неповторимого в личности, создающей новый опыт.

Личностно ориентированное образование: сущность, принципы и технологии

Личностно-ориентированным образованием в современной педагогике называют образование, обеспечивающее развитие, прежде всего тех качеств личности, которые помогут человеку стать хозяином своей жизни, своей деятельности, занять в ней активную, «авторскую» позицию.

Личностно-ориентированное образование можно рассматривать как одну из разновидностей развивающего образования. Согласно утверждениям В.В. Давыдова и И.Я. Лернера, развивающим образованием может считаться то, которое построено на основе ведущей деятельности конкретного возрастного периода, определяющей возникновение и развитие соответствующих психических новообразований.

Специфика личностно-ориентированного образования в отличие от других концепций развивающего образования заключается в ориентации на преимущественное развитие субъективности (субъектности ученика), на обеспечение его саморазвития, тогда как остальные концепции развивающего образования во главу угла ставят интеллектуальное развитие, а развитие субъективности является своего рода побочным продуктом.

По О.Н. Крутовой: «Субъективность – комплекс способностей, позволяющих человеку быть хозяином своей судьбы, автором своей жизненной стратегии, творцом самого себя.

Таким образом, личностно-ориентированное образование ставит перед педагогами следующие задачи: обеспечить 1) личностный рост; 2) развитие субъективности (индивидуальности); 3) саморазвитие учащегося.

Саморазвитие – целенаправленное, многоаспектное самоизменение личности с целью ее максимального духовно-нравственного и деятельностно-практического самообогащения и саморазвертывания, самостоятельной подготовки себя для продуктивной самореализации в изменчивых условиях и успешного осуществления своего социального предназначения.

Принципы личностно – ориентированного подхода:

1. **Принцип самоактуализации**. В каждом ребенке существует потребность в актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных и физических способностей. Важно побудить и

поддержать стремление учащихся к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей.

2. Принцип индивидуальности. Создание условий для формирования индивидуальности личности учащегося и педагога - это главная задача образовательного учреждения. Необходимо не только учитывать индивидуальные особенности ребенка или взрослого, но и всячески содействовать их дальнейшему развитию. Каждый член школьного коллектива должен быть (стать) самим собой, обрести (постичь) свой образ.

3. **Принцип субъектности.** Индивидуальность присуща лишь тому человеку, который реально обладает субъектными полномочиями и умело использует их в построении деятельности, общения и отношений. Следует помочь ребенку стать подлинным субъектом жизнедеятельности в классе и школе, способствовать формированию и обогащению его субъектного опыта. Межсубъектный характер взаимодействия должен быть доминирующим в процессе воспитания и обучения детей.

4. **Принцип выбора.** Без выбора невозможно развитие индивидуальности и субъектности, самоактуализации способностей ребенка. Педагогически целесообразно, чтобы учащийся жил, учился и воспитывался в условиях постоянного выбора, обладал субъектными полномочиями в выборе цели, содержания, форм и способов организации учебно-воспитательного процесса и жизнедеятельности в классе и школе.

5. **Принцип творчества и успеха.** Индивидуальная и коллективная творческая деятельность позволяет определять и развивать индивидуальные особенности учащегося и уникальность учебной группы. Благодаря творчеству ребенок выявляет свои способности, узнает о «сильных» сторонах своей личности. Достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивной Я-концепции личности учащегося, стимулирует осуществление ребенком дальнейшей работы по самосовершенствованию и самостроительству своего «я».

6. **Принцип доверия и поддержки.** Решительный отказ от идеологии и практики социоцентрического по направленности и авторитарного по характеру учебно-воспитательного процесса, присущего педагогике насильственного формирования личности ребенка.

Личностно ориентированные технологии ставят в центр образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Личность ребенка в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (такие технологии называют антропоцентрическими).

Таким образом, личностно-ориентированные технологии характеризуются антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие ребенка.

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

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

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

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

Дифференциация и индивидуализация обучения как педагогическая проблема

Индивидуализация обучения - это система средств, способствует осознанию учеником своих сильных и слабых возможностей обучения, поддержке и развитию самобытности с целью самостоятельного выбора собственном смысле обучения Индивидуализация способствует развитию самосознания, самостоятельности и ответственности.

Индивидуализация предполагает:

1) индивидуально ориентированную помощь учащимся в осознании собственных потребностей, интересов, целей обучения;

2) создание условий для свободной реализации причиненных природой способностей и возможностей;

3) поддержание школьника в творческом самовоплощении;

4) поддержку ученика в рефлексии

Одним из основных направлений развития российской школы является дифференциация обучения как необходимое условие гуманизации и демократизации образования.

Под дифференциацией понимают такую систему обучения, при которой каждый ученик, овладевая

минимумом общеобразовательной подготовки, получает право и гарантированную возможность уделять преимущественно внимание тем направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям.

Дифференциация затрагивает все компоненты методической системы обучения и все ступени школы. Она проявляется в двух основных видах: уровневая и профильная.

Уровневая дифференциация выражается в том, что, обучаясь в одном классе, по одной программе и учебнику, школьники могут усваивать материал на различных уровнях. Определяющим при этом является уровень обязательной подготовки. На его основе формируются более высокие уровни овладения материалом.

Дифференциация по содержанию (профильная) предполагает обучение разных групп школьников по программам, отличающихся глубиной изложения материала, объемом сведений и номенклатурой включенных вопросов.

Оба вида дифференциации – уровневая и профильная – сосуществуют и взаимно дополняют друг друга на всех ступенях школьного математического образования, однако в разном удельном весе. В основной школе ведущим направлением дифференциации является уровневая, на старшей ступени школы приоритет отдаётся разнообразным формам профильного изучения предметов. Вместе с тем профильная дифференциация проявляется уже и в основной школе, где она осуществляется через систему кружковых занятий, факультативных курсов (8-9 кл.).

Уровневая дифференциация

Традиционно дифференцированный подход основывался на психолого-педагогических различиях школьников, при этом конечные учебные цели оставались для всех учащихся едиными. Сущность дифференциации состояла в поиске приёмов и способов обучения, которые индивидуальными путями подвели бы всех учащихся к одинаковому овладению программой. А эта задача не всегда разрешима.

Принципиальное отличие нового подхода состоит в том, что уровневая дифференциация основывается на явном выделении уровня обязательной подготовки и формировании на этой основе повышенных уровней овладения материалом.

Каждый ученик, учитывая свои интересы, способности, потребности, получает право и возможность выбирать объём и глубину усвоения учебного материала.

Таким образом, достижение обязательных результатов обучения является тем объективным критерием, на основе которого может видоизмениться ближайшая цель в обучении каждого ученика.

В старшем звене дифференциация образования приобретает систематический характер и осуществляется через курсы по выбору и профильное обучение.

Профильное обучение - средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.