1. **Педагогика как наука, ее объект, предмет, задачи, категориальный аппарат**

Свое название педагогика получила от греческого слова «пайдагогос» *(пайд —* дитя, *гогос* — веду), которое означает детоводство или дитяведение. В Древней Греции эта функция осуществля­лась непосредственно. Педагогами первоначально назывались рабы, сопровождавшие детей своего господина в школу. Позже педаго­ги — это уже вольнонаемные люди, которые занимались настав­лением, воспитанием и обучением детей. Кстати, на Руси (XII в.) первые учителя получили название «мастера». Это были свобод­ные люди (дьячки или мирские), которые у себя или на дому учащихся стали обучать детей чтению, письму, молитвам или, как сказано в одном «Житии», «книги писати и учити ученики грамотные хитрости».

Педагогическая наука в отличие от житейских знаний в области воспитания и обучения обобщает разрозненные факты, устанавливает причинные связи между явлениями. Она не столько описывает их, сколько объясняет, отвечает на вопросы, почему и какие происходят изменения в развитии человека под влиянием обучения и воспитания. Научные знания необходимы, чтобы предвидеть и управлять педагогическим процессом развития личности. В свое время великий русский педагог К.Д.Ушинский предосте­регал от эмпиризма в педагогике, справедливо отмечая, что недостаточно основываться только на личном, хотя бы и удачном, опыте воспитания. Педагогическую практику без теории он срав­нивал со знахарством в медицине.

В то же время житейский педагогический опыт, несмотря на изустную форму своего существования, не исчезал, а передавался из века в век, выдерживал испытания, менял ориентиры и ценности, но в целом сохранялся в виде педагогической культуры народа, его педагогической ментальности, и сегодня составляет основу научного педагогического знания. Именно поэтому К.Д.Ушинский, выступая против эмпиризма в обучении и воспитании, не отож­дествлял его с народной педагогикой, а, напротив, утверждал, что, обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое дей­ствует гораздо сильнее убеждения. Если оно не хочет быть «бес­сильным, оно должно быть народным».

Для определения педагогики как науки важно установить гра­ницы ее предметной области или ответить на вопрос, что же она изучает. В свою очередь, ответ на этот вопрос предполагает осмысление ее объекта и предмета.

**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.

**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.

На этой основе педагогика разрабатывает теорию и техноло­гию его организации, формы и методы совершенствования дея­тельности педагога (педагогическая деятельность) и различных видов деятельности учащихся, а также стратегий и способов их взаимодействия.[[1]](#footnote-1)

**Задачи педагогики**. Педагогическое науковедение выделяет несколько классов задач по разным основаниям. Рассмотрим классы **постоянных и временных задач,** решаемых пе­дагогической наукой.

*Постоянные задачи*:

* Приоритетной постоянной задачей педагогической науки является задача ВСКРЫТИЯ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ в областях воспитания, образования, обучения, управления образовательными и воспитательными системами. Зако­номерности в педагогике трактуются как связи между преднамеренно созданными или объективно существую­щими условиями и достигнутыми результатами. В качестве результатов выступает обученность, воспитанность, разви­тость личности в конкретных ее параметрах.
* В состав постоянных, т.е. непреходящих задач педаго­гической науки, входит далее и такая задача, как ИЗУЧЕНИЕ И ОБОБЩЕНИЕ ПРАКТИКИ, ОПЫТА педаго­гической деятельности. Профессиональная образователь­но-воспитательная работа по своему существу всегда твор­ческая. Непрерывное накопление рациональных средств эффективного влияния на учащихся — неотъемлемая черта труда любого педагога-практика. Многие учителя вошли в историю отечественного образования как создатели ори­гинальных педагогических технологий. Однако, любые образцы творчества учителей не могут найти своего места в системе педагогических ценностей без теоретического обоснования и научной интерпрета­ции. Роль науки состоит в том, чтобы проникнуть в сущ­ность находок, выявить то, что соответствует индивиду­альности учителя-новатора, неповторимо, что поддается генерализации и может превратиться во всеобщее достоя­ние.
* К важнейшим постоянным задачам принято относить ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ на ближайшее и от­даленное будущее. Область педагогической прогностики охватывает все горизонты образовательной инфраструкту­ры и самой науки. Без научных прогнозов невозможно управлять педагогической политикой, экономикой образо­вания, совершенствованием собственно педагогической деятельности, системами управления и др.
* Среди сравнительно новых задач педагогической нау­ки, возникших в последние десятилетия, называют задачу ВНЕДРЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПРАК­ТИКУ. Авторы научных разработок в области образования и вос­питания уже на старте проектируют заданные параметры будущего продукта, категории пользователей, условия успешного применения, ожидаемые положительные по­следствия в труде пользователей, формы представления итогов работы на рынок интеллектуальных услуг, стои­мость работы и обратную связь с пользователем для автор­ского надзора за качеством и последствиями внедрения своих разработок.

*Временные задачи.* Гораздо богаче и разнообразнее задачи, которые условно отнесены к классу временных. Их число, масшта­бы, сложности, наукоемкость, непредсказуемость, острота, отражают необозримое богатство педагогической действи­тельности. Возникновение их диктуется потребностями практики и самой науки. Многие из них не поддаются предвидению. Поэтому возникают потребности в научных подразделениях типа "быстрого реагирования". Примера­ми временных задач могут быть такие, как создание би­блиотек электронных учебников, разработка стандартов педагогического профессионализма, выявление типичных стрессов в работе учителей, создание дидактических основ обучения хворающих школьников, разработка тестов уровней педагогического мастерства, выявление факторов выбора школьниками профессии, анализ природы типо­вых конфликтов в отношениях учитель-ученик. Даже та­кие микромасштабные задачи, как, например, анализ при­чин возникновения познавательной лености студентов, природа стимулов учебной активности будущих учителей и бесчисленное множество других.[[2]](#footnote-2)

**Категориальный аппарат.** Основные педагогические понятия, выражающие научные обобщения, принято называть также педагогическими катего­риями. К основным педагогическим категориям относятся вос­питание, обучение, образование. Наша наука широко опериру­ет также общенаучными категориями, такими, как развитие и формирование.

*Воспитание**—* целенаправленный и организованный про­цесс формирования личности. В педагогике понятие «воспита­ние» употребляется в широком и узком социальном смысле, а также в широком и узком педагогическом значении.

В широком социальном смысле воспитание — это пе­редача накопленного опыта от старших поколений к младшим. Под опытом понимаются известные людям знания, умения, способы мышления, нравственные, этические, правовые нор­мы — словом, все созданное в процессе исторического разви­тия духовное наследие человечества.

В узком социальном смысле под воспитанием понима­ется направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определен­ных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни.

В широком педагогическом смысле воспитание — это спе­циально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс.

В узком педагогическом смысле воспитание — это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач.

Следующая основная категория педагогики — *обучение.*Это специально организованный, целеполагаемый и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможно­стей обучаемых, закрепление навыков самообразования в соот­ветствии с поставленными целями. Основу обучения составля­ют знания, умения, навыки (ЗУН), выступающие со стороны преподавателя в качестве исходных (базовых) компонентов со­держания, а со стороны учеников — в качестве продуктов усво­ения. *Знания —* это отражение человеком объективной дей­ствительности в форме фактов, представлений, понятий и за­конов науки. Они представляют собой коллективный опыт че­ловечества, результат познания объективной действительно­сти. *Умения —* готовность сознательно и самостоятельно вы­полнять практические и теоретические действия на основе ус­военных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков. *Навыки —* компоненты практической деятельности, проявляющиеся при выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократного упражнения.

Сообщая обучаемым те или иные знания, педагоги всегда придают им необходимую направленность, формируя как бы попутно, а на самом деле весьма обстоятельно важнейшие мировоззренческие, социальные, идеологические, нравственные и многие другие установки. Поэтому обучение имеет воспитывающий характер. Точно так же мы должны признать, что в любом воспитании всегда содержатся элементы обучения. Обучая — воспитываем, воспитывая — обучаем. Области понятий «воспитание» и «обучение» частично перекрываются.

*Образование**—* результат обучения. В буквальном смысле оно означает формирование образов, законченных представле­ний об изучаемых предметах. Образование — это объем систе­матизированных знаний, умений, навыков, способов мышле­ния, которыми овладел обучаемый. В XIX в. получение образо­вания отождествлялось с формированием человека. Сейчас ог­ромный объем знаний, накопленных человечеством, не позво­ляет утверждать, что человек когда-нибудь овладеет всеми ими в полном объеме даже после очень длительного обучения.

*Формирование**—* процесс становле­ния человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов — экологических, социальных, эко­номических, идеологических, психологических и т. д. Воспита­ние — один из важнейших, но не единственный фактор фор­мирования личности. Формирование подразумевает некую за­конченность человеческой личности, достижение уровня зре­лости, устойчивости.

Понятие «формирование» считается еще не установив­шейся педагогической категорией, несмотря на очень широкое его применение. Его смысл то чрезмерно сужается, то расши­ряется до безграничных пределов. В педагогической литературе прежних лет понятие «формирование» нередко употреблялось для обозначения неуправляемых, случайных воздействий на личность.

Неопределенны границы применения в педагогике еще од­ного общенаучного понятия — *развитие****.*** Синтезируя наиболее устоявшиеся определения, приходим к выводу, что развитие — это процесс и результат количественных и качественных изме­нений в организме человека. Оно связано с постоянными, не­прекращающимися изменениями, переходами из одного состо­яния в другое, восхождением от простого к сложному, от низ­шего к высшему. В человеческом развитии проявляется дейст­вие универсального философского закона взаимоперехода ко­личественных изменений в качественные и наоборот.[[3]](#footnote-3)

**2. Понятия воспитательное пространство и воспитательная система**

**Социальное пространство воспитательного процесса.** Любое явление жизни разворачивается в пространстве, и для каждого свершения существует свое соответствую­щее пространство.

Воспитательный процесс как социально-психоло­гический феномен конструируется, располагается и разви­вается во вполне определенном социуме, имеющем свои пространственные рамки.

В свою очередь, социум размещается в географическом пространстве, которое обладает большим влиянием на физи­ческое, психическое самочувствие людей, а это значит, говоря о социальном пространстве, нельзя забывать и о про­странстве вообще как некоторой протяженности предметов.

Практика школьного воспитания свободно использует специфические характеристики природного пространства: у детей, живущих около моря, школьная жизнь связана с морским бытием — дети событуют с морем; школьники, родившиеся в степи, имеют несколько отличное содержа­ние жизни: они живут в степи, взаимодействуют со сте­пью, осваивают, усваивают и присваивают степь как жиз­ненно значимое; городские дети, подрастающие в камен­ных мешках современной архитектуры, воспринимают мир через призму урбанизации и имеют отличное от ре­бенка, живущего на лоне природы, самочувствие.

Социальное пространство — это протяженность соци­альных отношений, ежедневно разворачивающихся перед ребенком либо в образе слов, действий, поступков людей, либо в определенном образе вещей, интерьера, архитек­турного ансамбля, транспорта, аппаратов и прочего.

Многоцветность социальных отношений содержит в себе опыт исторический, зафиксированный в традициях, материальных ценностях, искусстве, морали, науке; вклю­чает в себя достижения общечеловеческой культуры, от­раженной в формах поведения, одеждах, достижениях ци­вилизации, произведениях индивидуального творчества, стиле жизни; хранит в себе реальный разворот склады­вающихся в настоящем новых отношении. И весь этот пе­релив социальных отношений данного — важного для растущей и входящей в мир личности момента создает со­циальную ситуацию развития ребенка. Для каждого ребен­ка она, эта ситуация развития, имеет свой индивидуаль­ный вариант, содержа в себе в своем особом сочетании общечеловеческий, культурологический, исторический, национальный, семейный, групповой элементы, и разво­рачивается перед ребенком как микросреда, а для самого ребенка как единственно возможная и единственно су­ществующая среда, как характеристика жизни, в которую он входит.[[4]](#footnote-4)

**Воспитательная система.** Многие ученые, как у нас, так и за рубежом, пришли к выводу, что воспитание — особая сфера и не может рассматриваться в качестве дополнения к обу­чению и образованию. Представление воспитания как части струк­туры образования принижает его роль и не соответствует реалиям социальной практики духовной жизни. Задачи обучения и образо­вания не могут быть эффективно решены без выхода педагога в сферу воспитания. В этой связи современная школа рассматрива­ется как сложная система, в которой воспитание и обучение вы­ступают в качестве важнейших составляющих элементов ее педа­гогической системы.

Педагогическая система школы — целенаправленная, самоор­ганизующаяся система, в которой основной целью выступает вклю­чение подрастающих поколений в жизнь общества, их развитие как творческих, активных личностей, осваивающих культуру об­щества. Эта цель реализуется на всех этапах функционирования педагогической системы школы, в ее дидактической и воспита­тельной подсистемах, а также в сфере профессионального и сво­бодного общения всех участников образовательного процесса.

Теоретическая концепция реализуется в трех взаимосвязанных, взаимопроникающих, взаимозависимых подсистемах: воспитатель­ной, дидактической и общения, которые, развиваясь, оказывают в свою очередь влияние на теоретическую концепцию. Педагогическое общение как способ взаимодействия педагогов и воспитанников выступает связующим компонентом педагогической си­стемы школы. Такая роль общения в структуре педагогической системы обусловлена тем, что ее эффективность зависит от отношений, которые складываются между взрослыми и детьми (отношения сотрудничества и гуманизма, общей заботы и доверии, внимания к каждому) в ходе совместной деятельности.

*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).[[5]](#footnote-5)

**3. Образование России и тенденции мирового развития**

Под системой общего образования понимается сово­купность учреждений дошкольного воспитания, общеобра­зовательных школ, школ-интернатов, детских домов, уч­реждений по воспитательной работе с детьми, а также все учреждения высшей школы и среднего профессионального образования.

Принципы построения системы образования в России следующие:

1. Связь образования с конкретными условиями и це­лями государственной политики в условиях перехода к рыночным отношениям. Используя традиционные общие требования, предъявляемые к школе, дополнительно вно­сятся коррективы в содержание образования, организаци­онно-управленческую структуру всей системы образова­ния, условия ее финансирования, права и гарантии граж­дан на получение образования.

2. Сохранение основных положений, сложившихся в Российской школе, а именно: приоритетность образова­тельной сферы, светский характер образования, совмест­ное обучение и воспитание лиц обоего пола, сочетание коллективной, групповой и индивидуальной форм образо­вательного процесса.

3. Профессиональное самоопределение молодежи с учетом социальных потребностей, региональных, нацио­нальных и общекультурных традиций народов России, а также способностей, национальных и индивидуальных особенностей молодых людей.

4. Многотипность образовательных учреждений, мно­гообразность форм получения образования в государственных и негосударственных образовательных учрежде­ниях с отрывом и без отрыва от производства.

5. Демократический характер системы образования, выбор обучающимися типа образовательного учреждения и образовательной программы в соответствии с их познава­тельными потребностями и социальными интересами.[[6]](#footnote-6)

**Тенденции мирового развития образования.** Эти особенности и тенденции носят очень разветвленный и разнообразный характер, но так или иначе они отражаются на развитии системы образования в большинстве стран мира. Наиболее существенными из них яв­ляются следующие:

**а)** *Все большая заинтересованность общества в приобще­нии населения к более высокому уровню образования как пред­посылки социального и морального прогресса.*

**б)** *Расширение сети государственных средних общеобразо­вательных и профессиональных школ, а также высших учеб­ных заведений, которые обеспечивают бесплатное образова­ние.* В США, например, 90% школ являются государственны­ми. Это открывает возможность получить необходимое образование всем желающим гражданам, независимо от их имущест­венного положения.

**в)** *Продолжает сохраняться тенденция платности обра­зования в частных средних общеобразовательных и профес­сиональных школах, а также в отдельных высших учебных заведениях.* В США плата за обучение в частной школе состав­ляет от 7 до 10 тыс. долларов в год, плата за воспитание в детском саду от 40 до 500 долл. в месяц. В элитных универ­ситетах она достигает 17—20 тыс. долл. в год, что заставляет многих студентов зарабатывать средства на свое содержание и работать.

**г)** *Возрастает финансирование системы образования за счет средств государственного бюджета.* В США, например, на нужды образования, выделяют из федерального бюджета 12% средств. В других странах этот процент значительно мень­ше, что, безусловно, не может не отражаться на школьном об­разовании и сдерживает рост качества учебно-воспитательной работы.

**д)** *Привлечение на нужды образования и школы средств из различных источников.* В США 10% средств, выделяемых на развитие среднего образования, составляют расходы федерального правительства, 50% — правительства штата и 40% поступает от налогов на частную собственность.

**е)** *Расширение принципа муниципального руководства шко­лой.* Федеральное правительство США обеспечивает равные возможности всем школам, оказывая финансовую и техничес­кую помощь, но не направляет и не контролирует их деятель­ность.

**ж)** *Расширение разнотипных школ и их структурное раз­нообразие.* Эта тенденция основана на том, что учащиеся имеют различные склонности и способности, которые на более позд­них ступенях обучения в школе определяются довольно четко. Естественно, всех одинаково по одним и тем же программам было бы нецелесообразно. Здесь имеют значение особенности региона, в котором находится школа, а также потребности местного производства. Вот почему в большинстве стран мира существует разветвленная сеть школ различных типов со свое­образной внутренней структурой.

**з)** *Разделение изучаемых предметов на обязательные и предметы, изучаемые по выбору самих учащихся.* Во многих школах США в IX—XII классах в качестве обязательных явля­ются два предмета — английский язык и физическое воспита­ние. Так, в школе «Ньютон Норе» на выбор учащихся предла­гается около 90 предметов.

**и)** *Сочетание школьных занятий с самостоятельной рабо той учащихся в библиотеках, учебных кабинетах.* В вышена­званной школе «Ньютон Норе» учебные занятия в неделю со­ставляют 22 часа (по субботам занятия в школе не проводятся). Это позволяет учащимся на протяжении 1—2 часов ежедневно работать в библиотеке, самостоятельно приобретать или углуб­лять свои знания.

**к)** *Преемственность образовательно-воспитательных уч­реждений и непрерывность образования.* Эта тенденция все более пробивает себе дорогу. Она обусловлена тем, что быстрое развитие науки и техники, коренные усовершенствования тех­нологии производства, появление его новых отраслей требуют от производителей более глубоких знаний, овладения новыми научными достижениями и непрерывного повышения своей профессиональной квалификации.[[7]](#footnote-7)

**4. Кризис образования в современном мире и особенности его проявления в России**

Наиболее характерной и общепризнанной особенностью современности на рубеже тысячелетий следует признать кризис образования, который приобрел общемировые масштабы и связан с изменением социальной роли образования. Осознание этой проблемы началось с конца шестидесятых годов после выхода в свет книги Ф. Кумбса "Кризис образования в современном мире". Встреченный многими с недоумением, ныне термин "кризис образования" стал использоваться повсеместно, во всех странах, что называется, от А до Я, от Австралии до Японии. Мировой кризис образования, помимо девальвации традиционных социальных ценностей и поисков нового мировоззрения, характеризуется все более возрастающим различием *в уровне и качестве* образования между богатыми и бедными странами, а также внутри стран между социальными слоями.  
Современный кризис образования вместо ожидаемого перелома в его течении и наступления устойчивого благополучного состояния все более приобретает хронический характер. Сама по себе продолжительность "кризиса", начавшегося, по Кумбсу, с конца сороковых и длящегося по сей день без видимых улучшений, позволяет высказать утверждение, что то, что принято называть кризисом образования, в действительности является новым состоянием образования, то есть не переходным процессом, а именно - новым устойчивым состоянием. Подобно обществу, испытывающему постоянные изменения, *образование также вынуждается к постоянным изменениям*, приобретает меняющийся вид, столь необычный для едва ли не самой консервативной социальной структуры.

Кризису российского образования в особенности способствовал выход российского общества на мировую арену в новой роли. При этом, наряду с возможностями приобщения к мировому опыту и новыми возможностями развития, обнаружились негативные последствия. Следует видеть, что *с общечеловеческими ценностями к нам приходят и общечеловеческие проблемы*. В образовании это проблемы учебной мотивации, сексуального воспитания, борьбы с наркотиками, алкоголизмом и насилием в школах, падением учебной дисциплины и т. п. Проблемы обостряются в связи с ослаблением "культурного иммунитета" российского общества в результате общесистемного общественного кризиса. Трудности отечественного образования усугубляются проблемами, стоящими перед всем мировым сообществом и обусловленными общим ходом развития мировой цивилизации.  
Анализируя проблемы отечественного образования, важно не замкнуться на выяснении национальных интересов, особенностей национального развития. Важно учитывать, что *проблемы образования в России выражают специфическим образом общемировые тенденции.* Необходимо избегать двух крайностей в оценке состояния современного отечественного образования: с одной стороны, третировать его как отсталое и реакционное, а с другой - безудержно величать за путь, пройденный страной от "сохи до ракеты".  
Нельзя не видеть, что существовавшие до середины 80х годов известная экономическая и культурная отгороженность, политика автаркии породили определенный провинциализм и комплекс неполноценности, которые ныне преодолеваются общественным сознанием различными способами - либо путем самоунижения, либо путем самовозвышения. Как бы там ни было, эти явления свидетельствуют о поисках адекватной самооценки и должны быть признаны благотворными в свете предшествовавшей им "борьбы с низкопоклонством перед Западом", порождавшей равнодушно-пренебрежительное невежество в отношении западной культуры, ее достижений и проблем.

Итак, то, что принято называть кризисом образования во всех цивилизованных странах, имеет *существенные общие черты* с тем, что происходит в сфере образования в нашей стране. Это дает возможность анализировать отечественные проблемы образования и искать их решение, используя мировой опыт, и вместе с тем решать проблемы образования, свойственные всем цивилизованным странам, на отечественном материале, то есть с учетом конкретных условий.

**Информационному буму** - резкому увеличению объема и скорости обращения информации в современном обществе способствовали:

* научно-техническая революция, превратившая науку в производительную силу общества, создающую информацию о мире, и поставившая получение и распространение научной и технической информации на промышленную основу;
* новые технологии в полиграфии, сделавшие возможными миллионные тиражи ежедневных газет и периодической печати, а также радио, многоканальное телевидение, информационные компьютерные сети - так называемые СМИ (средства массовой информации), создающие и формирующие ежедневную информационную картину мира.  
  Но главной причиной информационного бума следует признать массовое образование, поставляющее грамотных людей - производителей и потребителей как научной, так и массовой общественной информации.

Непосредственной проблемой, которую породил информационный бум, стала *необходимость пересмотра содержания образования.* Постоянно увеличивающийся поток научной информации и изменения в научных представлениях, которые с ним связаны, потребовали пересмотра содержания многих "классических" учебников. Компактное и понятное изложение устоявшихся знаний, которое предполагает учебник, стало затруднительным ввиду постоянно ускоряющегося изменения и обновления состава научно-технических и социально-гуманитарных знаний. Кроме того, потребовалось введение новых учебных предметов, вроде информатики, культурологи, экологии, краеведения, безопасности жизнедеятельности и т. п. Наконец, возникла необходимость увеличения сроков обучения.

**Информатизация общества** в результате развития средств массовой информации, мировых информационных сетей и компьютерных средств обучения явилась и следствием информационного бума, и средством его обуздания, и катализатором его дальнейшего возрастания. Информатизация общества привела к резкому увеличению массовых источников информации (книги, пресса, радио, телевидение, Интернет), которые далеко не всегда оказываются согласованными в своих сообщениях, а то и просто стремятся опровергнуть имеющиеся сообщения или их интерпретацию, сложившуюся ранее. Информатизация поставила перед образованием *проблему согласованности знаний*, полученных в школе, со знаниями, представлениями, мнениями, нормами и ценностями не только улицы, как это было ранее, но и гораздо более серьезного и информированного соперника - средств массовой информации. Особенность нынешнего состояния образования определяется тем, что разные формы образовательного общения не столько дополняют друг друга, сколько противостоят и противоречат друг другу в той степени, в какой, например, средства массовой информации критикуют систему образования и преподаваемые знания, а система образования видит во внешкольном образовании источник, разрушающий ценности, культивируемые школой.

**Появление функциональной неграмотности**, то есть неспособности работника или гражданина эффективно выполнять свои профессиональные или социальные функции, несмотря на полученное образование, стало следствием не только информационного бума и информатизации, но и резко возросшей социальной динамики - развития и смены технологий в промышленности, структурных изменений в развитии экономики, миграции населения, изменений социально-культурного контекста. В результате происходит быстрое устаревание приобретенных профессиональных и общекультурных знаний, потеря ими актуальности. Выпускник учебного заведения оказывается неподготовленным к требованиям, которые предъявляют ему работодатель и социальное окружение. Возникает необходимость доучивания, обучения и переучивания в процессе трудовой и социальной деятельности.

Функциональная неграмотность обострила *проблему качества образования* и усложнила ее решение. Недостаточно привести в соответствие профессиональную подготовку и требования заказчика (обучающегося, работодателя, общества, государства). Необходимо привести в соответствие темпы изменений того и другого, иначе неизбежны не только запаздывание, но и забегание вперед или даже отрыв школы от жизни.  
Все перечисленные выше процессы способствовали появлению и развитию **идеи массового непрерывного образования** как способа преодоления возникших социальных и образовательных проблем. Непрерывное образование, которое совсем недавно казалось благим, но вряд ли осуществимым намерением, ныне превращается в жизненную необходимость индустриально развитых стран. Традиционное конечное образование, предполагавшее получение общих и профессиональных знаний в течение определенного периода обучения, сменяется образованием, предполагающим приобретение знаний в течение всей социально активной жизни. Но непрерывное образование, выступив способом решения накопившихся проблем, само породило массу новых проблем, в частности, сделало необходимым *переосмысление многих фундаментальных педагогических представлений.* Развитие систем повышения квалификации (СПК) и переподготовки кадров привело к появлению значительного контингента обучающихся, существенно отличающихся от традиционного школьного и вузовского контингента. При этом понятие "педагог" ("ведущий ребенка") стало не вполне уместным при осмыслении образовательных отношений преподавателя и слушателей СПК, появилась андрагогика. Непрерывное образование отчетливо выявило несводимость образования к обучению, поскольку непрерывное образование не могло осуществляться посредством непрерывного обучения.

**Происходящие изменения все более осознавались как радикальные, затрагивающие самые основы педагогических представлений и социального статуса образования в современном мире.** В нашей стране общее признание получила необходимость смены педагогической парадигмы, формирование которой связывалось с поисками педагогики, отвечающей новым социально-экономическим условиям. Одним из ее выражений явилась педагогика, ориентированная на личность, в противовес государственной педагогике советского периода. В действительности необходимо вести речь о смене образовательной парадигмы, производной от которой может стать новая педагогическая парадигма. Соединение личностно ориентированной педагогики с непрерывным образованием стало основой развития непрерывного личностно ориентированного образования.

**5. Приоритетные направления развития педагогической науки в современных условиях**

Школа — социальный институт, общественно-госу­дарственная система (см. Закон РФ "Об образовании" 1992), призванная удовлетворять образовательные запросы общества, личности и государства. Школа — это колыбель народа. Социальный заказ, данный народному образова­нию, однозначен: воспитать творческую, инициативную, самостоятельную личность, активно участвующую во всех общественных и государственных делах.

Сегодня школа оказалась в весьма проблематичной ситуации. Если исходить из постулата, что учитель должен "передать" детям знания, нормы культуры, т.е. пользо­ваться "мероприятийной" педагогикой воспитания, то это является проявлением махрового авторитаризма. Но бес­смыслен и другой лозунг — "дети сами по себе". Дети, оставшись без направляющей деятельности педагогов, ли­бо будут по инерции воспроизводить догмы, выработан­ные авторитарной педагогикой, либо у них возникнут раз­ного рода формы протеста, равнодушия к учению. Такова педагогическая интерпретация ситуации. Нужны новые ориентиры, чтобы школа шла не методом "проб и оши­бок", нужны рекомендации, выработанные на научной основе, помогающие учиться демократии уже в школе, нужна новая дидактическая система.

Демократизация общества детерминирует демократи­зацию школы. Демократизация школы — это цель, сред­ство и гарантия необратимости обновления, преобразова­ния школы, которая должна затронуть все стороны школьной жизни. Демократизация — это поворот к чело­веку, имя которому школьник. Демократизация — это преодоление формализма, бюрократизма в педагогическом процессе.

Это гуманистическая идея кооперированной деятель­ности детей и взрослых на основе взаимопонимания, про­никновения в духовный мир друг друга, коллективного анализа хода и результатов этой деятельности, в своей су­ти направленной на развитие личности.

Гуманизация демократической системы означает, что целью учебно-воспитательного процесса становится все более полное удовлетворение познавательных и ду­ховных потребностей учащихся, что гуманизируются ха­рактер и содержание учебного труда школьников, — расширяются возможности участия всех школьников совместно с учителями в управлении всеми делами школы. Благодаря этому вся жизнедеятельность шко­лы, все содержание деятельности учителей и учащихся ставится на службу ученику. Создаются все более бла­гоприятные условия для гармонического развития лич­ности. Ученик выступает как субъект различных, внут­ренне взаимосвязанных, видов деятельности и, прежде всего учебной, игровой, общественно полезной, трудо­вой. Практика работы учителей-новаторов и результаты научных поисков ученых-дидактов показывают, что это способствует развитию у школьников желания и уме­ния учиться, формированию у них способностей и от­ветственности в овладении знаниями, выполнении об­щественно значимых поручений в школе и вне ее. В школьном коллективе укрепляются доверительные от­ношения между учителями и учащимися. Повышается требовательность каждого к своим обязанностям, не­терпимость к недостаткам: у учителей — это порождает радость и гордость результатами своего труда, стремле­ние сделать его еще более плодотворным; у учащихся — укрепляет чувство самостоятельности, уверенности в своих возможностях для решения проблем, высту­пающих в процессе обучения в любой учебной и жиз­ненной ситуации. И это благодаря тому, что в качестве приоритетов в нынешней школе выступают не про­граммы, не учебные предметы, которые надо пройти, не правила, формулы, даты, события, которые надо запом­нить, а ребенок, ученик, его интеллектуальное, духов­ное и физическое развитие. Эти приоритеты и должны конкретно проявляться в интересе учащихся к знаниям, в их социальной активности, в диагностике их способ­ностей, в создании условий для свободного выбора профессии, в защите прав ребенка. В этом и суть личностно-ориентированного обучения.

Школа держится на совместной взаимосвязанной деятельности учащихся и учителя, ориентированной на достижение определенных целей. При этом главное ли­цо преобразования школьной жизни — учитель, но не в гегелевском понимании его предназначения, а учитель творческий, стоящий на позиции гуманистической пе­дагогики.

Школа — это исток общественного развития, учреж­дение воспитания и развития, а не система, где обуча­ются и овладевают знаниями. Учитель должен не столь­ко передавать информацию или консультировать уча­щихся согласно спонтанно возникающим у них интере­сам к чему-то, сколько организовать процесс обучения. Не секрет, что одни уроки проходят при полной актив­ности учеников, которые помогают учителю своими ответами, на других же уроках те же самые ученики охвачены оцепенением, страхом, там порой царят нега­тивные реакции на поведение учителя. На таких уроках не до знаний. Стиль деятельности учителя, его харак­тер общения с учениками совершенно меняет деятель­ность школьников.

В педагогическом руководстве выделяют два поляр­ных, диаметрально противоположных стиля работы учи­телей: *авторитарный и демократический.* Преобладание того или другого в общении на уроке предопределяет и сущность, характер той или иной дидактической си­стемы.

Совместную взаимосвязанную деятельность уча­щихся и учителей, построенную на демократических принципах, показали нам педагоги-новаторы, сумевшие помочь учащимся осознать перспективные цели учения, сделать процесс обучения желанным для детей, радост­ным, построить его на основе развития их познаватель­ных интересов, формирования идейно-нравственных качеств. Четкое конструирование учебного материала, выделение опор и опорных сигналов, концентрирование материала крупными блоками, создание высокоинтел­лектуального фона — способы организации успешной учебно-познавательной деятельности учащихся, с по­мощью которых они достигают обучения без принужде­ния. Актуальность этих и подобных подходов учителей-новаторов и ученых-дидактов велика потому, что сейчас в результате неумелой организации учебного процесса гаснут искорки познания в глазах наших учеников. О каком познавательном интересе можно говорить, если на протяжении 10 тысяч уроков в своей школьной жизни ученик знает, что изо дня в день его ждет одно и то же: за проверкой домашнего задания, опроса ранее изученного последует доза нового, затем его закрепле­ние и домашнее задание. Причем в присутствии всего класса в начале урока учитель будет "пытать" своими вопросами одного-двух ребят, не всегда имеющих пред­ставление о том, что от них хочет учитель. Для одних ребят такие минуты приравниваются к стрессовым ситуациям, для других - возможность самоутвердиться, для третьих, — позлорадствовать над мучениями своих товарищей.

Таковы особенности практики обучения в дорефор­менной и вновь перестраивающейся школе. Заметим, что если на уроке создана атмосфера доверия, доброты, ду­шевного комфорта, взаимопонимания, общения, то в процессе такого урока личность будет не только усваивать новый материал, но и развиваться и обогащаться нрав­ственными ценностями.[[8]](#footnote-8)

**6. Образование как педагогический процесс**

Отметим, что поскольку образование как пред­мет педагогики — это педагогический процесс, то словосочета­ния «образовательный процесс» и «педагогический процесс» бу­дут синонимичными. В своем первом приближении к определе­нию педагогический процесс — это движение от целей образова­ния к его результатам путем обеспечения единства обучения и воспитания. Его сущностной характеристикой, поэтому является целостность как внутреннее единство его компонентов, относительная их автономность.

Рассмотрение педагогического процесса как целостности возможно с позиций системного подхода, который позволяет уви­деть в нем, прежде всего систему — ***педагогическую систему* (Ю. К.** Бабанский).

*Под педагогической системой нужно понимать множество взаи­мосвязанных структурных компонентов, объединенных единой обра­зовательной целью развития личности и функционирующих в цело­стном педагогическом процессе.*

*Педагогический процесс,* таким образом, представляет собой *спе­циально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных на удов­летворение потребностей, как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.*

Любой процесс есть последовательная смена одного состояния другим. В педагогическом процессе она есть результат педагоги­ческого взаимодействия. Именно поэтому ***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).

Такое понимание педагогического взаимодействия позволяет выделить в структуре, как педагогического процесса, так и педаго­гической системы два важнейших компонента — ***педагогов* и *вос­питанников,*** выступающих их наиболее активными элементами. Активность участников педагогического взаимодействия позволя­ет говорить о них как о субъектах педагогического процесса, вли­яющих на его ход и результаты.

Традиционный подход отождествляет пе­дагогический процесс с деятельностью педагога, ***педагогической деятельностью*** *— особым видом социальной (профессиональной) дея­тельности, направленной на реализацию целей образования:* переда­чу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

***Цель образования*** как совокупность требований общества в сфе­ре духовного воспроизводства, как социальный заказ является детерминантой (предпосылкой) возникновения педагогических си­стем. В рамках же этих систем она становится имманентной (внут­ренне присущей) характеристикой содержания образования. В нем она педагогически интерпретируется в связи с учетом, например, возраста воспитанников, уровня их личностного развития и раз­вития коллектива и т.д. Она в явном и неявном виде присутству­ет в средствах, а в педагоге и воспитанниках цель образования функционирует на уровне ее осознания и проявления в деятель­ности.

Таким образом, *цель, будучи выражением заказа общества и интерпретированная в педагогических терминах, выступает в роли системообразующего фактора, а не элемента педагогической систе­мы,* т.е. внешней по отношению к ней силы. Педагогическая сис­тема создается с ориентацией на цель. Способами (механизмами) функционирования педагогической системы в педагогическом про­цессе являются обучение и воспитание, от педагогической инструментовки которых зависят те внутренние изменения, которые происходят как в самой педагогической системе, так и в ее субъек­тах — педагогах и воспитанниках.[[9]](#footnote-9)

**7. Образование как социокультурный феномен. Ценностные приоритеты образования**

Любое общество существует лишь при условии, что его члены следуют принятым в нем ценностям и нормам поведения, обус­ловленным конкретными природными и социально-историчес­кими условиями. Человек становится личностью в процессе ***со­циализации,*** благодаря которой он обретает способность выпол­нять социальные функции.

Некоторые ученые понимают социа­лизацию как пожизненный процесс, связывая ее и с переменой места жительства и коллектива, и семейным положением, и с приходом старости. Такая социализация есть не что иное, как ***социальная адаптация.*** Однако социализация этим не исчерпыва­ется. Она предполагает и развитие, и самоопределение, и само­реализацию личности. Причем такие задачи решаются как сти­хийно, так и целенаправленно, всем обществом, специально созданными для этого институтами и самим человеком. Этот це­ленаправленно организованный процесс управления социализа­цией и называется образованием, которое представляет собой сложнейший социально-исторический феномен с множеством сторон и аспектов, исследованием которых занимается ряд наук.

*Под образованием понимается единый процесс физического и духовного становления личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеаль­ные образы, на исторически зафиксированные в общественном со­знании социальные эталоны (например, спартанский воин, доб­родетельный христианин, энергичный предприниматель, гармо­нично развитая личность).*

В современных условиях на первый план выходят требования гармонично развитой личности, которые вытекают из логики со­циального и технического прогресса. Сегодня мировое сообще­ство неотвратимо идет к реализации гуманистических идеалов в образовании путем повышения социальной, педагогической и эко­номической эффективности его функционирования. Социальная эффективность выражается в многообразных формах утверждения гуманизма, как в обществе, так и в самом содержании и техноло­гиях образования как педагогического процесса.

Итак, образование как социальное явление — это, прежде все­го объективная общественная ценность. Нравственный, интеллек­туальный, научно-технический, духовно-культурный и экономи­ческий потенциал любого общества непосредственно зависит от уровня развития образовательной сферы. Однако образование, имея общественную природу и исторический характер, в свою очередь, обусловлено историческим типом общества, которое реализует эту социальную функцию. Оно отражает задачи социального разви­тия, уровень экономики и культуры в обществе, характер его по­литических и идеологических установок, так как и педагоги, и воспитанники являются субъектами общественных отношений. *Об­разование как социальное явление — это относительно самостоя­тельная система, функцией которой является систематическое обу­чение и воспитание членов общества, ориентированная на овладение определенными знаниями (прежде всего научными), идейно-нравствен­ными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содер­жание которых, в конечном счете, определяется социально-экономи­ческим и политическим строем данного общества и уровнем его ма­териально-технического развития.*

Образование как социальное явление — это и система, для которой характерно наличие инвариантных качеств, присущих как ей в целом, так и каждому компоненту. К числу таких качеств относятся: гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, прогностичность, преемственность, целостность (Б. Г. Гершунский).

Система образования намного сложнее любых других, более жестко детерминированных — технических, кибернетических, эко­номических и т.п. Система образования — это не замкнутая, же­стко централизованная и упорядоченная система. Она — открытая система, способная к самопознанию (рефлексии), количествен­ному и качественному обогащению, перманентному преобразо­ванию в силу тех изменений, которые непрерывно происходят как в макросоциуме, так и внутри самой системы.

Гуманистическая, личностно-ориентированная направленность современного образования усиливает такие его характеристики, как гибкость и динамичность. Образование как социальная систе­ма превращается в дифференцированную и открытую для изме­нений сферу образовательных услуг. Не система образования со своими учреждениями навязывается человеку, ограничивая его свободу выбора, а человек сознательно выбирает индивидуаль­ную образовательную траекторию в соответствии со своими обра­зовательными потребностями и способностями.[[10]](#footnote-10)

**Педагогические ценности,** как и любые другие духовные цен­ности, утверждаются в жизни не спонтанно. Они зависят от соци­альных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики и образова­тельной практики. Причем эта зависимость не механическая, так как желаемое и необходимое на уровне общества часто вступают в противоречие, разрешает которое конкретный человек, педагог в силу своего мировоззрения, идеалов, выбирая способы воспроиз­водства и развития культуры.

*Педагогические ценности представляют собой нормы, регламен­тирующие педагогическую деятельность и выступающие как позна­вательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззре­нием в области образования и деятельностью педагога.*

Широкий диапазон педагогических ценностей требует их клас­сификации и упорядочивания, что позволит представить их статус в общей системе педагогического знания. Однако их классифика­ция, как и проблема ценностей в целом, до настоящего времени в педагогике не разработана. Правда, имеются попытки определить совокупность общих и профессионально-педагогических ценнос­тей. Среди последних выделяют такие, как содержание педагоги­ческой деятельности и обусловленные им возможности саморазвития личности; общественная значимость педагогического труда и его гуманистическая сущность и др.

Аксиологическое *Я* как система ценностных ориентации 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.);

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

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

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

• ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности (возможности получения гарантированной государ­ственной службы, оплата труда и длительность отпуска, служеб­ный рост и др.).[[11]](#footnote-11)

**8. Национальная доктрина и модернизация образования в России**

В нашей стране долгое время господствовала идеологическая установка на воспитание человека в духе коммунистических идеалов. Несмотря на всю привлекательность ее положений, несмотря на горячее желание воплощать призывы в жизнь, ее нельзя признать научной, поскольку заложенные в ней положения противоречат объективным данным о природе человека и его развитии. Сильную и стабильную систему воспитания можно развивать только на объективном фундаменте установленных наукой и подтвержденных практикой положений.

Либерализация общественной жизни вызвала значительный интерес широких слоев населения к образованию как ценности. Впервые в истории российской школы предметом обсуждения становятся не внутрисистемные методики, а социально-ориентированные технологии модернизации общества средствами образования. Социально-экономические реформы, происходящие в последнее десятилетие в стране, влекут за собой необходимость пересмотра ценностных ориентиров, формирования нового мироощущения россиян, вносящих свой исторический опыт, культурное богатство в развитие всего человечества.

Приступая к осуществлению программы модернизации образования, мы спешим внедрить готовые решения, предполагая, что придание современного облика означает приближение к некоей идеальной институциональной организации как желаемой цели. Мы беремся изучать "передовой опыт" стран, где есть единый государственный экзамен, общеобразовательные системы государств, в которых срок обучения - 12 и более лет, стандарты образования, вживляемые в стремительно меняющуюся образовательную среду... При этом обнаруживаются глубокие различия выбираемых для подражания объектов. Это и понятно: лучшие образцы образовательной деятельности не подлежат копированию, они всегда уникальны. В их основе - свободное развитие личности, реализуемое в невероятном многообразии форм и условий социокультурной среды. Ценностью развития оказывается не соответствие кем-то прописанной норме, а, скорее, расхождение с традиционным, уже существующим образом когда-то воплощенной "модернизации"; несоответствие, возникающее в результате совмещения процессов воспроизводства ценностных ориентиров и рождения новых.

Образовательное пространство становится все более безликим, а также - тенденция последних лет - теневым. Задачей реформы является не только обновление содержания образования, а глубокие изменения образовательной среды и педагогической деятельности как таковой. Педагогическая наука должна взять на себя смелость исследовать негативные тенденции в образовании, обнажающие бедственное материальное положение образовательных учреждений, социальное бесправие и нищету участников образовательного процесса. В социальных науках еще не получил оценки феномен патриотизма рядового учителя, продолжающего вопреки невероятным трудностям "сеять разумное, доброе, вечное".

Освоение новой реальности меняет структуру внутреннего мира человека, вырабатывает новые отношения в системе образования и профессиональной деятельности. Реформирование образования - переход к новому мышлению, основанному на новом видении мира. Поэтому главной задачей становится не простое удовлетворение интересов личности, а формирование у человека как существа биосоциального новых потребностей, новых образовательных запросов. При этом личность придает направленность развитию социума, а общество стремится удовлетворить интересы государства - гаранта прав личности.

Недостаточно осознаны глубинные ресурсы гуманитаризации образования, скрытые в перспективах его реформирования. Глобальная коммуникация современного общества, характер отношений между участниками образовательного процесса вызывают потребность в особой, культурологической направленности образовательного процесса. Необходимо придание нового смысла процессу гуманитаризации за счет преодоления разобщенности естественнонаучного и гуманитарного образования. Содержание учебных дисциплин естественно-математического цикла должно включать в себя гуманитарные знания.

Укажем некоторые возможные пути преодоления кризиса с использованием оправдывающего себя зарубежного опыта образовательной деятельности. Необходим выбор студентами индивидуального учебного плана, преподавателя, темпа образования. Реальная возможность проходить часть образовательных программ в ведущих вузах страны и мира при условии согласования учебных планов российских и зарубежных университетов сделает наше образование открытым и привлекательным для сотрудничества. Выполнению этого условия мешает безнадежно неэффективная система обучения иностранным языкам в школе и вузе.

Вполне возможно снижение аудиторной нагрузки студентов за счет права свободного посещения занятий по: общественным дисциплинам (при расширении количества элективных курсов, отражающих интересы различных социальных групп); физвоспитанию (при широком выборе различных видов спортивной деятельности и доступности спортивных объектов); иностранному языку (английский язык должен быть освоен на высоком уровне уже в школе, а второй, также обязательный, может изучаться в вузе по программам дополнительного образования).

Следует разрешить беспрепятственный переход с одной специальности на другую, возникающий в результате свободного выбора индивидуального учебного плана. Ажиотажный спрос на "престижные" специальности будет регулироваться уровнем требований к обучению и рынком труда, определяющим спрос на специалиста.

Целесообразно сократить число учебных предметов. Вместо контроля знаний по отдельным предметам нужна интегративная проверка знаний, умение добывать их, управлять информационными потоками. Учебные предметы при этом приобретут столь желанную прикладную направленность.

Обновлению средней и высшей школы может способствовать введение единого государственного экзамена, который невозможен без комплексных мер по регионализации образования. Важны не только сами технологии его проведения (это проблема, несомненно, общефедеральная), а отношения конкуренции, которые впервые возникают между вузами. Обостряются противоречия между регионами и центром в "борьбе" за лучших выпускников школ. Возникающая при этом "утечка мозгов" из регионов может вызвать противостояние интересов регионов и центра.

Единый государственный экзамен - сложная проблема образования. В самый ответственный момент развития личности - в момент окончания школы - происходит глубокая переориентация всей учебной деятельности, все внимание сосредоточивается на подготовке к тестам, в которых востребована лишь малая толика потенциала образования.

Единый экзамен должен выступать в единстве содержательной и процессуальной сторон обучения. При реальном отличии качества образования в городе и сельской местности, порожденном разным уровнем жизни, существуют и различия, вызванные ментальностью социальных групп и этносов. Вот почему регионализация образования есть не механическое дополнение основного образования краеведческим материалом, а включение в его фундаментальные основы культурологического фактора, отражающего жизнь реального человека в конкретных условиях. Новая миссия образования, и в первую очередь университетского, - создавать гармоничную целостность образовательного пространства за счет открытости глобальных образовательных процессов для любого индивида.

Вместе с тем, прогнозировать социальные последствия единого экзамена очень сложно: трудно представить себе, каким будет усиление активности общества, что станет новым качественным состоянием всей системы образования, как по отношению друг к другу будут развиваться регионы, имеющие различные уровни жизни. Очень может быть, что баллы по единому экзамену не только "расставят" выпускников по вполне объективно выявленному уровню образования, но и повлекут за собой социальное расслоение молодежи: имеющие более высокий балл покинут свои бедные регионы и ринутся в сравнительно благополучные, прежде всего в Москву. Единый экзамен может возбудить неоправданную миграцию населения, привести к обнищанию "периферии".

Вот почему несомненно важное решение о проведении единого государственного экзамена должно быть подкреплено серией активизирующих региональные сообщества решений. Важнейшее из них - создание образовательных, культурологических и экономических стимулов, удерживающих лучших выпускников школ в приоритетных сферах деятельности как на региональном, так и на федеральном уровнях. Например, большое значение может иметь целостная региональная система дополнительного образования "школа-вуз", в рамках которой в конкретной школе и конкретном вузе могут быть воплощены привлекательные образовательные программы для молодежи (но, возможно, не очень актуальные для государства). "Популярное" желание стать, например, юристом или менеджером может осуществиться как второе образование, начатое еще в школе, а завершившееся в вузе.

Оценка за единый государственный экзамен - это не только результат аттестации выпускника школы, но и итог работы учителя и педагогического коллектива - итог, который впервые приобретает официальный статус и общественное признание. Психологические и социокультурные аспекты этого явления, возможно, вызовут неоднозначную оценку и значительный резонанс.

Социальный фон не всегда положительно влияет на личность. Как следует изменить отношения людей в обществе, их уклад жизни, чтобы в процессе социализации возбуждались, вырабатывались нравственные нормы, поддерживались моральные принципы? Именно здесь проблема воспитания трансформируется в глобальную социальную проблему прав человека, построения гражданского общества. И тогда образование окажется способным выполнить свою главную миссию - стать источником добродетелей, моральных и нравственных устоев жизни.

Модернизация образования - создание благоприятной атмосферы для осуществления этих функций государства. Идти по пути воспроизводства образовательных систем преуспевающих в образовании стран бессмысленно. Думается, необходимо изучать сущность образовательной деятельности зарубежных коллег, понять, как динамичное взаимодействие всего общества и его составляющей - образовательной среды усиливают развитие каждой отдельной личности, обеспечивая массовый успех всей образовательной деятельности.

Модернизация образования не конструирует конкретное, задаваемое ее авторами будущее, а лишь определяет контуры, формы, структурные составляющие образовательной системы в меняющемся мире, оставляя при этом максимально возможное число степеней свободы для своих субъектов.

**9.Образование как открытая общественно-государственная система**

Любое общество вне зависимости от воспитания наряду с функ­циями производства и воспроизводства для обеспечения прогрес­сивного развития должно реализовывать и функцию воспитания своих членов. С этой целью оно создает образовательную систему, т.е. комплекс институтов образования.

Основным типом института образования являются образовательные учреждения, обеспечивающие содержание воспитания и обучения и (или) реализующие одну или несколько образователь­ных программ. По своим организационно-правовым формам об­разовательные учреждения могут быть государственными, муни­ципальными, негосударственными (частными, общественных и религиозных организаций). Однако действие законодательства в области образования распространяется на все образовательные учреждения, на территории того или иного государства независи­мо от их организационно-правовых форм и подчиненности.

В России к образовательным относятся учреждения следующих типов: дошкольные; общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования); спе­циальные (коррекционные) для детей с отклонениями в разви­тии; учреждения дополнительного образования; учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; дру­гие учреждения, осуществляющие образовательный процесс; про­фессионального образования (начального, среднего и высшего профессионального образования).

***Дошкольные образовательные учреждения*** (детский сад, детс­кий ясли-сад, прогимназия, детский развивающий центр и др.) создаются в помощь семье для воспитания детей от одного года до шести лет, охраны и укрепления их физического и психиче­ского здоровья, развития индивидуальных способностей и необ­ходимой коррекции недостатков развития.

***Общеобразовательные учреждения*** представлены преимуществен­но государственными общеобразовательными школами, а также элитарными учреждениями — гимназиями, лицеями. Средняя об­щеобразовательная школа имеет три ступени: I ступень — началь­ная школа (3-4 года); II ступень — основная школа (5 лет); III сту­пень — средняя школа (2 — 3 года). Ступени школы соответствуют трем основным этапам развития ребенка: детство, отрочество, юность.

Для обучающихся с отклонениями в развитии создаются ***спе­циальные образовательные учреждения***(классы, группы) коррекционного характера, обеспечивающие их лечение, воспитание и обучение, социальную адаптацию и интеграцию в общество.

Для граждан, содержащихся в ***воспитательно-трудовых***и ***испра­вительно-трудовых учреждениях,***администрацией этих учреждений и государственными органами управления образованием созда­ются условия для получения основного общего и начального про­фессионального образования, профессиональной подготовки, а также самообразования.

Реабилитация здоровья детей проводится в ***оздоровительных***и ***санаторно-лесных школах.***

***Профессиональные образовательные учреждения***создаются для реализации профессиональных образовательных программ началь­ного, среднего и высшего профессионального образования. На­чальное профессиональное образование имеет целью подготовку работников квалифицированного труда по всем основным направ­лениям общественно полезной деятельности на базе основною общего образования. По отдельным профессиям оно может осно­вываться на среднем (полном) общем образовании. ***Начальное про­фессиональное образование***может быть получено в профессиональ­но-технических и иных училищах.

***Среднее профессиональное образование***имеет целью подготовку специалистов среднего звена, удовлетворение потребностей лич­ности в углублении и расширении образования на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессио­нального образования. Оно может быть получено в образователь­ных учреждениях среднего профессионального образования (сред­них специальных учебных заведениях — техникумах, училищах, колледжах) или на первой ступени образовательных учреждений высшего профессионального образования.

***Высшее профессиональное образование***имеет целью подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня, удов­летворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе среднего (полного) общего, среднего про­фессионального образования. Его можно получить в образователь­ных учреждениях высшего профессионального образования (выс­ших учебных заведениях) — университетах, академиях, институ­тах, колледжах. Лица, имеющие начальное и среднее профессио­нальное образование соответствующего профиля, могут получать высшее профессиональное образование по сокращенной, уско­ренной программе.

***Послевузовское профессиональное образование***предоставляет граж­данам возможность повышения уровня образования, научной и педагогической квалификации на базе высшего профессиональ­ного образования. Для его получения созданы институты, аспи­рантуры, докторантуры, ординатуры, адъюнктуры при образовательных учреждениях высшего профессионального образования и научных учреждениях.

***Дополнительные образовательные программы*** и услуги реализу­ются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства в специально создава­емых учреждениях дополнительного образования — учреждениях повышения квалификации, курсах, центрах профессиональной ориентации, музыкальных и художественных школах, школах ис­кусств, домах детского творчества, станциях юных техников, стан­циях юных натуралистов и др.

Школа, призванная организовывать полноценную в социаль­ном и нравственном отношении жизнедеятельность детей, имеет неограниченные возможности для овладения воспитанниками богатствами культуры, накопленной человечеством, для освоения опыта социального поведения, подготовки к активному участию в жизни общества. Школьные годы, проведенные в общении со сверстниками и квалифицированными педагогами, оказывают ничем не заменимое влияние на формирование идеалов, убежде­ний, ценностных ориентации и нравственных чувств.

Располагая квалифицированными кадрами, школа координи­рует, педагогически направляет систематическую работу с семьей и общественностью по воспитанию детей.

Демократизация и гуманизация общественной жизни ставит перед государством задачу максимального использования возмож­ностей общеобразовательной школы, а через нее и всей системы образования для формирования разносторонне развитой лично­сти как основной составляющей трудовых ресурсов общества.[[12]](#footnote-12)

**10. Соотношение педагогической науки и педагогической практики**

Сегодня уже никто не подвергает сомнению научный статус педагогики. Спор перешел в плоскость соотношения науки и педагогической практики. Слишком неоднозначными оказыва­ются реальные достижения воспитателей: в одном случае они обусловлены глубокими знаниями и умелым применением пе­дагогической теории, в другом — успех приносят высокое лич­ное мастерство учителя, искусство педагогического воздейст­вия, чутье и интуиция. В последние десятилетия особенно ост­ро ощущалась несогласованность между школьной практикой и педагогической наукой. Последней особенно доставалось за то, что она не снабжает практику прогрессивными рекоменда­циями, оторвана от жизни, не успевает за быстротекущими процессами. Учитель перестал верить науке, наметилось отчуж­дение практики от теории.

Вопрос очень серьезный. Похоже, мы стали забывать, что подлинное мастерство учителя, высокое искусство воспитания опирается на научные знания. Если бы кто-нибудь мог дости­гать высоких результатов без знания педагогической теории, это означало бы ненужность последней. Но так не бывает. Кое-какой мостик через ручей или простую хижину можно построить и без специальных инженерных знаний, но выстро­ить современные сооружения без них нельзя. Так и в педагоги­ке. Чем более сложные задачи приходится решать воспитателю, тем выше должен быть уровень его педагогической культуры.

Но развитие педагогической науки автоматически не обес­печивает качество воспитания. Необходимо, чтобы теория пере­плавлялась в практические технологии. Пока же сближение на­уки и практики идет недостаточно быстро: по оценкам специа­листов, разрыв между теорией и практикой составляет 5—10 лет.

Педагогика быстро прогрессирует, оправдывая свое опреде­ление как самой диалектичной, изменчивой науки. В послед­ние десятилетия достигнуты ощутимые успехи в ряде ее облас­тей, прежде всего в разработке новых технологий обучения. Наметился прогресс и в создании более совершенных методик воспитания, технологий самообразова­ния и самовоспитания. В школьной практике используются новые научные разработки. Научно-производственные ком­плексы, авторские школы, экспериментальные площадки — все это заметные вехи на пути положительных перемен.

Многие теоретики педагогики, следуя принципам класси­фикации наук, установленным немецкими философами Виндельбандом и Риккертом, относят педагогику к так называе­мым нормативным наукам. Причина этого — особенности по­знанных педагогикой закономерностей. До последнего времени они были и во многом еще остаются широкими заключениями, выражающими общие тенденции развития педагогических про­цессов. Это затрудняет их применение для конкретного прог­нозирования, ход процесса и его будущие результаты можно предсказать лишь в самых общих чертах. Выводы педагогики отличаются большой вариативностью, неопределенностью. Во многих случаях она лишь устанавливает норму («учитель дол­жен, школа должна, ученик должен»), но не обеспечивает до­стижение этой нормы научной поддержкой.

Нетрудно понять, почему не снимается с повестки дня во­прос о соотношении науки и педагогического мастерства. Нор­мы, даже установленные на основе анализа сущностей педаго­гических явлений, — это всего лишь абстрактные истины. На­полнить их живым смыслом способен только думающий педагог.

Вопрос об уровне теоретизации педагогики, т. е. о том пре­деле, при котором она еще не упускает из поля зрения человека, но и не слишком возвышается в абстракциях, превращаясь в со­брание «мертвых», «безлюдных» схем, очень актуален. Попытки делить педагогику на теоретическую и нормативную (практи­ческую) восходят к прошлому веку. «В том, что касается средств, — читаем в одной дореволюционной монографии, — педагогика — наука теоретическая, так как ее средства заключа­ются в знании законов, которым подчинена физическая и ду­ховная природа человека; в том же, что касается целей, педаго­гика есть наука практическая».

В процессе продолжающейся и ныне дискуссии о статусе педагогики были предложены различные подходы к анализу и структурированию накопленных наукой знаний, оценке их уровня и степени зрелости самой науки. Для нас важен тот факт, что большинство исследователей во всем мире считают обоснованным и правомерным выделение из обширной облас­ти педагогических знаний теоретической педагогики, содержа­щей базовые научные знания о закономерностях и законах воспитания, образования, обучения. Главными компонентами системы научной педагогики являются также аксиомы и прин­ципы. Через конкретные рекомендации и правила теория со­единяется с практикой.[[13]](#footnote-13)

**11. Инновационные процессы в образовании**

Выясним смысл понятий «педагогическая система» и «но­вовведения в педагогической системе».

Педагогический процесс, как мы уже знаем, протекает в педагогической системе. *Педагогическая система* (ПС) — это объединение компонентов (частей), которое остается устойчи­вым при изменениях. Если изменения (нововведения) превы­шают некий допустимый предел (запас прочности), система разрушается, на ее месте возникает новая система с другими свойствами.

«Педагогическая система — очень устойчивое и прочное объединение элементов. Структура любой педагогической сис­темы (античной или средневековой, буржуазной или социали­стической), — пишет профессор В.П. Беспалько, — представ­ляется в настоящее время следующей взаимосвязанной совокупностью вариантных элементов: 1 — учащиеся; 2 — цели воспитания (общие и частные); 3 — содержание воспитания; 4 — процессы воспитания (собственно воспитание и обучение); 5 — учителя (или ТСО — технические средства обучения); 6 — организационные формы воспитательной работы».

Главных путей совершенствования педагогической системы два: *интенсивный* и *экстенсивный.* Интенсивный путь предусматривает развитие ПС за счет внутренних резервов, а экстенсивный основывается на привлечении дополнительных мощ­ностей (инвестиций) — новых средств, оборудования, технологий, капиталовложений и т. д.

Анализ большого количества общих и частных инноваци­онных проектов по критерию соответствия уровню разработан­ности предлагаемых идей в педагогической науке (отбор по принципу «известно — неизвестно»), а также использования в педагогической практике (отбор по принципу «было — не было») позволил отнести к общим педагогическим инновациям:

1) не новую, но постоянно актуальную и далеко не исчер­павшую себя общую идею и практическую технологию опти­мизации учебно-воспитательного процесса, охватывающую систему педагогической науки и педагогической практики;

2) гуманистическую педагогику во всей совокупности ее теоретических положений и практических технологий;

3) основанные на новых идеях подходы к организации и управлению педагогическими процессами;

4) технологии, основанные на применении новых идей и средств информатизации, массовой коммуникации.

Главные направления инновационных преобразований в Педагогической системе:

• педагогическая система в целом;

• учебные заведения;

• педагогическая теория;

• учитель;

• обучаемые;

• педагогическая технология;

• содержание;

• формы, методы, средства:

• управление;

• цели и результаты.

По глубине преобразований в этих подсистемах можно су­дить о сущности, качестве и целесообразности инновационных нововведений.

Анализ современного процесса нововведений позволяет вы­делить следующие уровни:

1. *Низкий,* к которому относятся инновации, предполагаю­щие изменения в виде необычных названий и формулировок.

2. *Средний* — изменение форм, не затрагивающее сущностей.

3. *Высокий —* изменяющий систему или ее главные компо­ненты по существу.

Нетрудно заметить, что лишь последний являет научную и практическую ценность. Остальные же только дезориентируют педагогическую теорию и практику, приносят дивиденды разве что инициаторам самих «инноваций». Процентное соотноше­ние, складывающееся сегодня между выделенными уровнями, составляет, по некоторым оценкам, 80 : 17 : 3.[[14]](#footnote-14)

**12. Межличностные отношения в педагогическом процессе, их диагностика и проектирование.**

Образовательный процесс представляет собой многоплановую сферу взаимодействия. Это и собственно учебное взаимодействие ученика и учителя, и взаимодействие учеников между собой, и межличностное взаимодействие, которое по-разному может возбуждать учебно-педагогическое взаимодействие.

В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие обретает организационные формы сотрудничества. Ученые доказали, что это эффективная, дающая высокие результаты тактика построения педагогического процесса. Идеи сотруднического взаимодействия отвечают запросам общества в связи с процессами демократизации в стране, возрастанием значимости человеческого фактора. Это способствует появлению целого педагогического направления, которое ориентирует педагогов на формирование сотруднических отношений в коллективе, на новую позицию педагога и школьника в педагогическом процессе.

Традиционно педагогическое взаимодействие в учебной деятельности рассматривалось и ограничивалось простой схемой, устанавливаемой взрослым: учитель спрашивает - ребенок отвечает, учитель дает задание - ребенок выполняет и т.д.; сотрудническое взаимодействие понимается как процесс воздействия субъектов друг на друга, конечным результатом которого является достижение совместной цели. Учитель, добиваясь оптимизации педагогического процесса, должен научиться строить урок как совместную деятельность, уметь самому и учить детей осознавать смысл этой деятельности. Учебное взаимодействие, ранее описываемое схемой **S \_\_> O**, где S - активный субъект, инициирующий обучение, передающий знания, умения, контролирующий и оценивающий их, О - ученик как объект обучения и воспитания, в последние годы трактуется как двухстороннее субъектно-субъектное взаимодействие **S1 <\_\_> S2**, где S1 - учитель, S2 - ученик.

Сотрудничество как совместная деятельность взаимодействующих субъектов характеризуется:

1. Пространственным и временным соприсутствием;
2. Единством цели;
3. Организацией и управлением деятельностью;
4. Разделением функций, действий, операций;
5. Наличием межличностных отношений.

Подавляющее большинство исследований сравнительной эффективности разных форм организации педагогического процесса свидетельствует о положительном влиянии специально организованного сотрудничества на деятельность его участников. Это выражается в том, что в условиях сотрудничества успешнее решаются сложные мыслительные задачи, лучше усваивается материал. Доказано также, что по сравнению с индивидуальной работой по схеме "учитель - ученик" внутригрупповое сотрудничество в решении тех же задач повышает его эффективность не менее, чем на 10%.

Одной из форм взаимодействия, сотрудничества является *общение*. Общение – особый вид взаимодействия, при котором люди отражаются в сознании друг друга, т.е. воспринимают друг друга как личности. Именно общение обогащает личность, формирует необходимые в жизни качества коммуникабельности, коллективности, демократичности, толерантности, взаимопомощи, эмпатии, требовательности, ответственности. Развитие, совершенствование общения как формы взаимодействия приводит к личностно-ориентированному общению.

Оптимизация педагогического процесса через совершенствование межличностных отношений предполагает:

* создание модели субъект - субъектных отношений (оптимальный вариант тип отношения "взрослый - взрослый");
* переход на личностно - ориентированное общение, развитие личности через педагогическое общение, уважение личности;
* создание возможности свободного общения детей и учителей во всех сферах деятельности;
* приоритет педагогики сотрудничества;
* организацию разносторонней совместной деятельности;
* творческую атмосферу и благоприятный психологический климат.

Совершенствование межличностных отношений, поиск оптимального варианта взаимодействия участников педагогического процесса предполагает и новые подходы к управлению коллективом. Необходимо перестроить психологию учителей, сформировать новое педагогическое мышление, развить творческий потенциал. Невозможно изменить технологию обучения, не меняя характера отношений между учителем и учеником, администрацией и педагогическим коллективом. Только взаимодействие всех уровней, интеграция усилий всех участников педагогического процесса может привести к желаемым результатам.

Учителя школы стремятся сделать процесс обучения личностно-ориентированным. Зная особенности каждого ребенка в классе, учитель обеспечивает развитие и саморазвитие личности, представляет каждому ученику, опираясь на его особенности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении. Учителя умело подбирают учебный материал, определяют средства и методы так, чтобы ученик мог проявить избирательность к предмету, объему изучаемого материала.

Личностно-ориентированный подход позволяет педагогам не просто давать знания, но и развивать индивидуальные способности, вырабатывать духовные и интеллектуальные качества, через организацию на уроке познавательной, коммуникативной, творческой, исследовательской, игровой деятельности. Суть данного подхода понимается учителями как признание ученика главной действующей фигурой всего педагогического процесса. Несомненно, это ведет к гуманизации отношений. Учитель доброжелательно относится к ученику независимо от его успехов и достижений, поощряет индивидуальный рост, оценивает деятельность ученика не только по конечному результату (правильно - неправильно), но и по процессу его достижения. В школе считается недопустимым формирование отрицательной оценки личности за отдельные недостатки, поведение. Гуманизация понимается педагогами как оптимистическая вера в ребенка, в его творческие силы и способности, выявление и стимулирование лучших черт личности. Именно поэтому девизом работы учителей стало высказывание С. Смайлса: "Стоит лишь верить в человека больше, чем это обыкновенно бывает, чтобы вызвать наружу все лучшие стороны его характера".

Для диагностирования межличностных отношений используются различные тесты и анкеты. Например, для исследования взаимоотношений между учащимися используется метод социометрии, целью которого является выявление межличностных отношений в классе. Чтобы определить характер взаимоотношений между учителями и учениками, необходимо определить стиль управления педагога, для этого имеются различные тесты также.

**13. Сущность, закономерности и принципы целостного педагогического образования**

**Сущность педагогического образования.** Поскольку образование как предмет педагогики – это педагогический процесс, то словосочетания «образовательный процесс» и «педагогический процесс» будут синонимичными. *Педагогический процесс* — *это специально организованное вза­имодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач.*

Педагоги и воспитанники как деятели, субъекты являются глав­ными компонентами педагогического процесса. Взаимодействие субъектов педагогического процесса (обмен деятельностями) своей конечной целью имеет присвоение воспитанниками опыта, на­копленного человечеством во всем его многообразии. А успешное освоение опыта, как известно, осуществляется в специально орга­низованных условиях при наличии хорошей материальной базы, включающей разнообразные педагогические средства. Таким об­разом, содержание образования (опыт, базовая культура) и сред­ства — еще два компонента педагогического процесса. Взаимо­действие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообразных средств есть сущностная характе­ристика педагогического процесса, протекающего в любой педа­гогической системе.

Системообразующим фактором педагогического процесса вы­ступает его цель, понимаемая как многоуровневое явление. Цель внутренне присуща (имманентна) педагогически интерпретиро­ванному социальному опыту, присутствует в явном или неявном виде как в средствах, так и в деятельности педагогов и воспитан­ников. Она функционирует на уровне ее осознания и реализации. Педагогическая система организуется с ориентацией на цели вос­питания и для их осуществления, она всецело подчиняется целям образования. С позиции системного подхода безосновательным представля­ется возведение в ранг структурных компонентов педагогического процесса методов педагогической деятельности, приемов, средств коммуникативного воздействия, организационных форм и т.п. Они, так же как и цель, имманентны динамической системе «педагог воспитанник». В них самих и в результате их взаимодействия рож­даются методы, приемы, формы организации и другие искусст­венные элементы педагогического процесса.

Главное интегративное свойство педагогического процесса как динамической системы — его способность к выполнению социально обуслов­ленных функций. Однако общество заинтересовано в том, чтобы их выполнение соответствовало высокому уровню качества. А это возможно при условии функционирования педагогического про­цесса как целостного явления: *целостная гармоничная личность может быть сформирована только в целостном педагогическом про­цессе.*

*Целостность* — *синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимули­рующих сознательных действий и деятельности субъектов, функцио­нирующих в нем.* Целостному педагогическому процессу присуще внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармони­ческое взаимодействие. В нем непрерывно происходит движение, преодоление противоречий, перегруппировка взаимодействующих сил, образование нового качества.[[15]](#footnote-15)

**Закономерности педагогического процесса.** В закономерностях, напомним, отражаются объективные, необходимые, существенные, повторяющиеся связи. Даже без специального исследования можно заключить, что в столь сложной, большой и динамичной системе, как педагогический процесс, проявляется большое количество разнообразных связей и зависимостей.

Среди общих закономерностей педагогического процесса выделяются такие:

1. *Закономерность динамики педагогического процесса.* Вели­чина всех последующих изменений зависит от величины изме­нений на предыдущем этапе. Это значит, что педагогический процесс как развивающееся взаимодействие между педагогами и воспитуемыми имеет постепенный, «ступенчатый» характер; чем выше промежуточные достижения, тем весомее конечный результат. Следствие действия закона видим на каждом шагу — тот ученик будет иметь более высокие общие достижения, у которого были более высокие промежуточные результаты.

2. *Закономерность развития личности в педагогическом процессе.* Темпы и достигнутый уровень развития личности зависят от: 1) наследственности; 2) воспитательной и учебной среды; 3) включения в учебно-воспитательную деятельность; 4) приме­няемых средств и способов педагогического воздействия.

3. *Закономерность управления учебно-воспитательным процессом.* Эффективность педагогического воздействия зависит от: 1) интенсивности обратных связей между воспитуемыми и педа­гогами; 2) величины, характера и обоснованности корректирую­щих воздействий на воспитуемых.

4. *Закономерность стимулирования.* Продуктивность педаго­гического процесса зависит от: 1) действия внутренних стиму­лов (мотивов) учебно-воспитательной деятельности; 2) интен­сивности, характера и своевременности внешних (обществен­ных, педагогических, моральных, материальных и других) сти­мулов.

5. *Закономерность единства чувственного, логического и практики в педагогическом процессе.* Эффективность учебно-воспитательного процесса зависит от: 1) интенсивности и ка­чества чувственного восприятия; 2) логического осмысления воспринятого; 3) практического применения осмысленного.

6. *Закономерность единства внешней* (педагогической) *и внутренней* (познавательной) *деятельности.* Эффективность пе­дагогического процесса зависит от: 1) качества педагогической деятельности; 2) качества собственной учебно-воспитательной деятельности воспитуемых.

7. *Закономерность обусловленности педагогического процесса.* Течение и результаты учебно-воспитательного процесса зави­сят от: 1) потребностей общества и личности; 2) возможностей (материально-технические, экономические и другие) общества; 3) условий протекания процесса (морально-психологические, санитарно-гигиенические, эстетические и другие).

Следует предостеречь от ошибочного представления, будто изложенными закономерностями исчерпываются связи, дей­ствующие в педагогическом процессе. Последних гораздо боль­ше, к изучению глубинных связей исследователи еще только подступают.[[16]](#footnote-16)

**Принципы педагогического процесса** отражают требования к организации педагогической деятельности.

*Принципы организации педагогического процесса:*

1. Гуманистическая направленность.

2. Связь с жизнью и производственной практикой.

3. Соединение обучения и воспитания с трудом на общую пользу (воспитывает не сам труд, а его социальное и интеллектуальное содержание).

4. Научность.

5. Ориентированность на формирование в единстве знаний и умений сознания и поведения.

6. Обучение и воспитание детей в коллективе (оптимальное сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм организации педагогического процесса).

7. Преемственность, последовательность и систематичность.

8. Наглядность.

9. Эстетизация (формирование эстетического отношения к действительности).

*Принципы управления деятельностью воспитанников:*

1. Сочетание педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников.

2. Сознательность и активность учащихся (осознание учащимися технологии учения, владение приемами учебной работы, осознание прикладного значения теоретических идей).

3. Уважение к личности педагога в сочетании с разумной требовательностью.

4. Опора на положительное в человеке.

5. Согласованность требований школы, семьи и общественности.

6. Доступность и пассивность обучения и воспитания.

7. Учет возрастных и индивидуальных особенностей.

8. Прочность и действенность результатов образования, воспитания и развития (смысловая память).

**14. Обучение в целостном педагогическом процессе: сущность, структура, динамика, движущие силы и противоречия**

**Сущность обучения.** Об обучении написано и сказано много: оно и "протекает", и "осуществляется", и "реализуется, оно и "передача" человеку определенных знаний, умений, навы­ков; оно и "целенаправленное взаимодействие преподава­теля и учащихся", в ходе которого решаются задачи обра­зования учеников, "целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению на­учными знаниями и навыками, развитию творческих спо­собностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений" (И.Ф. Харламов). Оно и "процесс деятельности преподавания и учения" и "познание или вид познавательной деятельности", и "совокупность по­следовательных и взаимосвязанных действий учителя и учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков, формирова­ние умения применять их в жизни, на развитие самостоя­тельности мышления, наблюдательности" и др. Иногда сущность обучения видят в том, что это руководимый или организованный процесс познания.

Разумеется, каждое из перечисленных определений имеет право на существование, так как выступает в ка­честве отдельных попыток, этапов к раскрытию сущности обучения. Но взятые в отдельности эти и другие аналогичные определения "обучение" не раскрывают его сущ­ность. Доказательством тому может служить хотя бы по­пытка охарактеризовать обучение как передачу человеку, ребенку определенных знаний, умений и навыков. На первый взгляд это утверждение может показаться верным: до обучения у ребенка знаний не было, после обучения они появились. Откуда взялись знания? От учителя. Он их дал обучающемуся.

Но знания, умения, навыки — не физические предме­ты, их передать просто нельзя. Они могут возникнуть в голове ребенка, человека только в результате собственной активности. Их нельзя просто получить, они должны по­лучаться в результате психической активности обу­чающегося и прежде всего мышления. Значит отношение "учитель — ученик" не может быть сведено к отношению "передатчик - приемник".

Содержанием обучения как процесса, на что справед­ливо обращает наше внимание В.К. Дьяченко в своих ра­ботах, является какая-то деятельность, которой в той или другой степени владеет обучающий и не владеет полнос­тью или частично обучаемый (см. В.К. Дьяченко. Органи­зационная структура учебного процесса и ее развитие. М., 1989. С. 44). Например, ученик овладевает каким-то ре­меслом: столярным, плотницким, слесарным и другим. Работа столяра, плотника или слесаря для него становится целью и содержанием учения. То же можно сказать об овладении ребенком техникой написания букв, счетом, таблицей умножения и т.п. Сама по себе эта деятельность — какой-то конкретный вид труда. Работа столяра, делающего табуретку, скамейку, стол, ящик, или методиста, состав­ляющего дидактические материалы по русскому языку, математике, не является обучением. Но этот труд может стать целью и содержанием обучения, если столяр берет ученика и обучает его столярному делу или учитель-методист становится за учительский стол и обучает ребен­ка технике написания букв, счету, таблице умножения, со­ставлению обучающих программ для ЭВМ. Тогда, непо­средственно к тому практическому делу, которым занима­лись и занимаются столяр и учитель-методист, присоеди­няется еще одна забота — обучение ребенка, подростка. *Обучение — это то, чего непосредственно в столярном деле или деле методиста (ученого-методиста, методиста-практика) не было, и оно, на что справедливо указывает В.К. Дьяченко, отличается от столярного дела, дела мето­диста только тем, что включается еще общение их с учени­ком.* Учитель, наставник, как справедливо их следовало бы теперь назвать, показывают, объясняют, ставят вопросы, дают задания своим ученикам, проверяют их, отмечают недостатки и ошибки, корректируют движения, действия, снова показывают, как нужно работать тем или другим инструментом, карандашом или ручкой, показывают об­разцы программ и т.д.

В приведенном примере обучение ремеслу включается в непосредственную трудовую деятельность. Сущность этого обучения, как и обучение грамотности или другому любому учебному предмету, выражается в педагогическом общении того, кто обучает, и того, кто учится. "В любом обучении как бы накладывается одна на другую и сли­ваются воедино не только деятельность обучаемого и обу­чающегося, но еще два вида активности: один — это та конкретная деятельность, которой обучает наставник и ко­торую усваивает ученик, а другой — это прямое, непосред­ственное и косвенное, опосредованное общение". *В этом и сказывается двусторонность процесса обучения: преподавание — деятельность учителя и учение — деятельность учеников.*

Таким образом, обучение можно охарактеризовать как процесс активного целенаправленного взаимодействия между обучающим и обучаемыми, в результате которого у обучающегося формируются определенные знания, уме­ния, навыки, опыт деятельности и поведения, а также личностные качества.[[17]](#footnote-17)

**Внутренняя структура процесса обучения.** Для организации учебного процесса необходимо хорошо знать те внутренние структурные компоненты, из которых он состоит. С этой точки зрения в обучении, как и во всякой чело­веческой деятельности, обычно выделяют следующие струк­турные компоненты: *целевой, потребностно-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, эмоциональ­но-волевой, контрольно-регулировочный и оценочно-результа­тивный.* Все это позволяет представить внутреннюю структуру и организацию процесса обучения в виде схемы.

ОБУЧАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Определение | Формирова- | Определение | Организация | Придание | | Регулирова- | | Оценивание |  | |
| целей и задач | ние | содержания | учебно- | учебной | | ние и | | результатов | **П** | |
| учебной | потребностей | материала, | познаватель- | деятельности | | контроль | | учебной | **Р** | |
| деятельности | в знаниях | подлежащего | ной деятель- | учащихся | | за учебной | | деятельности | **О** | |
| учащихся | и мотивов | усвоению | ности по | эмоционально- | | дея | | учащихся | **Ц** | |
|  | учебной | учащимися | овладению | положитель- | | тельностью | |  | **Е** | |
|  | деятельности |  | учащимися | ного харак- | | учащихся | |  | **С** | |
|  |  |  | изучаемым | тера | |  | |  | **С** | |
|  |  |  | материалом |  | |  | |  |  | |
| Осознание | Развитие и | Осмысление | Восприятие, | | Проявление | | Самоконтроль | Самооценка | |  |
| целей и задач | углубление | темы нового | осмысление, | | эмоциональ- | | и внесение | результатов | | **О** |
| учебно-позна- | потребностей | материала | запоминание | | но-положи- | | коррективов | учебно- | | **Б** |
| вательной | и мотивов | и основных | учебного | | тельного | | в учебно- | познаватель- | | **У** |
| деятельности | учебно- | вопросов, | материала, | | отношения | | познаватель- | ной деятель- | | **Ч** |
| учащихся | познаватель- | подлежащих | применение | | и волевых | | ную деятель- | ности | | **Е** |
|  | ной деятель- | усвоению | знаний на | | усилий в | | ность |  | | **Н** |
|  | ности |  | практике и | | учебно-позна- | |  |  | | **И** |
|  |  |  | последующее | | вательной | |  |  | | **Я** |
|  |  |  | повторение | | деятельности | |  |  | |  |

УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ

Осмысление данной схемы позволяет глубже уяснить сущ­ностную характеристику обучения как педагогического про­цесса и дидактические подходы к его практическому осущест­влению.

Эта схема, во-первых, указывает на то, что обучение носит *двусторонний характер* и обусловливает необходимость тесного взаимодействия педагога и учащихся на всех этапах учебной работы, начиная с постановки ее целей и кончая про­веркой и оценкой знаний. Если на каком-то из этих этапов тот или иной школьник «не включается» в учебно-познавательную деятельность, его обучение прекращается.

Во-вторых, выделение отдельных структурных компо­нентов этого сложнейшего процесса дает четкое представление о том, как нужно подходить к его организации. Как явствует из схемы, эта организация включает в себя постановку целей учеб­ной работы, возбуждение потребности учащихся в овладении изучаемым материалом, четкое определение его содержания, вовлечение учащихся в познавательную деятельность по его осмыслению, усвоению и т.д.

В-третьих, на схеме показано, что активизация учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе обучения не сводится только к использованию учителем отдельных методи­ческих приемов при изложении изучаемого материала, как это иногда представляется. Эта задача должна решаться на всех этапах учебного процесса: и при определении целей учебной работы, и при формировании потребностно-мотивационной сферы учащихся, и при структурировании содержания учеб­ных занятий и т.д.[[18]](#footnote-18)

**Динамика процесса обучения.** Все трудовые процессы, например, производственные, эксплуатационные, технологические подразделяются на циклы. Там, где они целесообразно выделены и обоснова­ны, представляется возможность управлять трудовыми процессами на научных основах. Очевидно, что такие воз­можности содержатся и в учебном процессе. Всякий труд, в том числе совместный труд учителя и учащихся, осу­ществляется в определенной среде и времени. Следова­тельно, учебный процесс подобно другим процессам должен иметь свои циклы.

НАЧАЛЬНЫЙ ЦИКЛ. Содержанием этого цикла яв­ляется овладение общей схемой учебного материала и ме­тодами его применения. Он занимает большую часть учебного времени. В данном цикле изучение и закрепле­ние нового фрагмента содержания учебного материала проводится параллельно, порой слитно путем системати­ческого привлечения школьников к решению различного уровня сложности и трудности учебных задач. В началь­ном цикле обучения реализуются следующие цели обуче­ния: *а) осознание и понимание учащимися основной идеи и практической значимости изучаемого материала путем ана­лиза основных свойств и восприятие общей схемы данной темы; б) освоение путей воспроизведения изучаемых знаний и метода их использования на практике.*

В начальном цикле учебного процесса дидактическое взаимодействие преподавания и учения направляется на расчленение, анализ основных свойств и признаков учеб­ного материала. Противоречие между ранее усвоенным и изучаемым, между обыденно-житейскими и научными знаниями, между учебно-познавательными задачами и ре­альными учебными возможностями школьников становит­ся движущей силой учения и развития. Этот цикл учебно­го процесса состоит из трех основных этапов: *1) подготов­ка учащихся к закреплению и восприятию, изучению нового учебного материала; 2) предъявление и восприятие нового фрагмента содержания учебного материала с помощью из­ложения учителя (информативного или проблемного) или в процессе решения проблемных задач; 3) контроль и самокон­троль успешности восприятия и понимания, а также пер­вичное закрепление изученного.* Система учебных задач как средство обучения должна обеспечить в начальном цикле обучения: *а) сопоставительное изучение учащимися новых идей, понятий, теорий с ранее усвоенными; б) формирование у школьников целостного представления об изучаемом пред­мете, категориях и закономерностях; в) единство обучения и развития; г) параллельное изучение и закрепление учебного материала.* Основными параметрами результативности об­учения в его начальном цикле являются: *1) самостоятель­ное воспроизведение изученного; 2) подтверждение фактами новых знаний; 3) дифференциация основных признаков учебно­го материала; 4) готовность к решению типовых задач.*

ВТОРОЙ ЦИКЛ. К нему относится повторение общей схемы учебного материала и отработка метода (методов) его применения. Основной целью этого цикла является конкретизация, расширенное воспроизведение изученных знаний и ясное их осознание, полное овладение методом (методами) применения этих знаний в учебной практике внутрипредметного характера. Дидактическое взаимодей­ствие преподавания и учения направляется на сбор и ана­лиз фактов по данной теме. Во втором цикле учитель дол­жен нацеливать внимание учащихся на разрешение таких противоречий, как *противоречие между знанием и способа­ми его применения, противоречие между знанием и формиро­ванием навыков и умений.* Эти противоречия и их разумное разрешение являются стимуляторами и факторами перехо­да от одного уровня усвоения к другому, от менее кон­кретных знаний и навыков к более конкретным знаниям и навыкам. Данный цикл состоит из следующих основных этапов:

— *воспроизведение общей схемы и метода применения знаний;*

— *применение знаний на практике в ситуации внутри-предметного характера и формирование навыков и умений;*

*— анализ ранее неосознанных свойств учебного материа­ла (кумуляция или расширенное воспроизведение изученного).*

Результативность обучения в этом цикле измеряется темпами оперативного перехода от знаний к фактам, от фактов к знаниям, качеством и быстротой решения учеб­ных задач.

ТРЕТИЙ ЦИКЛ. Основное содержание этого цикла — систематизация, обобщение понятий, генерализация уме­ний, использование содержания изученного и усвоенного - в жизненной практике, как при непосредственной помощи учителя, так и самостоятельно. Дидактическое взаимодействие преподавания и учения направляется на сопоставле­ние усвоенных понятий и приобретенных умений. При организации конкретной учебной и познавательной дея­тельности школьников используются межпонятийные и межпредметные учебные задачи, моделирующие жизнен­ные ситуации, в том числе и межпредметные. Показателем результативности обучения в этом цикле являются: *1) са­мостоятельное нахождение учащимися новых способов реше­ния проблем и задач; 2) применение знаний в неожиданных ситуациях и обстоятельствах.*

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ ЦИКЛ. Проверяются и учиты­ваются результаты предыдущих циклов с помощью кон­троля и самоконтроля успешности учебной практики. В этом цикле определяются пробелы в знаниях и слабые стороны в умениях. Намечаются пути дальнейшей работы над усвоенными темами и разделами учебного предмета.

Выделенные циклы учебного процесса хорошо разли­чимы. В каждом цикле содержатся новые качества, сторо­ны, свойства изучаемых понятий и категорий. Они позво­ляют открыть новые сферы деятельности учителя и уча­щихся с учебным материалом. Циклы учебного процесса представляют собой спираль, в каждом витке которой от­ражаются все стороны учебного процесса; цель — **деятель­ность преподавания — средства преподавания и учения — дея­тельность учения — результат.**[[19]](#footnote-19)

**Движущие силы и противоречия процесса обучения.** Процесс обучения как специфический процесс познания надо рассматривать в его противоречивости — как процесс постоянного движения и развития. В связи с этим учитель должен исходить из того, что процесс познания ученика нельзя сводить к заучиванию готовых знаний, что в нем нет раз и навсегда данной прямолинейности, постоянного механического движения на пути к истине, что в нем есть большие и маленькие скачки, спады, неожиданные повороты мысли, возможные озарения. Познание, образно выражаясь, соткано из противоречий. В нем сосуществуют строгое логическое рассуждение, индукция и дедукция, содержательное и формализованное.

Отечественными дидактами М.А.Даниловым, В.И.Загвязинским и другими установлено, что определяющее влияние на ис­торическое развитие обучения оказывают объективные требова­ния общества, прогресс производства, техники, науки, культу­ры, социальных отношений. Основным противоречием обучения является противоречие между постоянно усложняющимися требованиями обучения и возможностями учащихся (уровнем их зна­ний, развития; мотивами, способами деятельности, которыми они владеют). Это противоречие находит свое выражение и конкретизируется в противоречиях содержательной (знания, умения, навыки), мотивационной (побуждения) и операциональной (спо­собы познания) сторонами обучения (В.И. Загвязинский). К ним относятся противоречия между личным житейским опытом уче­ника и научными знаниями; между прежним уровнем знаний и новыми знаниями; между знаниями и умением их использовать; между требуемым и достигнутым уровнем отношений учащихся к учению и обучению в целом; между более сложной познаватель­ной задачей и наличием прежних, недостаточных для ее решения способов.

Основное противоречие является движущей силой процесса обучения, потому что оно неисчерпаемо, как неисчерпаем процесс познания. М.А.Данилов формулирует его как *противоречие между выдвигаемыми ходом обучения познавательными и практи­ческими задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков уча­щихся, их умственного развития и отношений.* Он считает, что опре­деление степени и характера трудностей в учебном процессе со­ставляет главный способ в руках учителя вызывать движущую силу учения и развивать умственные и нравственно-волевые силы школьников. Однако важна не всякая отдельно взятая трудность, а та система трудностей, которые сочетаются с условиями, благоприятствующими преодолению их школьниками, и ведут к овла­дению научными знаниями и развитию познавательных сил уча­щихся. Противоречие становится движущей силой обучения, если оно содержательно, т.е. имеет смысл в глазах учащихся, а разре­шение противоречия явно осознается ими как необходимость. Усло­вием становления противоречия в качестве движущей силы обу­чения является соразмерность его с познавательным потенциа­лом учащихся. Не менее важна и подготовленность противоречия самим ходом учебного процесса, его логикой, чтобы учащиеся не только «схватили», «заострили» его, но и самостоятельно нашли способ решения. Выдвинутая однажды и принятая учащимися по­знавательная задача превращается в цепь внутренне связанных задач, которые вызывают собственное стремление школьников к познанию нового, неизвестного и к применению этого познан­ного в жизни. В способности видеть познавательную задачу и стрем­лении найти ее решение кроется тайна успешного обучения и умственного развития учащихся.[[20]](#footnote-20)

**15. Методология, методы и логика педагогического исследования**

Наука может развиваться лишь в том случае, если она будет пополняться все новыми и новыми фактами. В свою очередь, для их накопления и интерпретации нужны научно обоснованные ме­тоды исследования. Последние обнаруживают свою зависимость от совокупности теоретических принципов, получивших в науко­ведении название методологических.

Не только педагоги-практики, но и исследователи нередко за понятием «методология» видят нечто абстрактное, далекое от ре­альной жизни и от образовательной практики. Между тем методо­логия — это «система принципов и способов организации и пост­роения теоретической и практической деятельности».

В современной лите­ратуре под *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, задач исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения, а так­же формирует представление о последовательности движения ис­следователя в процессе решения исследовательских задач.

Эти определения методологии не противоречат друг другу. Бо­лее того, они отражают процесс постепенного развития области методологической рефлексии, осознание исследователями соб­ственной деятельности, вынесение такой рефлексии за рамки ин­дивидуального опыта. Исходя из этого, методологию педагогической науки следует рассматривать как совокупность теоретиче­ских положений о педагогическом познании и преобразовании действительности.

Всякая методология выполняет регулятивные, нормативные функции. В этом, собственно, и состоит ее назначение. Но ме­тодологическое знание может выступать либо в дескриптивной (описательной), либо в прескриптивной (нормативной) фор­ме, т.е. в форме предписаний, прямых указаний к деятельности.

***Дескриптивная методология*** как учение о структуре научного знания, закономерностях научного познания служит ориенти­ром в процессе исследования, а ***прескриптивная*** направлена на регуляцию деятельности.

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, на­пример, как 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.[[21]](#footnote-21)

Теперь рассмотрим педагогическое исследование в его движении, в динамике, как процесс перехода от не­знания к знанию. Для этого придется пользоваться неко­торыми весьма общими категориями, в первую очередь главными из тех, которыми характеризуется любая дея­тельность: **цель, средства, результат.** Кроме того, пона­добятся понятия общенаучного уровня: **эмпирическое опи­сание, теоретическая модель** (общее представление об из­бранном объекте исследования), **нормативная модель** (общее представление о том, что нужно делать с объектом, чтобы максимально приблизить его к научно обоснован­ному представлению о нем) и проект (конкретные нормы деятельности, рекомендации для учителя, составителя учебников и т.д.). Пользуясь этой терминологией, пока­жем основные этапы и процедуры, характеризующие **логи­ку педагогического исследования.**

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, чтобы цель была достигнута.

Чтобы представить обобщенную логику педагогического исследования в наиболее кратком и доступном виде, изобра­зим его как последовательность переходов от эмпирического описания педагогической действительности, как она представ­ляется исследователю в первом приближении, к ее отображе­нию в теоретических моделях и в нормативной форме (в нор­мативных моделях).

Любое педагогическое исследование непосредственно или опосредованно, в конечном счете, является вкладом в научное обоснование практической педагогической деятельности. Пе­реход от отображения педагогической действительности к ее преобразованию в структуре научного обоснования можно представить как процесс формирования ряда теоретических и нормативных моделей педагогической действительности в их взаимосвязи.

Научное исследование соответствует своему назначению, если носит опережающий характер по отношению к педагоги­ческой практике, позволяет преобразовывать и совершенство­вать ее. Чтобы опередить и улучшить практику, педагогика должна использовать все богатство человеческой культуры, общественной практики, социального опыта в целом, отраже­ние этого опыта в научном знании. Это относится и к построению теоретических и нормативных моделей в отдельно взятом педагогическом исследовании. Моделирование осу­ществляется посредством абстрагирования.

Логику педагогического исследования можно представить как последовательность этапов научного познания в данной области.

Первый шаг в отображении педагогической действитель­ности **— эмпирическое описание.** В эмпирическом описании отражаются факты. Это могут быть знания о фактах эффектив­ности или неэффективности тех или иных приемов обучения и воспитания, о трудностях, которые испытывают учащиеся при изучении учебных материалов определенного типа, об успеш­ности или неуспешности работы отдельных учителей или пе­дагогических коллективов по новым учебникам и т.п.

Затем на основе знаний из области философии, педагоги­ки, психологии и других наук создается теоретическое пред­ставление об избранном для исследования объекте (теоретическая модель I). После этого создается мысленно конкретное представление о нем (теоретическая модель II). Далее 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, чтобы эту деятельность улучшить.

Наконец, как итог всей работы, предлагается проект будущей педагогической деятельности, в который входят конкретные материалы и указания для практики, например, образовательные стандарты.[[22]](#footnote-22)

В соответствии с логикой научного поиска осуществляется раз­работка методики исследования. Она представляет собой комп­лекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых дает возможность с наибольшей достоверностью исследовать та­кой сложный и многофункциональный объект, каким является образовательный процесс. Применение целого ряда методов по­зволяет всесторонне изучить исследуемую проблему, все ее ас­пекты и параметры.

*Методы педагогического исследования* в отличие от методоло­гии - *это сами способы изучения педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных свя­зей, отношений и построения научных теорий.* Все их многообразие можно разделить на три группы: методы изучения педагогическо­го опыта, методы теоретического исследования и математические и статистические методы.

***Методы изучения педагогического опыта*** — это способы иссле­дования реально складывающегося опыта организации образова­тельного процесса. Изучается как передовой опыт, т. е. опыт луч­ших учителей, так и опыт рядовых учителей.

*Наблюдение —* 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.

*Методы опроса —* беседа, интервью, анкетирование. *Беседа —* самостоятельный или дополнительный метод исследования, при­меняемый с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что не было достаточно ясным при наблюде­нии. Беседа проводится по заранее намеченному плану с выделе­нием вопросов, требующих выяснения. Беседа ведется в свобод­ной форме без записывания ответов собеседника. Разновидностью беседы является *интервьюирование,* привнесенное в педагогику из социологии. При интервьюировании исследователь придержива­ется заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. Во время интервью ответы записываются от­крыто.

*Анкетирование* — метод массового сбора материала с помощью анкеты. Те, кому адресованы анкеты, дают письменные ответы на вопросы. Беседу и интервью называют опросом «лицом к лицу», анкетирование — заочным опросом.

Ценный материал может дать *изучение продуктов деятельности учащихся:* письменных, графических, творческих и контрольных работ, рисунков, чертежей, деталей, тетрадей по отдельным дис­циплинам и т.д.

*Изучение школьной документации* (личных дел учащихся, меди­цинских карт, классных журналов, ученических дневников, про­токолов собраний, заседаний) вооружает исследователя некото­рыми объективными данными, характеризующими реально сло­жившуюся практику организации образовательного процесса.

Особую роль в педагогических исследованиях играет *экспери­мент —* специально организованная проверка того или иного метода, приема работы для выявления его педагогической эф­фективности. Педагогический эксперимент — исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моде­лирование педагогического явления и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое явление; измерение отклика, результатов педагогического воздействия и взаимодействия; неоднократную вопроизводимость педагогичес­ких явлений и процессов.

Перечисленные методы еще называют методами эмпирическо­го познания педагогических явлений. Они служат средством сбора научно-педагогических фактов, которые подвергаются теорети­ческому анализу. Поэтому и выделяется специальная группа ***ме­тодов теоретического исследования.***

*Теоретический анализ —* это выделение и рассмотрение отдель­ных сторон, признаков, особенностей, свойств педагогических явлений. Анализируя отдельные факты, группируя, систематизи­руя их, мы выявляем в них общее и особенное, устанавливаем общий принцип или правило. Анализ сопровождается синтезом, он помогает проникнуть в сущность изучаемых педагогических явлений.

*Индуктивные и дедуктивные методы —* это логические методы обобщения полученных эмпирическим путем данных. Индуктив­ный метод предполагает движение мысли от частных суждений к общему выводу, дедуктивный — от общего суждения к частному выводу.

***Математические методы*** в педагогике применяются для обра­ботки полученных методами опроса и эксперимента данных, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Они помогают оценить результаты экс­перимента, повышают надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений. Наиболее распространенными из мате­матических методов, применяемых в педагогике, являются регис­трация, ранжирование, шкалирование.

*Регистрация —* метод выявления наличия определенного качества у каждого члена группы и общего подсчета количества тех, кого данное качество имеется или отсутствует (например, количество активно работающих на занятии и пассивных).

*Ранжирование* (или метод ранговой оценки) требует расположения собранных данных в определенной последовательности (обычно в порядке убывания или нарастания каких-либо показа­телей) и, соответственно, определения места в этом ряду каждо­го из исследуемых (например, составление перечня наиболее пред­почитаемых одноклассников).

*Шкалирование —* введение цифровых показателей в оценку от­дельных сторон педагогических явлений. Для этой цели испытуе­мым задают вопросы, отвечая на которые они должны выбрать одну из указанных оценок. Например, в вопросе о занятиях ка­кой-либо деятельностью в свободное время нужно выбрать один из оценочных ответов: увлекаюсь, занимаюсь регулярно, занима­юсь нерегулярно, ничем не занимаюсь.

***Статистические методы*** применяются при обработке массо­вого материала — определении средних величин полученных по­казателей: среднего арифметического (например, определение количества ошибок в проверочных работах контрольной и экспе­риментальной групп); медианы — показателя середины ряда (на­пример, при наличии двенадцати учащихся в группе медианой будет оценка шестого ученика в списке, в котором все учащиеся распределены по рангу их оценок); подсчет степени рассеивания около этих величин — дисперсии, т.е. среднего квадратического отклонения, коэффициента вариации и др.

Важнейшим условием успешного развития педагогики является тесное сотрудничество ученых и педагогов-практиков, которые, зная основные методы педагогических исследований, могут более целенаправленно изучать и анализировать свой опыт и опыт других педагогов, а также на научной основе проверять свои собственные педагогические находки и открытия.[[23]](#footnote-23)

**16. Дидактика и ее основные категории**

Дидактика (от греч. didaktikos — поучающий и didasko — изучающий) — часть педагогики, разрабатывающая проблемы обучения и образования. Впервые, насколько известно, это слово появилось в сочинениях немецкого педагога Вольфганга Ратке (Ратихия) (1571—1635) для обозначения искусства обучения. Аналогичным образом, как «универсальное искусство обучения всех всему», трактовал дидактику и Я.А. Коменский. В начале XIX в. немецкий педагог И.Ф. Гербарт придал дидактике статус целостной и непротиворечивой теории воспитывающего обуче­ния. Неизменными со времен Ратихия остаются и основные за­дачи дидактики — разработка проблем: чему учить и как учить; современная наука интенсивно исследует также проблемы: ког­да, где, кого и зачем учить.

Основными категориями дидактики являются: преподава­ние, учение, обучение, образование, знания, умения, навыки, а также цель, содержание, организация, виды, формы, методы, средства, результаты (продукты) обучения. В последнее время статус основных дидактических категорий предлагается присво­ить понятиям дидактической системы и технологии обучения. Отсюда получаем краткое и емкое определение: **дидактика** наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации, достигаемых результатах.

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

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

*Обучение —* упорядоченное взаимодействие педагога с учащимися, направленное на достижение поставленной цели.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Дидактика как наука изучает закономерности, действующие в сфере ее предмета, анализирует зависимости, обусловливаю­щие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуще­ствление запланированных целей и задач. Благодаря этому она выполняет две основные функции: 1) теоретическую (главным образом, диагностическую и прогностическую); 2) практичес­кую (нормативную, инструментальную).[[24]](#footnote-24)

**17. Обучение как сотворчество учителя и ученика**

ПРЕПОДАВАНИЕ — один из основных смыслообразующих компонентов процесса обучения. В структуре обу­чения преподаванием называют процесс деятельности преподавателя (учителя), который может функциониро­вать только в результате тесного взаимодействия с обу­чаемым как в непосредственной, так и опосредованной форме. Но, в какой бы форме это взаимодействие ни вы­ступало, процесс преподавания обязательно предполагает наличие активного процесса учения. Таковым же он вы­ступает при условии, когда деятельность учащихся обеспе­чивается, организуется и контролируется учителем, когда в процессе обучения осуществляется целенаправленное формирование у обучающихся готовности к самообразова­нию, когда целостность процесса обучения обеспечивается общностью целей преподавания и учения. На практике процесс обучения реализуется:

— *в отборе, систематизации, структурировании учите­лем учебной информации (в проекте обучения) и предъявлении ее учащимся в педагогической действительности;*

*— в восприятии, осознании и овладении этой информаци­ей и методами работы с нею учащимися;*

*— в организации в целостном педагогическом процессе рациональной, эффективной, адекватной задачам обучения деятельности каждого ученика по овладению системой зна­ний и методов оперирования ими в учебной и производствен­ной работе.*

Важнейшими составляющими учения как деятель­ности являются ее содержание и форма. Содержание дея­тельности учения и в первую очередь ее предметность как чувственно-предметная, так и материальная практика имеет объективно-субъективную природу. Предмет, дей­ствительность, чувственность в обучении — это не просто объекты, или формы созерцания, а чувственно-че­ловеческая, субъективная познавательная практика. В дея­тельности обучающегося отражается предметный матери­альный мир и активная преобразующая роль ученика как субъекта этой деятельности. Конечный эффект любой дея­тельности — **преобразованная действительность,** связанная с удовлетворением познавательных и практических по­требностей школьников и предвосхищенная в их сознании целью, образом и мотивом деятельности. **Предметом дея­тельности ученика в процессе обучения являются действия, выполняемые им для достижения предполагаемого результа­та деятельности, побуждаемой тем или иным мотивом.**

*Важнейшими качествами этой деятельности являются са­мостоятельность, которая выражается в самокритичности и критичности, познавательная активность, проявляющаяся в интересах, стремлениях и потребностях; готовность к преодолению трудностей, связанных с усидчивостью и волей; оперативность, которая предполагает правильное понимание стоящих перед обучающимися задач, выбор нужного действия и темпа их решения.*

Структура учебной деятельности с точки зрения ее со­става должна включать в себя **содержательный, операцион­ный и мотивационный** компоненты. В процессуальной структуре учебной деятельности, как деятельности по ре­шению учебных задач, могут быть выделены следующие взаимосвязанные компоненты, определяющие последова­тельность осуществления деятельности: *анализ задачи; при­нятие учебной задачи; актуализация имеющихся знаний, не­обходимых для ее решения; составление плана решения зада­чи; практическое ее осуществление; контроль и оценка решения задачи, осознание способов деятельности имеющих место в процессе решения учебной задачи.*[[25]](#footnote-25)

**1 8. Управление образовательными системами**

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. Одной из разновидностей социальных систем является система образования, функционирующая в масштабе страны, края, области, города или района. Субъектами управления системой образования в данном случае выступают Министерство образова­ния Российской Федерации, управления образования края, обла­сти или города, а также районные отделы образования.

Общеобразовательная школа как сложная динамическая соци­альная система выступает объектом внутришкольного управления. Следовательно, мы можем говорить об управлении школой и ее отдельными компонентами или частями, выступающими подсис­темами более общей системы общеобразовательной школы. Таки­ми подсистемами являются целостный педагогический процесс, классно-урочная система, система воспитательной работы школы, система эстетического воспитания учащихся, система профориентационной работы и др. Частные случаи управления отдельными школьными подсистемами составляют сущность и содержание внутришкольного управления.

*Внутришкольное управление представляет собой целенаправлен­ное сознательное взаимодействие участников целостного педагоги­ческого процесса на основе познания его объективных закономерно­стей, направленное на достижение 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.

**Основные признаки государственного управления образователь­ными системами.** Одной из отличительных особенностей развития современной системы образования является переход от государ­ственного к государственно-общественному управлению образо­ванием. *Основная идея государственно-общественного управления об­разованием состоит в том, чтобы объединить усилия государства и общества в решении проблем образования, предоставить учителям,* *учащимся, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации учебного процесса, в выборе различных типов образовательных учреждений.* Выбор личностью прав и сво­бод делает человека не только объектом образования, но и его активным субъектом, самостоятельно определяющим свой выбор из широкого спектра образовательных программ, учебных заведе­ний, типов отношений.

Государственный характер системы образования означает преж­де всего, что в стране проводится единая государственная поли­тика в области образования, зафиксированная в законе Россий­ской Федерации «Об образовании», в редакции, введенной в дей­ствие в 1996 г. В соответствии с Законом сфера образования в Рос­сийской Федерации провозглашается приоритетной, т.е. успехи России в социально-экономической, политической, международ­ной сферах связываются с успехами в системе образования. При­оритетность сферы образования предполагает также первостепен­ное решение материальных, финансовых проблем системы обра­зования. Организационной основой государственной политики и области образования является Федеральная программа развития образования, принимаемая высшим органом законодательной власти России — Федеральным Собранием на определенный про­межуток времени. Федеральная программа является организаци­онно-управленческим проектом, содержание которого определя­ется как общими принципами государственной политики в сфере образования, так и объективными данными результатов прове­денного анализа состояния, тенденций и перспектив развития образования. Поэтому программа содержит три основных раздела - аналитический, освещающий состояние и тенденции развития образования; концептуальный, излагающий основные цели, зада­чи, этапы программной деятельности, и организационный, опре­деляющий основные мероприятия и критерии их эффективности.

Государственный характер управления системой образования закреплен следующей совокупностью принципов государственной политики в области образования, сформулированных в законе РФ «Об образовании»:

• гуманистический характер образования, приоритет общече­ловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; воспитание гражданственности и любви к Родине;

• единство федерального, культурного и образовательного про­странства. Защита системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонациональ­ного государства;

• общедоступность образования, адаптивность системы образо­вания к уровням и особенностям развития и подготовки обучаю­щихся, воспитанников;

• светский характер образования в государственных, муници­пальных образовательных учреждениях;

• свобода и плюрализм в образовании;

• демократический, государственно-общественный характер управления образованием; автономность образовательных учреж­дений.

Государственный характер управления образованием проявля­ется также в соблюдении органами управления государственных гарантий прав граждан России на образование независимо от расы, национальности, языка, пола, возраста, состояния здоровья, со­циального, имущественного и должностного положения, соци­ального происхождения, места жительства, отношения к рели­гии, убеждений.

Органы управления образованием на местах проводят государ­ственную политику путем соблюдения ***государственных образова­тельных стандартов,*** включающих федеральный и национально-региональный компоненты с установлением обязательного ми­нимума содержания образовательных программ и максималь­ного объема учебной нагрузки обучающихся, требования к уров­ню подготовки выпускников. Задача органов управления образо­ванием состоит не только в формальном обеспечении гарантий на образование, но и в создании условий для самоопределения и самореализации личности.

Для последовательного проведения государственной политики в сфере образования в стране создаются соответствующие ***госу­дарственные органы управления образованием:*** федеральные (цент­ральные); ведомственные; республиканские (республик в составе Российской Федерации); краевые, областные, городов Москвы и Санкт-Петербурга, автономных областей, автономных округов.

Государственные органы управления — министерства образо­вания, управления образованием в краях, областях, автономных округах в границах своей компетенции решают такие вопросы, как разработка и реализация целевых федеральных и международ­ных программ; разработка государственных стандартов и установ­ление эквивалентности (нострификация) документов об образо­вании; государственная аккредитация образовательных учрежде­ний, расширение границ общественной аккредитации; аттеста­ция педагогических кадров; формирование системы образования в стране и конкретном регионе, определение перечня профессий и специальностей, по которым ведется профессиональная подго­товка; финансирование образовательных учреждений, создание государственных фондов стабилизации и развития системы образования; разработка государственных нормативов финансирования образовательных учреждений, материально-технической обеспеченности образовательного процесса; прогнозирование сети образовательных учреждений, контроль исполнения законодательства Российской Федерации бюджетной и финансовой дисциплины в системе образования.

Для современного состояния управления системой образования наиболее яркой чертой является процесс децентрализации, т.е. передача ряда функций и полномочий от высших органов управления низшим, при которой федеральные органы разрабатывают наиболее общие стратегические направления, а региональные и местные органы сосредоточивают усилия на решении конкретных финансовых, кадровых, материальных, организационных проблем.

**Основные признаки общественного управления.** Общественный и характер управления системой образования проявляется в том, что наряду с органами государственной власти создаются обще­ственные органы, в которые входят представители учительского и ученического коллективов, родителей и общественности. Их участие в управлении создает реальные предпосылки для созда­ния творческой атмосферы и положительного психологического климата в коллективе школы. Реальным воплощением общественного характера управления образованием является деятельность коллективного органа управления — ***совета школы.*** Функции и содержание работы совета определяются Типовым положением об общеобразовательном учреждении.

Высшим руководящим органом школы является ***конференция,*** которая проводится не реже одного раза в год. Конференция име­ет широкие полномочия, на общешкольной конференции избираются совет школы, его председатель, определяется срок их деятельности. Каждое учебное заведение принимает на конференции ***Устав учебного заведения,*** учитывающий реальное состояние, цели, задачи, перспективы своего развития. Таким образом, Ус­тав одной общеобразовательной школы в своих деталях может отличаться от Устава другой школы, но общая направленность Ус­тава задается Типовым положением об общеобразовательном учеб ном заведении. Как коллегиальный орган совет школы утверждает основные направления развития, пути повышения качества учебно-воспитательного процесса, определяет язык обучения. Совет школы может создавать временные или постоянные комиссии, штабы, советы по различным направлениям работы учебного за ведения и устанавливает их права, обязанности, границы полномочий. Делегатами конференции с правом решающего голоса избираются на собраниях своих коллективов учащиеся II и III сту­пеней, учителя и другие работники учебного заведения, родители (лица, их заменяющие), представители общественности.

В период между конференциями в роли высшего руководящего органа выступает совет школы (учебного заведения). Деятельность совета школы осуществляется по следующим основным направ­лениям:

• организует выполнение решений конференций;

• наряду с родителями (лицами, их заменяющими) обеспечи­вает социальную защиту учащихся при рассмотрении в государ­ственных и общественных органах вопросов, затрагивающих ин­тересы учащихся;

• устанавливает возраст учащихся при наборе в I класс, необ­ходимость и вид ученической формы;

• рассматривает отчеты расходования бюджетных ассигнований, формирует собственный фонд, определяет направление исполь­зования бюджетных и внебюджетных средств учебного заведения;

• заслушивает отчеты о работе директора школы, его замести­телей, отдельных педагогов;

• совместно с администрацией учебного заведения и его обще­ственными организациями создает условия для педагогического образования родителей.

Совет школы, как правило, возглавляемый одним из предста­вителей общественности или родителей, работает в тесном кон­такте с администрацией школы и общественными организация­ми. Совет доводит свои решения до сведения родителей или лиц, их заменяющих. Решение совета считается правомочным, если за его принятие проголосовало не менее двух третей присутствую­щих членов совета.

Одним из важнейших показателей усиления общественного характера управления образованием является *разгосударствление системы образования и диверсификация образовательных учрежде­ний.*

Разгосударствление означает, что наряду с государственными возникают негосударственные учебные заведения, они перестают быть структурами государственного аппарата, педагоги и воспи­татели, учащиеся и родители действуют на основе собственных интересов, запросов региональных, национальных, профессио­нальных, конфессиональных объединений и групп.

*Диверсификация* (лат. — разнообразие, разностороннее разви­тие) *образовательных учреждений* предполагает одновременное развитие различных типов учебных заведений — гимназий, лице­ев, колледжей, школ и классов с углубленным изучением отдель­ных предметов — как государственных, так и негосударственных.

Руководство негосударственным образовательным учреждени­ем осуществляет непосредственно его учредитель или по его поручению попечительский совет, формируемый по усмотрению учредителя. Негосударственное образовательное учреждение имеет свой Устав, в котором определены правомочия попечительскою совета, структура управления, порядок назначения и выборов ру­ководителя образовательного учреждения.

**Общие принципы управления образовательными системами.** Любая деятельность, в том числе и управленческая, основывается на соблюдении ряда принципов, которыми руководствуются организатор и руководитель при выполнении всех управленческих функций. В теории и практике внутришкольного управления выделяются основные принципы управления, к числу которых относятся:

1. ***Демократизация и гуманизация управления образовательными 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. Проблема гуманизации управления школой, заключающаяся в том, чтобы в каждом управленческом решении видеть личность учителя и ученика. Утверждение субъект-субъектных отношений, переход от монолога к диалогу в педагогической деятельности — конкретные формы проявления гуманизации процесса обучения и воспитания. Гуманизация управления в образовании — это об­ращенность к личности, уважение достоинства человека и дове­рие к нему.

2. ***Системность и целостность в управлении.*** Понимание систем­ной природы педагогического процесса создает реальные предпо­сылки для эффективного управления им. Методология системно­го подхода в управлении школой побуждает руководителя иметь ясное представление о школе как системе, ее основных призна­ках. Понятие «система» дает представление о целостности, о воз­можности выделения ее отдельных частей, или компонентов, что и является ее 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 системообразующих, такова и перспектива развития этих связей и отношений. Следо­вательно, Наличие структуры и составляет второй признак сис­темы. Третий признак системы заключается в ее интегративности. Каждый компонент системы обладает своими свойствами и характеристиками, но в своем взаимодействии они образуют новое, интегративное свойство системы, не сводимое к свойствам отдельных компонентов. Устойчивость интегративного свойства оп­ределяется целостностью системы. В управлении школой важно помнить и о проявлении четвертого свойства системы — о ее тес­ной и специфической связи с внешней средой. Системность и целостность в управлении школой предполага­ют также взаимодействие и взаимосвязь управленческих функций в деятельности ее руководителя и педагогического коллектива.

3. ***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 решений, принимаемых без их уча­стия и желания. Отрицание же централизации в угоду децентрализации может привести к снижению роли руководителя и администрации в целом, утрате аналитических и контролирующих функций управления. 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.

4. ***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.

Единоначалие в управлении обеспечивает дисциплину и порядок, четкое разграничение и соблюдение полномочий участников педагогического процесса. Если коллегиальность приоритетна на этапе обсуждения и принятия решений, то единоначалие необходимо прежде всего на этапе реализации принятых решений.

Реализация принципа единства единоначалия и коллегиально­сти в управлении учебно-воспитательным процессом находит свое воплощение в деятельности различного рода комиссий и советов, действующих на общественных началах; в работе съездов, слетов, конференций, где необходим коллективный поиск и персональ­ная ответственность за принятые решения.

5. ***Объективность и полнота информации в управлении образова­тельными системами.*** Эффективность управления образовательными 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 (Ю.А. Конаржевский, Л.И. Новикова).

Формирование информационных банков данных, технологий их оперативного использования повышает научную организацию управленческого труда.[[26]](#footnote-26)

**1 9. Типология и многообразие организационных форм обучения**

Деятельность учащихся по усвоению содержания образования осуществляется в разнообразных формах обучения, характер которых обусловлен различными факторами: целями и задачами обучения; количеством учащихся, охваченных обучением; особен­ностями отдельных учебных процессов; местом и временем учеб­ной работы учащихся; обеспеченностью учебниками и учебными пособиями и др.

В дидактике предпринимаются попытки дать определение орга­низационной формы обучения.

Наиболее обоснованным представляется подход И.М. Чередова к определению организационных форм обучения. Исходя из философского понимания формы как внутренней организации со­держания, охватывающей систему устойчивых связей предмета, он определяет *организационную форму обучения как специальную конструкцию процесса обучения, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся.* Такая конструкция представляет собой внутреннюю организацию содержания, которым является процесс взаимодействия учителя с учениками при работе над определенным учеб­ным материалом. Следовательно, формы обучения нужно пони­мать как конструкции отрезков процесса обучения, реализующихся в сочетании управляющей деятельности учителя и управляемой учебной деятельности учащихся по усвоению определенного со­держания учебного материала и освоению способов деятельности.

Процесс обучения реализуется только через организационные формы, которые выполняют интегративную роль, обеспечивая объединение и взаимодействие всех его компонентов. *Совокупность форм, объединенных по признаку связи учащихся и учителя посред­ством учебного материала и дополняющих друг друга, составляет организационную систему обучения.*

Организационные формы и системы обучения историчны: рож­даются, развиваются, заменяются одна другой в зависимости от уровня развития общества, производства, науки и образователь­ной теории и практики. Их возникновение связывают с древним миром.

В современной дидактике организационные формы обучения, включая обязательные и факультативные, классные и домашние занятия, подразделяют на фронтальные, групповые и индивидуальные (И.М. Чередов).

**При *фронтальном обучении*** учитель управляет учебно-познавательной деятельностью всего класса, работающего над единой задачей. Он организует сотрудничество учащихся и определяет еди­ный для всех темп работы. Педагогическая эффективность фронтальной работы во многом зависит от умения учителя держать в поле зрения весь класс и при этом не упускать из виду работу каждого ученика. Ее результативность повышается, если учителю удается создать атмосферу творческой коллективной работы, поддерживать внимание и активность школьников. Однако фронтальная работа не рассчитана на учет их индивидуальных различий.

Она ориентирована на среднего ученика, поэтому отдельные уча­щиеся отстают от заданного темпа работы, а другие — изнывают от скуки.

При ***групповых формах обучения*** учитель управляет учебно-познавательной деятельностью групп учащихся класса. Их можно подразделить на звеньевые, бригадные, кооперированно-групповые и дифференцированно-групповые. *Звеньевые* формы обучения предполагают организацию учебной деятельности постоянных групп учащихся. При *бригадной* форме организуется деятельность специально сформированных для выполнения определенных заданий временных групп учащихся. *Кооперированно-групповая* форма предполагает деление класса на группы, каждая из которых вы­полняет лишь часть общего, как правило, объемного задания. *Дифференцированно-групповая* форма обучения имеет ту особен­ность, что как постоянные, так и временные группы объединя­ют учащихся с одинаковыми учебными возможностями и уров­нем сформированности учебных умений и навыков. К групповым относят также *парную* работу учащихся. Деятельностью учебных групп учитель руководит как непосредственно, так и опосредованно через своих помощников — звеньевых и бригадиров, которых он назначает с учетом мнения учащихся.

***Индивидуальное обучение***учащихся не предполагает их непосредственного контакта с другими учениками. По своей сущности оно есть не что иное, как самостоятельное выполнение одинаковых для всего класса или группы заданий. Однако если ученик выполняет самостоятельное задание, данное учителем с учетом учебных возможностей, то такую организационную форму обучения называют *индивидуализированной.* С этой целью могут применяться специально разработанные карточки. В том случае, если учитель уделяет внимание нескольким ученикам на уроке в то время, когда другие работают самостоятельно, то такую форму обучения называют *индивидуализированно-групповой.* Рассмотренные организационные формы обучения являются общими. Они применяются как самостоятельные и как элемент урока, семинара и других занятий.

В современной общеобразовательной практике чаще всего ис­пользуются две общие организационные формы: фронтальная и индивидуальная. Гораздо реже на практике применяются групповая и парная формы обучения.

***Коллективная работа****,* по утверждению X.Й. Лийметса, возникает только на базе дифференцированной групповой работы. При этом она приобретает следующие признаки:

• класс осознает коллективную ответственность за данное учителем задание и получает за его выполнение соответствующую социальную оценку;

• организация выполнения задания осуществляется самим классом и отдельными группами под руководством учителя;

• действует такое разделение труда, которое учитывает интересы и способности каждого ученика и позволяет каждому лучше проявить себя в общей деятельности;

• есть взаимный контроль и ответственность каждого перед классом и группой.

Все многообразие организационных форм обучения с точки зрения решения ими целей образования и систематичности их использования делят на основные, дополнительные и вспомогательные.

**Урок как основная форма обучения.** С позиций целостности образовательного процесса основной организационной формой обучения является урок. В нем отражаются преимущества классно-урочной системы обучения, которая при массовости охвата учащихся обеспечивает организационную четкость и непрерывность учебной работы. Она экономически выгодна, особенно по сравнению с индивидуальным обучением. Знание учителем индивидуальных особенностей учащихся и учащимися друг друга позволяет с большим эффектом использовать стимулирующее влияние классного коллектива на учебную деятельность каждого ученика. Классно-урочная система обучения, как ни одна другая, предполагает тесную связь обязательной учебной и внеучебной (внеурочной) работы. Наконец, неоспоримым ее преимуществом является возможность в рамках урока органично соединить фронтальные, груп­повые и индивидуальные формы обучения.

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

В данном определении можно выделить специфические при знаки, отличающие урок от других организационных форм обучения: постоянная группа учащихся, руководство деятельностью школьников с учетом особенностей каждого из них, овладений основами изучаемого непосредственно на уроке. Эти признаки отражают не только специфику, но и сущность урока.

Каждый урок складывается из определенных элементов (звеньев, этапов), которые характеризуются различными видами деятельности учителя и учащихся в соответствии со структурой про­цесса усвоения знаний, умений и навыков. Эти элементы могут выступать в различных сочетаниях, определяя таким образом *структуру урока,* под которой следует понимать состав элементов, их определенную последовательность и взаимосвязи между ними. Она может быть простой и довольно сложной, что зависит от содержания учебного материала, от дидактической цели (или целей) урока, возрастных особенностей учащихся и особенностей класса как коллектива. Многообразие структур уроков предполагает разнообразие и их типов.

Общепринятой классификации уроков в современной дидактике нет. Это объясняется целым рядом обстоятельств, но, прежде всего сложностью и многосторонностью процесса взаимодействия учителя и учащихся, протекающего на уроке. Наиболее разработанной и используемой на практике является классификации, предложенная Б. П. Есиповым. Ее основание составляет ведущая дидактическая цель и место урока в системе уроков и других форм организации обучения. Он выделяет:

• комбинированные, или смешанные, уроки;

• уроки по ознакомлению учащихся с новым материалом, имеющие целью ознакомление учащихся с фактами, конкретными явлениями или осмысление и усвоение обобщений;

• уроки закрепления и повторения знаний;

• уроки, имеющие основной целью обобщение и систематизацию изученного;

• уроки выработки и закрепления умений и навыков;

• уроки проверки знаний и разбора проверочных работ.

Типы уроков, простые по своему строению, т.е. имеющие одну доминирующую дидактическую цель, более всего применимы в средних и старших классах. В начальных классах, учитывая возраст учащихся, приходится комбинировать различные виды учебной работы, сочетать сообщение новых знаний с первичным закреплением, повторением ранее изученного. Даже контрольные уроки здесь довольно часто включают в себя другие виды работы: устное сообщение материала, чтение интересного рассказа и др. Именно этот тип урока называется ***комбинированным (смешанным),*** или структурно сложным, ***уроком.*** Примерная структура комбиниро­ванного урока: проверка домашней работы и опрос учащихся; изучение нового материала; первичная проверка усвоения; закрепле­ние новых знаний в ходе тренировочных упражнений; повторение ранее изученного в виде беседы; проверка и оценка знаний уча­щихся; задание на дом.

Под ***уроком ознакомления учащихся с новым материалом,*** или сообщения (изучения) новых знаний, понимается такой урок, содержанием которого является новый, неизвестный учащимся материал, включающий в себя относительно широкий круг воп­росов и требующий значительного времени на его изучение. На таких уроках в зависимости от их содержания, конкретной дидактической цели и подготовленности учащихся к самостоятельной работе в одних случаях учитель сам излагает новый матери­ал, в других проводится самостоятельная работа учащихся под руководством учителя, в третьих практикуется и то и другое. Структура урока ознакомления с новым материалом: повторе­ние предыдущего материала, являющегося основой для изуче­ния нового; объяснение учителем нового материала и работа с учебником; проверка понимания и первичное закрепление зна­ний; задание на дом.

На ***уроках закрепления знаний*** основным содержанием учебной работы является вторичное осмысление ранее усвоенных знаний с целью их прочного усвоения. Учащиеся в одних случаях осмысливают и углубляют свои знания по новым источникам, в других — решают новые задачи на известные им правила, в третьих — устно и письменно воспроизводят ранее приобретенные знания, в четвертых — делают сообщения по отдельным вопросам из пройден­ного с целью более глубокого и прочного их усвоения и т.п. Структурно такие уроки предполагают прохождение следующих этапов: проверка домашнего задания; выполнение устных и письменных упражнений; проверка выполнения заданий; задание на дом.

С уроками закрепления знаний тесно связаны ***уроки выработки и закрепления умений и навыков.*** Этот процесс осуществляется на нескольких специальных уроках, а затем продолжается в виде уп­ражнений и на других уроках при изучении новых тем. От урока к уроку материал усложняется. При этом если в начале работы уп­ражнения выполняются детьми с большой помощью учителя и с предварительной проверкой того, как они поняли задание, то в дальнейшем учащиеся сами устанавливают, где и какое правило требуется применить. Они должны научиться применять умения и навыки в самых разнообразных ситуациях, в том числе и в жиз­ненной практике. Структура уроков выработки и закрепления уме­ний и навыков: воспроизведение теоретических знаний; выпол­нение практических заданий и упражнений; проверка выполне­ния самостоятельных работ; задание на дом.

***Обобщающими уроками*** (обобщения и систематизации знаний) являются такие, на которых систематизируются и воспроизводятся наиболее существенные вопросы из ранее пройденного матери ала, восполняются имеющиеся пробелы в знаниях учащихся и раскрываются важнейшие идеи изучаемого курса. Обобщающие уроки проводятся в конце изучения отдельных тем, разделов и учебных курсов в целом. Их обязательными элементами являются вступление и заключение учителя. Само повторение и обобщение может проводиться в форме рассказа, кратких сообщений, чтения отдельных мест из учебника или беседы учителя с учащимися.

***Уроки проверки (контрольные)*** позволяют учителю выявить уровень сформированности знаний, умений и навыков учащихся в определенной области, установить недостатки в овладении учебным материалом, помогают наметить пути дальнейшей работы. Контрольные уроки требуют от учащегося применения всех его знаний, умений и навыков по данной теме. Проверка может осу­ществляться как в устной, так и в письменной форме.

Обязательными элементами всех охарактеризованных выше уроков являются организационный этап и подведения итогов урока.

Урок как основная организационная форма обучения органично дополняется другими формами, иные из которых развивались параллельно с ним в рамках классно-урочной системы (экскурсии, консультации, домашняя работа, учебные конференции, дополнительные занятия), а другие были заимствованы из лекционно-семинарской системы и адаптированы с учетом возраста учащихся (лекции, семинары, практикумы, зачеты, экзамены).

**Дополнительные формы организации обучения. *Дополнительные занятия*** проводятся с отдельными учащимися или группой с целью восполнения пробелов в знаниях, выработки умений и навыков, удовлетворения повышенного интереса к учебному предмету.

С дополнительными занятиями тесно связаны ***консультации.*** В отличие от первых они, как правило, эпизодические, поскольку организуются по мере необходимости. Различают текущие, те­матические и обобщающие (например, при подготовке к экзаме­нам или зачетам) консультации. Консультации в школе обычно групповые, что не исключает, конечно, и индивидуальных кон­сультаций. Нередко практикуется выделение специального дня кон­сультаций.

Необходимость ***домашней работы*** учащихся обусловлена не столько решением чисто дидактических задач (закрепления зна­ний, совершенствования умений и навыков и т.п.), сколько зада­чами формирования навыков самостоятельной работы и подго­товки школьников к самообразованию. Поэтому утверждения, что в домашних заданиях нет необходимости, поскольку основное должно быть изучено на уроке, несостоятельны. Домашняя работа имеет не только образовательное, но и большое воспитательное значение, формируя чувство ответственности за порученное дело, вырабатывая аккуратность, усидчивость и другие социально ценные качества.

Редко практикуемой в школах, но довольно действенной фор­мой организации обучения, имеющей своей целью обобщенно материала по какому-либо разделу программы, является ***учебная конференция.*** Она требует большой (прежде всего длительной) под­готовительной работы (проведение наблюдений, обобщение ма­териалов экскурсий, постановка опытов, изучение литературных источников и т.п.).

Конференции могут проводиться по всем учебным предметам и в то же время далеко выходить за рамки учебных программ. В них могут принимать участие учащиеся других (параллельных прежде всего) классов, учителя, представители науки, искусства и про­изводства, участники войны, ветераны труда.

В старших классах и особенно в вечерних и сменных школах используется ***лекция,*** адаптированная к условиям школы. Школь­ные лекции успешно применяются при изучении как гуманитар­ных, так и естественнонаучных дисциплин. Как правило, это ввод­ные и обобщающие лекции, реже они представляют собой моди­фикацию урока сообщения новых знаний.

В условиях школы лекция во многом приближается к рассказу, но значительно продолжительнее по времени. Она может зани­мать урочное время целиком. Обычно лекция используется, когда учащимся необходимо дать дополнительный материал или обобщить его (например, по истории, географии, химии, физике), поэтому она требует записи.

Школьной лекции должна предшествовать подготовка учащихся к восприятию. Это может быть повторение необходимых разделов программы, выполнение наблюдений и упражнений и т.п.

***Семинарские занятия*** проводятся в старших классах при изучении гуманитарных предметов. При этом используются два вида семинаров: в форме докладов и сообщений; в вопросно-ответной форме. Сущность семинаров заключается в коллективном обсуждении предложенных вопросов, сообщений, рефератов, докладов, подготовленных учащимися под руководством учителя.

Семинарскому занятию предшествует длительная заблаговре­менная подготовка. Сообщается план занятия, основная и допол­нительная литература, намечается работа каждого ученика и класса в целом.

***Практикумы,*** или ***практические занятия,*** применяются при изу­чении дисциплин естественнонаучного цикла, а также в процессе трудовой и профессиональной подготовки. Они проводятся в ла­бораториях и мастерских, в учебных кабинетах и на учебно-опыт­ных участках, в ученических производственных комбинатах и уче­нических производственных бригадах учащихся. Обычно работа строится в парах или индивидуально по инструкции или алгорит­му, предложенному учителем. Это могут быть измерения на мест­ности, сборка схем, ознакомление с приборами и механизмами, проведение опытов и наблюдений и т.п.

Практикумы во многом способствуют решению задач политехнического образования и трудовой подготовки школьников.

**Вспомогательные формы организации обучения.** К ним относятся те из них, которые направлены на удовлетворение многосторонних интересов и потребностей детей в соответствии с их склонностями. Это, прежде всего факультативы и разнообразные формы кружковой и клубной работы.

Эффективной формой дифференцированного обучения и воспитания являются ***факультативы.*** Их основная задача — углубление и расширение знаний, развитие способностей и интересов учащихся, проведение планомерной профориентационной работы. Распределение учащихся по факультативам добровольное, но состав остается стабильным в течение года (или двух лет).

Факультатив работает по определенной программе, которая не дублирует учебную. Эффективным на занятиях факультатива является сочетание лекций его руководителя с различными видами самостоятельной работы учащихся (практические, реферативные работы, проведение небольших исследований, обзоры книжных новинок, дискуссии в группах, выполнение индивидуальных заданий, обсуждение докладов учащихся и др.).

***Занятия в кружках и клубах по интересам,*** так же как и факультативные занятия, предполагают определенную программу деятельности. Однако эта программа менее строгая и допускает внесение существенных коррективов в зависимости от пожеланий детей, изменяющихся обстоятельств деятельности и других факторов. Кружковая и клубная работа строится на принципах добровольности, развития инициативы и самодеятельности детей, романтики и игры, учета возрастных и индивидуальных особенностей.

Наряду с постоянно действующими формами организации внеучебной деятельности большое значение в структуре целостного педагогического процесса имеют и такие эпизодические мероприятия, как олимпиады, викторины, конкурсы, смотры, соревнования, выставки, экспедиции и т.п.[[27]](#footnote-27)

**20. Содержание общего образования. Государственный образовательный стандарт**

Для успешного осуществления обучения как важного средства развития и формирования лич­ности необходимо хорошо уяснить себе: *чему надо учить школьников, чем они должны овладевать в процессе учебной работы.* Но поскольку обучение направле­но на *образование* личности и органически связано с ним, то, естественно, речь в данном случае должна идти о *содержании образования.*

Что следует понимать под *содержанием образования?* При ответе на эти вопросы следует прежде всего иметь в виду ту систему научных знаний и свя­занных с ними практических умений, которыми необходимо овладеть обучающимся и которые способствуют развитию их умственных и творческих способностей. Но фактический ма­териал каждого учебного предмета органически включает в себя мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи и выводы, которые оказывают большое формирующее влияние на личность. Естественно, что эти идеи и выводы также явля­ются важной частью содержания образования. Поэтому в общем плане *под содержанием образования следует понимать ту систему научных знаний, практических умений и навы­ков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетичес­ких идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процес­се обучения.[[28]](#footnote-28)*

**Принципы и критерии отбора содержания образования.** В педагогической теории нашли признание принципы форми­рования содержания общего образования, разработанные В. В. Краевским.

Прежде всего, это *принцип соответствия содержания образова­ния во всех его элементах и на всех уровнях конструирования требо­ваниям развития общества, науки, культуры и личности.* Он требу­ет включения в содержание общего образования как традиционно необходимых знаний, умений и навыков, так и тех, которые от­ражают современный уровень развития социума, научного зна­ния, культурной жизни и обеспечивают личностный рост.

*Принцип единой содержательной и процессуальной стороны обуче­ния* при отборе содержания общего образования отвергает односто­роннюю предметно-научную его ориентацию. Он предполагает учет педагогической реальности, связанной с осуществлением конкрет­ного учебного процесса, вне которого не может существовать со­держание образования. Это означает, что при проектировании со­держания общего образования необходимо учитывать принципы и технологии его передачи и усвоения, уровни последнего и свя­занные с ним действия.

*Принцип структурного единства содержания образования* на раз­ных уровнях его формирования предполагает согласованность та­ких составляющих, как теоретическое представление, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность, лич­ность учащегося.

В последние годы в связи с переходом от знаниево-ориентированного к личностно-ориентированному образованию наметились тенденции становления таких принципов отбора содержания об­щего образования, как гуманитаризация и фундаментализация.

*Принцип гуманитаризации содержания общего образования* свя­зан, прежде всего, с созданием условий для активного творческого и практического освоения школьниками общечеловеческой куль­туры. Для этого гуманитарная культура должна проникать в самую «ткань» содержания общего образования, во все учебные предме­ты. В свою очередь, это требует изменения взаимоотношения и взаимодействия гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, в основе которого должен лежать поворот к личности. Речь идет о качественной реорганизации содержания конкретных учебных предметов (в том числе гуманитарных), которым недостает имен­но человека в его действительном (социальном и природном, объективном и субъективном) бытии. Особенно это относится к обществоведческим дисциплинам.

Преодолеть дегуманизацию общего образования позволяет принцип *фундаментализации его содержания.* Он требует интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания, установления преемственности и междисциплинарных связей, опоры на осо­знание учащимися сущности методологии познавательной и прак­тической преобразующей деятельности. Обучение в этой связи пред­стает не только как способ получения знания и формирования умений и навыков, но и как средство вооружения школьников методами добывания новых знаний, самостоятельного приобре­тения умений и навыков.

Фундаментализация содержания общего образования обуслов­ливает его интенсификацию и, следовательно, гуманизацию про­цесса обучения, так как учащиеся освобождаются от перегрузки учебной информацией и получают возможность для творческого саморазвития.

Принципы гуманитаризации и фундаментализации содержания общего образования вызвали к жизни становление и такого прин­ципа, как *соответствие основных компонентов содержания общего образования структуре базовой культуры личности.* Исходя из кон­цепции И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, эти компоненты могут быть представлены как когнитивный опыт личности, опыт практичес­кой деятельности, опыт творчества и опыт отношений личности.

***Когнитивный опыт личности***как компонент содержания об­щего образования и базовой культуры включает в себя систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах дея­тельности, усвоение которых обеспечивает формирование в со­знании учащихся научной картины мира, вооружает их диалекти­ческим подходом к познавательной и практической деятельности. Он по праву считается основным, поскольку без знаний невоз­можно ни одно целенаправленное действие.

***Опыт осуществления способов деятельности (практический опыт)*** включает в себя знания об этих способах, которые присутствуют уже в первом компоненте содержания общего образования и базовой культуры личности. Без таких знаний ни один способ деятельности нельзя выполнить сознательно. Но этих знаний не­достаточно. Нужно усвоить опыт их применения, т.е. умения и навыки, выработанные человечеством. Умения — внешние или внутренние действия, выполняемые на основе знаний в соответ­ствии с поставленными задачами и условиями. Навыки — частич­но автоматизированные действия.

***Опыт творческой деятельности***как компонент содержания об­щего образования и базовой культуры личности призван обеспе­чить готовность школьника к поиску решений новых проблем, к творческому преобразованию действительности. Его специфика состоит в том, что он не совпадает с содержанием первых двух компонентов.

Опыт творческой деятельности человечество накапливало постепенно. И хотя не во всякой деятельности он формируется и проявляется, творчеству можно научить, но по-иному, чем научают знаниям и умениям.

***Опыт отношений личности*** как компонент содержания общего образования и базовой культуры личности может быть рассмот­рен как система мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений. Его специфичность состоит не в знаниях и не в умениях, хотя он и предполагает их, а в оценочном отношении к миру, к деятельности, к людям.

***Мировоззрение личности***представляет собой совокупность по­ложений и идей, теоретических принципов и ценностных ориен­тации, которыми человек сознательно руководствуется в истолковании явлений окружающей действительности и которые определяют содержание, направление и характер его преобразующей деятельности. Научным считается мировоззрение, которое харак­теризуется такими чертами, как диалектичность, историчность, эволюционность. Оно обосновывает человеческое бытие законами развития природы и общества. Такое мировоззрение отражает на­учную картину мира, складывающуюся на основе обобщений со­временных концепций развития природных и социальных явле­ний. Образ научной картины мира позволяют формировать вес учебные дисциплины, но в особенности — обобщающие (обще­теоретические).

Рассмотренные принципы формирования содержания общего образования, следствием освоения которого становится мировоззрение личности, позволяют вычленить *критерии отбора* основ наук, изучаемых в современной российской средней школе:

• целостное отражение в содержании общего образования за­дач гармоничного развития личности и формирования ее базовой культуры;

• научная и практическая значимость содержания, включаемого в основы наук;

• соответствие сложности содержания учебных предметов ре­альным учебным возможностям учащихся того или иного возраста;

• соответствие объема содержания учебного предмета времени, отводимому на его изучение;

• учет международного опыта построения содержания общего среднего образования;

• соответствие содержания общего образования имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы.

**Государственный образовательный стандарт.** Одной из современных тенденций развития содержания об­разования является его стандартизация, которая вызвана двумя обстоятельствами. Прежде всего необходимостью создания в стра­не единого педагогического пространства, благодаря которому бу­дет обеспечен единый уровень общего образования, получаемого молодыми людьми в разных типах образовательных учреждений. Стандартизация содержания образования обусловлена и задачей вхождения России в систему мировой культуры, что требует учета тенденций развития содержания общего образования в международной образовательной практике.

Понятие стандарта происходит от английского слова *standart*, означающего норму, образец, мерило. Основное назначение стандартов состоит в такой организации и регулировании отношений и деятельности людей, которая направлена на производство продукции с определенными свойствами и качествами, удовлетворяющими потребности общества.

Стандартизация, под которой понимается разработка и использование стандартов, является объективно необходимой деятельностью по упорядочению практики, ее стабилизации в целостные системы, отвечающие исторически изменяющимся потребностям общества.

*Под стандартом образования понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала* (В.С. Леднев).

В этом смысле стандартизация образования в развитых странах мира давно осуществляется посредством разработки учебных планов и программ, установления определенного уровня образова­ния и др. Однако сам термин «стандарт» в отношении образова­ния стал использоваться сравнительно недавно.

Наряду с законом «Об образовании» стандарт образования яв­ляется основным нормативным документом, несущим толкова­ние определенной части Закона. Он развивает и конкретизирует такие характеристики образования, как содержание, его уровень и форму предъявления, указывает методы и формы измерения и интерпретации результатов обучения. Посредством стандарта осуществляется обеспечение стабильности требуемого уровня образования, его постоянное воспроизводство и совершенствование, отвечающее перспективам развития общества.

Важным показателем системы образования служит степень демократичности его стандарта, которая, прежде всего, характеризуется соотношением доли образования, централизованно нормируемой органами власти, с долей образования, самостоятельно определяемой учебными заведениями.

В законе Российской Федерации «Об образовании» в редакции, введенной в 1996 г., предусмотрено, что государственными органами власти нормируется лишь минимально необходимый уровень образованности. Определение же содержания образова­ния сверх этой нормы находится в компетенции образовательных учреждений. Вот почему в государственном стандарте общего сред него образования выделяются три уровня: федеральный, национально-региональный и школьный.

***Федеральный компонент*** определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство педагогического пространства Рос­сии, а также интеграцию личности в систему мировой культуры.

***Национально-региональный компонент*** содержит нормативы в области родного языка и литературы, истории, географии, ис­кусства, трудовой подготовки и др. Они относятся к компетенции регионов и учреждений образования.

Наконец, стандартом устанавливается объем ***школьного компо­нента*** содержания образования, отражающего специфику и на­правленность отдельного образовательного учреждения.

Итак, стандарт образования, с одной стороны, отражает обязательства государства перед своим гражданином, а с другой — гражданина перед государством в области образования. Государство требует от своего гражданина достижения определенного стандартом уровня образованности и гарантирует в свою очередь не­обходимый для этого уровень образовательных услуг.

Федеральный и национально-региональный компоненты стандарта образования включают:

. описание содержания образования на каждой из его ступе­ней, которое государство предоставляет обучаемому в объеме не­обходимой общеобразовательной подготовки;

• требования к минимально необходимой такой подготовке уча­щихся в рамках указанного объема содержания;

• максимально допустимый объем учебной нагрузки школьников по годам обучения.[[29]](#footnote-29)

**21. 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. Функционирование педагогической системы, таким образом, направлено на достижение целей, обусловленных потребностями общества, которые должны быть достигнуты в строго определенное время (9—11 лет). Цели определяют содержание педагогической системы, которое, в свою очередь, предполагает многообразие форм и методов ее реализа­ции. Функционирование педагогической системы возможно при соответствующих социально-педагогических условиях. Как и вся­кая система, педагогическая система характеризуется уровнем достигнутых результатов.

Отражая диалектическую природу педагогических явлений, их целостный характер, компоненты педагогической системы долж­ны быть представлены как необходимые и достаточные для ее оптимального функционирования. На этом основании школа как педагогическая система представлена совокупностью системооб­разующих факторов, условиями функционирования, структурны­ми и функциональными компонентами. Системообразующие фак­торы представлены целями и результатами; условиями функцио­нирования — социально-педагогическими и временными услови­ями; структурными компонентами — управляющей (педагогичес­ким коллективом) и управляемой (ученическим коллективом) системами, содержанием, средствами, формами и методами пе­дагогической деятельности; функциональными компонентами — педагогическим анализом, целеполаганием и планированием, организацией, контролем, регулированием и корригированием.

Рассмотрение школы как педагогической системы и объекта управления означает, что управленческая деятельность организа­торов образования, должностных лиц, учителей, учащихся должна быть в равной мере направлена на выработку целей и достижение результата, на создание условий формирования педагогического и ученического коллективов, на отбор содержания и использование разнообразных средств, форм и методов учебно-воспитательной работы. В таком случае управление позволяет сохранять целесооб­разность педагогической системы и продуктивно влиять на обнов­ление составляющих ее компонентов.

**Системообразующие факторы педагогической системы.** Важней­шим системообразующим фактором, исходным началом функцио­нирования педагогической системы является ***цель совместной де­ятельности учителей и учащихся,*** направленной на гармоничное развитие сущностных сил личности ребенка, на его самоопреде­ление и создание условий для саморазвития. *Цель школы* — *сфор­мировать основы базовой культуры, включающей интеллектуальную, нравственную, эстетическую, трудовую, экологическую, правовую 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.

***Результаты***как системообразующий фактор *определяются совокупностью наиболее устойчивых и реальных критериев, обеспечивающих определение уровня воспитанности как отдельных учащихся, так и ученических коллективов в целом.* Наличие обоснованной системы критериев позволяет соотнести принятую цель деятельности с ее фактическим состоянием, определить пути конкретной коррекции деятельности учителей, отдельных звеньев школы, участвующих в педагогическом процессе на разных временных этапах.

**Социально-педагогические и временные условия функционирования педагогической системы.** Под социально-педагогическими условиями функционирования педагогической системы понимаются устойчивые обстоятельства, определяющие ее состояние и развитие. В управлении школой принято выделять как минимум две группы условий — общие и специфические. К *общим условиям* относятся социальные, экономические, культурные, национальные, географические условия. К *специфическим —* особенности соци­ально-демографического состава учащихся; местонахождение школы — городская или сельская; материальные возможности школы, оборудование учебно-воспитательного процесса; воспи­тательные возможности окружающей среды. Существенным пока­зателем эффективности педагогического процесса является харак­тер морально-психологической атмосферы в педагогическом и ученическом коллективах, уровень педагогической культуры родителей учащихся.

Временная характеристика педагогической системы складывается из трех взаимосвязанных периодов, обусловленных особен­ностями возрастного, индивидуально-психологического развития детей, введением трех ступеней общеобразовательной школы: на­чальное общее — I —III (IV) классы; основное общее — IV (V)-IX классы; среднее (полное) общее образование — X (XI) клас­сы, охватывающих в общей сложности одиннадцать лет совмест­ной работы школы и ученика. Каждая ступень общего образова­ния решает свои специфические задачи, но общая направлен­ность деятельности подчинена основной цели — развитию личности школьника. Целесообразная деятельность на каждой ступени обучения способствует накоплению и фиксированию новых ко­личественных характеристик личности и последующему их пере ходу в новые качественные личностные образования. Переход от одной ступени обучения к другой является значительным скач­ком в индивидуально-личностном развитии.

Системообразующие факторы, социально-педагогические и временные условия определяют особенности взаимодействия структурных и функциональных компонентов.

**Структурные компоненты педагогической системы.** Решающая роль в любой социальной системе принадлежит индивидуальному или коллективному субъекту управления. Одним из основных опре­деляющих структурных компонентов педагогической системы школы является деятельность педагогического коллектива и его руководителей или управляющей системы.

Анализ практики и специальных исследований показывает, что коллектив педагогов может эффективно осуществлять достиже­ние целей не только при условии расширения его функций, но и при их обоснованной дифференциации и координации деятель­ности. Так возникает *проблема уровней* ***управляющей системы.*** 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 работе, 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.

Из приведенной иерархической схемы взаимодействия видно, что каждый нижестоящий уровень субъекта управления является одновременно и объектом управления по отношению к вышесто­ящему уровню.

Основное место в ***управляемой системе*** принадлежит ***учениче­скому коллективу,*** в котором также можно выделить два уровня управления по вертикали: общешкольный коллектив и классные коллективы. По горизонтали управляемая система представлена ученическими общественными организациями, спортивными сек­циями, творческими объединениями, кружками, бригадами и т.д. Управляемая система отражает единство и многообразие видов деятельности (учебной, исследовательской, спортивной, художе­ственно-эстетической, общественно-полезной), в которых участву­ют школьники.

***Содержание*** как структурный компонент целостного педагоги­ческого процесса определяется целями, стоящими перед общеоб­разовательным учреждением, — гимназией, лицеем, колледжем, школой с классами углубленного изучения или общеобразователь­ной школой. Взаимодействие педагогического и ученического кол­лективов в отношении изменения содержания учебно-воспитатель­ного процесса регулируется на основе государственных образова­тельных стандартов, включающих федеральный, региональный и школьный компоненты, а также уставом общеобразовательного учреждения.

Характерные для современного общества процессы гуманиза­ции и гуманитаризации, индивидуализации и дифференциации, усиления культурологической направленности образовательного процесса определяют особенности использования ***форм и методов обучения и воспитания*** детей и подростков. Наряду с формами кол­лективной и групповой работы серьезное внимание уделяется фор­мам индивидуальной работы. Многообразие форм организации це­лостного педагогического процесса отражает многообразие видов совместной деятельности учителей и учащихся: учебной, исследова­тельской, общественно-полезной, эстетической, спортивной и др.

Рассматривая педагогическую деятельность как процесс реше­ния задач, необходимо отчетливо представлять способы воздей­ствия, взаимодействия и развития управляющей системы на уп­равляемую, т.е. методы. Эффективность системы методов и каж­дого метода в отдельности, как это было показано ранее, зависит от того, насколько они соответствуют конкретной педагогичес­кой ситуации, сложившимся отношениям между педагогами и уча­щимися, каковы возможные пути их оптимального сочетания.

Методы организации целостного педагогического процесса должны отражать организационное, функциональное и информа­ционное единство системы. Поэтому наряду с методами убежде­ния, упражнения, контроля и самоконтроля, стимулирования и самовоспитания учитель должен владеть методами сбора и обра­ботки информации, проведения диагностики индивидуального развития, коррекции и др.

Таким образом, выделение системообразующих факторов, социально-педагогических и временных условий, структурных компонентов подчеркивает сложную внутреннюю организацию педагогического процесса и в то же время необходимость тонкой и своевременной корректировки каждого компонента в зависимости от целей деятельности образовательного учреждения. Иначе говоря, каждый фактор, условие, компоненты должны быть постоянно в поле зре­ния организаторов и руководителей педагогической системы.

**Функциональные компоненты педагогической системы.** Струк­турные компоненты не существуют сами по себе, они вплетены в деятельность учителя, обеспечивают достижение образователь­ных целей и образуют при этом функциональные компоненты педагогической системы. В основе функциональных компонентов лежат устойчивые базовые связи основных структурных компо­нентов, возникающие в процессе деятельности педагога. Функ­циональные компоненты — педагогический анализ, целеполагание и планирование, организация, контроль, регулирование и корригирование отражают педагогический процесс в движении, изменении, определяя логику его развития и совершенствования.[[30]](#footnote-30)

**22. Объяснительно-иллюстративное, программированное и проблемное обучение**

В современной отечественной дидактике употребляется термин "виды обучения", который чаще всего обозначает взгляд на характер взаимодействия в обучении учите ля и учеников. Понимание этого взаимодействия опирает­ся на дидактические теории о сущности обучения, поэто­му термин "виды обучения" близок к словам: модель обу­чения, система, образец и даже метод обучения. При из­вестной неопределенности этого термина он все же позво­ляет различать и описывать разные возможности, типы организации обучения. Итак, виды обучения различаются по характеру обучающей и учебной деятельности, по ха­рактеру взаимодействия учителя и ученика в процессе об учения; по построению, дидактической обработке содер­жания обучения; по методам и средствам обучения, свой­ственным этому, а не другому виду обучения. В дидактике сложились такие виды обучения, как сообщающее (объяснительно-иллюстративное), проблемное, програм­мированное обучение.

**Сообщающее** (объяснительно-иллюстративное) **обуче­ние** характеризуется прежде всего тем, что учитель излага­ет знания в обработанном, "готовом" виде, ученики вос­принимают и воспроизводят его. Это наиболее распро­страненный вид обучения, научно обоснованный и опи­санный в начале XIX века Гербартом. Целью обучения, по Гербарту, является формирование интеллектуальных уме­ний, представлений, понятий, теоретических знаний. Вместе с тем Гербарт ввел принцип воспитывающего обу­чения: организация обучения и весь порядок в учебном заведении должны формировать морально сильную лич­ность. Обучение должно носить воспитывающий характер, связывать знания с развитием чувств, воли, с тем, что се­годня называют мотивационно-потребностной сферой личности.

Для достижения указанных целей, согласно Гербарту, процесс обучения должен строиться по четырем формаль­ным ступенями, которые определяют его структуру. *Сту­пень ясности*: выделение материала и углубленное его рас­смотрение. *Ступень ассоциации*: связь нового материала с прошлыми знаниями. *Ступень системы*: обнаружение вы­водов, формулировка понятий, законов. *Ступень метода*: понимание теорий, применение их к новым явлениям, си­туациям. Говоря современным языком, структуру обучения составляют изложение, понимание, обобщение, при­менение. Они рекомендуются как обязательные, незави­симо от уровня и предмета обучения. Логика процесса об­учения, таким образом, состоит в движении от представ­ления материала через объяснение к пониманию и обоб­щению.

Этапы деятельности преподавателя и учащихся в этом дидактическом процессе выглядят примерно так:

|  |  |
| --- | --- |
| ***Действия учителя***  1. Информирует о новых зна­ниях, объясняет.  2. Организует осмысливание учебной информации.  3. Организует обобщение зна­ний.  4. Организует закрепление учебного материала.  5. Организует применение знаний и оценивает сте­пень усвоения. | ***Действия ученика***  1. Воспринимает информа­цию, обнаруживает первичное понимание.  2. Осмысливает, углубляет понимание учебного ма­териала.  3. Обобщает усвоенный ма­териал.  4. Закрепляет изученное пу­тем повторения.  5. Применяет изученное в упражнениях, заданиях и пр. |

Главное, что характерно для этого процесса, — дея­тельность учителя состоит в основном в предоставлении, "подаче" информации посредством словесных объяснений с привлечением образов, наглядных средств.

Сообщающее обучение как вид, путь формирования знаний, несомненно, обладает достоинствами: подача и усвоение знаний осуществляется в системе, последова­тельно, в экономичном режиме и темпе, для большого ко­личества учащихся одновременно. Однако в этом подходе есть и недостатки: деятельность учеников сводится в основном к запоминанию и воспроизведению информа­ции, сообщаемой учителем, поэтому мало развиваются ум­ственные способности и умения учащихся, такие как уме­ние видеть проблемы, ставить вопросы, анализировать и сопоставлять факты, выделять элементы целого и другие интеллектуальные умения, которые, согласно современной дидактике, являются важнейшей целью обучения, наряду с формированием знаний и ценностной ориентацией школьников. Иначе говоря, сообщающее обучение не раз­вивает мышление. Поэтому в дидактике, особенно в XX веке, велись поиски таких моделей, которые позволяли бы обучать критическому, продуктивному (в отличие от ре­продуктивного) мышлению, навыкам творческого мышле­ния. Так появляется проблемное обучение.

**Проблемное обучение** — такой вид обучения, при кото­ром учителем организуется относительно самостоятельная поисковая деятельность, в ходе которой ученики усваи­вают новые знания, умения и развивают общие способ­ности, а также исследовательскую активность, формируют творческие умения. Характер преподавания и учения в сравнении с сообщающим обучением резко меняется: уче­ники делают мини-исследование или творческую практи­ческую работу (например, делают аквариум, изобретают устройство). В ходе этого "делания" и "исследования" формируются новые знания: факты, закономерности, по­нятия, принципы, теории: правила, алгоритмы. При этом структура процесса обучения такова:

1. Создание проблемной ситуации и постановка про­блемы.

2. Выдвижение гипотез, предположений о возможных путях решения проблемы, обоснование их и выбор одной или нескольких.

3. Опытная проверка принятых гипотез в естественно-математических предметах и анализ материалов, источни­ков для доказательства выдвинутых положений в гумани­тарных науках.

4. Обобщение результатов: включение новых знаний и умений в уже освоенную учениками систему, закрепление и применение их в теории и практике. [[31]](#footnote-31)

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

*Первый уровень* технологии проблемного обучения ха­рактеризуется тем, что учитель ставит проблему, формулирует ее, указывает на конечный результат и направляет ученика на само­стоятельные поиски путей решения. *Второй уровень* отли­чается тем, что у ученика воспитывается способность самостоя­тельно и формулировать, и решать проблему, а учитель только указывает на нее, не формулируя конечного результата. И нако­нец, на *третьем уровне* учитель даже не указывает на проблему: ученик должен увидеть ее самостоятельно, а увидев, сфор­мулировать и исследовать возможности и способы ее решения. В итоге воспитывается способность самостоятельно анализировать проблемную ситуацию и видеть проблему, находить правильный ответ.

Если учитель чувствует, что учащиеся затрудняются выполнить то или иное задание, он может ввести дополнительную инфор­мацию, снизить тем самым степень проблемности и перевести учащихся на более низкий уровень технологии проблемного обу­чения.

Проблемная ситуация — это психологическое состоя­ние затруднения, невозможность объяснить факт или ре­шить задачу с опорой на имеющиеся знания. Она может иметь вид задания, проблемного вопроса, демонстрации опыта, механизма, препарата, материала из прессы или личных наблюдений учеников.

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

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

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

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

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

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

• когда существует объективно заложенное в принципиальных схемах противоречие между статическим характером самих изображений и необходимостью прочитать в них динамические процессы.[[32]](#footnote-32)

Ученые считают, что проблемное обучение является естественным обучением: как в жизни мы что-то узнаем, когда сталкиваемся с необходимостью что-либо сделать, так и ученики, сталкиваясь с какими-либо затруднениями, ищут способы решения. Разница, однако, в том, что в учебном процессе учителю все-таки приходится организо­вывать "встречу" с проблемной ситуацией, хотя последние возникают и в спонтанной деятельности детей.

Дидактикой разработаны некоторые разновидности классического проблемного обучения: деловые и имитаци­онные игры, моделирование процессов (в том числе на компьютере), метод анализа конкретных ситуаций, мозго­вая атака, эвристическая беседа и др. В основе всех этих методов лежит наличие проблемы, подлежащей решению. Этот широкий набор говорит учителю о том, что можно вводить в учебный процесс "элементы проблемности", по­знавательного поиска учеников в разных формах и степе­ни, осознавая суть своих действий с позиций дидакти­ческой науки.

Толчком к созданию **программированного обучения** по­служило два момента. С одной стороны, педагоги видели, что в массовой практике при использовании традиционно­го, а также проблемного обучения не происходит четкого руководства со стороны учителя действиями учеников с учебным материалом, следствием чего являются пробелы в знаниях. Ученики по разным причинам не выполняют указаний учителя и не усваивают учебную информацию. Это ведет к поиску модели обучения, в которой учитель более эффективно управляет учебными действиями учени­ков.

С другой стороны, с середины XX века развивающаяся техника стала проникать во все сферы человеческой дея­тельности, в том числе в образование: появились первые обучающие машины, что потребовало изменить подходы к обучению. Например, в электронной машине информация должна быть представлена не в традиционном тексте, а в программированном; позднее — в образах, отсюда разви­тие мультимедиа в образовании, технически сложные обу­чающие системы.

Программированное обучение - это относительно са­мостоятельное и индивидуальное усвоение знаний и уме­нии по обучающей программе с помощью специальных средств (учебник, ЭВМ). В традиционном обучении уче­ник обычно читает полный текст учебника и воспроизво­дит его, при этом его работа по воспроизведению почти никак не управляется, не регламентируется. Идея програм­мированного обучения состоит в управлении учебными действиями ученика с помощью обучающей программы.

Главным понятием программированного обучения яв­ляется обучающая программа. Ее понимают как последо­вательность шагов, каждый из которых представляет мик­роэтап овладения единицей знаний или умений. Микро­этап, шаг программы состоит из трех частей: *предъявление дозы учебной информации; задания - операции по работе с информацией, по ее усвоению; контрольные задания (обрат­ная связь) и указание о повторении упражнений или переходе к следующему шагу.*

Имеются следующие виды обучающих программ в зависимости от характера шагов программы. **Линейная программа,** разработанная Б.Скиннером, состоит из таких малых доз материала, которые обеспечивают безошибочное последовательное продвижение ученика в задании по усвоению материала обычно требуется прочитав информацию, заполнить пропуск одним или несколькими словами. Потом ответ сверяется с закры­тым до этого правильным решением и происходит пе­реход к следующей дозе в случае правильного ответа или возврат к информации и повторение задания, если ученик дает неправильный ответ. Ученик продвигается в обучении, только усвоив предыдущее. Активизирую­щим фактором является необходимость давать ответ заполняя пробел Согласно Скиннеру, такая модель обучения имеет в основе следующие принципы:

1 Принцип деления материала на возможно малые части (дозы, шаги), чтобы их усвоение было легким, обя­зательным.

2 Принцип немедленной оценки ответа (обратной связи) Ученик заполняет пробел и тут же сравнивает его с правильным ответом.

3. Принцип индивидуализации темпа обучения. Каж­дый учащийся тратит на усвоение столько времени, сколько ему нужно.

Достоинство линейной программы в том, что ученик обязательно усваивает материал благодаря малым шагам, непосредственной проверке и возможности повторения упражнения. Вместе с тем линейная программа подверг­лась критике за то, что мелкие шаги обучения не позво­ляют ученику видеть общие цели, достигать заданных це­лей скачком, индивидуализировать содержание обучения. Кроме того, ответ учащегося в форме заполнения пробела, по мнению критиков линейного программирования, яв­ляется очень легким, не требует интеллектуальных усилий. Критика линейных программ привела к созданию **разветвленных программ.** Их создатель Н.А. Краудер считает, что *дозы учебного материала должны быть до­статочно большими,* поскольку усвоение зависит не от безошибочного пути мелкими шагами, а от глубокого и всестороннего анализа содержания. Вторая особен­ность разветвленной программы в новой форме кон­троля - *выборочном ответе ученика:* ученик выбирает правильный ответ в контрольном задании из набора ответов, где есть, кроме правильного, неполные и не­верные ответы, содержащие типичные ошибки. Если ученик выбрал правильный ответ, он переходит к сле­дующему шагу. Если нет, ему разъясняется сущность ошибки и он получает указание работать с одной из программ в зависимости от сделанной ошибки или вернуться к исходному пункту. Таким образом, *развет­вленная программа ведет учеников разными путями в за­висимости от их ответов и ошибок, это третья особен­ность — ветвление шагов учения.* Однако и у нее есть недостатки. Ее критики считают, что выбор ответа провоцирует ученика угадывать ответы, запоминать и исключать ошибочные и т.п. По мнению критиков, даже разветвленная программа не дает ученику цель­ного и системного представления о материале. Нако­нец, обучение по любой из названных программ, счи­тают критики, носит искусственный характер и упро­щенный, в то время как учение - очень сложный вид деятельности.

Поэтому возникает объединение разных видов программ - **смешанное программирование,** постепенно создаются сложные программные продукты, вклю­чающие в себя разные дозы и виды информации, про­блемное обучение и алгоритмы в обучении, различные способы ввода ответов обучаемых, разную степень адаптации обучения к индивидуальным особенностям ученика, возможность индивидуальной и групповой работы с программой. В последние годы идеи про­граммирования реализуются на новой технической основе.[[33]](#footnote-33)

**23. Педагогические технологии: сущность, виды, тенденции развития**

Зарождение идеи технологии педагогического процесса связано, прежде всего, с внедрением достижений научно-технического прогресса в различные области теоретической и практической деятельности. Нужно отметить, что у истоков технологизации в педагогике стоял А.С. Макаренко. В своей всемирно известной «Педагогической поэме» он писал, что «наше педагогическое про­изводство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди». Он считал, что именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы педагоги­ческого производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение конструкторов и приспо­соблений, нормирование, контроль, допуски и браковка.

Противники идеи технологизации в педагогике считают недо­пустимой вольностью рассматривать творческий, сугубо интим­ный, как они считают, педагогический процесс как технологи­ческий.

Любая деятельность, отмечает В.П. Беспалько, может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология на науке. С искусства все начинается, технологией за­канчивается, чтобы затем все началось сначала. Любое планирова­ние, а без него не обойтись в педагогической деятельности, про­тиворечит экспромту, действиям по наитию, по интуиции, т.е. является началом технологии.

Массовое внедрение педагогических технологий исследовате­ли относят к началу 1960-х гг. и связывают его с реформировани­ем вначале американской, а затем и европейской школы. К наи­более известным авторам современных педагогических техноло­гий за рубежом относятся Дж. Кэролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин, Г. Гейс, В. Коскарелли. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к образованию отраже­на в научных трудах П.Я. Гальперина, Н.Ф.Талызиной, А.Г. Ривина, Л.Н. Ланда, Ю.К. Бабанского, П.М. Эрдниева, И.П. Раченко, Л.Я. Зориной, В.П. Беспалько, М.В. Кларина и др.

В настоящее время педагогические технологии рассматривают­ся как один из видов человековедческих технологий и базируются на теориях психодидактики, социальной психологии, кибернети­ки, управления и менеджмента.

Первоначально многие педагоги не делали различий между тех­нологией обучения, обучающей технологией и педагогической технологией. Термин «педагогическая технология» использовался только применительно к обучению, а сама технология понима­лась как обучение с помощью технических средств. В настоящее время *педагогическую технологию понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на реше­ние педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.* Такое представление о педагогической технологии пред­полагает:

• возможность разработки различных выверенных педагогиче­ских технологий специалистами, имеющими высокий уровень те­оретической подготовки и богатый практический опыт;

• возможность свободного выбора педагогических технологий в соответствии с целями, возможностями и условиями взаимосвя­занной деятельности учителя и учащихся.

Педагогическая технология — это строго научное проектиро­вание и точное воспроизведение гарантирующих успех педагоги­ческих действий. Поскольку педагогический процесс строится на определенной системе принципов, то педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где всецело проявля­ется личность педагога. В этом состоит и отличие педагогической технологии от методики преподавания и воспитательной работы. Если понятие «методика» выражает процедуру использования ком­плекса методов и приемов обучения и воспитания безотноситель­но к деятелю, их осуществляющему, то педагогическая техноло­гия предполагает присовокупление к ней личности педагога во всех ее многообразных проявлениях. Отсюда очевидно, что любая педагогическая задача эффективно может быть решена только с помощью адекватной технологии, реализуемой квалифицирован­ным педагогом-профессионалом.

Имеются подходы, несколько сужающие понятие педагогиче­ской технологии, низводящие ее до «искусства прикосновения к личности», научно обоснованного воздействия на ребенка в контек­сте ее взаимодействия с окружающим миром (Н.Е. Щуркова и др.).

Педагогические технологии могут быть представлены как тех­нологии обучения (дидактические технологии) и технологии вос­питания. В.В. Пикан выделяет наиболее существенные признаки таких технологий:

• технология разрабатывается под конкретный педагогически и замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, фи­лософская позиция автора. Так, можно различать технологии про­цесса передачи знаний и технологии развития личности;

• технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого резуль­тата;

• технология предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического об­щения;

• элементы педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым учителем, а с другой — гаран­тировать достижение планируемых результатов (государственного стандарта) всеми школьниками;

• органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Педагогическая технология взаимосвязана с педагогическим мастерством. Совершенное владение педагогической технологией и есть мастерство. Педагогическое мастерство, с другой стороны, — высший уровень владения педагогической технологией, хотя и не ограничивается только операционным компонентом. В среде педа­гогов прочно утвердилось мнение, что педагогическое мастерство сугубо индивидуально, поэтому его нельзя передать из рук в руки. Однако, исходя из соотношения технологии и мастерства, ясно, что педагогическая технология, которой можно овладеть, как и любая другая, не только опосредуется, но и определяется лично­стными параметрами педагога. Одна и та же технология может осуществляться разными учителями, где и будут проявляться их профессионализм и педагогическое мастерство.

Соответственно этапам решения педагогической задачи вне зависимости от их содержания и временных рамок можно разли­чать взаимосвязанные общие и частные технологии. К *общим* от­носятся технологии конструирования, например процесса обуче­ния и его осуществления. *Частные —* это технологии решения та­ких задач обучения и воспитания, как педагогическое стимулиро­вание деятельности учащихся, контроль и оценка ее результатов, и более конкретных — типа анализа учебной ситуации, организа­ции начала урока и др.

Таким образом, в соответствии с целостным подходом при разработке и реализации проекта педагогического процесса как системы необходимо стремиться к обеспечению органичного единства всех его компонентов, имея в виду, что изменения в одном из них автоматически вызывают изменения других. Педагогическая технология в отличие от методики предполагает разработку содержания и способов организации деятельности самих воспитанников. Она требует диагностического целеобразования и объективного контроля качества педагогического процесса, направлен­ного на развитие личности школьников в целом.[[34]](#footnote-34)

**24. Система методов воспитания в целостном педагогическом процессе**

**Понятие о методах воспитания.** В сложном и динамичном педагогическом процессе педагогу приходится решать бесчисленное множество типовых и оригинальных задач воспитания, которые всегда являются задачами социального управления, поскольку обращены к гармоничному развитию личности. Как правило, за дачи эти — со многими неизвестными, со сложным и вариативным составом исходных данных и возможных решений. Чтобы уверенно прогнозировать искомый результат, принимать безошибочные научно обоснованные решения, педагог должен профессионально владеть методами воспитания.

***Под методами воспитания*** *следует понимать способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательно-воспитательных задач.* Отражая двуединый характер педагогического процесса, методы являются одним из тех механизмов, которые обеспечивают взаимодействие воспитателя и воспитанников. Это взаимодействие строится не на паритетных началах, а под знаком ведущей и направляющей роли учителя, который выступает руководителем и организатором педагогически целесообразной жизни и деятельности учащихся.

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. В одних обстоятельствах метод выступает как самостоятельный путь решения педагогиче­ской задачи, в других — как прием, имеющий частное назначе­ние. 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.

Таким образом, метод включает в себя ряд приемов, но сам он не является их простой суммой. Приемы в то же время определяют своеобразие методов работы учителя, придают индивидуальность манере его педагогической деятельности. Кроме того, используя разнообразные приемы, можно обойти или сгладить сложности динамичного учебно-воспитательного процесса.

Нередко методические приемы и сами методы отождествляют го *средствами воспитания,* которые тесно связаны с ними и при­меняются в единстве. К средствам относятся, с одной стороны, различные виды деятельности (игровая, учебная, трудовая и др.), а с другой — совокупность предметов и произведений материаль­ной и духовной культуры, привлекаемых для педагогической работы (наглядные пособия, историческая, художественная и науч­но-популярная литература, произведения изобразительного и музыкального искусства, технические приспособления, средства массовой информации и т.п.).

Процесс воспитания характеризуется разносторонностью со­держания, исключительным богатством и мобильностью органи­зационных форм. С этим непосредственно связано многообразие методов воспитания. 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. Общими они на­зываются потому, что сферы их применения распространяются па весь воспитательный процесс.

Классификация общих методов воспитания. К настоящему вре­мени накоплен обширный научный фонд, раскрывающий сущ­ность и закономерности функционирования методов воспитания. Их классификация помогает выявить общее и особенное, суще­ственное и случайное, теоретическое и практическое и тем са­мым способствует целесообразному и более эффективному их ис­пользованию, помогает понять назначение и характерные признаки, присущие отдельным методам.

Исходя из вышесказанного, предлагаем систему общих мето­дов воспитания:

1. ***Методы формирования сознания личности***:

***Рассказ*** *—* это последовательное изложение преимущественно фактического материала, осуществляемое в описательной или повествовательной форме. Он широко применяется в преподава­нии гуманитарных предметов, а также при изложении биографи­ческого материала, характеристике образов, описании предметов, природных явлений, событий общественной жизни. К рас­сказу как методу педагогической деятельности предъявляется ряд требований: логичность, последовательность и доказательность изложения; четкость, образность, эмоциональность; учет возраст­ных особенностей, в том числе в отношении продолжительности (10 минут в начальных классах и 30 минут в старших).

Если с помощью рассказа не удается обеспечить ясное и чет кое понимание в тех случаях, когда необходимо доказать правильность каких-либо положений (законов, принципов, правил, норм поведения и т.п.), применяется метод ***объяснения.*** Для объяснения характерна доказательная форма изложения, основанная на использовании логически связанных умозаключений, устанавливающих истинность данного суждения. Во многих случаях объяснение сочетается с наблюдениями учащихся, с вопросами учи теля к учащимся и учеников к учителю и может перерасти в беседу.

***Беседа*** как метод воспитания использовалась с давних времен. Основное в беседе — это тщательно продуманная система во­просов, постепенно подводящих учащихся к получению новых знаний. Готовясь к беседе, учитель, как правило, должен наме­чать основные, дополнительные, наводящие, уточняющие вопросы. Индуктивная беседа обычно перерастает в так называемую эври­стическую, поскольку учащиеся от частных наблюдений прихо­дят под руководством учителя к общим выводам. При дедуктив­ном построении беседы дается сначала правило, общий вывод, а затем организуется его подкрепление, аргументирование.

Рассказ и беседа подготавливают переход к более сложному методу организации познавательной деятельности — к лекции. ***Лекцию*** как метод надо отличать от лекции как организационного оформления взаимодействия педагога и учащихся в учебно-воспитательном процессе. Лекция в школе во многом приближается к рассказу, вместе с тем она отличается большей информативно познавательной емкостью, большей сложностью логических построений, образов, доказательств и обобщений, большей продолжительностью. Именно поэтому лекции применяются в основном в старших классах средней школы, в вечерних (сменных) школах, в техникумах и вузах.

К методам воспитания относятся также дискуссии и диспуты, хотя с не меньшим основанием их можно рассматривать и как методы стимулирования познавательной и в целом социальной активности воспитанников.

Обязательное условие ***дискуссии*** — наличие, по меньшей мере, двух противопо­ложных мнений по обсуждаемому вопросу. Естественно, что в учеб­ной дискуссии последнее слово должно быть за учителем, хотя это и не означает, что его выводы — истина в последней инстанции.

В отличие от дискуссии, где все-таки должно быть принято устоявшееся и принимаемое научными авторитетами решение, ***дис­пут***как метод формирования суждений, оценок и убеждений в процессе познавательной и ценностно-ориентационной деятель­ности не требует определенных и окончательных решений. Дис­пут, как и дискуссия, основан на давно открытой закономерно­сти, состоящей в том, что знания, добытые в ходе столкновения мнений, различных точек зрения, всегда отличаются высокой мерой обобщенности, стойкости и гибкости.

В структуре целостного педагогического процесса используется ***метод примера.*** Формирующееся сознание школьника постоянно ищет опору в реально действующих, живых, конкретных образцах, которые олицетворяют усваиваемые ими идеи и идеалы. Это­му поиску активно содействует явление подражательности, кото­рая служит психологической основой примера как метода педаго­гического влияния. Подражание не есть слепое копирование: оно формирует у детей действия нового типа, как совпадающие в об­щих чертах с идеалом, так и оригинальные, сходные по ведущей идее примера. Путем подражания у молодого человека формируются социально-нравственные цели личностного поведения, общественно сложившиеся способы деятельности.

2. ***Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности.*** Человек как субъект труда, познания и общения формируется в процессе деятельности, которая обеспечивает научное освоение действительности, возбуждает интерес, чувства, порождает новые потребности, активизирует волю, энергию — все то, что служит строительным материалом для развития и становления личности.

***Приучение*** обнаруживает наибольшую эффективность на ран­них ступенях воспитания и развития детей. Применение этого ме­тода требует соблюдения некоторых педагогических условий. При­учение невозможно без ясного представления о том, что должно быть усвоено. Предписывая учащимся тот или иной образ дей­ствий, необходимо выразить его в возможно более коротком и ясном правиле. На каждый данный отрезок времени должен быть выделен минимум отдельных действий, из которых складывается данная форма поведения. Метод приучения варьирует в зависимости от возраста, усло­вий жизни и воспитания.

Метод приучения тесно связан с методом ***упражнения.*** В основе приучения лежит овладение ребенком преимущественно процес­суальной стороной деятельности, а упражнение делает ее личностно значимой. Выполняемая школьником деятельность выступа­ет здесь в единстве ее цели и операциональной структуры как упражнение в правильном поступке.

По своему существу, это упражнения в условиях ситуации сво­бодного выбора. Ученик в них ставится перед необходимостью выб­рать определенное решение из нескольких возможных вариантов: воспользоваться привилегиями самому, уступить место другому, промолчать, сказать правду, сказать «не знаю». В поисках выхода из созданной учителем ситуации школьник пересматривает, переосмысливает и перестраивает свое поведение, приводит его в соответствие с новыми требованиями, изменяющимися условия­ми деятельности и общения. Другими словами, поиск выхода из специально созданной учителем ситуации — это упражнение в нравственном поведении, работа не только ума, но и сердца.

***Педагогическое требование.* В** требовании как исходном методе организации деятельности наиболее отчетливо обнаруживается действие такой закономерности педагогического процесса, как диалектика внешнего и внутреннего. Педагогическое требование должно не только опережать развитие личности, но и переходить в требования воспитанника к самому себе. Требование может вскрывать внутренние противоречия педагогического процесса, фиксировать недостатки в поведении, деятельности и общении учащихся и тем самым побуждать их к дальнейшему росту и развитию. Требования помогают наводить порядок и дисциплину в школе, вносят дух организованности в деятельность и поведение учащихся.

3. ***Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведе­ния личности***:

***Соревнование.*** Соревнование в педагогическом процессе стро­ится учителем с учетом того несомненного социально-психологического факта, что детям, подросткам и юношам в высшей сте­пени свойственно стремление к здоровому соперничеству, при­оритету, первенству, самоутверждению. Вовлечение учащихся в борьбу за достижение наилучших результатов в учебе, труде и общественной деятельности поднимает отстающих на уровень пе­редовых, стимулирует развитие творческой активности, инициа­тивы, новаторских починов, ответственности и коллективизма.

К методам стимулирования деятельности относятся ***сюжетно-ролевые игры,*** которые, учитывая возраст, широко применяются в начальных классах. Они примыкают к ситуациям переживания успеха, поскольку тоже направлены на создание ситуаций, но игровых, вызывающих, как и предыдущие, яркие эмоциональ­ные переживания. Как правило, «участниками педагогического про­цесса» в этом случае наряду с детьми становятся и широко знако­мые им сказочные персонажи.

***Поощрение*** *—* способ выражения общественной положительной оценки поведения и деятельности отдельного учащегося или кол­лектива. Его стимулирующая роль определяется тем, что в нем содержится общественное признание того образа действия, кото­рый избран и проводится учеником в жизнь. Переживая чувство удовлетворения, школьник испытывает подъем бодрости и энер­гии, уверенность в собственных силах и дальнейшем движении вперед. Но нельзя полагать, что одобрение и поощрение полезны всегда и везде.

Отношение к ***наказаниям*** в педагогике весьма противоречиво и неоднозначно. Наказание — это такое воздействие на личность школьника, которое выражает осуждение действий и поступков, противоре­чащих нормам общественного поведения, и принуждает учащих­ся неуклонно следовать им. Наказание корректирует поведение ребенка, дает ему ясно понять, где и в чем он ошибся, вызывает чувство неудовлетворенности, дискомфорта, стыда (А.С. Макаренко).

Применение метода наказаний в любой форме в целях стиму­лирования и мотивации учения может быть оправдано лишь в ис­ключительных ситуациях.

4. ***Методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании***. Управление процессом воспитания невозможно без обратной связи, которая несет характеристику его результативности. Вы­полнить эту функцию помогают методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании.

К основным методам контроля относятся: педагогическое на­блюдение за учениками; беседы, направленные на выявление вос­питанности; опросы (анкетные, устные и пр.); анализ результатов общественно полезной деятельности, деятельности органов уче­нического самоуправления; создание ситуаций для изучения поведения воспитуемых.

О результативности воспитания свидетельствуют такие показа­тели: сформированность у учащихся основ мировоззрения, уме­ние оценивать события, происходящие в нашей стране и за рубе­жом; усвоение ими норм морали, знание и соблюдение законов, в том числе Правил для учащихся; общественная активность, коллективизм, участие в ученическом самоуправлении; инициативе и самодеятельность воспитанников; эстетическое и физическое развитие.

В реальных условиях педагогического процесса методы высту­пают в сложном и противоречивом единстве. Решающее значе­ние здесь имеет не логика отдельных «уединенных» средств, а гармонично организованная их система. Разумеется, на каком-то определенном этапе педагогического процесса тот или иной метод может применяться в более или менее изолированном виде, Но без соответствующего подкрепления другими методами, без взаимодействия с ними он утрачивает свое назначение, замед­ляет движение образовательного процесса к намеченной цели.[[35]](#footnote-35)

**25. Личностно-ориентированные педагогические технологии**

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

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

Под педагогикой сотрудничества новаторы понимали установ­ление гуманных взаимоотношений между участниками педагоги­ческого процесса, выступающих необходимым условием гармо­ничного развития личности.[[36]](#footnote-36) Таким образом, личностно-ориентированные технологии направлены на саморазвитие. Педагог и школьник выступают субъектами образовательного процесса. Эти технологии динамичны, вариативны, творчески многообразны, соответствуют требованиям нравственности.

В современной школе нашли распространение такие технологии: развивающее обучение Л.В. Занкова, содержательное обучение Эльконина – Давыдова, технология поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и др.

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

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

обучение на высоком уровне трудности;

быстрый темп в изучении программного материала;

ведущая роль теоретических знаний;

осознание школьниками процесса учения;

целенаправленная и систематическая работа по развитию всех учащихся, включая и наиболее слабых.

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

Наиболее существенное здесь заключается в том, что усвоение определенных знаний становится в одно и то же время как достоянием школьника, так и очередной ступенью, обеспечивающей переход на более высокую ступень развития. Обучение на высоком уровне трудности сопровождается соблюдением меры трудности, которая имеет относительный характер.

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

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

Следующий принцип системы Л.В. Занкова — ведущая роль теоретических знаний уже в начальной школе, которые выступа­ют ведущим средством развития школьников и основой овладе­ния умениями и навыками. Этот принцип был выдвинут в противовес традиционным представлениям о конкретности мышления младших школьников, поскольку современная психология не дает основания для такого вывода.

Данный принцип имеет место при изучении всех предметов. Но он не снижает значения формирования у младших школьни­ков умений и навыков. В системе обучения Л. В. Занкова формирование навыков происходит на основе полноценного общего раз-вития, на базе глубокого осмысления соответствующих понятий, отношений, зависимостей.

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

Согласно традиционной методике, при прохождении таблицы умножения применяются разные приемы, способствующие ее за­учиванию. Это позволяет сократить сроки ее изучения и устранить многие трудности. По системе Л.В. Занкова учебный процесс строится так, чтобы школьник уяснил себе основания располо­жения материала, необходимость заучивания определенных его элементов.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

• дается полная ориентировочная основа действия в готовом виде;

• ориентировочная основа действия представляется в обобщен­ном виде.

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

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

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

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

Достоинством технологии поэтапного формирования умствен­ных действий является создание условий для работы ученика в индивидуальном темпе и для мотивированного самоуправления учебно-познавательной деятельностью.[[37]](#footnote-37)

**26. Гуманистические концепции воспитания**

*Гуманистическое воспитание имеет своей целью гармоничное раз­витие личности и предполагает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса.* Для обозначения таких от­ношений употребляется термин «гуманное воспитание». Послед­ний предполагает особую заботу общества об образовательных структурах.

Гуманистическое воспитание является одной из прогрессив­ных тенденций мирового образовательного процесса, охватившей и образовательную практику России. Осознание данной тенден­ции поставило педагогику перед необходимостью пересмотра сло­жившейся в ней ранее адаптивной парадигмы, апеллирующей к определенным личностным параметрам, среди которых наиболь­шую ценность представляли идейность, дисциплинированность, исполнительность, общественная направленность, коллективизм. Это и было основным содержанием «социального заказа», на ко­торый работала педагогическая наука в советский период своего существования.

Выход из «прокрустова ложа» такого социального заказа требу­ет изучения и развития личности как целостного начала, интегрирующего в себе наиболее важные проявления ее духовности. При этом человек мыслится не как ведомый и управляемый, а как автор, творец своей субъектности и своей жизни. Такой выход как раз и связан с утверждением и развитием в российской педагоги ческой науке и практике идей гуманистического воспитания, ведущей среди которых является развитие личности.

Гуманистическое воспитание осуществляется в актах социализации, собственно воспитания и саморазвития, каждый из которых вносит свой вклад в гармонизацию личности, формирует новый менталитет россиянина. Гуманистические перспективы возрождения делают востребованными не только такие качества личности, как практичность, динамичность, интеллектуальная развитость, но и прежде всего культурность, интеллигентность, образованность, планетарность мышления, профессиональная компетентность.

Общепринятой целью в мировой теории и практике гуманистического воспитания был и остается идущий из глубины веков идеал личности, всесторонне и гармонично развитой. Эта цель идеал дает статичную характеристику личности. Динамическая же ее характеристика связана с понятиями саморазвития и самореализации. Поэтому именно эти процессы определяют *специфику цели гуманистического воспитания: создание условий для саморазвития и самореализации личности в гармонии с самим собой и обществом.*

Цель гуманистического воспитания позволяет поставить аде­кватные ей задачи:

• философско-мировоззренческая ориентация личности в по­нимании смысла жизни, своего места в мире, своей уникально­сти и ценности;

• оказание помощи в построении личностных концепций, от­ражающих перспективы и пределы развития физических, духов­ных задатков и способностей, творческого потенциала, а также в осознании ответственности за жизнетворчество;

• приобщение личности к системе культурных ценностей, от­ражающих богатство общечеловеческой и национальной культу­ры, и выработка своего отношения к ним;

• раскрытие общечеловеческих норм гуманистической морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, сочувствия и др.) и культивирование интеллигентности как значимого личностного параметра;

• развитие интеллектуально нравственной свободы личности, способности к адекватным самооценкам и оценкам, саморегуля­ции поведения и деятельности, мировоззренческой рефлексии;

• возрождение традиций российской ментальности, чувства патриотизма в единстве этнических и общечеловеческих ценно­стей, воспитание уважения к законам страны и гражданским пра­вам личности, стремления к сохранению и развитию престижа, славы и богатства отечества;

• формирование отношения к труду как к социально и личностно значимой потребности и фактору, создающему материальные фонды страны и ее духовный потенциал, которые, в свою очередь, обеспечивают возможности личностного роста;

• развитие валеологических установок и представлений о здоровом образе жизни. Решение названных задач дает возможность заложить фунда­мент гуманитарной культуры личности, которая вызывает к жиз­ни ее потребности строить и совершенствовать мир, общество, себя.[[38]](#footnote-38)

**27. Воспитание как объект-субъектное преобразование личности**

Процесс воспитания — процесс *многофакторный,* в нем проявляются многочисленные объективные и субъективные факторы, обусловливающие своим совокупным действием не­вообразимую сложность данного процесса. Установлено, что соответствие субъективных факторов, выражающих внутренние потребности личности, объективным условиям, в которых лич­ность живет и формируется, помогает успешно решать задачи воспитания. Чем больше по своему направлению и содержа­нию совпадают влияния организованной воспитательной дея­тельности и объективных условий, тем успешнее осуществляет­ся формирование личности. Особенность воспитательного про­цесса проявляется и в том, что деятельность воспитателя, управляющего этим процессом, обусловлена не только объектив­ными закономерностями. Это в значительной мере искусство, в котором выражается своеобразие личности воспитателя, его индивидуальности, характера, его отношения к воспитанникам. [[39]](#footnote-39)

*Ис­тинное воспитание потому и сочетает в себе науку и искус­ство, - как это отмечал К.Д. Ушинский, - что объективные закономерности социального развития в жестких рамках культуры должны оставлять место индивидуальному своеоб­разию, свободе личностного "Я", становлению субъектности.* Если бы мы не признавали такой необходимости гармо­нии, мы бы либо заняли позицию грубого давления на личность, которое имеет своим вариантом тонкую психо­логическую манипуляцию, в корне отличную от истинного воспитания тем, что продиктована интересами того, кто воздействует на ребенка, но нисколько не интересами са­мого ребенка, либо отступили бы от воспитания, предоста­вив дело развития личности случаю и стихии, а ребенка - слепой судьбе. Последнее преобразовало бы немедленно школьную действительность в вавилонское столпотворе­ние, что мы можем сегодня, в период так называемой пе­рестройки, непрекращающегося реформирования образо­вания наблюдать в ряде школ, именуемых авторскими или переименованных в гимназии, колледжи, лицеи, педагоги которых играют в свободу и либерализм, зарабатывая себе дешевый авторитет на драме недоразвития учащихся. Про­тиворечие необходимости и свободы, должного и желае­мого, социального и индивидуального разрешается общим характером цели воспитания так, чтобы этот общий харак­тер позволял сохранять в границах своих бесконечную ва­риативность индивидуального развития.

Главное, чтобы жизнь в обществе была осмысленной для человека, чтобы, находясь в системе социальных от­ношений, он понимал их содержание, назначение, цен­ность для всех и для отдельного человека, чтобы этот под­растающий человек становился личностью. Не особью только. Не индивидом только. А особью и индивидом на уровне личности.[[40]](#footnote-40)

**28. Воспитание как процесс формирования системы отношений человека к миру**

В процессе деятельности происходит всестороннее и цело­стное развитие личности человека, формируется его отношение к окружающему миру. Чтобы деятельность привела к формиро­ванию запроектированного образа личности, ее нужно органи­зовать и разумно направить. В этом самая большая сложность практического воспитания. К сожалению, во многих случаях оно не может предоставить возможностей для развития; воспи­танники порой лишены самого необходимого — активного участия в общественной, трудовой, познавательной деятельно­сти, обречены на ее пассивное созерцание и затверждение го­товых истин.

Все проявления активности имеют один и тот же постоян­ный источник — *потребности.* Многообразие человеческих по­требностей порождает и многообразие видов деятельности для их удовлетворения. Показать растущему человеку полезные, максимально ослабить ложные направления активности — по­стоянная и одновременно очень сложная задача воспитания. Сложность в том, что потребности и мотивы деятельности в пе­риод интенсивного становления человека очень подвижны и переменчивы. На различных возрастных ступенях должны опера­тивно меняться виды и характер деятельности. Массовое школьное воспитание не всегда успевает за этими переменами, а должно успевать, чтобы не допускать необратимых последствий.

Активность личности, как и деятельность, имеет избира­тельный характер. Развитие личности происходит под воздей­ствием не любых, не всяких влияний, а главным образом тех из них, которые выражают потребности самого человека, обра­щены к его личности, опираются на его собственное отноше­ние к действительности. «Главное дело воспитания как раз в том и заключается, — писал С.Л. Рубинштейн, — чтобы тыся­чами нитей связать человека с жизнью — так, чтобы со всех сторон перед ним вставали задачи, для него значимые, для него притягательные, которые он считает своими, в решение которых он включается».

Активность личности не только предпосылка, но и резуль­тат развития. Воспитание достигает цели, когда ему удается сформировать общественно активную, инициативную, творчес­кую личность, приносящую радость себе и людям. Разумная, педагогически выверенная организация деятельности школьника обеспечивает активность во всех ее проявлениях. Ставить подрастающего человека в позицию активного деятеля, воору­жать его такими способами деятельности, которые дают воз­можность активного приложения сил, изучать его личностное своеобразие, всемерно раскрывать его потенциальные возмож­ности — таковы функции воспитателя, разумно направляюще­го процесс развития личности.[[41]](#footnote-41)

Этапы формирования личностного от­ношения к объекту окружающего мира выглядят так в своей последовательности:

1. Модель поведения, предъявленная социальной средой.

2. Собственные действия субъекта.

3. Возвратно-оценочные воздействия среды.

4. Новая модель поведения как начало нового цикла.

Схема груба, она не отражает тонкости склады­вающихся отношений, лишена индивидуальных красок. Но она позволяет выстроить логику воспитательного про­цесса через его структурные слагаемые. Теперь картина воспитательного процесса такова: "воспитывающая среда" — "воспитывающая деятельность" - "осмысление социального значения и личностного смысла объектов мира".

Что касается полученной схемы, то она будет иметь продолжение: в ходе осмысления происшедшего родится новая модель поведения, а точнее уже отношения, потому что в дальнейшем субъект научается в поведенческих актах обнаруживать отношение. И согласно этому нововариа­тивному отношению субъект станет строить свое соб­ственное действие - теперь уже поступок. Процесс форми­рования отношения принимает характер этапно-циклический и выявляется как бесконечный.[[42]](#footnote-42)

**29. Учебно-воспитательный коллектив как объект и субъект воспитания**

Одна из важнейших его закономерностей и принципов сущности воспита­ния со­стоит в том, что развитие и формирование личности можно успешно осуществлять только в коллективе и через коллектив. Вот почему в педагогике много внимания уделялось и уделяется разработке теории и методики воспитания в коллективе. Особенно большой вклад в решение этой проблемы внесли такие известные педагоги, как А.С. Макаренко, С. Т. Шацкий и др. Нужно прямо сказать, — и об этом пишут многие зарубеж­ные педагоги, — что разработанная в нашей педагогике теория коллективного воспитания явилась выдающимся достижением мировой педагогической мысли и дала толчок ее дальнейшему развитию. В связи с этим не могут не вызывать удивления имеющиеся в последние годы попытки не только уменьшить наш приоритет в данном случае, но и посеять сомнение в благо­творном влиянии коллектива на формирование личности. Ве­дутся разговоры о том, что коллектив якобы ограничивает сво­боду личности, не дает возможности развитию ее индивидуаль­ной красоты и насаждает среди учащихся конформизм и нивелировку личностных качеств (сглаживание различий). Все это далеко от научной истины. Как раз наоборот, заключенные в коллективе большие педагогические возможности делают его могучим и ничем не заменимым средством воспитания. Дело в том, что для того чтобы понять другого, нужно самому пережить многое. Чело­век, который сам не переживал сильных эмоций, сам не думал, не поймет и другого.

В одиночку человек может развиваться только до известных пределов, очень незначительных, за которыми его опыт должен обогащаться опытом других. Опыт других, созвучный развива­ющемуся ребенку, близкий ему, дающий материал для сравне­ния, ведет ребенка вперед. Чем шире будет этот усваиваемый, впитываемый чужой опыт, тем больше вынесет из него ребе­нок, тем более приспособленным к общественной жизни чело­веком он будет расти.

Коллектив выступает как важная форма организации вос­питания, как его мощный педагогический инструмент.

Надо сказать, что идеи коллективного воспитания стави­лись и ставятся в мировой педагогике. Отдельные из ее деяте­лей не могли не замечать стремления детей к объединению со сверстниками и большой воспитательной роли этих объедине­ний. Вот почему многие из них подходили к мысли о необходи­мости организации детских воспитательных коллективов.

Слово *коллектив* происходит от латинского colligo, что в переводе на русский означает «объединяю», а латин­ское collectivus — собирательный. Таким образом, понятие коллектива указывает на *объединение людей,* на существование между ними связующих отношений. В этом смысле в каждом людском объединении можно выделить *отношения деловые и отношения личные.* Деловые отношения основываются на со­вместной деятельности по решению социально-значимых задач, на поддержании и соблюдении установленных в том или ином объединении организационных зависимостей, правил и порядков. Личные же отношения основаны на личных привя­занностях, симпатиях и антипатиях и охватывают главным об­разом сферу узколичной деятельности. Например, два ученика активно участвуют в работе класса. В этом случае они находят­ся в деловых отношениях. В то же время у них может существо­вать близость интересов в спорте (любят вместе кататься на коньках), в посещении кино, чтении книг, а также особая дове­рительность и откровенность в сфере дружеских отношений. Как видим, последняя область их связей и поведения существу­ет параллельно с деловыми отношениями и, естественно, ха­рактеризует их личные отношения.

Детально определял сущность коллектива А.С. Макаренко. «Нельзя представить себе коллектив, — писал он, — если взять попросту сумму отдельных лиц. Коллектив — это социальный живой организм, который потому и организм, что он имеет органы, что там есть полномочия, ответственность, соотноше­ние частей, взаимозависимость, а если ничего этого нет, то нет и коллектива, а есть просто толпа или сборище».

Таким образом, *воспитательный коллектив* — *это такое объединение учащихся, жизнь и деятельность которого моти­вируются здоровыми социальными устремлениями, в котором хорошо функционируют органы самоуправления, а межлич­ностные отношения характеризуются высокой организованностью, ответственной зависимостью, стремлением к обще­му успеху, богатством духовных отношений и интересов, что обеспечивает свободу и защищенность каждой личности.*

Если исходить из этого определения, то становится понят­ным, что создать такой коллектив сразу нельзя, для этого тре­буется длительное время. В связи с этим обычно выделяют *три стадии в развитии коллектива. Критерием этого развития считается отношение коллектива к предъявляемым педаго­гическим требованиям.*

В этом смысле первая стадия в развитии коллектива ха­рактеризуется тем, что в качестве сплачивающего средства вы­ступают требования педагога к учащимся. «Требование, выска­занное в форме, не допускающей возражений, необходимо на первых порах в каждом коллективе.

Вторая стадия развития этого требования, когда на вашу сторону перешли первый, второй, третий, четвертый активис­ты, когда около вас организуется группа мальчиков и девочек, которые сознательно хотят поддерживать дисциплину.

И наконец, третья стадия развития этого требования, когда требует коллектив. Это — тот результат, который возна­граждает вас за нервный труд первого периода. Когда требует коллектив, когда коллектив сбился в известном тоне и стиле, работа воспитателя становится математически точной, органи­зованной работой».

Иногда говорят, что требования не могут выступать в каче­стве единственного параметра, характеризующего развитие воспитательного коллектива. Известный исследователь кол­лектива Л.И. Новикова выделяет стадию сплочения коллекти­ва, стадию превращения коллектива в инструмент воспитания всех учащихся и, наконец, стадию, когда важнейшей заботой коллектива должно быть воспитание каждого ученика, забота о благополучной позиции каждого, правильная регуляция от­ношений между всеми членами коллектива. Думается, что не следует отрицать рационального зерна, которое заложено и в подобном подходе к определению стадий развития коллектива.

Обычно в школе все учащиеся объединяются в единый *общешкольный коллектив.* Организация и действенное функционирование общешкольного ученического коллектива имеет весьма важное педагогическое значение. Однако непосредственного перехода от общешкольного коллектива к каждому отдельному ученику в большинстве случаев не бывает. Этот переход опосредствуется входящими в общешкольный коллектив *первичными коллек­тивами,* В условиях школы в качестве таких первичных кол­лективов выступают классы, которые постоянно объединяют учащихся в совместной учебной и внеклассной работе.

Для выполнения той или иной работы могут создаваться на более или менее продолжительное время так называемые *вре­менные коллективы.* В условиях школы к таким временным коллективным объединениям относятся различные кружки, создаваемые для решения отдельных задач бригады, коллекти­вы художественной самодеятельности.

В структуре воспитательного коллектива большую роль иг­рают *органы ученического самоуправления:* ученический коми­тет (совет), старосты в классах, а также в кружках художест­венной самодеятельности.

При правильной и целенаправленной организации воспита­тельной работы с коллективом, всемерном развитии его самоде­ятельности, внутришкольной демократии и здорового общест­венного мнения в нем формируется определенный стиль и тон жизни, которые способствуют эффективному формированию чувства коллективизма у учащихся. Наиболее существенными психологическими и нравственными чертами этого стиля и тона являются: оптимизм и бодрость коллективной жизни и деятельности; развитое чувство собственного достоинства и гордости за свой коллектив; чувство товарищества, дружбы, ответственной зависимости и высокая активность всех учащих­ся в решении совместно поставленных задач; наконец, чувство защищенности каждого члена коллектива. Создание такого стиля и тона, естественно, требует дли­тельного времени, активных и методически правильных педа­гогических усилий.[[43]](#footnote-43)

**30. Воспитание экологической культуры личности**

Стремительно развивающее­ся движение за охрану природы охватило весь мир. Вопрос о том, как должен относиться человек к окружающей среде, в равной мере встал перед каждым жителем планеты. В современной науке понятие «экология» характеризуется единством биологического, социального, экономического, технического, гигиенического факторов жизни людей. На этом основании правомерно выделе­ние социальной, технической, медицинской экологии, рассмат­ривающих поведение человека в природе.

Цель формирования экологической культуры школьников со­стоит в воспитании ответственного, бережного отношения к при­роде. Достижение этой цели возможно при условии целенаправленной систематической работы школы по формированию у уча­щихся системы научных знаний, направленных на познание про­цессов и результатов взаимодействия человека, общества и приро­ды; экологических ценностных ориентации, норм и правил в отношении к природе, умений и навыков по ее изучению и ох­ране.

Формирование экологической культуры школьников осуществ­ляется как в учебном процессе, так и во внеучебной деятельности. В педагогической науке (И.Д.Зверев, А. Н. Захлебный, И.Т. Суровегина и др.) определены основные принципы экологического образования школьников. К числу таких принципов относятся: междисциплинарный подход в формировании экологической культуры; систематичность и непрерывность изучения экологического материала; единство интеллектуального и эмоционально-волевого начал в деятельности учащихся по изучению и улучшению окружающей природной среды; взаимосвязь глобального, национального и краеведческого уровней в раскрытии экологических проблем в учебном процессе.[[44]](#footnote-44)

Дополненные местным материалом и преподнесенные дол­жным образом экологические сведения вырабатывают убежде­ние в необходимости безотлагательной помощи природе, стрем­ление хотя бы частично возместить ей то, что мы так долго от нее брали. Если ребенок, подросток поймет, что его благополу­чие, его завтрашний день, счастье его самого, его близких и друзей зависят от чистоты воздуха и воды, конкретной помощи ручейку и березке, он встанет в ряды защитников и друзей природы.

Основной смысл экологических воспитательных дел — кон­кретная практическая природоохранная деятельность. Объекта­ми этой деятельности становятся все источники жизнедеятель­ности человека — земля, вода, воздух, животные, растения. Потребности региона, местные условия определяют направлен­ность, вид, организацию и осуществление экологических вос­питательных дел, таких, как движение «зеленых» и «голубых» патрулей, юных друзей леса, защитников птиц и животных, се­лекционеров редких растений.[[45]](#footnote-45)

**31. Категория цели воспитания в педагогике**

Профессиональная деятельность педагога, как любая человеческая деятельность, предваряется осознанием цели. Отсутствие цели не позволяет классифицировать работу педагога с детьми как деятельность профессионала, эта работа может быть классифицирована лишь как некоторая активность, как совокупность действий, но ни в коем случае как воспитательный процесс.

Осознанная цель задает импульс деятельности. Осо­знание высокой и благородной цели мобилизует все твор­ческие силы человека. Достижение цели порождает глу­бокое удовлетворение, составляющее основу человеческого счастья, в том числе, профессионального.

Цель воспитания — ключевая категория педагоги­ческой науки. Ее выявление, формулировка, разработка — центральный момент создания педагогической концеп­ции.

Цель воспитания подрастающих поколений — преро­гатива государства, которое при широком участии науки и общественности формулирует ее как главный компонент своей педагогической политики. Что это значит в контекс­те управления функционированием и развитием образо­вательной культуры общества? Насколько демократично, современно такое положение? Государство обязано кон­ституировать, узаконить обеспечение экономических, пра­вовых и организационных условий достижения деклари­руемых воспитательных целей. Иначе говоря, на достиже­ние законодательно закрепляемых целей воспитания должны быть направлены все необходимые ресурсы об­щества при соответствующем контроле. Чем же опреде­ляется основная содержательная часть цели воспитания? Мировая и отечественная история образования свидетель­ствует о том, что содержательные параметры цели воспи­тания подрастающих поколений отражают уровни циви­лизации общества, его демократических характеристик, экономических возможностей, компетентности правитель­ства, служб прогнозирования и расчета реальных условий развития педагогических систем.

Общий характер цели позволяет быть ей реализован­ной при самых разнообразных вариациях обстоятельств.

Цель как продукт идеальный (нематериальный) очень подвижна, динамична, так как порождается сознанием деятельного человека, постоянно взаимодействующего с изменяющимся миром и постоянно меняющегося самого. Опыт, знания, события, анализ, эксперимент обогащают человека, и потому он носитель динамичного сознания, и его цель в ходе деятельного движения к ней преобразует­ся постоянно и незаметно для самого субъекта. Педагогу кажется, что и "вчера", и "сегодня" он исповедовал еди­ную цель, но стороннее изучение профессиональной педа­гогической работы свидетельствует о том, что целевое со­держание его работы значительно изменяется. Динамич­ность жизни обусловливает динамичность цели. И тут не имеет значения, говорили мы об отдельном педагоге, как субъекте цели, или подразумевали, что субъектом цели вы­ступает общество в качестве совокупного субъекта.

Учет данной особенности феномена цели предписывает общий характер цели, так чтобы в ее динамической изменчи­вости она могла бы оставаться целью как таковой, а человек мог бы организовать свою деятельность как последователь­ное движение к запланированному результату.

Динамичность цели в воспитательном процессе про­сматривается особенно четко, так как развитие ребенка стремительно и от класса к классу в школе, от возраста к возрасту, конкретная цель воспитания должна была бы от­вергаться и заменяться другой, чтобы учитывать социаль­но-психологические новообразования растущей личности. Общий же характер цели как конечного результата позво­ляет сохранять преемственность возрастных достижений и варьировать индивидуальный образ "воспитанного человека".[[46]](#footnote-46)

Среди непреходящих целей воспитания есть одна, похожая на мечту, выражающая наивысшее предназначение воспита­ния, — *обеспечить каждому человеку,* появившемуся на свет, *всестороннее и гармоническое развитие.* Ее отчетливую форму­лировку встречаем уже у философов и педагогов-гуманистов эпохи Возрождения, но корнями своими эта цель уходит в ан­тичные философские учения. В разное время в понятие всесто­роннего гармонического развития вкладывается различный смысл.

Трудности и ошибки в реализации цели воспитания — формировании всесторонне и гармонически развитой лично­сти — потребовали частичного сужения цели, пересмотра и конкретизации задач общеобразовательной школы, но отнюдь не привели к отмене самой цели. Разумной альтернативы все­стороннему и гармоническому воспитанию нет. Оно по-прежнему остается идеалом, к достижению которого с учетом допу­щенных ошибок будет стремиться новая отечественная школа. Это не отдаленный идеал, а вполне достижимая при разумной организации и поддержке всего общества цель.

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 расцвета 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 жизни, труду и социальному творчеству, участию в демократи­ческом самоуправлении и ответственности за судьбу страны и человеческой цивилизации.

При разумном подходе должна сохраняться преемственность целей. Россия имеет свою, исторически сложившуюся, нацио­нальную систему воспитания. Менять ее на какую-то другую бессмысленно. Сделать правильный вывод можно, только раз­вив систему в соответствии с теми новыми целями и ценностя­ми, которые стоят перед личностью и обществом.[[47]](#footnote-47)

**32. Воспитание нравственной культуры личности**

В процессе воспитания личности исключительно важное значе­ние имеет формирование ее нравственности. Дело в том, что люди, будучи членами социальной системы и находясь во мно­жестве общественных и личных связей между собой, должны быть определенным образом организованы и в той или иной мере согласовывать свою деятельность с другими членами сооб­щества, подчиняться определенным нормам, правилам и требо­ваниям. Вот почему в каждом обществе вырабатывается мно­жество разнообразных средств, функцией которых является регуляция поведения человека во всех сферах его жизни и дея­тельности — в труде и в быту, в семье и в отношениях с другими людьми, в политике и науке, в гражданских проявлениях, играх и т.д. Такую регулирующую функцию, в частности, вы­полняют правовые нормы и различные постановления государ­ственных органов, производственно-административные прави­ла на предприятиях и в учреждениях, уставы и инструкции, указания и приказы служебных лиц и, наконец, *нравствен­ность.*

Есть существенные отличия в том, как влияют на поведение людей различные правовые нормы, законы, административ­ные правила и указания служебных лиц, с одной стороны, и нравственность — с другой. Правовые и административные нормы и правила имеют обязательный характер, и за их нару­шение личность несет юридическую или административную от­ветственность. Нарушил, например, человек тот или иной закон, опоздал на работу или не выполнил соответствующих служебных инструкций — неси правовую или административную ответственность. В обществе созданы даже специальные органы (суд, прокуратура, милиция, различные инспекции, комиссии и т.д.), которые наблюдают за выполнением законов, разных постановлений и обязательных указаний и применяют соответствующие санкции к тем, кто их нарушает.

Иное дело нравственность, или мораль. Нормы и правила, которые относятся к ее сфере, такого обязательного характера не имеют, и практически их соблюдение зависит от самой лич­ности.

Когда же тот или иной человек их нарушает, общество, зна­комые и незнакомые люди имеют только одно средство воздей­ствия на него — силу общественного мнения: упреки, мораль­ное порицание и, наконец, общественное осуждение, если амо­ральные действия и поступки приобретают уже более серьез­ный характер.

Осмысливая сущность нравственности личности, следует иметь в виду, что в качестве синонима этого понятия зачастую употребляется термин *мораль.* Между тем эти понятия необходимо различать. *Под моралью в этике* обыч­но понимают систему выработанных в обществе норм, правил и требований, которые предъявляются к личности в различных сферах жизни и деятельности. *Нравственность* человека трак­туется как совокупность его сознания, навыков и привычек, связанных с соблюдением этих норм, правил и требований. Указанные трактовки весьма важны для педагогики. Формиро­вание нравственности, или нравственной воспитанности есть не что иное, как перевод моральных норм, правил и требований в знания, навыки и привычки поведения личности и их неук­лонное соблюдение.

Но что означают моральные (нравственные) нормы, правила и требования к поведению личности? *Они есть не что иное, как выражение определенных отношений, предписываемых мора­лью общества к поведению и деятельности личности в различ­ных сферах общественной и личной жизни, а также в общении и контактах с другими людьми.*

Мораль общества охватывает большое многообразие этих от­ношений. Если их сгруппировать, то можно четко представить содержание воспитательной работы по формированию нравст­венности учащихся. В целом эта работа должна включать в себя формирование следующих моральных отношений:

а) отношение к политике нашего государства: понимание хода и перспектив мирового развития; правильная оценка со­бытий внутри страны и на международной арене; понимание моральных и духовных ценностей; стремление к справедливос­ти, демократии и свободе народов;

б) отношение к родине, другим странам и народам: любовь и преданность родине; нетерпимость к национальной и расовой неприязни; доброжелательность ко всем странам и народам; культура межнациональных отношений;

в) отношение к труду: добросовестный труд на общее и лич­ное благо; соблюдение дисциплины труда;

г) отношение к общественному достоянию и материальным ценностям: забота о сохранении и умножении общественного достояния, бережливость, охрана природы;

д) отношение к людям: коллективизм, демократизм, взаи­мопомощь, гуманность, взаимное уважение, забота о семье и воспитании детей;

е) отношение к себе: высокое сознание общественного долга; чувство собственного достоинства, принципиальность.

Но для нравственного воспитания необходимо хорошо ори­ентироваться не только в его содержании. Не менее важно де­тально осмыслить, какого человека можно считать нравствен­ным и в чем, собственно говоря, проявляется настоящая сущ­ность нравственности вообще. При ответе на эти вопросы, на первый взгляд, напрашивается вывод: нравственным является тот человек, который в своем поведении и жизни придержива­ется моральных норм и правил и выполняет их. Но можно вы­полнять их под влиянием внешнего принуждения или стремясь показать свою «нравственность» в интересах личной карьеры или желая добиться других преимуществ в обществе. Подобная внешняя «нравственная благовидность» есть не что иное, как лицемерие. При малейшем изменении обстоятельств и жизнен­ных условий такой человек, как хамелеон, быстро меняет свою нравственную окраску и начинает отрицать и ругать то, что раньше хвалил.

В условиях обновляющихся в стране социальных обстоя­тельств, демократизации и свободы общества исключительно важно, чтобы сама личность стремилась быть нравственной, чтобы она выполняла нравственные нормы и правила не благо­даря внешним общественным стимулам или принуждению, а в силу внутреннего влечения к добру, справедливости, благород­ству и глубокого понимания их необходимости. Именно это имел в виду Н.В. Гоголь, когда утверждал: «Развязать каждому руки, а не связывать их; нужно напирать на то, чтобы каждый сам себя держал в руках, а не на то, чтобы его держали другие; чтобы он был строже к себе в несколько раз самого закона».

*Нравственным нужно считать такого человека, для кото­рого нормы, правила и требования морали выступают как его собственные взгляды и убеждения, как глубоко осмысленные и привычные формы поведения.*[[48]](#footnote-48)

**33. Принципы воспитания: персонификация, природосообразность, культуросообразность, гуманизация, дифференциация**

Принципы воспитательного процесса (принципы воспита­ния) — это общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса. Они отражают специфику процесса воспитания, и в отличие от общих принципов педагогического процесса, рассмотренных нами выше, это общие положения, которыми руководствуются педагоги при решении воспита­тельных задач. Охарактеризуем требования, предъявляемые к этим принципам.

1. *Обязательность.* Принципы воспитания — это не совет, не рекомендация; они требуют обязательного и полного вопло­щения в практику. Грубое и систематическое нарушение прин­ципов, игнорирование их требований не просто снижают эффективность воспитательного процесса, но подрывают его основы. Воспитатель, нарушающий требования принципов, устраняется от руководства этим процессом, а за грубое и умышленное нарушение некоторых из них, как, например, принципов гуманизма, уважения к личности, может быть при­влечен даже к судебному преследованию.

2. *Комплексность.* Принципы несут в себе требование ком­плексности, предполагающее их одновременное, а не пооче­редное, изолированное применение на всех этапах воспита­тельного процесса. Принципы используются не в цепочке, а фронтально и все сразу.

3. *Равнозначность.* Принципы воспитания как общие фунда­ментальные положения равнозначны, среди них нет главных и второстепенных, таких, что требуют реализации в первую оче­редь, и таких, осуществление которых можно отложить на завт­ра. Одинаковое внимание ко всем принципам предотвращает возможные нарушения течения воспитательного процесса.

В то же время принципы воспитания — это не готовые ре­цепты, а тем более не универсальные правила, руководствуясь которыми воспитатели могли бы автоматически достигать вы­соких результатов. Они не заменяют ни специальных знаний, ни опыта, ни мастерства воспитателя. Хотя требования прин­ципов одинаковы для всех, их практическая реализация личностно обусловлена.

Принципы, на которые опирается воспитательный процесс, составляют систему. Существует и существовало много систем воспитания. И естественно, характер, отдельные требования принципов, а иногда и сами принципы не могут оставаться в них неизменными.[[49]](#footnote-49)

***Принцип природосообразности воспитания****.* Современная трактовка принципа природосообразности исходит из того, что воспитание должно основываться на научном понимании естественных и социальных про­цессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, формировать у него ответственность за эволюцию ноосферы и самого себя. Содержание, методы и формы воспитания должны учитывать необходимость возрастной и половой диффе­ренциации, организации социального опыта человека и индивидуальной помощи ему. У человека необходимо культивировать стремление к здоровому образу жизни и умение выживать в экстремальных условиях. Особое значение имеют развитие планетар­ного мышления и воспитание природоохранного поведения.

Развитие человека и его потребностей необходимо выводить за пределы *Я* и ближайшего социума, помогая осознать глобальные проблемы человечества, ощутить чувство своей сопричастности природе и обществу, ответственности за их состояние и развитие.

***Принцип кулътуросообразности****.* Этот принцип разрабатывали С. Т. Шацкий, И А. Сухомлинский и др.

Современная трактовка принципа культуросообразности пред­полагает, что воспитание должно основываться на общечелове­ческих ценностях и строиться с учетом 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.

***Принцип персонализации***. Принцип персонализации педагогического взаимодействия требует отказа от ролевых масок, адекватного включения в этот процесс личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков).[[50]](#footnote-50)

***Принцип гуманизации***. Он требует: 1) гуманного отношения к личности воспитан­ника; 2) уважения его прав и свобод; 3) предъявления воспитан­нику посильных и разумно сформулированных требований; 4) уважения к позиции воспитанника даже тогда, когда он отка­зывается выполнять предъявляемые требования; 5) уважения права человека быть самим собой; 6) доведения до сознания воспитанника конкретных целей его воспитания; 7) ненасиль­ственного формирования требуемых качеств; 8) отказа от телес­ных и других унижающих честь и достоинство личности наказа­ний; 9) признания права личности на полный отказ от форми­рования тех качеств, которые по каким-либо причинам проти­воречат ее убеждениям (гуманитарным, религиозным и др.).[[51]](#footnote-51)

***Принцип дифференциации***. Он предполагает разделение, выделение различных программ. Воспитание каждого человека идет на уровне его способностей и возможностей.

**34. Семья как фактор воспитания и социализации личности**

*Семейное воспитание* (то же самое — воспитание детей в семье) — общее название для процессов воздействия на детей со стороны родителей и других членов семьи с целью достиже­ния желаемых результатов. Социальное, семейное и школьное воспитание осуществляется в неразрывном единстве. Пробле­мы семейного воспитания в той части, где они соприкасаются со школой, изучаются общей педагогикой, в остальных аспек­тах — социальной.

Определяющая роль семьи обусловлена ее глубоким влия­нием на весь комплекс физической и духовной жизни расту­щего в ней человека. Семья для ребенка является одновремен­но и средой обитания, и воспитательной средой. Влияние семьи особенно в начальный период жизни ребенка намного превышает другие воспитательные воздействия. По данным ис­следований, семья здесь отражает и школу, и средства массо­вой информации, общественные организации, трудовые кол­лективы, друзей, влияние литературы и искусства. Это позволило педагогам вывести довольно определенную зависимость: успешность формирования личности обусловливается, прежде всего, семьей. Чем лучше семья и чем лучше влияет она на вос­питание, тем выше результаты физического, нравственного, трудового воспитания личности. За редким исключением, роль семьи в формировании личности определяется зависимостью: какая семья, такой и выросший в ней человек.

Эта зависимость давно используется на практике. Опытно­му педагогу достаточно посмотреть и пообщаться с ребенком, чтобы понять, в какой семье он воспитывается. Точно так же не составляет труда, пообщавшись с родителями, установить, какие в их семье вырастают дети. Семья и ребенок — зеркаль­ное отражение друг друга.

Если семья так сильно влияет на процессы и результаты становления личности, то, естественно, именно семье должны уделять первостепенное значение общество и государство в ор­ганизации правильного воспитательного воздействия. Крепкие здоровые, духовные семьи — мощное государство. Это аксио­ма, от которой ни на йоту не отступают в цивилизованных странах.

История напоминает: все государства имели в разное время свои трудности — революции, войны, экономический и куль­турный спад. Выстояли же и стали могущественными только те, где не была разрушена основная ячейка общества — семья.

В нашем современном обществе все заметнее становится *кризис семьи,* пути выхода из которого пока не ясны. Кризис выражается в том, что семья все хуже реализует свою *главную функцию* — воспитание детей. Причины такого кризиса лишь отчасти связаны с ухудшением экономической ситуации в стра­не, они имеют более общий характер. Большинство специалис­тов приходят к весьма пессимистичному выводу: мы начинаем расплачиваться за индустриальную цивилизацию, неизбежно ведущую к разрушению устоев, ухудшению нравов и человечес­ких отношений и в конечном итоге к гибели общества. Если это действительно так, то у нас призрачные шансы на лучшее будущее. Будем надеяться, что человеческая мудрость все же найдет выход, и ситуация в семейном воспитании изменится к лучшему.[[52]](#footnote-52)

**35. Базовая культура личности как содержательная основа процесса воспитания**

Под содержанием воспитания понимают систему знаний, убеждений, навыков, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения, которыми должны овладеть учащиеся в соответствии с поставленными целями и задачами. Умствен­ное, физическое, трудовое и политехническое, нравственное, эстетическое воспитание, слитые в целостном педагогическом процессе, и дают возможность достичь главную цель воспита­ния — формирование всесторонне и гармонически развитой личности.

В последние годы взгляды на содержание воспитательного процесса быстро и радикально менялись. Нет единства и се­годня: наше общество, а вместе с ним и школа переживают трудный период постижения объективной истины. Взят курс на гуманизацию и демократизацию школы, который должен привести к новому качеству воспитания. В основе современной идеологии воспитания лежат идеи, одна из которых - *Реализм целей воспитания.* Реальная цель сегодня — раз­ностороннее развитие человека, опирающееся на его способ­ности и дарования. Средство достижения этой цели — освое­ние человеком базовых основ культуры. Отсюда центральное понятие содержания воспитания — «базовая культура» лично­сти. Это культура жизненного самоопределения: экономическая культура и культура труда; политическая, демократическая и правовая; нравственная и экологическая, художественная и физическая; культура семейных отношений.[[53]](#footnote-53)

**36. Воспитание как специально организованная деятельность по достижению целей образования**

Личность человека формируется и развивается в результате воз действия многочисленных факторов, объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям. При этом сам чело­век не мыслится как пассивное существо. Он выступает как субъект своего собственного формирования и развития.

Воспитание является одним из ведущих понятий в педагогике. В ходе исторического развития общества и педагогики определились различные подходы к объяснению этой категории. Прежде всего различают воспитание в широком и в узком смысле. Воспитание в широком смысле рассматривается как общественное яв­ление, как воздействие общества на личность. В данном случае воспитание практически отождествляется с социализацией. Воспи­тание в узком смысле рассматривается как специально организо­ванная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Деятель­ность педагогов в этом случае называется воспитательной работой.

Виды воспитания классифицируются по разным основаниям. Наиболее обобщенная классификация включает в себя умствен­ное, нравственное, трудовое, физическое воспитание. В зависи­мости от различных направлений воспитательной работы в обра­зовательных учреждениях выделяют гражданское, политическое, интернациональное, нравственное, эстетическое, трудовое, фи­зическое, правовое, экологическое, экономическое воспитание. По институциональному признаку выделяют семейное, школь­ное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), воспитание по месту жительства (общинное в американской педагогике), вос­питание в детских, юношеских организациях, воспитание в спе­циальных образовательных учреждениях. По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками различают авторитарное, демократическое, либеральное, свободное воспитание; в зависи­мости от той или иной философской концепции выделяются праг­матическое, аксиологическое, коллективистское, индивидуалистическое и другие виды воспитания.

Одна из вечных проблем педагогики всегда состояла в том, чтобы добиться максимального повышения эффективности пред­намеренных, целенаправленных воспитательных воздействий на человека. Общество имеет возможность предвидеть и заранее пла­нировать определенные изменения в социальной среде и тем са­мым создавать благоприятные возможности для решения этой за­дачи.

Целенаправленное управление процессом развития личности обеспечивает научно организованное воспитание, или специаль­но организованная воспитательная работа. Там, где есть воспита­ние, т.е. учитываются движущие силы развития, возрастные и ин­дивидуальные особенности детей, используются все возможные положительные влияния общественной и природной среды и, с другой стороны, ослабляются отрицательные и неблагоприятные воздействия внешней среды, достигаются единство и согласован­ность всех социальных институтов, ребенок раньше оказывается способным к самовоспитанию.

Современные научные представления о воспитании сложились в итоге длительного противоборства ряда педагогических идей.

Уже в период средневековья сформировалась *теория автори­тарного воспитания,* которая в различных формах продолжает су­ществовать и в настоящее время. Одним из ярких представителей этой теории был немецкий педагог И.Ф. Гербарт, который сво­дил воспитание к управлению детьми. Цель этого управления — подавление дикой резвости ребенка, «которая кидает его из сто­роны в сторону», управление ребенком определяет его поведение в данный момент, поддерживает внешний порядок. Приемами уп­равления Гербарт считал угрозу, надзор за детьми, приказания и запрещения.

Как выражение протеста против авторитарного воспитания воз­никает *теория свободного воспитания,* выдвинутая Ж.Ж. Руссо. Он и его последователи призывали уважать в ребенке растущего че­ловека, не стеснять, а всемерно стимулировать в ходе воспита­ния естественное его развитие. Эта теория также нашла своих по­следователей в различных странах мира как теория стихийности и самотека в воспитании. Она оказала определенное влияние и на отечественную педагогику.

Педагоги первых послереволюционных лет, исходя из требова­ний новой, социалистической, школы, пытались по-новому рас­крыть понятие процесса воспитания. Так, П.П. Блонский считал, что воспитание есть преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие данного организма, что объектом такого воздействия может быть любое живое существо — человек, животное, растение.

А. П. Пинкевич трактовал воспитание как преднамеренное планомерное воздействие одного человека (одних людей) на другого (других) в целях развития биологически или социально полезных природных свойств личности. Социальная сущность воспитания не была раскрыта на подлинно научной основе и в этом определении.

Характеризуя воспитание лишь как воздействие, П.П. Блонский и А. П. Пинкевич еще не рассматривали его как двусторонний процесс, в котором активно взаимодействуют воспитатели и воспитуемые, как организацию жизни и деятельности воспитанников, накопление ими социального опыта. Ребенок в названных концепциях выступал преимущественно как объект воспитания. В дальнейшем эти видные педагоги пришли к определению сущности воспитания как общественного явления.

Опыт лучших учителей и педагогических коллективов, основополагающие документы 1920-х гг. ориентировали педагогов на гуманизацию воспитания детей, на развитие их самостоятельности и самоуправления.

Интенсивно развивалась педология, дававшая всесторонние све­дения о конкретном ребенке, что создавало условия для диффе­ренциации обучения и воспитания. Устремления воспитательных учреждений тех лет вызывали восхищение и привлекали внимание всего мира. Но гуманистический расцвет советской педагогики про­должался недолго. С усилением тоталитарной государственной сис­темы в практике воспитания постепенно начали преобладать жест­кая регламентация и контроль за сознанием растущего человека, подгонка его под заданный шаблон, авторитаризм педагогов.

В конечном счете это привело к построению такой системы воспитательной работы в образовательных учреждениях, которая характеризуется рядом черт, снижающих эффективность ее вос­питательного влияния:

• объектная направленность воспитания, при которой школь­ник выступает главным образом в качестве объекта воздействия со стороны взрослых. При этом подавляются внутренние силы са­моразвития и самовоспитания человека;

• стандартизация воспитательного процесса как следствие упро­щенной трактовки понятия «личность», сведения ее к некоей ус­редненной совокупности качеств, детерминированных соци­альным заказом. Была сведена на нет практика изучения ребенка, выявления его природных задатков, физиологических и психоло­гических особенностей. Воспитательный процесс без учета поло­возрастных и индивидуальных особенностей ребенка превратился в унифицированный конвейер, деформирующий человека;

• формализм и мероприятийность воспитания (обязательность для всех «эстафет», «маршрутов», «заветов»);

• авторитарный стиль воспитания, основой которого являются словесное воздействие, требование, насилие, преобладание мо­нолога воспитателя, вызывающие, как правило, внутренний, а нередко и внешний протест и сопротивление молодых людей;

• разрыв обучения и воспитания, подход к ним как к двум па­раллельным процессам, нерациональный подбор базового ком­понента общего среднего образования, слабо учитывающий ос­новные накопления общечеловеческой культуры, его низкая гу­манитарная и воспитательная насыщенность; взгляд на воспита­ние как на сопутствующую учению второстепенную деятельность;

• нарушение преемственности в организации учебно-воспитательного процесса в семье, детских дошкольных учреждениях, в начальной и средней школе, ПТУ, вузе;

• слабая координация деятельности учебных заведений, вне­школьных учреждений, средств массовой информации в воспита­нии подрастающих поколений.

Необходимо отметить и тот факт, что педагогическая наука нередко видела свои функции лишь в «онаучивании» решений государственных и партийных органов, в выработке рекоменда­ций по поддержанию образовательного процесса в рамках задан­ного стандарта. Преодоление названных черт воспитания требует разработки концепции гуманистического воспитания.[[54]](#footnote-54)

**37. Воспитание культуры жизненного самоопределения личности**

В последние годы взгляды на содержание воспитательного процесса быстро и радикально менялись. Нет единства и се­годня: наше общество, а вместе с ним и школа переживают трудный период постижения объективной истины. Взят курс на гуманизацию и демократизацию школы, который должен привести к новому качеству воспитания. В основе современной идеологии воспитания лежат идеи, одна из которых - *Самоопределение.* Развивающее воспитание предполагает формирование целостной личности — человека с твердыми убеждениями, демократическими взглядами и жизненной по­зицией. Важнейший элемент содержания воспитания — куль­тура жизненного самоопределения человека. Жизненное само­определение — понятие более широкое, чем только профес­сиональное и даже гражданское. Культура жизненного самооп­ределения характеризует человека как субъекта собственной жизни и собственного счастья. Именно в гармонии человека с самим собой должно идти гражданское, профессиональное и нравственное самоопределение.[[55]](#footnote-55)

**38. Воспитание интеллектуальной культуры личности**

**Умственное воспитание** вооружает обучаемых системой зна­ний основ наук. В ходе и в результате усвоения научных зна­ний закладываются основы научного мировоззрения. Мировоз­зрение — это система взглядов человека на природу, общество, труд, познание. Мировоззрение — это 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, развитию 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;

• развитие потребности постоянно пополнять свои знания, повышать уровень общеобразовательной и специальной подго­товки.

Непреходящая ценность умственного воспитания как важ­нейшей задачи школы сомнению не подвергается. Протест уче­ников, учителей, родителей, широкой общественности вызыва­ет направленность умственного воспитания. Его содержание в большей мере направляется не на развитие личности, а на ус­воение суммы знаний, умений, навыков. Из сферы образова­ния иногда выпадают такие важнейшие его компоненты, как передача опыта различных форм и видов деятельности, эмоцио­нально-ценностного отношения к миру, опыта общения и т. д. В результате утрачивается не только гармония образования, но и образовательный характер самой школы.

Прогрессивные общественные деятели, ученые всех стран мира, в том числе и нашей, сетуют на излишнюю идеологиза­цию образования, деформацию в угоду правящим партиям ис­тинного содержания научных знаний, уводящую молодые умы в субъективизм идеологических противоборств и политических амбиций. Большинство педагогов требуют постоянного обнов­ления направленности образования с учетом быстро изменяю­щейся жизни и постоянно обновляющихся потребностей обще­ства и личности.[[56]](#footnote-56)

**39. Профессионализм и творческий потенциал педагога**

Значение имеют не изолированные качества педагога, а их комплекс, целостная система. Системный характер учительского мастерства отражается в новом интегрированном понятии — *профессиональный потенциал педагога* (ППП), преимущество ко­торого в том, что оно объединяет в себе многие разнопла­новые и разноуровневые аспекты подготовки и деятельности учителя.

Профессиональный потенциал (от лат. potencia — обобщен­ная способность, возможность, сила) — главная характеристика педагога. Это совокупность объединенных в систему естествен­ных и приобретенных качеств, определяющих способность пе­дагога выполнять свои обязанности на заданном уровне. Про­фессиональный потенциал педагога можно определить и как спроектированную на цель способность педагога ее реализо­вать: при этом соответственно речь идет о соотношении наме­рений и достижений (рис. 10). Профессиональный потенциал может быть определен и как база профессиональных знаний, умений в единстве с развитой способностью педагога активно мыслить, творить, действовать, воплощать свои намерения в жизнь, достигать запроектированных результатов.

Профессиональный потенциал определяется как система естественных и приобретенных в процессе профессиональной подготовки качеств:

*ППП* = *Пнеп + Пчип + Пдсп* + *Пдпд,*

где

*ППП —* профессиональный потенциал педагога;

*Пнеп —* неизменяемая часть потенциала, обусловленная об­щими врожденными способностями личности;

*Пчип —* частично изменяемая (прогрессивная) часть потен­циала, обусловленная естественными специальными способ­ностями личности, развитием последних в процессе професси­ональной подготовки и практической деятельности;

*Пдсп —* компонент потенциала, добавляемый специальной подготовкой в вузе (специальный);

*Пдпд —* часть потенциала, приобретаемая в процессе прак­тической деятельности педагога.

Система ППП содержит структурные части, под которыми понимаются крупные направления (аспекты) подготовки учите­лей и ихпрофессиональной деятельности. Компоненты выделе­ны по направлениям научных исследований, разрабатывающих проблему профессионального потенциала педагога.

Общая структура понятия «профессиональный потенциал» достаточно сложная и многоплановая. С одной стороны, ППП содержит в себе соотношение ориентации как наклонности к педагогической деятельности и действительной ситуации дея­тельности. При таком подходе подчеркивается значение приоб­ретенной и естественной способности к занятиям педагогичес­кой деятельностью. С другой стороны, ППП отражает отноше­ние педагога к профессиональной деятельности. Это значит, что одних лишь способностей, даже когда они есть, мало для качественного выполнения профессиональных обязанностей. С третьей стороны, ППП трактуется как возможность выпол­нять свой труд на уровне требований, налагаемых педагогичес­кой профессией, в сочетании с индивидуальным пониманием сущности педагогического процесса — стилем учебно-воспита­тельной деятельности. Наконец, с четвертой стороны, ППП — это концентрирование приобретенных качеств, т. е. система приобретенных в процессе подготовки знаний, умений, навы­ков, способов мышления и деятельности.

Ближайшим по отношению к ППП общим понятием явля­ется педагогический профессионализм. Профессионализм сво­дится к способности рассчитывать течение педагогических процессов, предвидеть их последствия, опираясь при этом на знание общих обстоятельств, условий и конкретных причин, Иными словами, профессионализм — это умение мыслить и действовать профессионально.

Использование понятия профессионального потенциала по­могает разобраться в иерархии понятий, его составляющих, до­стичь правильного выделения общих условий и конкретных факторов.

Общими структурными компонентами педагогического профессионального потенциала являются интеллектуальный, мотивационный, коммуникативный, операционный (или собствен­но профессиональный), творческий. Культурный, гуманисти­ческий, деятельностный и другие компоненты, обычно выделя­емые в педагогических пособиях, должны рассматриваться как общие условия, в которых протекает профессиональная деятельность педагога.[[57]](#footnote-57)

Педагогическое творчество имеет ряд особенностей (В. И. Заг-вязинский, Н.Д. Никандров):

*оно более регламентировано во времени и пространстве.* Этапы творческого процесса (возникновение педагогического замысла, разработка, реализация смысла и др.) между собой жестко связа­ны во времени, требуют оперативного перехода от одного этапа к другому; если в деятельности писателя, художника, ученого вполне допустимы, часто даже необходимы, паузы между этапами твор­ческого акта, то в профессиональной деятельности учителя они практически исключены; педагог ограничен во времени количе­ством часов, отводимых на изучение конкретной темы, раздела и др. В ходе учебного занятия возникают предполагаемые и не пред­полагаемые проблемные ситуации, требующие квалифицирован­ного решения, качество которого, выбор наилучшего варианта решения может ограничиваться в силу указанной особенности, в силу психологической специфики решения именно педагогиче­ских задач;

*отсроченность результатов творческих поисков педагога.* В сфере материальной и духовной деятельности ее результат сразу же ма­териализуется и может быть соотнесен с поставленной целью; а результаты деятельности учителя воплощаются в знаниях, умени­ях, навыках, формах деятельности и поведения учащихся и оце­ниваются весьма частично и относительно. Данное обстоятельство существенно затрудняет принятие обоснованного решения на но­вом этапе педагогической деятельности. Развитые аналитические, прогностические, рефлексивные и другие способности учителя позволяют на основе частичных результатов предвидеть и прогно­зировать результат его профессионально-педагогической деятель­ности;

*сотворчество учителя с учащимися, коллегами* в педагогическом процессе, основанное на единстве цели в профессиональной дея­тельности. Атмосфера творческого поиска в учительском и учени­ческом коллективах выступает мощным стимулирующим факто­ром. Учитель как специалист в определенной области знаний в ходе образовательного процесса демонстрирует своим учащимся творческое отношение к профессиональной деятельности;

*зависимость проявления творческого педагогического потенциала учителя от методического и технического оснащения образователь­ного процесса.* Стандартное и нестандартное учебно-исследователь­ское оборудование, техническое обеспечение, методическая под­готовленность учителя и психологическая готовность учащихся к совместному поиску характеризуют специфику педагогического творчества;

*умение учителя управлять личным эмоционально-психологическим состоянием и вызывать адекватное поведение в деятельности уча­щихся.* Способность педагога организовать общение с учащимися как творческий процесс, как диалог, не подавляя их инициативы и изобретательности, создавая условия для полного творческого самовыражения и самореализации. Педагогическое творчество, как правило, совершается в условиях открытости, публичности дея­тельности; реакция класса может стимулировать учителя к им­провизации, раскованности, но может и подавлять, сдерживать творческий поиск.

Выделенные особенности педагогического творчества позво­ляют полнее понять обусловленность сочетания алгоритмическо­го и творческого компонентов педагогической деятельности.

Личностные особенности и творчество проявляются в много­образных формах и способах творческой самореализации учителя. Самореализация выступает сферой приложения индивидуально-творческих возможностей личности. Проблема педагогического творчества имеет прямой выход на проблему самореализации учи­теля. В силу этого *педагогическое творчество — это процесс саморе­ализации индивидуальных, психологических, интеллектуальных сил и способностей личности педагога.* [[58]](#footnote-58)

**40. Профессиональная деятельность и личность педагога**

Смысл педагогической профессии выявляется в деятельности, которую осуществляют ее представители и которая называется педагогической. Она представляет собой особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, созда­ние условий для их личностного развития и подготовку к выпол­нению определенных социальных ролей в обществе.

Очевидно, что эту деятельность осуществляют не только пе­дагоги, но и родители, общественные организации, руководи-юли предприятий и учреждений, производственные и другие группы, а также в известной мере средства массовой информа­ции. Однако в первом случае эта деятельность — профессиональ­ная, а во втором — общепедагогическая, которую вольно или невольно осуществляет каждый человек и по отношению к самому себе, занимаясь самообразованием и самовоспитанием. Педагоги­ческая деятельность как профессиональная имеет место в специ­ально организованных обществом образовательных учреждени­ях: дошкольных заведениях, школах, профессионально-техни­ческих училищах, средних специальных и высших учебных заве­дениях, учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки.

Для проникновения в сущность педагогической деятельности необходимо обратиться к анализу ее строения, которое можно представить как единство цели, мотивов, действий (операций), результата. *Системообразующей характеристикой деятельности, в том числе и педагогической, является цель* (А.Н.Леонтьев).

***Цель педагогической деятельности*** связана с реализацией цели воспитания, которая и сегодня многими рассматривается как иду­щий из глубины веков общечеловеческий идеал гармонично развитой личности. Эта общая стратегическая цель достигается реше­нием конкретизированных задач обучения и воспитания по раз­личным направлениям.

В качестве основных объектов цели педагогической деятельно­сти выделяют воспитательную среду, деятельность воспитанни­ков, воспитательный коллектив и индивидуальные особенности воспитанников. Реализация цели педагогической деятельности связана с решением таких социально-педагогических задач, как формирование воспитательной среды, организация деятельности воспитанников, создание воспитательного коллектива, развитие индивидуальности личности.

Основной функциональной единицей, с помощью которой проявляются все свойства педагогической деятельности, являет­ся ***педагогическое действие*** как единство целей и содержания. По­нятие о педагогическом действии выражает то общее, что прису­ще всем формам педагогической деятельности (уроку, экскурсии, индивидуальной беседе и т.п.), но не сводится ни к одной из них. В то же время педагогическое действие является тем особенным, которое выражает и всеобщее, и все богатство отдельного. Обра­щение к формам материализации педагогического действия по­могает показать логику педагогической деятельности. Педагогиче­ское действие учителя сначала выступает в форме познавательной задачи. Опираясь на имеющиеся знания, он теоретически соотно­сит средства, предмет и предполагаемый результат своего действия. Познавательная задача, будучи решенной психологически, затем переходит в форму практического преобразовательного акта. При этом обнаруживается некоторое несоответствие между средства­ми и объектами педагогического влияния, что сказывается на ре­зультатах действия учителя. В связи с этим из формы практическо­го акта действие снова переходит в форму познавательной зада­чи, условия которой становятся более полными. Таким образом, деятельность учителя-воспитателя по своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества задач раз­личных типов, классов и уровней.

Специфической особенностью педагогических задач является то, что их решения практически никогда не лежат на поверхности. Они нередко требуют напряженной работы мысли, анализа мно­жества факторов, условий и обстоятельств. Кроме того, искомое не представлено в четких формулировках: оно вырабатывается на основе прогноза. Решение взаимосвязанного ряда педагогических задач очень трудно поддается алгоритмизации. Если же алгоритм все же существует, применение его разными педагогами может привести к различным результатам. Это объясняется тем, что твор­чество педагогов связано с поиском новых решений педагогиче­ских задач.

Традиционно ***основными видами педагогической деятельно­сти***, осуществляемыми в целостном педагогическом процессе, яв­ляются преподавание и воспитательная работа.

*Воспитательная работа**—* это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управле­ние разнообразными видами деятельности воспитанников с це­лью решения задач гармоничного развития личности. А *препода­вание* — это такой вид воспитательной деятельности, который направлен на управление преимущественно познавательной дея­тельностью школьников. По большому счету, педагогическая и воспитательная деятельность — понятия тождественные. Такое понимание соотношения воспитательной работы и преподавания раскрывает смысл тезиса о единстве обучения и воспитания.

Одним из важнейших требований, которые предъявляет педа­гогическая профессия, является четкость социальной и профес­сиональной позиций ее представителей. Именно в ней **учитель** выражает себя **как субъект педагогической деятельности**.

***Позиция педагога*** *— это система тех интеллектуальных, воле­вых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности в частности, ко­торые являются источником его активности.* Она определяется, с одной стороны, теми требованиями, ожиданиями и возможно­стями, которые предъявляет и предоставляет ему общество, а с другой стороны, действуют внутренние, личные источники ак­тивности — влечения, переживания, мотивы и цели педагога, его ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы.

В позиции педагога проявляется его личность, характер соци­альной ориентации, тип гражданского поведения и деятельности.

***Социальная позиция*** педагога вырастает из той системы взгля­дов, убеждений и ценностных ориентации, которые были сфор­мированы еще в общеобразовательной школе. В процессе профес­сиональной подготовки на их базе формируется мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности. Мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности в самом широком ее понимании в конечном итоге выражается в направленности, составляющей ядро личности учителя.

Социальная позиция педагога во многом определяет и его ***про­фессиональную позицию.*** Однако здесь нет какой бы то ни было прямой зависимости, поскольку воспитание всегда строится на основе личностного взаимодействия. Именно поэтому педагог, четко осознавая, что он делает, далеко не всегда может дать раз­вернутый ответ, почему он поступает так, а не иначе, нередко вопреки здравому смыслу и логике. Никакой анализ не поможет выявить, какие источники активности возобладали при выборе педагогом той или иной позиции в сложившейся ситуации, если он сам объясняет свое решение интуицией. На выбор профессио­нальной позиции педагога оказывают влияние многие факторы. Однако решающими среди них являются его профессиональные установки, индивидуально-типологические особенности лично­сти, темперамент и характер.

Л.Б. Ительсон дал характеристику типичных ролевых педаго­гических позиций. Педагог может выступать в качестве:

* информатора, если он ограничивается сообщением требова­ний, норм, воззрений и т.д. (например, надо быть честным);
* друга, если он стремится проникнуть в душу ребенка;
* диктатора, если он насильственно внедряет нормы и ценност­ные ориентации в сознание воспитанников;
* советчика, если использует осторожное уговаривание;
* просителя, если он упрашивает воспитанника быть таким, «как надо», опускаясь порой до самоунижения, лести;
* вдохновителя, если он стремится увлечь (зажечь) воспитанни­ков интересными целями, перспективами.

Каждая из этих позиций может давать положительный и отри­цательный эффект в зависимости от личности воспитателя. Однако всегда дают отрицательные результаты несправедливость и произ­вол; подыгрывание ребенку, превращение его в маленького ку­мира и диктатора; подкуп, неуважение к личности ребенка, по­давление его инициативы и т. п.[[59]](#footnote-59)

1. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 58-61 [↑](#footnote-ref-1)
2. **Педагогика.** Учебное пособие. / Под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 2002, С.11-20 [↑](#footnote-ref-2)
3. **Подласый И.П**. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 1999, Кн. 1, С. 24-29 [↑](#footnote-ref-3)
4. **Педагогика.** Учебное пособие. / Под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 2002, С. 440-441 [↑](#footnote-ref-4)
5. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 365-366 [↑](#footnote-ref-5)
6. **Педагогика.** Учебное пособие. / Под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 2002, С.513-516 [↑](#footnote-ref-6)
7. **Харламов И.Ф.** Педагогика: Учеб. Пособие. – М.: Юристъ, 1997, С. 456-461 [↑](#footnote-ref-7)
8. **Педагогика.** Учебное пособие. / Под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 2002, С. 118-123 [↑](#footnote-ref-8)
9. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 71-75 [↑](#footnote-ref-9)
10. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 62-71 [↑](#footnote-ref-10)
11. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 103-107 [↑](#footnote-ref-11)
12. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 133-138 [↑](#footnote-ref-12)
13. **Подласый И.П**. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 1999, Кн. 1, С. 32-36 [↑](#footnote-ref-13)
14. **Подласый И.П**. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 1999, Кн. 1, С. 181-191 [↑](#footnote-ref-14)
15. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 138-142 [↑](#footnote-ref-15)
16. **Подласый И.П**. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 1999, Кн. 1, С. 171-172 [↑](#footnote-ref-16)
17. **Педагогика.** Учебное пособие. / Под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 2002, С.129-132 [↑](#footnote-ref-17)
18. **Харламов И.Ф.** Педагогика: Учеб. Пособие. – М.: Юристъ, 1997, С. 139-141 [↑](#footnote-ref-18)
19. **Педагогика.** Учебное пособие. / Под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 2002, С.139-146 [↑](#footnote-ref-19)
20. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 153-154 [↑](#footnote-ref-20)
21. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С.80-81 [↑](#footnote-ref-21)
22. **Педагогика.** Учебное пособие. / Под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 2002, С.40-42 [↑](#footnote-ref-22)
23. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 94-100 [↑](#footnote-ref-23)
24. **Подласый И.П**. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 1999, Кн. 1, С. 293-295 [↑](#footnote-ref-24)
25. **Педагогика.** Учебное пособие. / Под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 2002, С. 153-160 [↑](#footnote-ref-25)
26. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 482-492 [↑](#footnote-ref-26)
27. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 251, 257-268 [↑](#footnote-ref-27)
28. **Харламов И.Ф.** Педагогика: Учеб. Пособие. – М.: Юристъ, 1997, С. 121 [↑](#footnote-ref-28)
29. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 223-231 [↑](#footnote-ref-29)
30. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 492-497 [↑](#footnote-ref-30)
31. **Педагогика.** Учебное пособие. / Под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 2002, С. 114-115, 164-166 [↑](#footnote-ref-31)
32. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 195-197 [↑](#footnote-ref-32)
33. **Педагогика.** Учебное пособие. / Под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 2002, С. 168-175 [↑](#footnote-ref-33)
34. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 406-409 [↑](#footnote-ref-34)
35. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 330-346 [↑](#footnote-ref-35)
36. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 206 [↑](#footnote-ref-36)
37. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 185-193 [↑](#footnote-ref-37)
38. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 285-287 [↑](#footnote-ref-38)
39. **Подласый И.П**. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 1999, Кн. 2, С. 8-9 [↑](#footnote-ref-39)
40. **Педагогика.** Учебное пособие. / Под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 2002, С.394-395 [↑](#footnote-ref-40)
41. **Подласый И.П**. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 1999, Кн. 1, С. 90-93 [↑](#footnote-ref-41)
42. **Педагогика.** Учебное пособие. / Под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 2002, С.390-392 [↑](#footnote-ref-42)
43. **Харламов И.Ф.** Педагогика: Учеб. Пособие. – М.: Юристъ, 1997, С.317-331 [↑](#footnote-ref-43)
44. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 314-315 [↑](#footnote-ref-44)
45. **Подласый И.П**. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 1999, Кн. 2, С. 174-175 [↑](#footnote-ref-45)
46. **Педагогика.** Учебное пособие. / Под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 2002, С.62-65 [↑](#footnote-ref-46)
47. **Подласый И.П**. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 1999, Кн. 1, С. 136-138 [↑](#footnote-ref-47)
48. **Харламов И.Ф.** Педагогика: Учеб. Пособие. – М.: Юристъ, 1997, С. 332-337 [↑](#footnote-ref-48)
49. **Подласый И.П**. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 1999, Кн. 2, С. 40-41 [↑](#footnote-ref-49)
50. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 291-292 [↑](#footnote-ref-50)
51. **Подласый И.П**. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 1999, Кн. 2, С. 51 [↑](#footnote-ref-51)
52. **Подласый И.П**. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 1999, Кн. 2, С. 199-201 [↑](#footnote-ref-52)
53. **Подласый И.П**. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 1999, Кн. 2, С.27 [↑](#footnote-ref-53)
54. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 282-285 [↑](#footnote-ref-54)
55. **Подласый И.П**. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 1999, Кн. 2, С. 27-28 [↑](#footnote-ref-55)
56. **Подласый И.П**. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 1999, Кн. 2, С. 139-140 [↑](#footnote-ref-56)
57. **Подласый И.П**. Педагогика. Новый курс: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 1999, Кн. 2, С. 253-256 [↑](#footnote-ref-57)
58. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 42-44 [↑](#footnote-ref-58)
59. **Сластенин В.А. и др**. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002, С. 18-20, 24-26 [↑](#footnote-ref-59)