ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Т.Г. ШЕВЧЕНКО

Факультет педагогики и психологии

*Кафедра педагогики
и методики начального образования*

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

*Учебно-методическое пособие
для бакалавров педагогических специальностей*

Тирасполь, 2019

УДК 37.013(07)
ББК Ч421.2р30я73
Т 24

Составитель
Л.С. Черноглазова, канд. пед. наук, доц. каф. ПМНО ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Рецензенты:
А.А. Ткачук, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и методики начального образования ПГУ им. Т.Г. Шевченко
В.В. Улитко, проректор по научной работе ГОУ ДПО «Институт развития образования повышения квалификации»

Т 24 **Теоретическая** и практическая педагогика : Учебно-методическое пособие для бакалавров педагогических специальностей / Сост. Л.С. Черноглазова. – Тирасполь, 2019. – 160 с. (в обл.)

Содержание учебно-методического пособия соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования; в нем дается характеристика педагогики как науки, рассматриваются основные ее категории и понятия, особое внимание уделяется новым методам преподавания и педагогического исследования.

Пособие адресовано преподавателям, студентам педагогических специальностей, учащимся педагогических колледжей, а также работникам образования и всем, кого интересует развитие теории обучения.

УДК 37.013(07)
ББК Ч421.2р30я73

Рекомендовано Научно-методическим советом ПГУ им. Т.Г. Шевченко

© *Сост. Л.С. Черноглазова, 2019*

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ I.
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ 4

Тема 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ 4
Тема 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ 37
Тема 3. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЩЕСТВЕННОЕ ЯВЛЕНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС 55
Тема 4. МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА 74
Тема 5. НАУЧНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ 94

РАЗДЕЛ II.
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ЛЕКЦИЯМ, СЕМИНАРСКИМ ЗАНЯТИЯМ 129

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ 129
ПРАКТИЧЕСКИЕ СОВЕТЫ 131
ПОДГОТОВКА К СЕМИНАРУ 133
ПРОВЕДЕНИЕ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ 134

РАЗДЕЛ III.
МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ 139

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА 144

ПРИЛОЖЕНИЕ 145

РАЗДЕЛ I. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

ТЕМА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

План

1. *Общее представление о педагогике и педагогической деятельности*
2. *Основные категории педагогики*
3. *Взаимосвязь педагогической науки и практики*
4. *Связь педагогики с другими науками*

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1995.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968.
3. Асмолов А.Г. Наперекор оппозиции души. – М., 1994.
4. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М., 1989.
5. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики: Курс лекций. – Воронеж, 1996. Ч. 1.
6. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учеб. для вузов. – СПб, 2000.
7. Вульфов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики. – М., 2000.
8. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
9. Гоебенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. – Калининград, 2000.
10. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. – М., 1990.
11. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994.
12. Коротов В.М. Введение в педагогику. – М., 1999.
13. Крупенин А.Я, Крохина И.М. Эффективный учитель / Практическая психология для педагогов. – Ростов н/Д., 1995.
14. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970.
15. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л., 1967.
16. Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И. Педагогические технологии развития мышления. – Казань, 1993.

17. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. – М., 1991.
18. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998.
19. Педагогическая энциклопедия. Т. 1. – М., 1993; Т. 2. – М., 1999. Педагогическая антропология / Авт.-сост. Б.М. Бим-Бад. – М., 1998.
20. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: В 2 кн. – М., 1999.
21. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. – М., 2000.
22. Саранов А.М. Инновационный поиск в современной развивающейся школе. – Волгоград 1999.
23. Сластенин В.А. Опыт построения профессиограммы учителя советской школы // Формирование профессионально-педагогической направленности студентов педагогического вуза. – Владимир, 1972.
24. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М., 1976.
25. Сластенин В.А., Исаев И.Ф. и др. Педагогика. – М., 1997.
26. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М., 1997.
27. Смирнов В.И. Общая педагогика в Тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М., 1999.
28. Энциклопедия профессионального образования. Т. 1. – М., 1998; Т. 2.. Т. 3. – М.. 1999.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Перечислите основные категории педагогики.
2. Что общего и чем отличаются понятия «личность» и «индивидуальность»?
3. Как соотносятся понятия «социализация», «развитие», «воспитание», «обучение», «формирование»?
4. Охарактеризуйте педагогическую деятельность. Чем она отличается от других видов деятельности?
5. Что характерно для образовательного процесса?
6. В чем особенности педагогического взаимодействия?
7. Попытайтесь изобразить соотношение понятий «социализация», «развитие», «воспитание», «обучение», «формирование» схематически, например, с помощью кругов, которые могут включать друг друга, пересекаться, располагаться рядом друг с другом и т. д.
8. Проанализируйте свою учебную деятельность, напишите какой она является в настоящее время и как эта деятельность менялась в течение вашей жизни.
9. Как педагогика связана с другими науками?

10. Приведите примеры педагогического взаимодействия и: вашего опыта школьной или студенческой жизни.

11. Какие данные других наук лежат в основе теории обучения?

12. Что такое интеграция? Какие формы педагогической интеграции вы знаете?

13. Каковы функциональные возможности взаимосвязи педагогики с другими науками? Что она дает для обучения, воспитания, развития?

14. Попытайтесь охарактеризовать интегрированный урок из вашего опыта школьной жизни (или интегрированное занятие в вузе). Что особенного было на этом уроке (занятии)?

15. Каково значение педагогики для развития человечества?

16. Каковы признаки педагогики как науки?

17. Почему мы говорим о том, что педагогика сочетает в себе признаки науки и искусства?

18. Что является объектом и предметом педагогики?

19. Каковы функции педагогики как науки?

20. Каковы отрасли и разделы педагогики?

1.1. Общее представление о педагогике и педагогической деятельности

Педагогика как наука и искусство

Есть две науки, которые все знают: медицина и педагогика. Каждый человек пытается давать простые советы, как лечить и воспитывать, и в то же время нет более сложной проблемы, как решать эти задачи.

Педагогика – слово греческое. Оно состоит из двух понятий: παῖς – дитя и ἄγω – веду. Значит, буквальное значение слова «педагогика» – вести детей.

Проблемы обучения и развития детей всегда являлись важнейшими для общества, и именно поэтому предъявляются значительные требования к тем, кто должен решать их профессионально. Если воспитание как особая общественная функция появилось с зарождением человеческого общества, то педагогика в качестве науки оформилась значительно позднее. Так, в России первые научные труды по педагогике появились при Екатерине II.

Любую деятельность, где основу составляет творчество, отнести к искусству или науке однозначно невозможно; даже актеру или художнику, служение которых искусству не вызывает ни у кого

сомнений, требуются научные знания, чтобы профессионально овладеть своим мастерством. Как искусство практическая педагогика неповторима и всегда идентифицируется с конкретным человеком – учителем. Неповторимость, индивидуальный стиль каждого педагога – главное условие успешности его профессиональной деятельности.

Чтобы ответить на вопрос, является ли педагогика наукой, воспользуемся алгоритмическим методом доказательства. *Для* того, чтобы что-то доказать, нам требуются две операции: вычленение и сличение, следовательно, чтобы доказать, что педагогика – это наука, требуется вычленить признаки науки и признаки педагогики, а потом их сличить.

В энциклопедическом словаре указаны признаки науки:

1) возникает из потребностей общества;

2) имеет свой предмет исследования;

3) имеет собственный категориальный аппарат;

4) имеются свои методы исследования;

5) представляет собой итог, совокупность, систему достоверных и обобщенных знаний об объективных законах развития природы.

Соотнесем названные признаки науки с признаками педагогики.

Таблица 1

Признаки педагогики как науки

Признаки науки	*Признаки педагогики*
Возникает из потребностей общества.	Для того, чтобы общество прогрессировало, оно должно передавать социальный опыт (культуру) все новым и новым поколениям. Выделилась область науки – педагогика как наука о воспитании человека на всех возрастных этапах его развития.
Имеет свой предмет исследования.	Имеет свой предмет: воспитание человека как особая функция общества.
Имеет собственный категориальный аппарат.	Имеет свой категориальный аппарат: к числу основных понятий [категорий) относятся образование, развитие, воспитание, обучение.
У каждой науки имеются свои методы исследования.	Наряду с использованием психологических и социологических методов в педагогике используются такие методы педагогического исследования, как педагогический эксперимент, учебные тесты, педагогическое наблюдение, опытная работа.

Всякая наука представляет собой итог, совокупность, систему достоверных и обобщенных знаний об объективных законах развития природы.	Педагогика является наукой в том смысле, что осуществляет поиск наиболее эффективных педагогических систем, конструирует их, выявляет зависимости, при которых наиболее эффективно могут функционировать эти системы.

Объект педагогики

Под объектом педагогики понимается реальность, воспринимаемая через призму накопленных наукой знаний. Мнение об объекте педагогики в научной и учебной литературе неоднозначно. Несомненно, что педагогика изучает человека.

К.Д. Ушинский подчеркивал, что педагогика относится к широкому кругу антропологических наук, изучающих человека. Он писал, что во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т. е. человека.

Педагогика имеет свой объект познания и исследования: передача культуры, формирование культурного человека как особая функция общества. При этом, несмотря на аспектное изучение человека различными науками, в том числе и педагогикой, человек должен рассматриваться как целостность, в которой в единстве сочетаются биологическое и социальное.

Изучая человека, педагогика выделяет в человекознании свой собственный аспект. Он связан с деятельностью, направленной на образование человека. Педагогическая наука рассматривает человека как объект своего изучения. В тоже время – это изучение, прежде всего, направлено на педагогические явления и факты.

Педагогическое явление – это явление, происходящее в процессе взаимодействия педагогов и учащихся и отражающее решение определенных педагогических целей и задач. Оно представляет те стороны реальных процессов, которые мы непосредственно воспринимаем, наблюдаем, описываем, и характеризуется необычайной сложностью, богатыми взаимосвязями и большой динамичностью.

Рассматривая педагогические явления, необходимо иметь в виду, что деятельность учителей и учащихся развивается во взаимосвязи и взаимодействии. Любое педагогическое явление обусловлено как особенностями того социума, где оно происходит, так и личностным поведением каждого участника педагогического процесса.

Педагогический факт – это сведения о наблюдаемой педагогической действительности, данные педагогических измерений. Он может не являться непосредственным результатом чувственного восприятия. Педагогическое явление становится научным фактом тогда, когда оно включается в определенную систему научного знания.

Педагогические факты можно выразить по-разному: в словесной форме, в форме логического суждения, в виде сообщения, описывающего определенное явление, в виде статистических данных, свидетельствующих об определенных изменениях в воспитании, развитии и образовании человека. Необходима объективность в их интерпретации. Нельзя, например, исключать или замалчивать факты, которые не соответствуют первоначальным представлениям педагога о педагогическом явлении, нельзя их искажать или преувеличивать.

Например, в одной школе появился новый преподаватель физкультуры и организовал секцию восточных единоборств. В секцию записалось очень много желающих, которые стали в ней активно заниматься. Это можно рассматривать как новое педагогическое явление для данной школы. Руководство школы решило изучить причины стремления учеников заниматься в этой секции и выяснило, что большинство пришли туда под влиянием просмотра телевизионных передач. Так был зафиксирован педагогический факт.

Таким образом, педагогика изучает человека, при этом аспектом изучения являются педагогические явления и педагогические факты.

Предмет педагогики

Рассматривая предмет педагогики, можно определить, что важной его составляющей является управление процессом развития личности и индивидуальности.

Целесообразно, определяя предмет педагогики, говорить о целенаправленном воздействии на человека и окружающую его социальную среду для создания условий развития его индивидуальности и формирования личности.

Данное определение предмета педагогики предполагает, что педагогика как наука изучает процессы развития и формирования человека во взаимодействии его с социальными институтами общества, процессы, реализующие воспитательные функции. Таким образом, можно говорить и о том, что предметом педагогики является педагогический процесс. При этом, говоря об общем предмете педагогики как науки, мы предполагаем, что у каждого педагогического исследования имеется свой предмет, отражающий то явление, которое изучается педагогом.

Функции педагогики

Функции педагогики как науки – это однородные основные задачи, присущие данной науке, которые определяются ее предметом и основными целями педагогической деятельности.

Теоретическая функция педагогики реализуется на трех уровнях:

- изучение педагогического опыта и диагностики состояния и результатов педагогических процессов;
- выявление устойчивых связей и закономерностей в педагогических явлениях;
- прогностическое исследование педагогической деятельности.

Технологическая функция имеет также три уровня реализации:

- разработка методических материалов;
- внедрение достижений педагогической науки в педагогическую практику;
- оценка влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания и соответствующая коррекция взаимодействия теории и практики.

Отрасли педагогики

Общая педагогика исследует общие закономерности образования и средства решения педагогических задач. В курс общей педагогики входят:

– педагогика индивидуальности изучает человека, индивидуальность, его основные сферы (интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевую, предметнопрактическую, саморегуляции и экзистенциальную), закономерности, принципы, формы и методы их развития;

– педагогика личности исследует личность и общество, человека как главную ценность общества, познание, труд отечество, красоту, моральные и материальные ценности, целостный педагогический процесс как фактор формирования личности;

– интерсоциальная педагогика изучает человечество, природу, планету, экологическую культуру, гражданское отношение к историческим, духовным и материальным памятникам культуры, личное отношение к таким последствиям деятельности человека, как межнациональные конфликты, войны, милитаризация, аварии, катастрофы; формирование интерсоциальных качеств, основанных на общечеловеческих ценностях – правах человека; достижение гармонии природно-биологического, социального и духовного в развитии человека.

Педагогика школы имеет своим предметом изучения педагогические теории, системы, технологии: человек треть своей жизни

проводит в школе (от яслей до вуза), поэтому здесь делается акцент не только на формировании знаний (основ наук и профессиональных), но и на обучении навыкам межличностного и делового общения, самопознания, азбуке эмоций и других психических состояний, выработке жизненной философии, системы ценностей.

Возрастная педагогика – наука, изучающая закономерности воспитательно-образовательной работы с детьми преддошкольного, дошкольного и школьного возрастов и создающая программы осуществления этой работы, прежде всего, в условиях учебно-воспитательных учреждений.

Социальная педагогика – это наука о подготовке человека к взаимодействию с различными социальными институтами и социальной средой в целом.

Отраслевая педагогика включает изучение проблем профессионального образования. Предметом отраслевой педагогики является изучение закономерностей специальной подготовки людей к определенным видам деятельности (педагогической, инженерной, военной, юридической и пр.) в различных условиях.

Коррекционная педагогика включает лечебную педагогику (направленную на сохранение здоровья детей, их лечение и реабилитацию), дефектологию (работа с детьми, имеющими задержки в психическом развитии), сурдопедагогику (работа со слабослышащими детьми), тифлопедагогику (работа со слабовидящими и незрячими детьми), логопедию (работа по исправлению дефектов речи). Предметом изучения здесь являются специальные педагогические воздействия на больных детей.

Сравнительная педагогика. Ее предмет – педагогическая теория и практика зарубежных стран, возможности использования зарубежного опыта в отечественной педагогике.

История педагогики и образования рассматривает вопросы исторического развития педагогической науки и практики.

Частные методики преподавания отдельных предметов (частные дидактики) изучают проблемы преподавания учебных предметов в школе.

Начинают все отчетливее выступать и оформляться педагогика взрослых (акмеология), теория обучения взрослых (андрагогика). Сегодня начинает завоевывать свое право на существование педагогика старости (герогогика).

Разделы педагогики

Философия образования – раздел педагогической науки, изучающий роль философских учений для понимания сущности образования, определяющий идеологию обучения и воспитания, анализирующий основные концептуальные подходы к определению целей образования и путей их реализации.

Теория и методика воспитания – раздел о теоретических основах и организации воспитательного процесса в структуре деятельности различных социальных институтов.

Дидактика – раздел, в котором рассматриваются общие основы обучения.

Школоведение (педагогический менеджмент) – раздел об основах управления и организации деятельности образовательных учреждений.

1.2. Основные категории педагогики

Категории, как известно, представляют основные, фундаментальные в данной науке понятия.

Необходимо выделить три группы таких категорий. Первая группа характеризует объект педагогики. Эго «индивидуальность» и «личность», т. е. категории, отражающие те стороны человека, которые изучает педагогическая наука и на изменение которых влияет педагогическая практика. Вторая группа характеризует предмет педагогики, т. е. процессы, на основе которых происходят эти изменения. Это социализация, образование, воспитание, обучение. И третья группа – категории, интегрирующие основные педагогические средства. Это педагогическая деятельность, образовательный процесс, педагогическое взаимодействие.

Личность и индивидуальность

Как известно, в человеке выделяют три грани: наряду с биологическим основанием (индивид) и социальным (личность) j выделяют третью грань – «человеческое в человеке» (индивидуальность) – и различают три понятия: индивид личность и индивидуальность, т. е. в каждом присутствуют и животное начало (организм), и социальное (личность), и чисто человеческие качества (индивидуальность).

Понятие «индивид» обозначает принадлежность к представителям вида Homo sapiens, это продукт филогенетического и онтогенетического развития, единство врожденного и приобретенного, носитель индивидуально-своеобразных черт.

Личность отражает социальное начало в человеке, его принадлежность к социальному миру. Личность есть живая система отношений между поведениями, отношений, в конечном итоге, общественных, но которые всегда связаны с человеческим поведением. Личность определяется тем, насколько включена индивидуальная деятельность в социальный мир отношений. Личность – это система отношений: дружеских, любовных, семейных, производственных, политических и так далее, а они, в свою очередь, определяются общественными отношениями. Это сложная система социально значимых актов, проявление способностей в социальном мире. Поэтому основная функция личности – это развитие своих способностей. Личность определяется совокупностью устойчивых качеств, которых насчитывается свыше полутора тысяч (ответственное и безразличное отношение к людям, делу, природе; доброжелательность и агрессивность и т. п.).

Индивидуальность – это то, что отличает человека от животного и социального мира. Она дает возможность проявиться человеку как свободному, независимому существу (И. Кант). **В** индивидуальности человека скрыт источник его деяний.

Она рассматривается как высокий уровень развития человеческого в человеке. Индивид, у которого развита индивидуальность, полностью опирается и надеется на свои силы, он не только свободный, но и самостоятельный человек.

Индивидуальность определяется основными ее сферами: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной.

Личностные и индивидуальные качества дополняют друг друга, поэтому в педагогических целях необходимо предусмотреть и воспитание личности, и развитие индивидуальности.

Образование и социализация человека

Сегодня в качестве наиболее широкой педагогической категории рассматривают образование. Причем в это понятие включают весь процесс становления человека как социального существа.

Образование предполагает формирование социальности человека, которая включает культуру, воспитанность и образованность.

Образованный человек – это человек знающий, компетентный в своей деятельности, развитый и воспитанный.

Социализация – это взаимодействие человека с окружающей средой, предполагающее усвоение и воспроизводство социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализацию личности в том обществе, к которому он принадлежит. Этот

процесс происходит в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, а также в ходе целенаправленного, педагогически организованного воспитания. Суть социализации состоит в том, что она формирует человека как члена того общества, к которому он принадлежит. Это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, включения в социальную среду.

Социализация выступает как элемент механизма саморегуляции социальной жизни, обеспечивает сохранение и развитие социума. При этом человек не только обогащается опытом, но и реализует себя как личность, влияя на жизненные обстоятельства и окружающих людей. От того, как индивид становится элементом социальной организации, включается в общество, зависит, с одной стороны, формирование способности социальной организации влиять на личность, с другой – формирование способности личности поддаваться влиянию других людей.

Общество, являясь сложной системой, дифференцируется, предполагает участие каждого воспитанника в деятельности и общении зависимых подструктур (в сфере политических и экономических отношений, социальных групп, общественных институтов и т. п.). Это определяет разнообразие социальных ролей и социальных позиций человека. Говоря о социализации человека, мы имеем в виду прежде всего формирование готовности к реализации индивидом совокупности этих ролей, их освоение. При этом происходит социальное самоопределение – выбор детьми своей роли и позиции в общей системе общественных отношений, предполагающий их включенность в эту систему на основе сформированных интересов и потребностей.

Социализация формирует личность, существенные черты которой определяются тем, какое место занимает человек в системе общественных отношений: дружеских, любовных, семейных, производственных, политических и т. д. П.Н. Наторп писал: «Человек становится человеком благодаря человеческой общности..., не вырастает в одиночестве, не вырастает и просто один рядом с другим, в приблизительно одинаковых условиях, но каждый – под многосторонними влияниями друг друга, непрестанно реагируя на эти влияния».

В науке существуют два подхода к пониманию сущности социализации, различающихся представлениями о человеке и его роли в

процессе собственного развития. Так, одни исследователи указывают, что содержание процесса социализации определяется заинтересованностью общества в том, чтобы его члены успешно овладевали общественными ролями, могли участвовать в производительной деятельности, создавали прочную семью, были законопослушными гражданами и т. д. Это характеризует человека как объект социализации (Дж. Балантайн, Т. Парсонс и др.). Другой подход связан с тем, что человек становится полноценным членом общества, выступая не только объектом, но и субъектом социализации. Как субъект он усваивает социальные нормы и культурные ценности общества в единстве с реализацией своей активности, саморазвития, т. е. не только адаптируется к обществу, а активно участвует в процессе социализации, влияет на самого себя и свои жизненные обстоятельства.

В первой половине XX века психологи Н. Миллер и Дж. Доллард ввели в научный обиход термин «социальное научение». На этой основе вот уже полвека разрабатываются концепции социального научения, центральной проблемой которых стала проблема социализации.

Социализация – это процесс, который позволяет ребенку занять свое место в обществе, это продвижение новорожденного от асоциального состояния к жизни в качестве полноценного члена общества. Приведем понимание социализации, введенное в науку французской социологической школой: «социализация» – это «очеловечивание» под влиянием воспитания, это «воздействие поколения взрослых на поколение молодых» (Э. Дюргейм). При этом для индивида воспитание выступает как давление, принуждение, навязывание чужих идей. По Ж. Пиаже, социализация – это процесс адаптации к социальной среде, состоящий в том, чтобы ребенок, достигнув определенного уровня развития, становился способным к сотрудничеству с другими людьми. В отечественной педагогике введено аналогичное понимание этого процесса.

В процессе социализации решаются две группы задач: социальной адаптации и социальной автономизации личности. Решение этих задач, по сути противоречивых и в то же время диалектически единых, существенно зависит от многих внешних и внутренних факторов. Социальная адаптация предполагает активное приспособление индивида к условиям общественной среды, а социальная автономизация – реализацию совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях, которая соответствует представлению

личности о себе, ее самооценке. Решение задач социальной адаптации и социальной автономизации регулируется кажущимися противоречивыми мотивами «быть со всеми» и «оставаться самим собой». Несомненно, результатом социализации человека также является общественная активность – реализуемая готовность к социальным действиям, которая проявляется в сферах общественных отношений человека. Таким образом, критериями, которые свидетельствуют о социализации человека, являются: социальная адаптированность, социальная автономность и социальная активность.

Выделяют три сферы, в которых происходит процесс становления личности: деятельность, общение, самопознание.

В деятельности личность осваивает все новые и новые виды, что предполагает ориентировку в системе связей, присутствующих в каждом виде деятельности и между ее различными видами. При этом речь идет о личностно значимой доминанте, т. е. об определении главного, сосредоточении внимания на нем. В деятельности происходит освоение новых социальных ролей и осмысление их значимости.

Общение как сфера социализации человека неразрывно связано с деятельностью. При этом расширение общения можно понимать как умножение контактов человека с другими людьми. Контакты специфичны на каждом возрастном рубеже.

Третья сфера социализации – самопознание личности, которое предполагает становление в человеке «образца его Я», возникающего у него не сразу, а складывающегося на протяжении всей жизни под воздействием многочисленных социальных влияний. Наиболее распространенная схема самопознания своего «Я» включает три компонента: познавательный (знание себя); эмоциональный (оценка себя); поведенческий (отношение к себе).

Процесс социализации предполагает единство изменений всех трех обозначенных сфер: деятельности, общения, самопознания.

Социализация ребенка – это стратегическая цель деятельности любого педагога, поскольку знания, приобретаемые на уроках, можно рассматривать как базу для социального становления человека. В этом плане мы можем говорить о том, что в основе определения содержания образования, наряду с отражением уровня науки, должна лежать востребованность данных знаний в будущем. Если ученик не станет специалистом в области истории, то после сдачи выпускного экзамена он вскоре забудет многие заученные исторические даты, однако социальное звучание исторических явлений, их оценка,

данная самим учеником, будут во многом влиять на его социальное поведение, отношение к окружающим общественным явлениям. Вряд ли запомнят на всю жизнь ученики, выбравшие для себя специальности, не связанные с изучением математики, все данные в школе математические формулы, однако базовые знания, связанные с анализом бытовых проблем, им будут необходимы всю жизнь. Сказанное не означает, что содержание образования должно быть примитивизировано до уровня актуальных бытовых потребностей. Оно должно формировать у учащихся мотивы познавательной деятельности, логику мышления, гуманистическое мировоззрение, которые составляют основу социальной зрелости человека.

На социализацию ребенка существенное влияние оказывает и характер отношений с педагогами, родителями и другими детьми. В этом плане значим правильный выбор педагогических средств, который, с одной стороны, помогает ребенку реализовать себя, с другой – присвоить социальный опыт и соответственно определить свой способ поведения в структуре социального и педагогического взаимодействия.

Развитие, воспитание, обучение

Развитие – это изменение, представляющее собой переход качества от простого к более сложному, от низшего к высшему; процесс, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных. Являясь процессом обновления, рождения нового и отмирания старого, развитие противоположно регрессу, деградации. Источником и внутренним содержанием развития является наличие противоречий между старым и новым. Физическое и психическое развитие человека подчиняется общим закономерностям. Поскольку оно, как и все явления природы, имеет свое прошлое и будущее, что-то отживающее и нечто нарождающееся, ему' свойственны внутренние противоречия (например, противоречие между требованиями, предъявляемыми к организму, индивидуальности или личности, и тем, чем уже располагает человек и как он может ответить на эти требования).

Рост организма (количественные изменения) связан с изменением его структуры и функций (качественные изменении). Накопление количественных и качественных изменений в организме приводит к переходу от одних ступеней возрастного развития к другим, более высоким ступеням. При этом каждая ступень качественно отлична от всех других.

Задача педагога – способствовать развитию у ребенка организма (физическое развитие), индивидуальности (психическое развитие) и личности (воспитание личности). Формирование этих качеств начинается с первого шага жизни и с уверенности воспитателя (родителя, учителя), а затем и ребенка, что всего можно добиться, если проявить достаточную настойчивость и упорство. Сошлемся на афоризм Конфуция: «Если я буду ежедневно приносить по корзине земли и не отступлюсь от этого, то создам гору».

Когда говорят о развитии, предполагают изменение биологического (организм), психического (индивидуальность) и социального (личность) в человеке. В педагогике к этому понятию относится развитие индивидуальности и организма. Развитие социальных качеств (личностных свойств) под воздействием других людей называется воспитанием.

В педагогике и психологии постоянно сталкивались два подхода к пониманию сущности развития личности – биологический и социологический: первый обусловливает этот процесс сугубо природными факторами и прежде всего теми, которые присущи человеку от рождения, второй предполагает, что преобладающее влияние на человека оказывают социальные факторы. Целесообразно рассматривать личность как целостную систему, в которой находит отражение как биологическое, так и социальное. Растущий организм стремится к реализации собственного «Я» в границах, определенных задатками.

Развитие личности представляет собой единый процесс, в котором происходят как количественные, так и качественные преобразования. Это предполагает разрешение различного рода противоречий, которые являются источниками развития личности:

- противоречие между потребностями детей и возможностями их удовлетворения;
- противоречие между возможностями ребенка и требованиями общества;
- противоречие между целями, которые ставит перед собой ребенок, и условиями их достижения.

Эти противоречия проявляются по-разному на различных возрастных этапах развития человека.

Л. С. Выготский выделил два уровня развития детей:

- «уровень актуального развития» – отражает наличные особенности психических функций ребенка, которые сложились на сегодняшний день;

- «зону ближайшего развития» – отражает возможности достижений ребенка в условиях сотрудничества со взрослыми.

Педагога должны видеть завтрашний день развития ребенка: то, что он сегодня может делать при помощи взрослых, завтра он должен делать сам. Развитие ребенка не происходит в одиночестве. На этот процесс оказывают влияние окружающая среда и, прежде всего, система социальных отношений, в которую с самого раннего детства включается ребенок.

Существенное значение для социализации человека имеет воспитание.

Воспитание – одна из основных категорий педагогики. Проблема определения сущности этого понятия является одной из самых древних. Раньше оно рассматривалось, исходя из социальных установок и актуальных задач общества, которое при этом чаще заботилось о своей стабильности, чем о развитии потенциалов человека. Изменения социально-экономических условий, возникшие в результате крушения тоталитаризма в стране, отказ от идеологических стереотипов, реформирование всех социальных институтов, в том числе и сферы образования, требуют новых подходов к определению цели воспитания, содержанию и структуре воспитательного процесса в школе. Многие ученые стали отказываться от специфического для отечественной науки термина и заменять его привычным, для многих стран более широким, термином «образование».

Такое положение не случайно. Сегодня в педагогической науке нет более по- разному определяемого термина, чем «воспитание».

Рассматривая различные трактовки понятия «воспитание», можно определить общие признаки, которые выделяются большинством исследователей:

- целенаправленность воздействий на воспитанника;
- социальную направленность этих воздействий;
- создание условий для усвоения ребенком определенных норм отношений;
- освоение человеком комплекса социальных ролей.

Необходимо отметить также определенный дуализм в понятии «воспитание». В классической педагогике воспитание определялось в широком и узком смыслах слова. В первом случае воспитание предполагало влияние на человека всех формирующих его факторов и в этом смысле отождествлялось с социализацией.

Общая социальная функция воспитания состоит в том, чтобы передавать из поколения в поколение знания, умения, идеи, социальный опыт, способы поведения. В этом общем смысле воспитание – вечная категория, ибо оно существует с момента возникновения человеческой истории. Конкретные же его социальные функции, содержание и сущность изменяются в ходе истории и определяются соответствующими материальными условиями жизни, общественными отношениями, борьбой идеологий.

В узком смысле под воспитанием понимали целенаправленную деятельность педагогов, которые призваны формировать у человека систему качеств или какое-нибудь конкретное качество (например, воспитание творческой активности).

В этом плане можно рассматривать воспитание как педагогический компонент процесса социализации, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития человека. Создание таких условий осуществляется через включение ребенка в различные виды социальных отношений в учебе, общении, игре, практической деятельности.

Процесс воспитания не охватывает все возможные влияния на личность и, следовательно, может лишь способствовать социализации ребенка.

Воспитание рассматривает свой объект одновременно в качестве своего субъекта.

Эго означает, что целенаправленное влияние на учащихся предполагает их активную позицию. Воспитание выступает как средство регулирования основных отношений в обществе; оно должно способствовать реализации человеком себя, достижению идеала, культивируемого обществом. Если развитие направлено на качества, которые присущи индивиду, то воспитание исходит из качеств общественной морали, которые присваиваются индивидом. Оно как бы обрамляет развитие, придает качествам индивида социальное направление, предполагает не только формирование личности, но и создание условий для развития индивидуальности. В своем единстве развитие и воспитание составляют сущность онтогенеза личности.

Одной из главных задач воспитания человека является его социальное самоопределение, которое зависит от реализации двух важнейших условий.

Первым из них является обеспечение включенности молодых людей в реальные социальные отношения, т. е. возникновение у них личностного состояния по отношению к деятельности, несущее в

себе объективный и субъективный компоненты. Объективным компонентом является собственно деятельность личности, субъективным – отношение личности к данной деятельности. При этом проявляется такая особенность социальных отношений детей: с одной стороны, они адекватны социальным отношениям взрослых, с другой – носят опережающий характер. Дети, включаясь в реальные отношения, ориентируются на свое идеальное представление об этих отношениях.

Вторым условием является самореализация детей в процессе социального взаимодействия. Это условие предполагает предоставление возможности ребенку более полно раскрыть себя в отношениях с окружающими, когда важны осознание цели и значения деятельности для личного саморазвития, учет осознанности каждым ребенком своего «Я», наличие четких и ясных перспектив (ближних и дальних) в той деятельности, в которую ребенок включается.

Таким образом, образование, социализация, развитее и воспитание воздействуют на индивида с одной и той же целью – полной реализации себя в обществе. При этом развитие обращено к тому, что уже присуще индивиду, а воспитание обращено, кроме этого, к тому, чего у него нет, что дано в общественной морали, в нравственных нормах и качествах людей. В своем единстве развитие, социализация и воспитание составляют сущность формирования личности.

Обучение. В педагогической литературе существует множество определений категории обучения. Эту категорию определяют как бы с двух позиций: результата и процесса.

В первом случае обучение определяют как процесс, направленный на формирование определенных знаний, умений, навыков, социального опыта, личностных качеств. Во втором – обучение определяют как взаимодействие между обучающим и обучаемым.

В процессе обучения происходит управляемое познание. Обучение всецело зависит от мотивов учения, от действий ученика. Поэтому этот процесс двусторонний: обучающий учит, а обучаемый учится. Несмотря на единство и взаимосвязь этих процессов, каждый имеет свои особенности.

Учитель создает для обучающегося условия для познавательной деятельности, регулирует этот процесс, контролирует результаты, а учащийся усваивает новый для него опыт, формирует новые знания, умения и навыки, четко представляя цель своей мотивированной деятельности.

Обучение, формируя общественный опыт, является необходимым условием социализации человека, способствует его образованию как полноценной личности, развивает его индивидуальность.

Развитие, обучение, воспитание – взаимосвязанные процессы, существенное влияние на которые может оказать педагогическая деятельность.

В своем единстве развитие и воспитание составляют сущность формирования человека. Что касается обучения, то его цель – изменить индивида и способствовать его социальному становлению.

В педагогике широко используется также термин «формирование» (формирование интеллектуальной, мотивационной и других сфер, формирование коллектива, формирование личностных качеств, формирование характера и пр.).

Формирование означает придание чему-либо определенной формы. Это – непедагогическое (межнаучное) понятие. Сказанное ранее позволяет следующим образом соотнести упомянутые категории. Развитие, согласно словарю по психологии, определяется как «процесс формирования... в результате его социализации и воспитания» 1.

Понятие «формирование» здесь имеет условный смысл в зависимости от рассматриваемого механизма – воспитания или социализации, которые различаются по признаку стихийности воздействия на человека различных обстоятельств жизни в обществе (социализация) или целенаправленности формирования знаний (обучение), формирования личности (воспитание), формирования индивидуальности (развитие). Это означает, что обучение, как и воспитание, и формирование являются факторами развития, а в итоге социализации человека. Поэтому социализация – самое широкое понятие, включающее влияние стихийных обстоятельств жизни и процесс целенаправленного педагогического формирования индивида (обучение, воспитание, развитие).

Обучение, развитие и воспитание воздействуют на один и тот же предмет (индивида) с одной и той же целью – полной его реализации в обществе, однако развитие обращено к тому, что уже присуще индивиду, а воспитание и обучение – к тому, чего у него нет, но что дано в культуре, в общественной морали, в нравственных нормах и нравственных качествах людей. Личностные качества и индивидуальные дополняют друг друга, поэтому в педагогике исследуются и воспитание личности, и развитие индивидуальности, и обучение как процесс передачи культуры (социального опыта). Воспитание как бы

обрамляет развитие, придает качествам индивида нравственное направление. В своем единстве обучение, развитие и воспитание составляют сущность онтогенеза личности и результат целенаправленной социализации индивида.

Педагогическая деятельность. Образовательный процесс. Педагогическое взаимодействие

Педагогическая деятельность всегда предполагает воздействия, целью которых являются качественные изменения в жизни людей. Эти воздействия ориентированы на упорядочение системы отношений, т. е. педагог, прежде всего, реализует управленческие задачи по отношению к конкретному человеку.

Наряду с воздействием и управлением педагог создает условия для воспитания и самовоспитания личности, для развития и саморазвития индивидуальности.

Педагогическая деятельность как сложная динамическая система наиболее полно представлена в работах Н. В. Кузьминой, ее учеников и последователей. Рассматривая педагогическую деятельность как систему действий учителя, направленных на достижение педагогических целей через решение педагогических задач, Н. В. Кузьмина выделяет пять тесно взаимосвязанных ее компонентов: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный.

Гностический компонент Н. В. Кузьмина рассматривает как способность к анализу, обобщению, переносу в педагогической деятельности. По ее мнению, «гностические, или познавательные, исследовательские умения лежат в основе всех других и включают умения анализировать педагогическую ситуацию, формулировать стратегические, тактические и оперативные задачи в области воспитания и обучения, вырабатывать стратегии их решения, оценивать продуктивные и непродуктивные проекты решения и способы их реализации, заново формулировать педагогические задачи и искать более продуктивные пути их решения».

Проектировочный компонент включает умения в областях: формулирования системы целей и задач; планирования деятельности учащихся; планирования собственной деятельности.

Конструктивная деятельность учителя рассматривается

Н.В. Кузьминой как предметно-содержательная. Она связана с отбором, композиционным построением учебно-воспитательного материала, информации, которая должна стать достоянием ученика; с проектированием деятельности учащихся в соответствии с

их возрастными и индивидуальными особенностями, а также собственной будущей деятельности и поведения, какими они должны быть в процессе взаимодействия с учащимися, с учетом уровня их возможностей. Конструктивная деятельность, по мнению автора, является по сути проектировочной. Но конструктивные умения связаны с формулированием тактических задач.

«Конструктивная деятельность учителя только в том случае приносит плоды, когда сочетается с организаторской деятельностью. Как бы хорошо ни был отобран материал и как бы интересно он ни был построен, учитель не будет иметь успеха, если не сумеет организовать деятельность учащихся и свою собственную... Каждое целесообразное педагогическое действие учителя в конечном счете представляет собой какой-либо организаторский акт».

Организаторский компонент предполагает включение учащихся в различные виды деятельности, формирование и организацию ученического коллектива. В него входят умения в области оперативного решения задач, связанных с организацией: информации в процессе ее сообщения слушателям; различных видов деятельности учащихся, в которых информация может быть усвоена и необходимые свойства сформированы; собственной деятельности и поведения.

Организаторский компонент деятельности Н. В. Кузьмина рассматривает как своеобразный синтез гностической, проектировочной, конструктивной и коммуникативной деятельности, воплощенный в непосредственном взаимодействии педагога с учащимися. Эта деятельность представляет собой практическое решение педагогических задач, в котором доминанта переносится с проекта деятельности на ее реализацию.

Коммуникативная деятельность означает оперативное решение задач, устанавливающих педагогически целесообразные взаимоотношения педагога с учащимися, другими учителями, родителями и т. д.

Образовательный и педагогический процесс во многом синонимичные понятия.

Происхождение их можно объяснить следующими обстоятельствами. В одних странах (Германия, Россия, Польша и др.) употребляется термин «педагогика», в других (англоязычные страны) этого термина нет, но есть термин «education» – «образование». Поэтому в одних странах употребляется понятие «образовательный процесс», в других – «педагогический процесс». В России употребляются оба понятия.

В одних случаях «образовательный процесс» употребляется, когда хотят раскрыть общественную сторону явления, например, «образовательный процесс в начальной школе», или дать описание образовательного процесса в нормативных документах (например, требование к образовательному процессу в государственном стандарте образования).

В других случаях понятие «образовательный процесс» трактуется как единство процессов обучения и воспитания (учебно-воспитательный процесс). Как известно, обучение является средством воспитания, а воспитание содержит в себе элементы обучения. Например, типичная последовательность обучения умениям: показ – разъяснение – тренировка. Типичная последовательность воспитания качеств личности: включение в систему социальных отношений – накопление опыта – осмысление этого опыта. Однако эти последовательности вполне применимы и к обучению, и к воспитанию. Так, обучение интеллектуальным операциям приближается по своей логике к воспитанию (организация самостоятельной работы – накопление опыта – осмысление выводов), а воспитание элементарных навыков поведения может, напротив, осуществляться по схеме: показ – разъяснение – тренировка. Все эти и другие оттенки, и смыслы отражаются в понятии «образовательный процесс».

Понятие «педагогический процесс» отражает конкретную практическую деятельность педагога или педагогического коллектива. Так называют целостный процесс осуществления образования путем обеспечения единства обучения и воспитания. Синонимом этого понятия является широко используемый термин «учебно-воспитательный процесс».

Как отмечает М. А. Данилов, педагогический процесс – это внутренне связанная совокупность процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт во всей его многогранности и сложности превращается в черты, идеалы и качества формирующегося человека, его образованность, культуру и нравственный облик, его способности, привычки, характер. В педагогическом процессе объективное социальное переходит в субъективное, индивидуально-психическое достояние человека.

Педагогическое взаимодействие. Взаимодействие – философская категория, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход а также порождение одним объектом другого.

К общим свойствам всех педагогических явлений относится взаимодействие учителя и ученика, в котором реализуются задачи обучения, воспитания и развития школьников в их единстве и взаимосвязи.

Важнейшим условием формирования учебной деятельности, успешного воздействия на детей является структурирование взаимодействия педагога и учащегося. Рассмотрим, что включает в себя данное условие. В педагогическом отношении под структурированием взаимодействия преподавателя и учащихся понимается процесс целенаправленного планирования и организации деятельностей на основе единства их структур.

1.3. Взаимосвязь педагогической науки и практики

Все науки можно разделить на две группы: теоретические и прикладные. Прикладные, или практические, науки устанавливают правила или нормы нашей деятельности, это науки об искусстве деятельности. К этим наукам относится педагогика.

Было давно замечено, что те, кто, более успешно выступав в роли педагога, обладают специфическими качествами личности, которые позволяют эффективно решать педагогические задачи с помощью своих неповторимых средств, в связи с чем вопрос о том, является педагогика наукой или искусством, стол же древний, как сам процесс воспитания подрастающего поколения. Спор между теоретиками и практиками на эту тем непрерывно идет уже давно. Многие практики не воспринимают кабинетные теории, а теоретики указывают на недостаточную научную обоснованность действий практиков. К.Д. Ушинский по этому поводу писал: «Нет такого педагога-практика, который бы не имел своей, хотя и крошечной, хотя туманной, теории воспитания, и нет такого смелого теоретика, который по временам не оглядывался бы на факты. Но если можно не доверять кабинетной теории воспитания, то еще более причин не давать никакого важного и общего значения одиночной опытности практика».

Педагогика, как и всякая прикладная наука, является и наукой, и искусством. А если это так, то рассмотрим, как связаны между собой эти два аспекта.

Как известно, теоретические положения трудно непосредственно применить практически. *Для* того чтобы реализовать какую-либо идею, необходимо разработать способы практического ее воплощения, т. е. создать определенную технологию внедрения научной идеи с тем, чтобы специалист-практик применил ее в своей деятельности. Возникает вопрос: кто может создать такую технологию – теоретик

или практик? Рассмотрим это применительно к педагогике. Из истории мы решаем, что очень многие теоретики-педагоги (кроме, наверное, Ж.-Ж. Руссо) были талантливыми учителями-практиками (Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, Ш. А. Амонашвили и др.). Говоря современным языком, каждый из них разрабатывал наряду с научными концепциями технологии их практического воплощения. С другой стороны, известно достаточно много учителей, создавших свои технологии образования школьников (В. К. Дьяченко, С. Н. Лысенкова, И. Д. Первин, В. Ф. Шаталов, Б. П. и Е. А. Никитины и др.). Уже эти факты говорят о том, как тесно связаны между собой педагогика (наука) и педагогическая деятельность (практика), но между ними есть и различия.

Педагогическая теория выполняет две взаимосвязанные задачи: с одной стороны, она обобщает педагогическую практику, выявляя наиболее общие тенденции, с другой– создает теоретическую базу для практики. На основе теории организуется методическое обеспечение, разрабатываются педагогические технологии, рождаются педагогические новации.

Методическое обеспечение любого педагогического процесса представляет совокупность средств, правил, выбор которых позволяет педагогу решать поставленные перед ним задачи. Оно включает в себя различные варианты содержания педагогической деятельности, формы и методы, обеспечивающий достижение поставленных педагогом целей по отношение к конкретному ребенку и группе учащихся.

Целью методического обеспечения образовательного процесса являются создание условий для постоянного совершенствования педагогической деятельности, приведение его в соответствие с современными достижениями науки и практики стимулирование инновационной деятельности педагогов и педагогических коллективов.

Основными задачами, реализация которых позволит сделать методическое обеспечение соответствующим современным требованиям, являются следующие:

1. Создать каждому педагогу условия для доступности научно-педагогической информации в соответствии с его профессиональными потребностями.
2. Сделать возможной трансформацию передового опыт деятельности педагогов района.
3. Разработать мониторинг, позволяющий отслеживать эффективность методического обеспечения образовательного процесса.

Основными критериями методического обеспечения являются: эффективность профессиональной педагогической деятельности; внедрение новых педагогических технологий; творческий рост педагогов.

Каковы функции методического обеспечения?

1. Функция внедрения результатов научных исследований в практику предполагает:

- анализ научной и методической литературы, выявление ней рекомендаций, соответствующих возникающим в практике проблемам;
- детализацию рекомендаций с целью облегчения внедрения их в реальную практику;
- оценку эффективности применения рекомендаций, разработанных на основе научных исследований.

2. Функция обобщения и трансляции педагогического опыта предполагает:

- анализ практики решения педагогических задач;
- выявление педагогических средств, обеспечивающих на; лучший педагогический результат;
- анализ наиболее типичных трудностей, встречающих* в педагогической практике.

3. Функция текущей методической помощи предполагает:

- консультирование педагогов с целью помощи им в выборе литературы для решения педагогических задач;
- анализ возникающих у педагогов затруднений и трудностей и оказание помощи в их преодолении;
- разработку текущих методических материалов для проведения с учащимися разнообразных занятий и мероприятий.

Методическое обеспечение призвано внедрять в практику современные педагогические технологии.

Что такое педагогическая технология? На этот вопрос имеется множество порой не совпадающих друг с другом ответов. Эго говорит о том, что теория и практика педагогических технологий только еще разрабатываются и являются в педагогике новым объектом изучения. Согласно словарю С. И. Ожегова, технология – это совокупность процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства. Технология (от греч. techne – искусство, мастерство, умение и logos – слово, учение) – совокупность методов, осуществляемых в каком- либо процессе, совокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание школьника.

М.И. Махмутов раскрывает смысл понятия педагогической технологии так; «Технологию можно представить как более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, гарантирующий достижение поставленной цели». В данном определении внимание обращается на структуру взаимодействия учителя и учащихся, этим определяются и способы, и результаты воздействия на детей. Слова «жестко запрограммированный» ироде бы освобождают педагога от необходимости мыслить: бери какую-либо известную технологию и применяй в своей деятельности. Без педагогически развитого мышления, без учета многих факторов образовательного процесса, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, любая технология не выполнит своего назначения и не даст должного результата. «Запрограммированный» и означает, что прежде чем применять ту или иную технологию, необходимо изучить все ее особенности, на что она направлена, во имя чего применяется, каким педагогическим концепциям соответствует, какие задачи может помочь решить в определенных условиях. Недаром говорят: учитель, освоивший педагогическую технологию, – это человек, владеющий педагогическим мастерством.

Любая технология, в той или иной мере, направлена на реализацию научных идей, положений, теорий в практике. Поэтому педагогическая технология занимает промежуточное положение между наукой и практикой. Педагогические технологии могут различаться по разным показателям: по источнику возникновения (на основе педагогического опыта или научной концепции), по целям и задачам (формирование знаний, воспитание личностных качеств, развитие индивидуальности), по возможностям педагогических средств (какие средства воздействия дают лучшие результаты), по функциям учителя, которые он осуществляет с помощью технологии (диагностические функции, функции управления конфликтными ситуациями); по тому, какую сторону педагогического процесса «обслуживает» конкретная технология, и т. д.

При определении статуса педагогической технологии полезно соотнести ее с той научной концепцией, которая лежит в ее основе, указать номенклатуру целей, достигаемых с ее помощью, и определить сущностные ее признаки. Признаками педагогической технологии являются:

- цели (во имя чего необходимо учителю ее применять);
- наличие диагностических средств;

- закономерности структурирования взаимодействия учителе и учащихся, позволяющие проектировать (программировать) педагогический процесс;
- система средств и условий, гарантирующих достижение педагогических целей; средства анализа процесса и результатом деятельности учителя и учащихся.

В связи с этим неотъемлемыми свойствами педагогической технологии являются;

- целостность,
- оптимальность,
- результативность,
- применимость в реальных условиях школы.

Раскроем содержание и свойства каждого признака.

Целевой признак указывает на то, чего можно достичь, применяя конкретную технологию, в обучении школьника, в воспитании, в развитии индивидуальности. Обеспеченность технологии диагностическими средствами помогает учителю отслеживать процесс и результаты педагогических воздействий. Цели, средства педагогической диагностики и анализ результативности помогают оценить технологию со стороны ее эффективности и целесообразности. Например, среди учителей начальной школы популярны были так называемые нестандартные уроки – аукционы. Смысл их заключается в следующем: учитель в целях активизации деятельности учащихся предлагает им ряд заданий – кто решит быстрее, тот получит награду. Здесь есть все разобранные нами признаки технологии (цель, диагностика и результат). Только вот какой результат? Эффективна ли такая технология? Если такие уроки могут стимулировать развитие стремления не к знаниям, а к получению материальной награды, вызывать жадность у детей, можно ли их назвать педагогически эффективными и целесообразными?

Следующая существенная группа признаков педагогической технологии – закономерности структурирования взаимодействия учителя и учащихся, а также отбор и применение на их основе педагогических средств. Зачастую педагог учитывает различные требования, методические рекомендации, инструкции и прочее, но не замечает того, чего хотят его подопечные, каковы их интересы, потребности. В таких случаях ни одна технология не поможет ему добиться своих целей. Деятельность педагога (его цели, потребности и мотивы, действия, средства и условия их применения и т. д.) должна соотноситься, соответствовать деятельности школьника (его целям,

возможностям, потребностям, интересам, мотивам, поступкам и т. д.). Только на такой основе учитель отбирает и применяет средства педагогического воздействия. Структурированное взаимодействие учителя и учащихся и применение педагогических средств выражают самые ключевые характеристики педагогической технологии – гарантированное достижение целей.

Наличие указанных признаков определяет свойства педагогической технологии. Технология должна быть целостной. Это означает, что она должна отвечать всем выделенным признакам; только в этом случае она будет совершенной, завершенной и эффективной. Многие авторские технологии, разработанные учителями, часто не обладают свойством целостности: зачастую акцентируется внимание на каком-либо достоинстве, находке в опыте учителя и не берутся во внимание остальные признаки технологии. Например, в начале своей деятельности В. ф. Шаталов предложил такое эффективное средство, как опорные конспекты (сигналы). Многие учителя-практики поторопились назвать это средство технологией, попытались в таком виде заимствовать опыт Шаталова, но не у всех получались такие же результаты, как у автора. В дальнейшем и сам Шаталов, и его последователи пополнили опорные конспекты другими компонентами и разработали одну из совершенных педагогических технологий. Этот факт говорит о том, что не всякую находку можно отнести к технологии.

Другим важным свойством педтехнологии является ее оптимальность. Термин «оптимальный» (от лат. optimus – наилучший) – это наиболее соответствующий определенным условиям и задачам. Ю. К. Бабанский выделил несколько критериев оптимальности педагогического процесса. Применяя их, можно утверждать, что педтехнология будет оптимальной, если ее применение;

- способствует достижению каждым школьником уровня обученности, развитости и воспитанности в зоне его ближайшего развития;
- не превышает научно обоснованных затрат времени учителя и учащихся, т. е. дает максимально возможные в данных условиях результаты за промежутки времени, определенные стандартом образования и уставом школы.

Важно обратить внимание и на такие свойства технологии, как ее результативность и применимость. Результат применения технологии – это изменения в развитии, обученности и воспитанности учащегося, происшедшие под доминирующим влиянием данной технологии за определенное время. Очевидно, что две технологии могут быть сравнимы по их результативности и другим свойствам.

Не всякая технология может быть применена каждым учителем, много зависит от опыта работы, педагогического мастерства, методической и материальной обеспеченности педагогического процесса и др. Поэтому при описании или изучении конкретной технологии необходимо обратить внимание на воспроизводимость ее в определенных условиях школы.

Как видим, в педагогической технологии реально осуществляется взаимосвязь научных положений и практической деятельности, причем если в какой-либо технологии происходит недооценка одной из сторон, то такая технология не проходит проверку временем, а концепция, на основе которой она разработана, не находит своего внедрения в массовую практику.

При этом каждой научной концепции могут соответствовать несколько технологий, ее реализующих.

В последние годы все большее значение приобретает новая область знания – педагогическая инноватика. Это сфера науки, изучающая новые технологии, процессы развития школы, новую практику образования. Слово «инновация» происходит от латинского inovatis (in – в, novus – новый) и в переводе означает «обновление», «новинка», «изменение». Педагогическая инновация – это изменения, направленные на улучшение развития, воспитания и обучения школьников.

Инновации в образовании, понимаемые в широком смысле как внесение нового, изменение, совершенствование и улучшение существующего, можно представить как характеристику образования, вытекающую из его основного смысла, сущности и значения. Ведь новизна любого средства относительна как в личностном, так и во временном плане. То, что ново для одной школы, одного учителя, может быть пройденным этапом для других. Новизна всегда носит конкретно-исторический характер. Не имеет значения, являются ли в настоящее время идея, концепция, технология объективно новыми или нет, можно определить время, когда они были объективно новыми (например, новой в свое время была классно-урочная система Коменского). Рождаясь в конкретное время, прогрессивно решая задачи определенного этапа, новшество быстро может стать достоянием многих, нормой, общепринятой массовой практикой или отжить, устареть, стать тормозом развития в более позднее время. Поэтому учителю нужно постоянно следить за новшествами в образовании и осуществлять инновационную деятельность. К основным функциям такой деятельности относятся прогрессивные (так называемые бездефектные) изменения педагогического

процесса и его компонентов: изменение целей (например, новой целью является развитие индивидуальности школьника), изменение содержания образования (новые стандарты образования), появление новых средств обучения (компьютерное обучение), новых информационных технологий (А. Г. Кручинина, А. В. Хуторской), новых идей семейного воспитания (Ю. П. Азаров, Д. Байярд, Б. Спок), новых способов и приемов обучения (В. Ф. Шаталов) и развития (В. В. Давыдов, JI. В. Занков), воспитания младших школьников (Ш. А. Амонашвили, В. В. Зайцев) и т. д.

В последнее десятилетие XX века российское общество, вступившее в полосу радикальных реформ, требует от системы образования гибкого, а в идеале – опережающего реагирования на изменения в социальной среде, адаптации к ним. Проведенный А. М. Сарановым анализ образовательного пространства страны показывает, что до 90% учреждений образования в той или иной степени включены в инновационные преобразования, их можно наблюдать даже в самых отдаленных сельских школах. В результате действия инновационных процессов произошла диверсификация (многообразие) некогда единой образовательной системы – появились новые типы школ: гимназии, лицеи, колледжи, школы, различающиеся по профилям и направлениям (казачьи, купеческие, фермерские, морские школы, кадетские корпуса и др.), по этническим ориентациям (русские, калмыцкие и др.). Возродились женские гимназии и мужские лицеи, церковно-приходские школы. С государственной системой образования начинает активно конкурировать частное, платное образование, которое создает различные типы учреждений от детского сада до университетов. Все эти учреждения, созданные как альтернативные массовой системе образования, принято называть инновационными школами.

С другой стороны, в российской системе образования по-прежнему доминирует массовая общеобразовательная школа как носитель традиционного образования. Она не только сохранилась, но и проявляет стабильность и консерватизм в реализации «знаниевой» модели образования, его целевых, содержательных и процессуальных характеристик. Приоритетная цель такой школы понимается как ориентировка в предметных областях, усвоение опыта культурного поведения, подготовка к вузу. Массовая школа по-прежнему функционирует на основе общепринятых образцов классно-урочной системы, монологическим путем «выдает» учебные программы, воспроизводит опыт, накопленный в культуре. Такая школа

маловосприимчива к современным моделям учебной деятельности, диалогу культур, развивающих образовательных технологий. Это порождает противоречие между массовой школьной практикой и потребностями развивающегося общества, которое обусловлено тем, что в последнее десятилетие, развиваясь более динамично, требует от системы образования более гибкого реагирования на изменения в социальной среде, адаптации к ним. В силу этого система образования, с одной стороны, вынуждена искать, зачастую методом проб и ошибок, пути и способы удовлетворения запросов общества, предлагая инновационные модели образования; с другой – она проявляет способность к самосохранению, здравый консерватизм и прилагает все усилия для сохранения традиционной знаниево-просветительской образовательной парадигмы.

Механизм формирования общекультурных образцов в реальной учительской практике требует нового типа педагогического мышления, новых способов преобразования действительности. В условиях динамического инновационного развития образования актуализируется методологическая, смыслопоисковая функция педагогики и педагогической деятельности. Наука должна быть направлена на концептуальное обоснование тех процессов, которые возникают в системе образования в условиях нестабильного, динамичного развития, па действенное участие в создании инновационной образовательной среды и нового типа образования.

Таким образом, существует и развивается тесная связь между педагогической наукой и практикой. П. Ф. Каптерев отмечал: «...противопоставлять науку и искусство нельзя... И наука, и искусство создают нечто новое ... и потому равно суть деятельности творческие; ни наука, ни искусство никогда не занимаются одним явлением ради его самого, их предмет постоянно общий. Искусство есть приложение науки. ... Чтобы быть хорошим учителем, для этого нужно основательно знать свою науку...».

Педагогика – одна из наук о человеке, имеющая специфические цели и задачи. Изучая один аспект человековедения, она не является изолированной наукой, так как не может строить свою теорию, используя в готовом виде данные других наук в образовательной практике. Опираясь на эти данные, она решает свои задачи и связана практически со всеми науками, изучающими человека и его деятельность, прежде всего, с психологией – наукой, изучающей закономерности развития и функционирования психики человека.

Несомненна связь педагогики с медициной, физиологией, биологией, т. е. теми науками, которые изучают различные процессы, происходящие в человеке и с участием человека. Педагогика, например, не может не учитывать данные физиологии о нервной деятельности, о развитии и функционировании органов чувств, опорно-двигательного аппарата. Связь педагогики с такими науками, как философия, социология, экономика, обусловлена социальной адекватностью педагогических воздействий. Так, например, взаимодействуя с социологией, педагогика учитывает влияние социальной среды на человека и отношения между людьми. Взаимосвязь с эстетикой предполагает решение задачи формирования у учащихся чувства прекрасного, эстетического отношения к действительности. Как наука об управлении педагогика связана с кибернетикой, которая изучает закономерности оптимального управления сложными динамическими процессами.

То, что педагогика связана с другими науками, не требует ни особых доказательств, ни специального рассмотрения. Важен другой вопрос: каким образом осуществляются эти связи? Приведем примеры некоторых форм такой взаимосвязи:

- появление новых спецкурсов, обновляющих содержание внутри одного или нескольких смежных предметов;
- появление абсолютно новых предметов (курсов);
- циклы (блоки) уроков, объединяющих материал одного или ряда предметов с сохранением их независимого существования;
- разовые интегративные уроки разного уровня и характера;
- полное слияние учебного материала в едином курсе;
- слияние большей части учебного материала с выделением специфических глав;
- построение автономных блоков с самостоятельными программами или разделами общей программы, самостоятельными учебниками и методиками;
- использование содержания одной научной дисциплины при изучении другой;
- объединение подходящего содержания из нескольких дисциплин;
- интеграция одной из дисциплин с другой, не изучаемой ранее в школе;
- интегрированные уроки;
- комплексные межпредметные внеклассные мероприятия.

Можно выделить различные направления взаимосвязи педагогики с другими науками:

- интеграция научного знания о человеке;
- интерпретация научных сведений с целью их изучения школьниками;
- систематизация научных знаний для профессиональной подготовки специалистов различных областей.

Первое направление – интеграция – это не простое объединение частей в целое, а система, развитие которой ведет к количественным и качественным сдвигам, *а* иногда даже дает начало новым системам с новыми качествами. Интеграция педагогики с другими науками может осуществляться в следующем:

- установлении взаимосвязи между ранее относительно независимыми вещами, явлениями;
- установлении существенных взаимосвязей, изменяющих функционирование интегрируемых явлений;
- проявлении качественно новых аспектов, характерных для некоторой целостности.

При этом процесс интеграции происходит в рамках отдельных наук, когда в одной определенной дисциплине одновременно учитываются результаты и методы исследования других научных дисциплин. В интеграции научного познания на основе обобщения и абстрагирования результаты исследований имеют огромное значение для частных наук.

Нельзя обойти вниманием, с нашей точки зрения, вопрос взаимодействия процессов интеграции и дифференциации в научном познании. Рассмотрим это на примере возникновения социальной педагогики.

Социальная педагогика возникла в результате интеграции социологии и педагогики. Объектом изучения первой является мир социальных отношений и действий людей, из которых складываются различные формы социальной организации: группы, социальные институты, объединения людей.

Возникшая потребность помочь детям в регулировании их отношений с социумом потребовала специфических исследований, которые стали называть социально- педагогическими. Таким образом, произошли интеграция социологии и педагогики и дифференциация педагогики, в которой выделилась новая отрасль знаний.

Таким же образом возникли лечебная педагогика, военная педагогика, производственная педагогика и др.

Педагогика не только использует знания других наук, но и сама обогащает их в процессе проведения пограничных исследований,

использования научных педагогических фактов при объяснении социальных явлений, диагностики заболеваний и т. д.

Второе направление – это взаимосвязь, осуществляемая при изучении различных предметов. В процессе интеграции научных знаний о предмете и дидактики появляется целый комплекс педагогических наук, которые называются частными дидактиками.

Невозможно преподавать математику, историю, химию, не зная этих наук. И в то же время надо знать, как их преподавать, т. е. изучить дидактику преподавания этого предмета.

Третье направление связано с профессиональной подготовкой различных специалистов и сегодня выделяется в новую науку, которая получила название «педагогика профессионального воспитания».

Итак, подводя итог изучению проблем взаимосвязи педагогики с другими науками, можно сказать, что, с одной стороны, педагогика широко использует знания других наук, с другой – множество наук используют педагогические знания.

ТЕМА 2.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ

План

2.1. Что такое педагогическая система.

2.2. Воспитательные системы и их развитие.

2.3. Дидактические системы и их развитие.

2.4. Управление педагогическими системами.

Литература

1. *Блауберг И.* В., *Юдин Э.* Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1973.

2. *Вороное В. В.* Педагогика школы в двух словах. М., 1999. Вопросы воспитания:

3. Воспитательная система школы: Проблемы и поиски / Сост. Л. Селиванова. М., 1989.

4. *Змеев С.* Основы андрагогаки. М., 1999.

5. *Классному руководителю* / Под ред. М. И. Рожкова. М., 1999.

6. *Каптерев П.Ф.* Педагогический процесс // Избр. пед. соч. М., 1982.

7. *Караковский В.А., Новикова А.И., Селиванова Н.А.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! М., 1996.

8. *Карпей Ж.* Учитель-солнце и его «дидактическая машина» // Педагогика. 1993. № 5.

9. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика / Под ред. В. **А.** Сластенина. М., 1999.

10. *Никандров Н.Д.* Россия: ценности общества на рубеже XXI века. М., 1997.

11. *Педагогика* / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1998.

12. *Педагогическая энциклопедия.* Т. 1. М., 1993; Т. 2. М., 1999.

13. *Сериков В. В.* Образование и личность: Теория и практика проектирования образовательных систем. М., 1999.

14. *Сидоркин А. М.* Процесс развития воспитательной системы школы // Сов. педагогика. 1991 .№ 11.

15. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф. и др.* Педагогика: Учеб. пособие. М., 1997.

16. *Рожков М.И., Байбородова Л.В.* Организация воспитательного процесса в школе. М., 2000.

17. *Таланчук Н.М.* Системно-ролевая концепция школьного воспитания. Казань, 1991.

18. *Ушинскии К.Д.* Человек как предмет воспитания// Собр. соч.: В 11т. М., 1950. Т. 8.

19. *Энциклопедия профессионального образования.* Т. 1. М., 1998.; Т. 2, Т. 3. М., 1999.

Вопросы

1. Что мы понимаем под управлением образовательным учреждением?
2. Какие идеи и принципы лежат в основе управления современной школой?
3. Как реализуется оптимальность управления педагогическим процессом?
4. Каковы компоненты педагогического процесса?
5. Как осуществляется взаимодействие участников педагогического процесса?
6. Что такое воспитательная система?
7. Как развивается воспитательная система?
8. Каковы критерии развитости воспитательной системы?
9. В чем сущность дидактической системы?
10. Какие дидактические системы вы знаете?
11. Что такое целостность педагогического процесса?
12. Что должен уметь педагог для реализации цели проблемно-развивающего обучения?

Задания

1. Проанализируйте процесс управления известной вам школы с позиции реализации принципов управления.
2. Приведите примеры педагогических систем.
3. Вспомните и назовите противоречия, которые возникали у вас или ваших сверстников в педагогическом процессе. Как они разрешались? Что это вам дало?
4. Подберите факты (примеры) из своей школьной или вузовской жизни, подтверждающие динамичность педагогического процесса.
5. Используя знания о признаках воспитательной системы, охарактеризуйте воспитательный процесс в школе, в которой вы обучались.
6. Отличается ли воспитательная система школы от воспитательной системы вуза? Чем именно?
7. Внесите предложения по совершенствованию воспитательной системы вашей школы (вуза).
8. Опишите дидактические системы, которые использовали ваши учителя.
9. Назовите примеры организации учителями традиционного и проблемно-развивающего обучения.

2.1. Что такое педагогическая система

Система – это упорядоченное множество взаимосвязанных элементов и отношений между ними. Ее следует понимать как целое, общее, единое. Системный подход ориентирует на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих ее механизмов. В системном рассмотрении мы воспринимаем объект (явление, процесс, отношения) не как сумму частей, а как нечто единое; мы не изолируем исследуемые объекты и не смотрим на них как на автономные единицы; мы изучаем, прежде всего, взаимоотношения и взаимодействия разных компонентов данного целого и его отношения с окружающей средой, для того чтобы найти способ упорядочения иерархии упомянутых отношений, определить основные закономерности данного объекта.

Одна из характерных черт современной науки – переход от аспектного подхода, когда предметом изучения является только определенная сторона действительности, к комплексному изучению объекта как многомерного, целого, системы. Например, исследование проблемы обучения предполагает изучение не только общепедагогических и дидактических факторов, но и физиологических, психологических, социально-психологических, социологических и др.

В каждом из перечисленных аспектов можно найти реально существующие или возможные варианты оптимального решения того, как, учитывая целевую установку, организовать педагогический процесс и управлять им.

Признаками системы являются: наличие системообразующего фактора, общее качество, единство, цельность.

Системообразующий фактор – это то условие, при котором элементы системы объединяются друг с другом. В качестве такого фактора может выступать один из элементов системы или специфические для данной системы связи.

Для того, чтобы система могла существовать, каждый из ев элементов должен обладать общим качеством, специфичным именно для нее. Объединяясь, все элементы образуют единую общность, которая обладает своими признаками и специфическими отношениями с другими системами. Все это позволяет говорить о цельности системы, каждый элемент которой существенно зависит от других, а его изменение влечет за собой изменение всей системы.

Одним из важнейших принципов функционирования системы является ее оптимальность. Термин «оптимальный» означает не только «наилучший» (*лат.* optimus), но и «наиболее соответствующий определенным условиям и задачам».

Другим принципом является **структурность,** предполагающая выделение частей (компонентов) системы, их упорядочение и классификацию. Когда мы говорим о системе методов обучения, то как раз выделяем системно-структурный смысл.

Выделяют также **функциональный** аспект рассмотрения системы. В этом случае в качестве компонентов выступают функции, регулирующие отношения и связи в системе. Например, рассматривая этот аспект процесса воспитания, классифицируют функции воспитания как систему однородных задач, решаемых педагогом.

К числу системных принципов относится **интегративность.** В интегративном аспекте рассмотрения особое внимание уделяется системообразующим элементам, которые объединяют ее компоненты и способствуют сохранению и функционированию целого.

Особенности педагогических систем

Одной из характерных черт современной педагогической науки является не изучение какой-то одной области педагогической деятельности, а всестороннее ее рассмотрение, с учетом широкого круга воздействий как внутренних отношений, так и внешних сопряженных систем.

В педагогической литературе мы встречаемся с такими понятиями, как, например, система целей воспитания, система знаний, умений и навыков школьников, система методов воспитания и т. п. В системном рассмотрении мы воспринимаем объект (явление, процесс, отношения) не как сумму частей, а как нечто целостное. Как правило, системный объект входит и качестве компонента не в одну, а в несколько целостных качественно различных систем.

Рассматривая педагогические системы, необходимо всегда помнить, что они относятся к динамическим системам, т. е. к тем, отношения между компонентами которых постоянно изменяются. В связи с этим педагогическая система является органическим единством трех своих состояний: прошедшего, настоящего и будущего. В ней присутствуют и оставшиеся от прошлого элементы, и зародыши новых.

Известно, что система изменяет свои свойства, если изменяются ее элементы. Системообразующим фактором педагогического процесса являются его цели. Так, например, от того, какие ставятся задачи, зависит сущность самого процесса обучения. Если целью является формирование знаний, то процесс обучения приобретает объяснительно-иллюстративный характер; если главная задача – формирование познавательной самостоятельности, то процесс приобретает черты частично проблемного обучения; если необходимо добиться развития индивидуальности школьника и его личностных качеств, то процесс является подлинно развивающим, т. е. целостным процессом проблемно-развивающего обучения.

Необходимо говорить об эвристическом потенциале педагогических систем, о постоянной возможности совершенствования педагогической деятельности, творческий характер которой может стать внутренне присущим качеством системы.

Педагогические системы можно рассматривать на макро-, мезо- и микроуровнях.

На макроуровне – это государственно-общественная система образования и воспитания, региональные системы образования и т. п.

На мезоуровне можно рассматривать в качестве педагогических систем деятельность учебных заведений, детских организаций и других социальных институтов общества, реализующих педагогические цели.

На микроуровне – это педагогические системы, реализующие специфические задачи; авторские педагогические системы; педагогические системы, сложившиеся в рамках деятельности группы учителей и учащихся.

Компонентами педагогической системы являются деятельность учителей и учащихся, а также управленческая деятельность, направленная на создание условий для решения образовательных задач. В качестве компонентов педагогической системы могут рассматриваться педагогические средства (содержание педагогической деятельности, формы и методы педагогической работы).

Важной характеристикой педагогической системы являются отношения (связь) между ее компонентами, они представляют собой те существенные связи, от которых зависит оптимальность в решении педагогических задач (закономерности, принципы, педагогические условия, правила).

Окружающая среда педагогической системы – множество факторов (социальных, биологических и природных), оказывающих существенное влияние на управление процессом социального развития личности учащегося.

Функционирование педагогической системы предполагает такое взаимодействие ее элементов, которое на основе реализации внутренних и внешних связей позволяет достичь определенных результатов в педагогической деятельности, т. е. обеспечить развитие учащихся.

Под оптимизацией функционирования педагогической системы целесообразно понимать такое выполнение педагогических целей, которое предполагает выбор и реализацию наилучшего (с точки зрения образования и воспитания) соотношения связей между компонентами системы, рациональность затрат времени учеников и учителей.

Критериями оптимальности функционирования педагогической системы являются:

– достижение каждым учеником такого уровня развития, который соответствует его реальным возможностям;

– создание предпосылок для саморазвития каждого участника педагогического процесса;

– ограничение затрат времени и сил на учебную и внеучебную работы рамками гигиенических норм.

Развитие ребенка целенаправленно регулируется существующими сегодня педагогическими системами разных уровней, взаимообусловленными в своем функционировании и развитии.

Педагогические системы являются относительно самостоятельными и целостными, непосредственно порождающими процесс развития человека.

Группа педагогических систем, предполагающая непосредственный контакт с учащимися, весьма разнообразна: педагогические системы в семье, в школе, во внешних учреждениях по месту жительства и т. д. Среди них можно выделить такую основополагающую систему, как педагогический процесс.

Педагогический процесс

Педагогическим процессом называют целостный процесс осуществления воспитания в его широком смысле путем обеспечения единства обучения и воспитания (в его узком специальном смысле). Синонимом понятия «педагогический процесс» является сегодня широко используемый термин «образовательный процесс».

Как отмечает М.А. Данилов, педагогический процесс – это внутренне связанная совокупность процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт во всей его многогранности и сложности превращается в черты, идеалы и качества формирующегося человека, его образованность и идейность, его культуру и нравственный облик, его способности, привычки, характер. В педагогическом процессе объективное социальное переходит в субъективное, индивидуально-психическое состояние человека. В этом определении подчеркивается именно «внутренняя» сторона процесса.

Педагогический процесс целесообразно рассматривать как целостную динамическую систему, системообразующим фактором которой является цель педагогической деятельности – образование человека. Общим качеством всех компонентов системы является взаимодействие педагога и учеников, в котором реализуются задачи обучения, воспитания и развития личности в их единстве и взаимосвязи.

Педагогический процесс как система функционирует в определенных внешних условиях: природно-географических, общественных, производственных, культурных, среды школы и ее микрорайона. К внутришкольным условиям относятся учебно-материальные, школьно-гигиенические, морально-психологические и эстетические условия.

Внутренней движущей силой педагогического процесса является разрешение противоречия между выдвинутыми требованиями и реальными возможностями воспитанников по их реализации. Это противоречие становится источником развития, если выдвигаемые требования находятся в зоне ближайшего развития возможностей учеников, и наоборот, подобное противоречие не будет содействовать оптимальному развитию системы, если задачи окажутся чрезмерно трудными или легкими. В связи с этим нужно хорошо

изучать учеников, умело проектировать близкие, средние и далекие перспективы развития, превращать их в конкретные учебно-воспитательные задачи. В основе всего лежит мотивация деятельности учащихся.

Основными компонентами педагогического процесса являются: целевой, содержательный, операционно-деятельностный, аналитико-результативный.

Целевой компонент предполагает определение педагогами и учащимися целей своей учебной и внеучебной деятельности.

Содержательный компонент предполагает определение содержания педагогического процесса на основе поставленных целей.

Операционно-деятельностный компонент предполагает организацию совместной деятельности педагогов и учащихся.

Аналитико-результативный компонент включает в себя анализ результатов и коррекцию педагогических задач.

В системе «педагогический процесс» происходит взаимодействие определенных субъектов. С одной стороны, в качестве педагогических субъектов выступают руководство школы, преподаватели, воспитатели, коллектив педагогов, родители, с другой – в роли как субъектов, так и объектов выступают учащиеся, коллектив, определенные группы школьников, занятые тем или иным видом деятельности, а также отдельные ученики. Мы характеризуем здесь состав основных объектов педагогических воспитательных влияний, разумеется, условно, так как в других типах учебных заведений они будут именоваться уже иначе.

Взаимную активность педагога и воспитуемого в педагогическом процессе наиболее полно отражает термин «педагогическое взаимодействие». Он включает в себя единство педагогического влияния, его активного восприятия, усвоения объектом, собственной активности воспитуемого, проявляющейся в ответных непосредственных или опосредованных влияниях на педагога и на самого себя (самовоспитание). Поэтому понятие «педагогическое взаимодействие» шире, чем «педагогическое воздействие», «педагогическое влияние» и даже «педагогическое отношение», так как оно является уже следствием самого педагогического взаимодействия педагогов и воспитуемых.

В ходе такого взаимодействия проявляются разнообразные связи между участниками педагогического процесса. Особенно распространены связи в обмене информацией между воспитателями и воспитуемыми, организационно-деятельностные связи, коммуникативные (их еще называют связями общения между воспитателями и школьниками).

Наконец, весьма важное значение в педагогическом процессе имеют связи управления и самоуправления. От их правильного соотношения зависит во многом успешное протекание всего процесса. В свою очередь, связи управления опираются на информационные, организационно-деятельностные и другие виды связей.

Итак, в состав динамической системы «педагогический процесс» входят субъекты и объекты воспитания в широком смысле, разнообразные связи, проявляющиеся между ними, а также условия, в которых протекает процесс их взаимодействия. Данная система имеет специфические процессуальные компоненты. Наиболее крупными из них и являются процессы обучения и воспитания, которые ведут к внутренним процессам изменения образованности, воспитанности и развитости личности. Процессы обучения и воспитания состоят, в свою очередь, также из определенных процессов. Например, процесс обучения состоит из взаимосвязанных процессов преподавания и учения, воспитания – из процесса воспитательных воздействий, процесса принятия их личностью и возникающего при этом процесса самовоспитания.

Понятия «система, в которой протекает процесс» и «процесс как система» являются неидентичными, хотя и не могут рассматриваться изолированно, так как система, в которой протекает процесс, является как бы материализованной основой самого процесса.

Итак, педагогический процесс является органическим единством процессов обучения, воспитания и развития. Сущность его состоит в передаче социального опыта старшими и усвоении его подрастающими поколениями посредством их взаимодействия.

2.2. Воспитательные системы и их развитие

Понятие о воспитательной системе школы

Воспитательный процесс, представляющий из себя динамическую систему, направлен, прежде всего, на социальное развитие человека. Решение проблем современной школы связано с превращением ее из просто обучающей в воспитывающую. Эго возможно тогда, когда воспитательный процесс является целостным, что на практике реализуется через создание воспитательной системы.

А. С. Макаренко писал, что никакое средство нельзя рассматривать как отдельно взятое от системы; оно вообще не может быть признано ни хорошим, ни плохим, если рассматривается отдельно от других средств, от целого комплекса педагогических влияний.

Воспитательная система как педагогический феномен изучается наукой с начала 70-х годов. Сегодня создана целостная концепция

воспитательной системы. Среди ее авторов Л. И. Новикова, В. А. Караковский, А. М. Сидоркин, Н. Л. Селиванова и др.

Главный признак системы – ее упорядоченность, которая может иметь различные основания: не только цели гуманистического развития личности ребенка, но и соблюдение требований, формальных правил, внешнего административного порядка и т. д. Поэтому социально-педагогическая система может быть не всегда гуманной по отношению к ребенку.

Воспитательная система школы – социально-педагогический объект, упорядоченный не только относительно собственно педагогических целей, связанных с воспитанием ребенка, но и относительно целей самого ребенка, связанных с удовлетворением актуальных потребностей личности.

Она создается усилиями всех субъектов педагогической деятельности (прежде всего педагогов, учащихся и их родителей).

Воспитательная система школы включает в себя следующие элементы:

- цели, определяющие сущность системы;
- субъекты, реализующие эти цели;
- деятельность, в которой реализуются цели;
- связи и отношения, которые образуются и формируются в процессе этой деятельности;
- среду, окружающую школу и вступающую во взаимодействие с нею;
- управление воспитательной системой.

Создание целостной воспитательной системы, по сути, есть процесс гармонизации учебной и внеучебной деятельности школьников.

Системообразующей деятельность становится, если в ее организации испытывают потребность все субъекты и если она связывает в целостный педагогический процесс учебную и внеучебную работу.

Содержание системообразующих видов деятельности определяет тип воспитательной системы. Так, в школах-лицеях, гимназиях познавательная деятельность может быть единственным системообразующим видом; в школах-клубах системообразующих видов деятельности два (познавательная и клубная); в школах, являющихся отделениями сельскохозяйственных предприятий и занимающихся производительным трудом (Зоринская средняя школа Курской области), один – трудовая. Тип воспитательной системы зависит также от вида школы, ее месторасположения, количества учащихся, опыта работы педагогического коллектива, традиций и т. д.

Сегодня в педагогической литературе часто встречается понятие «авторская воспитательная система». Такие системы создаются в школах, руководимых творчески работающими, нестандартно организующими воспитательный процесс директорами.

Такие воспитательные системы чаще всего называют по имени директоров школ.

Развитие воспитательной системы школы

Воспитательная система не задается сверху, а создается усилиями всех субъектов педагогической деятельности, поэтому она не застывший, а постоянно развивающийся феномен. Источником развития воспитательной системы является, прежде всего, разрешение противоречия между нарастающей упорядоченностью системы (процессом интеграции) и ее тенденцией к нарастанию независимости различных элементов (процессом дезинтеграции).

Интеграция выражается в сплочении коллектива, в установлении устойчивых межличностных отношений, стандартизации ситуаций и т. д. Дезинтеграция выражается в нарушении стабильности, нарастании индивидуальных и групповых различий, в появлении ситуаций, противоречащих принятым нормам и ценностям, и т.д.

На разных этапах развития воспитательной системы более позитивным процессом может быть как интеграция, так и дезинтеграция. Так, на этапах становления системы или послекризисного развития позитивны процессы интеграции, создающие для ребенка и педагога стабильную комфортную среду, способствующую усвоению социальных норм, процессы, снижающие излишнюю напряженность. На этапе становления функционирования системы позитивными становятся дезинтеграционные процессы, удовлетворяющие потребности в новизне, формирующие активность субъектов педагогической деятельности, их творческую активность.

Противоречия между интеграцией и дезинтеграцией развития воспитательной системы конкретизируются в противоречии между системой и личностью. Личность – активный участник создания системы, которой она начинает подчиняться. По сути, человек подчиняется той системе, которую творит сам. Поэтому развитие воспитательной системы есть условие развития личности.

Процессы интеграции создают благоприятные условия для социальной адаптации, а дезинтеграционные явления в системе, напротив, стимулируют процессы социальной автономизации ребенка и педагога. Таким образом, развитие воспитательной системы есть условие социализации ее субъектов.

В развитии воспитательной системы можно выделить несколько этапов (В.А. Караковский). На этапе становления в существующую или вновь создаваемую школу вносится определенная идея, образ будущей школы. Определяется цель воспитательной системы, разрабатывается концепция ее создания: определяются принципы деятельности педагогического и ученического коллективов, приоритетные и системообразующие виды деятельности, формы их организации. В процесс создания системы вовлекается все большее количество педагогов, учащихся, их родителей, участвующих в совместной деятельности. Главная характеристика воспитательной системы на данном этапе – ее стремление к упорядоченности.

На этапе стабильного развития воспитательной системы продолжается упорядочение всех процессов: ведущей становится коллективная деятельность, создается стабильное общественное мнение, стандартизируются жизненные ситуации, дезинтеграционные явления проявляются слабее, система функционирует в заданном режиме.

Через некоторое время, как правило, наступает этап кризисного развития системы. Термин «кризисное развитие» условен; в это время просто усиливаются дезинтеграционные явления, связанные с поиском нового, оригинального в жизни школьного коллектива. Причины таких явлений – дефицит новизны, усталость педагогов, стремление к обновлению жизни школы. Кризис воспитательной системы может преодолеваться по-разному: путем изменения ведущего вида деятельности и восстановления системообразующих связей; путем создания на базе прежней системы новой, включающей определенные ценности и традиции старой системы, но основанной на другом типе системообразующих связей; наконец, может наступить «смерть» воспитательной системы, характеризующаяся распадом системообразующих связей. Явление кризиса – естественный процесс в развитии системы, в ходе которого она вступает на новый этап послекризисного развития. Тогда преобладающими вновь становятся интеграционные процессы.

Критерии развитости воспитательной системы школы

В. **А.** Караковский выделяет две группы критериев, по которым можно оценить развитость воспитательной системы школы. Первая группа – критерии факта, позволяющие ответить на вопрос, есть ли в школе воспитательная система. Об этом могут свидетельствовать упорядоченность жизнедеятельности школы, наличие сложившегося единого школьного коллектива, интегрированность воспитательных воздействий в педагогические комплексы.

Вторая группа – критерии качества, отвечающие на вопрос, каковы уровень развития воспитательной системы, ее эффективность. Об этом говорят степень приближенности системы к поставленным целям, реализация педагогической концепции, общий психологический климат школы, стиль отношений в ней, самочувствие детей и педагогов, внутренний комфорт, уровень воспитанности выпускников школы.

2.3. Дидактические системы и их развитие

Основные характеристики дидактических систем

Теоретические основы обучения разрабатывает область педагогики, называемая дидактикой. Этот термин происходит от греческого слова «дидактикос», что означает «обучающий». Предметом дидактики являются системы обучения, или дидактические системы.

Дидактической системой называют упорядоченный набор целей, содержания, форм, методов и средств обучения. Эта система функционирует в процессе обучения: во взаимной деятельности учителя и учащихся, в ходе которой происходит усвоение знаний и способов действий и развитие индивидуальных способностей учащихся.

Сколько может быть дидактических систем или типов процесса обучения?

Процесс обучения в своем генезисе прошел ряд стадий развития от догматического, затем объяснительно-иллюстративного до проблемно-развивающего типа. При этом уровень целостности становился выше.

Целостность процесса обучения характеризуется его внутренним единством, связанностью, качественной определенностью, высокими результатами в развитии, образовании и социализации учащихся.

Основу процесса обучения как дидактической системы составляет **учебная деятельность.** Значение ее как особого вида деятельности, направленного на освоение индивидом социального опыта, постоянно возрастает. Учебная деятельность в современных условиях должна выполняться человеком на протяжении всей его жизни. Д. Б. Эльконин называет ее второй профессией каждого человека, справедливо отмечая, что от умения осуществлять учебную деятельность во многом зависит его продвижение в основном избранном деле. Следовательно, важно так строить эту деятельность, чтобы в ее процессе учащиеся могли овладеть не только уже имеющимся социальным опытом, а самой деятельностью, но, чтобы это делать, надо знать структуру учебной

деятельности. Выделение структуры деятельности учащегося позволяет наметить план вероятного и адекватного ей взаимодействия учителя и учащихся, а следовательно, успешно управлять учебно-воспитательным процессом. Это значит, что деятельность педагога (деятельность обучающего) необходимо структурировать в соответствии с закономерной динамикой учебной деятельности учащегося.

Любая дидактическая система включает в себя следующие элементы:

- цель и задачи обучения (преподавания и учения);
- содержание обучения;
- методы и средства обучения;
- формы организации обучения;
- результаты обучения.

Целостность процесса обучения Наиважнейшей функцией процесса обучения следует признать стимулирование развития основных сфер человека и его личностных качеств. Эта функция является интегративной.

Целостность процесса должна проявляться в единстве его сторон. Сторонами процесса являются: содержательная (что развивать и воспитывать, чему учить), операционно-процессуальная (как развивать, обучать и воспитывать), мотивационная (как осуществлять мотивационное обеспечение педагогического процесса), организационная (какие предусмотреть формы организации деятельности учащихся).

В отличие от нецелостного, целостный процесс обладает свойствами, только ему присущими. Первым таким свойством является **функциональное единство** всех циклов дисциплин, адекватное структуре формируемых психологических и личностных качеств человека (поэтому в школе необходимо вводить предметы по выбору учащихся). Вторым целостным свойством процесса является его **проблемный характер,** способствующий развитию основных сфер школьника. Третье свойство заключается в том, что **чем выше уровень интеграции учения с реальной деятельностью учащихся в различных социальных сферах, тем процесс эффективнее формирует как отдельные сферы и качества индивида, гак и человека в целом, т.** е. закладывает основания для социализации личности. Четвертое свойство связано с **неразрывностью формирования отдельных сфер и качеств личности** как между ними, так и с формированием индивидуальности личности в их единстве.

Примером дидактической системы может быть **система** проблемно-развивающего обучения. Для реализации дидактических

целей в системе проблемно-развивающего обучения педагог должен обладать комплексом педагогических умений и реализовать их на практике. К ним относятся:

– диагностические – умение определять исходное и текущее состояния развития отдельных учащихся и класса в целом (применять педагогическую диагностику для выявления уровня развитости, обученности и воспитанности учащихся, внутри коллективных отношений);

– педагогическое целеполагание – умение ставить цели и решать педагогические задачи (иметь представление о номенклатуре педагогических целей, владеть способами их выдвижения и формулирования, знать правила постановки и соблюдать требования, предъявляемые к ним);

– умение отбирать и применять средства педагогического воздействия (знать развивающие возможности педагогических средств, уметь реализовать их побуждающую, развивающую и обучающую функции, уметь выбрать и применить в конкретных условиях оптимальные методы, приемы и формы обучения);

– умение программировать и структурировать взаимодействие с учащимися таким образом, чтобы оно гарантировало достижение поставленных целей (знать и уметь реализовать структуру урока, уметь строить свою деятельность в соответствии со структурой учебной деятельности учащихся, владеть способами мотивационного обеспечения учебного процесса);

– педагогическая наблюдательность – умение видеть и анализировать условия, при которых протекает процесс: результативность труда (качественные изменения в развитии учащихся и самого учителя), эффективность труда (соответствие результатов поставленным целям), оптимальность труда (достижение наилучшего в данных условиях результата или достижение его при малых затратах времени и сил учащихся и учителя).

2.4. Управление педагогическими системами

Под управлением педагогическими системами понимается особая деятельность, включающая в себя координацию и направление действий учащихся, педагогов, родителей и обслуживающего персонала и направленная на достижение поставленных целей.

За последние годы произошла значительная демократизация и децентрализация управления образованием – решение многих вопросов передано с федерального на региональный и местный уровни,

а от них, соответственно, в непосредственную компетенцию самих образовательных учреждений.

Основными идеями, которые в современных условиях развития школы позволяют определить пути совершенствования внутришкольного управления, являются следующие:

– идея гибкости и адаптации процесса управления в ответ на воздействие изменяющейся внешней среды;

– идея оптимизации управления, заключающаяся в целенаправленной управленческой деятельности с учетом всех внешних и внутренних объективных и субъективных факторов, выборе и принятии наилучшего для данных конкретных условий управленческого решения;

– идея субъектности в ходе процесса внутришкольного управления, которую можно представить как учет и анализ интересов и позиций всех участников педагогического процесса и выработка на этой основе адекватных управленческих решений;

– идея разумного снижения неопределенности в процессе управления, которая основывается на сведении к минимуму факторов, отрицательно влияющих на процесс управления. Таковыми являются: наличие дефицита информации и времени, стимулирующие «борьбу» гипотез; наличие некоторой «неопределенной ситуации», вызывающей борьбу мотивов у субъектов управленческого процесса; недостаточное развитие волевой сферы у участников управленческого процесса, способной обеспечить преодоление неопределенности и принятие на себя той или иной ответственности; отсутствие функциональной определенности между участниками управленческого процесса.

Реализация перечисленных идей отражается в следующих принципах.

Принцип демократизации управления предполагает расширение вовлечения всех участников образовательного процесса в принятие и реализацию решений для достижения поставленных перед учебным заведением целей. При этом организаторская работа руководителей должна предусматривать формирование в педагогическом коллективе мотива группового действия, взаимную поддержку' руководителей и коллектива педагогов. Одновременно с этим благоприятное влияние на оптимальное развитие демократических отношений будет оказывать предоставление полномочий и ответственности всем организаторам: заместителям директора, руководителям различных комиссий, классным руководителям.

Принцип экономической целесообразности предполагает обязательное установление затрат финансовых ресурсов, необходимых для реализации управленческого решения и определения тех прямых и косвенных экономических результатов, которые будут достигнуты. Этот принцип, с одной стороны, ориентирован на реальность принимаемых решений, с другой – на сбалансированность их и поиск различных источников финансирования.

Принцип инновационного подхода предполагает поиск новых подходов к решению стандартных управленческих проблем, стимулирование творческой активности как педагогов, так и учащихся. Этот принцип направлен, с одной стороны, на развитие школы, с другой – на учет возможностей педагогического коллектива и самореализацию каждого педагога.

Принцип вариативности предполагает выбор каждым учебным заведением, каждым руководителем своей оптимальной модели управления школой, учитывающей специфику условий ее существования, традиции, отказ от необоснованного переноса опыта других учебных заведений в систему деятельности своей школы. Этот принцип проявляется через вариативность образовательной среды (в зависимости от насыщенности и структурирования образовательных ресурсов); институтов сферы образования (типовое и видовое разнообразие образовательных организаций, форм организации профессиональной деятельности объединений, коллективов, групп педагогических работников); образовательных процессов (наличие различных образовательных программ и их элементов).

Принцип социальной стабилизации предполагает ориентацию целевых функций управления на решение социальных проблем всех участников образовательного процесса. В процессе реализации данного принципа должна быть обеспечена социальная защищенность как детей, так и педагогов. Несомненно, что социальная стабилизация в образовательном учреждении существенно зависит от социальной политики всей страны и каждого региона в отдельности. Но при этом в каждом учебном заведении стремление к посильному решению социальных проблем должно рассматриваться как тенденция развития организации.

Принцип управленческой компетентности предполагает постепенное увеличение требований к руководителям всех уровней в плане управленческого профессионализма. Речь идет не только о директорах школы и их заместителях, но и **о** классных руководителях и других субъектах управленческой деятельности.

Совокупность перечисленных принципов определяет основные требования к процессу совершенствования управления школой.

В процессе управления образовательное учреждение должно получить оптимальный, т. е. наилучший, результат:

1) для данных конкретных условий и возможностей организации деятельности педагогического и ученического коллективов, взаимодействия с семьями учащихся и другими институтами воспитания;
2) на данном конкретном этапе деятельности;
3) в данной конкретной ситуации.

Показателями оптимальности управления школой являются конкретные результаты, пути достижения которых могут быть неодинаковыми, а потому и оптимальных результатов организации деятельности педагогического и детского коллективов может быть несколько. Пути, средства, способы оптимизации, алгоритм действий, взаимосвязанные элементы процедуры и т. п. – все это составляет методику оптимизации.

Критерии оптимальности – это признаки, на основании которых производится сравнительная оценка возможных решений и выбора наилучшего из них. Они призваны помочь администрации школы обосновать свое решение по выбору того или иного сочетания форм, методов организации и освоения той или иной деятельности педагогическим и ученическим коллективами.

Критериями могут быть:

- максимально возможные результаты в формировании знаний, навыков, умений, тех или иных черт личности школьников, повышение уровня их воспитанности и пр.;
- минимально необходимые затраты времени педагогов, детей и их родителей, обслуживающего персонала на достижение определенных результатов;
- минимально необходимые затраты усилий педагогов, детей и их родителей, обслуживающего персонала на достижение определенных результатов за отведенное время;
- минимальные, по сравнению с типичными, затраты средств на достижение определенных результатов за отведенное время.

Оптимальным должен быть не только процесс управления в целом, но и отдельные его этапы.

ТЕМА 3.
ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЩЕСТВЕННОЕ ЯВЛЕНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

План

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

3.2. Цели педагогической деятельности.

3.3. Стандарты образования.

Литература

1. *Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика: Учеб. для вузов. СПб., 2000.

2. *Гершунский Б.* С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М., 1998.

3. *Дахин А. Н.* О разноуровневом обучении школьников // Педагогика. 1993. № 2.

4. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.

5. *Заир-Бек Е. С.* Основы педагогического проектирования. СПб, 1995.

6. *Классному руководителю* / Под ред. М. И. Рожкова. М., 1999.

7. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.

8. *Корнетов Г. Б.* Гуманистическое образование: традиции и перспективы. М., 1993.

9. *Коротов В.* М. Введение в педагогику. М., 1999.

10. *Никандров Н. Д.* Россия: ценности общества на рубеже XXI века. М., 1997.

11. *Новиков А. М.* Профессиональное образованнее России. М., 1997.

12. *Педагогика* / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1998.

13. *Педагогическая энциклопедия.* Т. 1. М., 1993; Т. 2. М., 1999. *Педагогическая антропология:* Учеб. пособие / Авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. М., 1998.

14. *Подласый И. П.* Педагогика: Новый курс: В 2 кн. М., 1999.

15. *Сластекин В. А., Исаев И. Ф. и др.* Педагогика: Учеб. пособие. М., 1997.

16. *Смирнов В. И.* Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М., 1999.

17. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания // Собр. соч.: В 11 т. М., 1950, Т. 8.

34. *Энциклопедия профессионального образования.* Т. 1. М.,; Т. 2., Т. 3. М., 1999.

Вопросы

1. Какие концепции, модели образования являются наиболее перспективными?
2. Какой концепции – развития индивидуальности или социализации – вы собираетесь придерживаться в своей педагогической деятельности? Почему? Раскройте, что такое «целостность педагогического процесса».
3. Что такое педагогические цели?
4. Какое значение имеет определение цели педагогической деятельности?
5. Какие факторы влияют на определение целей педагогической деятельности?
6. Что такое идеальные цели воспитания человека?
7. Какова структура реальных целей педагогической деятельности?
8. Какими документами регулируется содержание образования в Российской Федерации?
9. Что такое стандарт образования? В чем его основные функции?
10. Из каких частей состоит учебный план? Какие его характеристики вы знаете?

Задания

Составьте таблицу, в которой сопоставьте три вида педагогических целей: идеальных, реальных и целей, направленных на достижение конкретного результата.

1. Попытайтесь доказать, что идеальные цели претерпевали изменения в силу объективных факторов.
2. Приведите примеры' (факты) из школьной жизни, подтверждающие реализацию функций учебного плана (гибкость, унификацию, интеграцию и др.).

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

Если проанализировать цели образования в историческом аспекте, то можно сделать вывод о наличии двух тенденций. Деятельность одних школ направлена на удовлетворение потребностей государства, на подготовку молодого поколения к жизни в определенной социальной среде, носит социоцентристский характер (в центре находятся интересы общества и государства). Деятельность других

школ носит гуманистический характер, и целью школы является сам ребенок – развитие его индивидуальности и воспитание личности с тем, чтобы он в дальнейшем свободно ориентировался в мире не только профессий, но и идей, и идеологий. На фоне реализации второй тенденции закономерен всплеск гуманистических концепций разной направленности, основанных на психологических трудах Р. Бернса, А. Маслоу, К. Роджерса, Б. Г. Ананьева, В. В. Давыдова и др. Так, в США под руководством К. Оллред создана программа «Позитив экшн». В ней положительный поступок выступает как минимальная единица творческого продвижения ребенка в личностном психическом развитии по трем основным линиям: когнитивной (формирование знаний), эмоциональной (развитие эмоций) и поведенческой (формирование навыков нравственного поведения). Авторы предлагают систему упражнений, в основе которых лежит мысль о необходимости целостного роста ребенка, охватывающего интеллектуальную, эмоциональную, предметно-практическую сферы. Такая концепция, принятая многими школами США и других стран, ориентирует школу, прежде всего, на развитие индивидуальности человека.

В России широко внедряются в практику концепции проблемно-развивающего обучения (М. И. Махмутов, И. Я. Лернер), развивающего обучения в начальной школе (В. В. Давыдов, Л. Б. Занков), идеи учителей-новаторов о сотворчестве учащихся и учителя.

Идеи гуманистической педагогики охватили в последние десятилетия большое число ученых и педагогов-практиков не только в США, России, но и в других странах. Только во Франции в 80-е годы нетрадиционные идеи обучения проверялись по более чем пятидесяти исследовательским программам, а в Англии модель «открытой» школы в 80-х годах частично использовали в трети начальных учебных заведений.

Выдвинутая И. Кантом идея самоценности человека, уходящая корнями в педагогику Древней Греции, остается актуальной и в настоящее время. Ориентация современной школы на потребности индивида является следствием того, что постиндустриальное общество диктует необходимость воспитания не столько специалиста и гражданина определенного государства, сколько целостной личности, которая может не только осваивать новое, но и освобождаться от ненужных знаний и видов деятельности, которая способна преобразовывать себя.

На деятельность системы образования, особенно на становление школ нового типа, доминирующее влияние оказывают, помимо

социально-экономических условий, мировоззренческие идеи и педагогические концепции, которые начинают составлять определенную философию современного образования и стратегию развития отдельной школы, в частности. К ним относятся идеи гуманистической психологии и педагогики, направленные на развитие индивидуальности каждого человека. Традиционно педагогический процесс структурировался таким образом, чтобы обеспечить, прежде всего, усвоение знаний и умений. Становление новых школ происходит на основе прогрессивных гуманистических концепций: всеми средствами воспитывать личностные свойства и развивать индивидуальность ребенка, наряду с воспитанием нравственных и других качеств формировать интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную и другие сферы человека.

Как показывает анализ генезиса школы, почти всегда она ориентировалась на потребности государства, общества и очень редко – на интересы ученика. С другой стороны, наилучших результатов достигали именно те учреждения, в центре внимания которых находился ребенок: развитие его способностей, формирование внутреннего мира – не подготовка к жизни в капиталистическом или социалистическом обществе, а жизнь здесь и теперь. Правильность такого подхода подтверждается **в** настоящее время тем, что во многих случаях «исчезают» границы между государствами, человек все больше обретает свободу, происходит взаимопроникновение культур, теряет актуальность проблема воспитания личности для одного конкретного общества – ставится задача помочь человеку освоиться в обществе, а не навязывать идеи определенной партии или религии.

Таким образом, в выборе целей школы нового типа особую роль будет играть ориентация на те тенденции развития образования, в которых целью педагогического процесса является ребенок. При этом наиболее важными становятся развитие его индивидуальности, воспитание чувства самоценности, уверенности в себе, отношение к нему как к само изменяющемуся субъекту учения. Однако крайний педоцентристский подход при всей своей привлекательности, не может полностью удовлетворить интересы ученика, так как не учитывает того факта, что человек будет в полной мере счастлив лишь в том случае, если он реализует себя в обществе. Поэтому процесс развития индивидуальности человека должен быть дополнен процессом его социализации.

Из обозначенных выше подходов вытекает еще один, который связан с необходимостью гуманизации взаимоотношений педагогов

и воспитанников. Общение, которому присуща субъект-субъектная основа, способствует позитивным изменениям в интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сферах каждого из общающихся. Особое внимание уделяется разработке проблем педагогической конфликтологии. Таким образом, реализация **концепции гуманизации взаимоотношений** должна пронизывать весь учебно-воспитательный процесс. Такой стиль взаимоотношений создает положительный эмоциональный фон, на котором только и возможны плодотворное обучение и воспитание. Об этом свидетельствуют тенденции в развитии отечественного и мирового образовательного процесса. С этих позиций можно обратить внимание на следующие концепции: концепцию педагогики индивидуальности; концепцию социализации человека; концепцию гуманистического общения; концепцию социальных проб; концепцию целостного педагогического процесса и др.

Остановимся на основных моментах названных концепций с точки зрения возможности их реализации в школе нового типа. Основная задача учителя состоит в том, чтобы помочь ребенку в развитии его индивидуальности, актуализировать самоценность каждого отдельного человека.

Концепция развития индивидуальности ориентирует на развитие сфер школьника: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной, саморегуляции. Отметим, что реальная цель школы – дать каждому учащемуся общее образование и предоставить условия для гармонического развития и совершенствования всех сторон индивидуальности. Эта цель, в отличие от глобальной общей идеи всестороннего развития личности, конкретна, достижима и реальна, психологически обоснована, так как соответствует природе развития ребенка. Формирование индивидуальности может проходить по нескольким направлениям: во- первых, это может быть развитие всех сфер в интересах воспитанника; во-вторых, развитие этих сфер в интересах общества и воспитанника; в-третьих, изменение их в интересах только общества (государства); наконец, в-четвертых, их изменение в интересах определенных групп. Идеалам гуманистической педагогики соответствуют первые два направления. Первое предполагает достижение целей развития природных задатков человека в различных сферах, а второе – изменение этих сфер в соответствии с идеалами общества. Отсюда следует, что первое направление решает задачи развития индивидуальности человека, второе – его социализации.

Другой концепцией является концепция социализации человека. В ней рассматривается интеграция индивида в общество с позиций реалий современной жизни. Если в тоталитарном государстве действия индивида запрограммированы и в структуре мотивов преобладают коллективистские, то ситуация рыночной экономики порождает разнообразие вариантов отношения общества и индивида. Воспитание предстает как педагогический компонент социализации. В качестве ядра социальной направленности конкурентоспособной личности выделяется мотив преодоления, а комплекс мотивов социальной деятельности составляет движущую силу социализации.

Рассмотренные выше концепции позволяют сформулировать педагогические цели, уточнить содержание образования, выделить методы обучения развивающего характера и разработать прогностическую модель выпускника школы. Данные концепции могут стать основой для разработки воспитательной системы гуманистической направленности; для определения содержания и форм деятельности психолого-педагогической службы как организационной структуры, ориентированной на проблемы детей, а также поисков разнообразия внеклассной работы, содержания деятельности современных детских организаций.

Цели и задачи, стоящие перед школами нового типа, предъявляют особые требования к организации учебно-воспитательного процесса. Наиболее полно будет отвечать им процесс с высокой степенью целостности. Рассмотрение процесса обучения и воспитания с этой позиции предполагает опору на концепцию

В. С. Ильина, согласно которой целостность педагогического процесса представляет некоторое его совершенство, высокий уровень развития и функционирования. Философы к целостным относят системы, достигшие в своем развитии зрелости, завершенности, соответствующие определенному идеалу. Сущность целостности педагогического процесса состоит в подчиненности всех его частей и функций основной задаче – формированию целостного человека, гармоничному развитию индивидуальности, личности, организма (физическое здоровье). В чем заключается целостный подход к организации учебно-воспитательного процесса? Во-первых, в том, чтобы каждый педагог работал на общую цель – не содействовал, а именно обеспечивал достижение общей цели. Во-вторых, в комплексном решении задач обучения, развития и воспитания на каждом уроке, в системе уроков и внеклассных мероприятий, чтобы каждая часть (урок)

работала на целое (процесс). В-третьих, в единстве воспитания и самовоспитания, образования и самообразования. В-четвертых, не просто в совместной деятельности, а в активной взаимной деятельности педагога и учащихся (педагогическое взаимодействие). Взаимодействие – установление связей между элементами педагогической системы, таких, как: информационные связи (обмен информацией), организационно-деятельностные связи (методы совместной деятельности), коммуникативные связи (общение), связи управления и самоуправления.

Таким образом, целостность учебно-воспитательного процесса характеризуется его внутренним единством, связанностью, качественной определенностью, высокими результатами в развитии, обучении и воспитании учащихся. Наиважнейшей функцией процесса обучения следует признать стимулирование развития основных сфер человека и его личностных качеств. Эта функция является интегративной.

Целостность процесса должна проявляться в единстве его сторон. Сторонами процесса являются: содержательная (что развивать и воспитывать, чему учить), операционно-процессуальная (как развивать, обучать и воспитывать), мотивационная (как осуществлять мотивационное обеспечение педагогического процесса), организационная (какие предусмотреть формы организации деятельности учащихся). Целостность проявляется и в единстве процессов обучения и воспитания. В. С. Ильин доказал, что целостный педагогический процесс должен иметь следующую структуру: исходное состояние – цели – отбор и применение педагогических средств – преломление их через внутренние и внешние условия – результат. Использование концепции целостного учебно-воспитательного процесса позволяет выделить несколько уровней целостности и спроектировать процесс, ориентированный на высший уровень, который приоритетно определяет развитие основных сфер человека, целостной личности.

Таким образом, реализуя идеи перечисленных концепций на практике, педагогический коллектив определяет, какие потребности ребенка, его родителей, общества и государства он сможет удовлетворить своей деятельностью. Приоритетными становятся цели, направленные прежде всего на развитие индивидуальности ребенка и его социализацию.

Многообразие образовательных учреждений, инновационные процессы, характерные для современной школы, – все это

предполагает подготовку учителей- профессионалов, владеющих современными педагогическими технологиями, способных к творчеству, имеющих индивидуальный стиль деятельности.

В настоящее время существуют **два направления развития высшего педагогического образования – традиционное и инновационное.**

Традиционному образованию присуща дисциплинарная модель обучения. При этом дисциплины перегружены избыточной информацией, слишком наукообразны и скучны для молодых умов. Все это объясняется фундаментализацией образования (скорее, гиперболизацией этого требования). Современные тенденции требуют большей прагматичности в сфере образования. Разумное сочетание фундаментализации с прагматичностью может построить новую модель образования. Предпосылки к этому обозначены в Госстандарте, но реализация их требует творчества, больших сил и средств.

В процессе традиционного образования студентами выполняется ряд заданий. Обучение сводится к предметному накоплению типовых способов решения учебно-педагогических задач, знаний, умений, навыков и их дальнейшему совершенствованию. Студент, выполняя задания, копирует деятельность учителя, а педагогическая практика вуза копирует школьную систему' обучения, причем не в лучших ее формах, моделирует деятельность учителя, но не соответствует учебной деятельности студента вуза, а значит, не создает условий для общею развития обучающихся, т. е. предпосылок их профессионального роста.

Стратегия **инновационного** обучения предполагает такую системную организацию процесса обучения, при которой личность педагога по-прежнему выступает как ведущий элемент, но при этом меняется его позиция по отношению к студенту, к себе самому. Преподаватель уже выступает не только как носитель и транслятор знаний, но и как помощник в становлении личности и развитии индивидуальности студента. Изменяется характер воздействия на него: позиция авторитарной власти, право старшего и сильного утрачиваются, взамен их утверждается позиция демократического взаимодействия, помощи, сотрудничества, внимания к инициативе. Изменяется и позиция студента, который переориентируется с результата усвоения, с получения оценки на активное взаимодействие с преподавателем и самостоятельную работу над своим образованием (самообразованием).

Особенностью инновационного обучения в высшей школе является изменение функций знаний, которые осваиваются в вузе, и способов организации их усвоения. Знание, став третьей социальной силой (после денег и власти), даст человеку возможность занять место в современной культуре и цивилизации, если будет представлено в духе современного информатизированного общества как системное, междисциплинарное, обобщенное. Процесс его усвоения перестает носить характер рутинного заучивания, воспроизведения и организуется в многообразных формах поисковой учебной деятельности как продуктивный творческий процесс.

В условиях решения новых проблем (интеграция, индивидуализация, информатизация и др.) все явственнее наблюдается переход от дисциплинарно ориентированной системы обучения к проектно-созидательной. Основой учебного процесса становятся усвоение как знаний, так и способов самого усвоения, развитие индивидуальных способностей обучаемых. Этот подход отвергает бесполезные знания ради знаний, навыки ради навыков, умения ради умений. Проективность образования (работа над проектами) является общей формой реализации умений планирования, прогнозирования, созидания, обоснования и объяснения, исполнения и оформления.

В настоящее время в России, как и в других странах, ведется разработка интегрированной проектно-созидательной модели обучения в высшей школе. Логика образовательного процесса базируется на идее познания окружающего мира в контексте его «сотворения»: проектирования, моделирования, конструирования, исследования и всесторонней оценки результатов завершенного проекта как с точки зрения его качественного и количественного уровней, так и с точки зрения «вживания в окружающий мир». В работе над проектом могут участвовать преподаватели различных дисциплин, а предметные знания интегрируются за счет общих объектов изучения. Предусматривается компьютерная, или умозрительная, реализация отдельных проектов. Содержание обучения разбивается на отдельные проекты. В новой системе знания, умения и навыки рассматриваются не как цель обучения, а как средство развития индивидуальности обучаемого. К этой цели позволяет приблизиться проектно-созидательный подход при котором на первое место выдвигаются процессы проектирования, моделирования, конструирования и исследования объектов целостного мира, поиск взаимосвязей между ними. Здесь готовое знание сосуществует наряду со знанием, синтезированным самим студентом. В этом случае меняется

само понятие образования: оно определяется как построение образа окружающего мира.

При этом меняется роль преподавателя: он перестает быть единоличным хранителем истины и знаний. На его долю выпадает роль руководителя проекта и коллеги. На смену авторитарной педагогике приходит педагогика фасилитации (сотрудничества):

- основной акцент делается на организации активных видов учебной деятельности;
- преподаватель не просто передает учебную информацию, а выступает в роли педагога-менеджера и режиссера обучения, готового предложить студентам минимально необходимый комплект средств обучения;
- учебная информация используется как средство организации учебной деятельности, а не как цель обучения;
- обучаемый выступает в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателем, а развитие его индивидуальности выступает как одна из главных образовательных целей.

Современный подход к образовательном}' процессу основан на реализации идей гуманизации и гуманитаризации, когда целью и смыслом учебного процесса являются развитие и саморазвитие индивидуальности, самоактуализация личности студента. Такой подход осуществляется не через обучение предписанным знаниям, умениям и навыкам, а в процессе учебной деятельности, ядром которой являются развитие и саморазвитие способностей каждого. Эту деятельность учащихся необходимо организовать как процесс решения научно-практических проблем (выполнения проектов), позволяющий каждому студенту осуществлять саморазвитие, самопознание, рефлексию, личностно деятельностную самореализацию. При таком подходе в педагогической практике университета основным субъектом является учащийся. Студент перестает быть накопителем знаний (а преподаватель – их транслятором). Ключевым становится решение студентом педагогических проблем в школьных условиях, так как главное – он сам, изменения в его опыте, формирование его профессиональной компетенции.

Переход от традиционной модели обучения к инновационной в силу целого ряда обстоятельств протекает медленно через разрешение противоречий и проблем, что можно сделать при гуманистическом подходе.

3.2. Цели педагогической деятельности

Одной из фундаментальных проблем педагогики является определение целей педагогической деятельности. Спор имеет достаточно давнюю историю. Каждая эпоха, каждое государство ставили свои задачи перед образовательными учреждениями. Цель определялась, исходя из доминирующих идеологических воззрений и формулировалась в форме социального заказа. Государство и общество всегда рассматривали главную задачу педагогической деятельности как аргументированную заботу о своем будущем. Поэтому формулировка цели чаще всего вбирала в себя постулаты, которые, по мнению правящей элиты, обеспечивали бы сохранение существующего строя и системы социальных отношений. В то же время в качестве основных аргументов выдвигалась забота о будущем подрастающего поколения.

Каждый ученый и педагог-практик стремились уточнить цели современной школы. Можно обнаружить два основных направления, по которым шла их разработка. Первое предусматривало прежде всего потребность общества, поэтому ученые разрабатывали требования к воспитанию ребенка, исходя из задач государства, общества, сословия.

Второе направление предполагало прежде всего учет потребностей человека. При этом целью была помощь ему в социальном становлении, приспособлении к существующим общественным условиям и одновременно сохранении своего «Я», развитии индивидуальности. В учебнике К. Смирнова, опубликованном в России в 1913 году, выдвигалась цель: «Воспитать питомца – значит помочь ему достичь собственными силами возможного для него совершенства, т. е. стать нравственно развитой и практически деятельной личностью»'.

В зависимости от идеологии отношений, которая устанавливается в любом обществе, доминировало первое или второе направление.

В педагогике постоянно существовало смешение идеальных и реальных целей. Часто в качестве единственных выдвигались идеальные цели, которые не могли быть представлены в виде реального результата, достигнутого педагогами.

Идеальные цели

Долгое время цели рассматривались с позиции идеала человека, гармонично развитого, сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство. Мыслители античности представляли граждан греческих городов- государств гармонически развитыми и в физическом, и в умственном отношении. Мы

встречаемся с идеалом духовно и физически совершенного человека эпохи Возрождения. Прогрессивные мыслители всегда были полны веры в человека, в возможности его развития, в его разум. Эти идеи пронизывали работы Мора, Кампанеллы, Сен-Симона, Фурье.

Что такое гармоническое развитие человека в современном понимании? Это идеал, к которому должен стремиться, прежде всего, сам человек. Кроме того, это ориентир для педагога, на основе которого он определяет содержание своей деятельности.

Школа должна научить ученика быть человеком, для чего необходимо стремиться к гармоничному развитию всех его сущностных сфер: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной. Гармоничного человека отличают гуманное отношение к людям, к самому себе, высокая нравственность и духовность.

При этом надо четко представлять себе, что гармонично развитый человек лишь идеал, ориентир для определения реальных целей, которые не противоречат этому идеалу.

Реальные цели и цели-направления

Реальные цели формулируются как полностью достижимый результат за определенный промежуток времени. По сути, реальная цель – это цель-результат, и она не может быть отнесена ко всем учащимся. Реальная цель всегда персонифицирована и относится к конкретному ученику. В ней отражаются те изменения в развитии, обученности и воспитанности, которые мы хотим получить в каждом конкретном ученике за определенное время.

Реальные цели соотносятся с целями-направлениями, т. е. теми обобщенными целями, которые ставит перед собой педагог или педагогический коллектив по отношению ко всем учащимся. Разработка таких целей возможна и необходима по признаку существования и развития индивидуальных психических и личностных качеств. Обозначенные направления отражают объективные тенденции развития педагогики, поэтому разработка целей-направлений должна осуществляться в двух аспектах: с точки зрения объективно заданного социального заказа, отражающего общественные потребности в определенной личности и индивидуальности (телеологический аспект), и с точки зрения субъективно заданного, диктуемого особенностями и потребностями развития собственно человека (аспект существования). Отсюда главная цель современной школы – обеспечить каждому учащемуся возможность достойной и полноценной жизни в обществе.

Выделяя цели-направления, целесообразно исходить из трех полюсов оснований образования: общества, культуры и индивида. Школа, таким образом, ориентируется и опирается на три рода ценностей: уважение к культурному наследию, ценности социальной интеграции и индивидуальное развитие.

Таким образом, все реальные цели, образуя единство, могут быть представлены следующими компонентами.

Формирование гуманистического мировоззрения, ориентация на общечеловеческие ценности. Достижение этой цели должно находить отражение в реальном отношении школьника к окружающим, адекватном восприятии им ценностей культуры, в ориентации на нравственное поведение.

При этом педагог должен добиваться того, чтобы школьники были способны разрешать межличностные и деловые конфликты ненасильственными методами, развивать человеческие качества, исключающие потребительство, вседозволенность, аморальность.

Формирование у учащегося осознания себя как части человечества и природы, понимание нравственной ответственности перед человечеством и будущими поколениями за свою собственную деятельность по освоению природы, использованию научных открытий и техники, сохранению памятников истории и культуры. Формирование интерсоциальных качеств, основанных на общечеловеческих ценностях и обеспечивающих их утверждение в процессе жизнедеятельности.

Необходимо воспитать у учащихся *культуру семейных отношений:* достойная жизнь в семье, поддержание здорового образа жизни, возрождение лучших традиций семейного воспитания, подготовка школьника к самостоятельной жизни, воспитание отношения к свободному времени как важной области развития школьника. В ходе достижения этой группы целей решаются следующие проблемы: установление правильных отношений в семье (с родителями, братьями, сестрами), выбор оптимального режима интеллектуальных, эмоциональных и физических нагрузок, способы реакции на удачи и невзгоды в семейной жизни, оптимальные формы проведения свободного времени в семье и за ее пределами.

В воспитательном процессе важна не только сама цель, но и то, как она определяется, вырабатывается. В этом случае необходимо вести речь о целеполагающей деятельности педагога. Цель становится движущей силой воспитательного процесса, если она значима для всех участников этого процесса, присвоена ими. Последнее достигается в результате педагогически организованного целеполагания.

В педагогической науке целеполагание характеризуют как трехкомпонентное образование, которое включает в себя:

а) обоснование и выдвижение целей;

б) определение путей их достижения;

в) проектирование ожидаемого результата.

Целеполагание – непрерывный процесс. Нетождественность цели и реально достигнутого результата становится основой переосмысления, возвращения к тому, что было, поиска нереализованных возможностей с позиции итога и перспектив развития педагогического процесса. Это ведет к постоянному и бесконечному целеполаганию.

От того, как осуществляется целеполагание, зависит характер совместной деятельности педагогов и учащихся, тип их взаимодействия (сотрудничество или подавление), формируется позиция детей и взрослых, которая проявляется в дальнейшей работе.

Целеполагание может быть успешным, если оно осуществляется с учетом следующих требований.

1) Диагностичность, т. е. выдвижение, обоснование и корректировка целей на основе постоянного изучения потребностей и возможностей участников педагогического процесса, а также условий воспитательной работы.

2) Реальность, т. е. выдвижение и обоснование целей с учетом возможностей конкретной ситуации. Необходимо соотнести желаемую цель, проектируемые результаты с реальными условиями.

3) Преемственность, которая означает: а) осуществление связей (частных и общих, индивидуальных и групповых и т. д.) между всеми целями и задачами в воспитательном процессе; б) выдвижение и обоснование целей на каждом этапе педагогической деятельности.

4) Идентификация целей, которая достигается через включенность в процесс целеполагания всех участников деятельности.

5) Направленность на результат, возможность «замера» результатов достижения цели, если задачи воспитания четко, конкретно определены.

Исследование показывает, что если целеполагающая деятельность правильно организована и пронизывает весь педагогический процесс, то у детей вырабатывается потребность в самостоятельном целеполагании на уровне групповой и индивидуальной деятельности. Школьники приобретают такие важнейшие качества, как целеустремленность, ответственность, деловитость, у них развиваются прогностические умения.

3.3. Стандарты образования

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» (статья 7) в нашей стране вводятся образовательные стандарты (начальной, средней, высшей школы). Стандарт образования является федеральным нормативным документом, определяющим в обязательном порядке:

– минимум содержания основных образовательных программ;

– максимальный объем учебной нагрузки обучающихся;

– требования к уровню подготовки выпускников образовательного учреждения.

Необходимость создания стандарта подсказана изменениями, которые происходят в настоящее время в обществе и в сфере образования. Наличие четко определенных стандартов позволяет каждому учителю, ученику и родителю оценить уровень образованности ребенка, независимо от того, в каком типе школы он обучался.

Стандарт призван обеспечивать учащимся равные возможности для получения образования, стимулировать достижение каждым из них более высокого результата и на этой основе индивидуализировать обучение. Являясь государственной нормой образованности, стандарт отражает общественные цели и учитывает потребности гражданина в образовании.

Учащийся в любой школе может получить образование, соответствующее одному из следующих уровней:

– базовый уровень – это образование, соответствующее минимальному стандарту общего среднего образования, осуществляемого по государственным программам;

– повышенный уровень – это образование, превышающее минимальный стандарт среднего образования и соответствующее уровню требований, обеспечивающих поступление в вуз;

– промежуточный уровень – это образование повышенного уровня по предметам профилирующего направления и базового уровня по остальным предметам.

Минимальный образовательный стандарт определяет запас знаний и умений, обеспечивающий выпускникам школы возможность вести достойную и успешную жизнь в обществе. В образовательный стандарт входит перечень сведений и умений по каждому учебному предмету, обязательный для усвоения учащимися. Этот перечень периодически пересматривается и при необходимости изменяется. Учитель не имеет права требовать, чтобы учащийся овладевал знаниями и умениями за пределами образовательного стандарта, если тот

не избрал его предмет в рамках альтернативной образовательной программы.

На основе минимального образовательного стандарта разрабатываются альтернативные программы по профильным направлениям. Они представляют собой набор средств обучения и требований, выполнение которых необходимо для продолжения образования по этим направлениям в вузе.

Минимальное общее среднее образование не гарантирует продолжения обучения в вузе, но является обязательным для овладения рабочими профессиями и достаточным для включения в трудовую жизнь. Максимальное общее среднее образование гарантирует возможность продолжения обучения в вузе по одному из выбранных профилей. Требования к уровню подготовленности школьников, успешно завершивших максимальное общее образование, определяются требованиями к абитуриентам соответствующих вузов.

Стандарт предостерегает от ошибок, которые могут допустить школы, получившие в настоящее время право на автономность. В чем эти ошибки?

Известно, что в вузы поступает около трети выпускников школ. Реагируя только на этот факт, во многих зарубежных учебных заведениях вводилась система предметов по выбору. Результат получился угрожающим: снижение общего развития школьников и уровня их общеобразовательной подготовки. Вторая ошибка заключается в том, что, усиливая гуманитарный аспект содержания образования, школы в то же время меньше уделяют внимания основам наук. В результате произошло снижение физико- математической подготовки учащихся.

Чтобы избежать названных и других ошибок при отборе содержания образования, стандартом предусмотрено: выделение ядра образования, обязательного для всех школ; усиление значимости гуманитарных аспектов содержания образования; сохранение внимания к естественно-математическому циклу предметов; усиление внимания к развитию школьников; ориентация содержания образования на общечеловеческие ценности. Все вышеприведенные акценты стандарта определяют ориентацию планируемых результатов не только на предметные знания и умения, но и на такие важные для характеристики выпускника школы параметры, как общее развитие, сформированность учебной деятельности, коммуникативные умения, культура поведения, усвоение этических норм и др. В связи с этим в стандарты введены требования, показывающие уровень воспитанности выпускника каждой ступени школы.

Выполнение школьниками требований стандартов свидетельствует о достижении ими необходимых знаний, умений, навыков, определенного уровня развития основных сфер и сформированности ценностных ориентаций, обеспечивающих:

- адаптацию к окружающей природной и социальной среде;
- овладение разными видами деятельности;
- сформированность личностного отношения к окружающему миру и усвоение этических норм;
- определенный уровень общей эрудиции.

Таким образом, содержание образования, определяемое стандартом, позволяет формировать не только предметные знания и умения, но и качества, необходимые для развития индивидуальности и социализации школьника.

Базисный учебный план. Учебный план – основной нормативный документ образовательного учреждения, в котором для каждого учебного предмета, вида учебной деятельности регламентируется число учебных часов.

Содержание стандарта школьного образования отражается в базисном учебном плане, который обязателен для использования всеми общеобразовательными учреждениями России.

В его структуре выделяются:

а) *инвариантная часть* (ядро), обеспечивающая приобщение и к общекультурным и национально значимым ценностям, формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам;

б) *вариативная часть,* обеспечивающая индивидуальный характер развития школьников, учитывающая их индивидуальные и личностные особенности.

Инвариантная и вариативная части не являются полностью независимыми. Они пересекаются. В результате в учебном плане любого общеобразовательного учреждения выделяются три основных вида учебных занятий:

– обязательные занятия, составляющие базовое ядро общего среднего образования;

– обязательные занятия по выбору учащихся; – факультативные занятия.

План включает представление содержания образования как целого, т. е. не сводится к описанию отдельных учебных предметов, а включает функционально полный набор образовательных областей. Построение плана по образовательным областям, а не по конкретным учебным предметам открывает возможности для создания

разнообразных учебных планов с альтернативным набором предметов, а также обеспечивает внутри- и межпредметные связи. Например, знания о человеке (в начальной школе) могут быть предметом изучения на уроках родного языка, окружающего мира, природоведения или специального курса «Человек».

Базисный план служит основой для разработки региональных и рабочих учебных планов школы. Региональный учебный план разрабатывается региональными органами управления образования и носит рекомендательный характер. Учебный план школы (общеобразовательного учреждения) разрабатывается на основе базисного и регионального учебных планов на длительный период и отражает особенности конкретной школы.

В учебных планах выделяются *федеральный, национально-региональный и школьный компоненты.*

Федеральный компонент обеспечивает единство школьного образования в стране и включает в себя ту часть содержания образования, в которой выделяются учебные курсы общекультурного и общегосударственного значения.

Национально-региональный компонент обеспечивает особые потребности и интересы в области образования народов нашей страны в лице субъектов федерации и включает в себя ту часть содержания образования, в которой отражено национальное и региональное своеобразие культуры.

Школьный компонент (обязательные занятия по выбору, факультативные занятия) отражает специфику конкретного образовательного учреждения, позволяет ему самостоятельно разрабатывать и реализовывать образовательные программы и учебные планы, что, в соответствии со статьей 32 Закона «Об образовании», является исключи тельной прерогативой образовательного учреждения.

Современные учебные планы школы, разрабатываемые на местах, включают следующие характеристики:

– гибкость – предполагает включение в учебный план нескольких самостоятельных, относительно независимых курсов учебных дисциплин;

– интеграция – предполагает интегрирование смежных предметов (физика, астрономия, история их открытий; математика, информатика и т. д);

– дифференциация – включает различные блоки учебного плана, варьирование состава предметов и времени на их изучение, введение свободно выбираемых предметов, факультативов;

– унификация – содержание и объем отдельных учебных предметов разрабатываются в зависимости от функционального их назначения для определенных профилей;

– гуманизация – ориентация на знания не как на самоцель, а как на условие для развития ребенка. Предполагает разные уровни усвоения отдельных предметов.

Единая основа учебных планов всех ступеней общеобразовательной школы представляет собой осуществление принципа преемственности, в силу которого основные изучаемые единицы содержания получают в дальнейшем свое развитие и обогащение.

В основной школе, по окончании которой учащиеся впервые получают право выбора профессии, им предоставляется возможность попробовать свои силы в разных видах деятельности и областях знания. На этой ступени развивается дифференциация обучения, которая, однако, не затрагивает базового ядра учебных курсов, единого для всех школ страны. Таким образом, основная школа еще не является профильно-дифференцированной.

Базисный план полной средней школы включает в себя тот же набор образовательных отраслей, что и план основной школы, однако старшая ступень строится по принципу профильной дифференциации. Обязательные занятия по выбору достигают максимального объема.

На уровне школьного образования дифференциация образовательных учреждений на общеобразовательные школы и школы нового типа (лицеи и гимназии) может происходить на ступенях начального, основного и полного среднего образования. При этом обязательной для всех учреждений является реализация базисных государственных учебных программ.

Учебная программа фиксирует содержание образования на уровне учебного предмета. Программа, отражая целостное содержание образования, обеспечивает единство теоретических основ совокупности программ для той или иной ступени обучения. В программе показывается, какой из компонентов содержания образования является ведущим в конкретном учебном предмете. Она состоит из объяснительной записки и текста. *Объяснительная записка* призвана раскрыть цели учебного предмета, его место в учебном плане, связь с другими предметами. *Текст* программы отражает полноту и конкретность представления о содержании учебного предмета.

ТЕМА 4.
МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА

План

4.1. Понятие «методология педагогической науки».

4.2. Методологическая культура педагога.

4.3. Методологическая культура педагога-исследователя.

Литература

1. Составьте таблицу, в которой отразите известные исследовательские подходы и их характерные признаки.

2. *Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М., 1982.

3. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века (в поисках практикоориентированных образовательных концепций). М., 1998.

4. *Гребенюк О. С., Греиенюк Т. Б.* Основы педагогики индивидуальности. – Калининград 2000.

5. *Краевский В. В.* Методология педагогического исследования. Самара, 1994.

6. *Краевский В. В.* Методология педагогики: анализ с позиции практики // Советская педагогика. 1998. № 7.

7. *Скалкова Я.* Методология и методы педагогического исследования. М., 1989.

8. *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.

9. *Никандров Н. Д.* Актуальные проблемы методологии педагогики. М., 1984.

10. *Никандров Н. Д.* Методологическое знание в педагогике. М., 1986.

11. *Ходусов А. Н.* Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования. М.: Kvpc K, 1997.

Вопросы

1. В чем сходство и различие методологической культуры педагога-практика и методологической культуры педагога-исследователя?

2. В чем суть реализации принципа целостности при проведении исследования?

3. В каких известных вам исследованиях реализован личностный подход? Что такое методология? Зачем она нужна?

4. Существует ли необходимость в овладении методологией большинством педагогов? Ответ обоснуйте.

5. Назовите источники знаний, обеспечивающие исследование методологически.

6. Как соотносятся понятия «культура», «педагогическая культура», «методологическая культура»?

7. Есть ли какие-либо качества, указанные выше как компоненты методологической культуры студента, которые у вас сформированы?

8. Какие качества вам необходимо еще выработать?

Задания

1. Расположите качества педагогической культуры, которые вам необходимо сформировать, в виде таблицы

4.1. Понятие «методология педагогической науки»

До настоящего времени идут дискуссии и уточнения по поводу определения методологии вообще и методологии педагогики в частности, ее предмета и задач, сущности и назначения. Так, в широком смысле методологию трактуют как систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе. В соответствии с этим методологию педагогической науки рассматривают как учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области педагогической теории и практики. Можно также понимать методологию как учение о методе научного познания и преобразования мира. Согласно этому определению методология педагогики трактуется как система знаний об исходных положениях, об обосновании и структуре педагогической теории, о принципах научных подходов и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность (М. А. Данилов); учение об исходных (базовых) положениях, структуре, функциях и методах педагогического исследования (В. С. Ильин, В. И. Загвязинский), о познании и преобразовании педагогической действительности (В. В. Краевский, Н. Д. Никандров). Собственно же методологическим выступает знание о том, как получить новые научные знания. Методология отвечает на вопрос, как достичь того или иного результата в познавательной или практической деятельности, ориентируясь на некоторую систему ценностей. Таким образом, это совокупность норм поведения, приводящих к определенным результатам в соответствии с целями, которых человек хочет достичь. Она может быть дескриптивной, изучающей, как реально получить тот или иной результат, или же нормативной, т. е. предписывающей, как надо действовать.

В этой связи в методологии как отрасли науки правомерно выделение деятельностного аспекта, который интерпретируется через понятие «методологическая деятельность» в двух формах – методологическое обеспечение и методологическое исследование (В. В. Краевский). Методологическое обеспечение конкретного педагогического исследования можно интерпретировать как возможность использования определенной совокупности знаний для обоснования процесса исследовательской деятельности, ее логики и методов, а также для оценки ее качества.

Рассмотрим источники знаний, позволяющие обеспечить исследование методологически. Первый источник – общефилософские положения и категории, дающие возможность через призму философского знания рассматривать проблему. Второй источник – общенаучная методология, откуда могут быть заимствованы системный, синергетический (предполагающий согласованность частей при единстве целого), целостный, деятельностный и другие подходы. Третий источник – знания, полученные в результате методологических исследований в области педагогики. Четвертый источник – специальнонаучные теории, которые могут стать средством методологического обеспечения конкретного исследования (например, теории содержания образования, методов обучения, воспитания и пр.). Наконец, пятый источник – результаты методологической рефлексии, размышлений педагога о применяемых им способах научного познания, о логике.

Нужно ли учителю овладевать методологией педагогической науки? В последние годы у образовательных учреждений появилась новая функция – исследовательско-поисковая, реализация которой придает педагогическому труду подлинно творческий характер, одновременно способствуя повышению эффективности всего педагогического процесса. В идеале каждый учитель и воспитатель, творчески относящийся к своей профессии, должен ощущать потребность в проведении, по меньшей мере, микроисследования, включающего оценку уровня знаний, воспитанности и развитости ребенка, измерение эффективности той или иной образовательной технологии. В ходе поиска осуществляются педагогическое и социальное прогнозирование и проектирование, опережающее экспериментирование, формируются творческие личности учителей и их воспитанников, преодолеваются косность и иждивенчество, происходит избавление от педагогических мифов и предрассудков.

Однако учитель-исследователь в своей поисковой работе неизбежно сталкивается с трудностями, вызванными специфической

сложностью педагогических явлений и их ситуативной обусловленностью, слабой предсказуемостью и отдаленностью по времени результатов, отсутствием точных критериев успешности учебной и, особенно, воспитательной работы. Перечисленные обстоятельства предъявляют особые требования к научно-педагогическим исследованиям, которые все органичнее вплетаются в повседневную школьную практику. От самих педагогов требуются высокий уровень развитая абстрактно-теоретического мышления, интуиции, наличие профессиональных качеств, основанных на умении оперировать категориями: цель, задача, проблема, идея, замысел, гипотеза, инструментарий исследования. Особенно необходимы многомерность и альтернативность мышления, умение проводить экстраполяцию и моделирование.

Таким образом, учитель становится исследователем, т. е. субъектом познания, а следовательно, его деятельность также нуждается в научном обеспечении, и прежде всего методологическом. Методологическое обеспечение – это совокупность средств познания, выполняющих роль регуляторов, с помощью которых планируются, корректируются и контролируются собственный научный поиск, процесс исследования.

4.2. Методологическая культура педагога

Что такое методологическая культура учителя?

Исторически под культурой понимается определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей. В более узком смысле это сфера духовной жизни людей. Она включает в себя предметные результаты деятельности людей, а также человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (знания, умения, навыки, уровень интеллекта, нравственного и эстетического развития, мировоззрение, способы и формы общения).

Если же говорить о культуре личности, то под этим понимается система знаний, взглядов, убеждений, умений, навыков, способствующая использованию человеком накопленной информации и трансформирующая ее во все аспекты его жизнедеятельности. Что же касается культуры учителя, то для его профессиональной деятельности необходимы педагогическая культура и ее составные части (информационная, методологическая культура и др.).

Таким образом, методологическую культуру можно рассматривать как часть более широкого, объемного и целостного явления,

именуемого педагогической культурой. Что же это такое? Каковы функции методологической культуры в педагогической деятельности? Может ли учитель претендовать на роль ее субъекта? Каковы источники и пути формирования методологической культуры учителя? Рассмотрим эти вопросы.

Методологическая культура – целостное, многоуровневое и многокомпонентное образование, включающее в себя педагогическую философию учителя (убеждения), мыследеятельность в режиме методологической рефлексии (понимание), внутренний план сознания (самосознания), и детерминированное разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности (А. Н. Ходусов).

Единство компонентов, составляющих сущность и структуру методологической культуры учителя, которые обслуживают его мотивационную, интеллектуальную, духовно-нравственную и деятельностно-практическую сферы, обеспечивает новизну мышления и педагогической деятельности, что способствует активизации его неповторимого профессионального опыта.

Критериями сформированности методологической культуры педагога являются:

- осознанность ценностей и отношения к ним, действия по выбору ценностей, реализация их в качестве целей деятельности;
- осознание роли методологии;
- факт реального использования в педагогической деятельности;
- осознание системы принципов, способов организации как теоретической, так и практической деятельности;
- факт реализации способов деятельности (творческое отношение к деятельности; способность к рефлексии).

Необходимо различать понятия «методологическая культура учителя» и «методологическая культура педагога-исследователя».

Методологическая культура учителя-практика заключается в его стремлении и умении вести методологический поиск, направленный на отыскание личностных смыслов педагогических явлений, необходимых для развития ученика. В условиях поиска новых целей, содержания, реформирования всей образовательной системы, в которой принимают участие учителя-практики, их методологическая культура играет решающую роль.

Модель педагогической культуры **будущего педагога** включает следующие профессионально значимые компоненты психических сфер:

– *в интеллектуальной* – педагогическое мышление (способность анализировать педагогические факты, явления, процессы, системы; проявлять креативность, гибкость, критичность, системность, мобильность, оперативность мышления в педагогических ситуациях), педагогическая эрудиция, интуиция, импровизация, педагогические зоркость и слух, педагогическое предвидение, воображение, профессиональная наблюдательность, педагогическое прогнозирование, творчество, способность направлять свои рассуждения по поводу профессиональных действий, ошибок, просчетов в оптимистическое русло; способность воспроизводить и осваивать новые знания, виды и формы деятельности, приемы организации и управления, новые эстетические и культурные ценности; знание психологии общения в реальном и виртуальном мире; готовность к коллективной деятельности с использованием новых информационных технологий, владение операционными навыками (умение работать с программным обеспечением, принимать решения, отфильтровывать нужную информацию, вырабатывать идеи); навыки обработки информации; умение общаться с использованием информационных средств и технологий; умение ориентироваться в информационной среде;

– *в мотивационной* – мотивация профессиональной деятельности (стремление овладеть новейшими технологиями, желание изучить передовой опыт, нацеленность на достижение высокого уровня педагогического мастерства, мотивы достижения успеха в профессиональной деятельности, желание общаться с учениками и их родителями, стремление получить признание у своих коллег в педагогическом коллективе и т. д);

– *в волевой* – терпение и владение собой в педагогическом общении, настойчивость в осуществлении профессиональной деятельности, в достижении педагогических целей, целей самоактуализации, саморазвития; волевые устремления при решении научных и профессиональных проблем: инициативность, смелость, принципиальность в отстаивании своего мнения. Здесь важно не столько то, что личность ставит цели, сколько то, как она их реализует, на что пойдет ради достижения их. Принятие решений – это не только выбор альтернатив на рациональной основе, но и волевое разрешение противоречий, способность выполнять деятельность на оптимальном уровне активности, психическая устойчивость по отношению к трудностям;

– *в эмоциональной* – эмпатия (сопереживание), сочувствие, радость, «детскость», открытость, толерантность, умение управлять своими чувствами, отношениями, настроением, эмоциональной атмосферой в педагогической системе;

– *в предметно-практической* – педагогические способности, педагогические умения, этическое поведение; способность правильной оценки своих действий, умение управлять своими мотивационными и эмоциональными состояниями;

– *в экзистенциальной* – уверенность в выборе профессии, собственная профессиональная позиция (концепция, идея), осознанное отношение к себе как к индивидуальности и педагогу, свобода в проявлении себя как индивидуальности в профессиональной деятельности, стремление к самоактуализации, саморазвитию, постоянной работе над собой; сознательное отношение к своим действиям, стремление к профессиональному самосовершенствованию, способность адекватно ориентироваться во всех сферах социальной жизни, умение оценивать собственные возможности и способности, выбирать критическую позицию и предвосхищать свои достижения, брать на себя ответственность за все происходящее;

– *в сфере саморегуляции* – педагогическая рефлексия, самоанализ и оценка своей профессиональной деятельности, умение соотносить свой индивидуальный стиль общения с социальным профессиональным опытом, способность определять свои достоинства и недостатки как в индивидуальном развитии, так и в профессиональной деятельности и поведении, умение определять резервы своего дальнейшего профессионального роста, умение регулировать свою педагогическую деятельность и отношение к ней.

Если в реальном образовательном процессе вуза удастся сформировать перечисленные качества, то можно считать, что выделенные выше компоненты характеризуют должный уровень педагогической культуры учителя со стороны его индивидуальности.

Рассмотрим **состав методологической культуры учителя-практика** (студента – будущего педагога). В нее входят следующие компоненты:

– *мотивационная сфера* – стремление выполнять учебные и профессиональные действия независимо от сложившихся стереотипов, предлагаемых рекомендаций и образцов, желание испытывать творческие муки и радость в процессе решения профессиональных задач, удовлетворение от найденных решений, стремление к творческому процессу, ведущие мотивы – интерес к поиску собственных, новых решений, желание творить;

– *интеллектуальная сфера* – владение умениями проблемного обучения и научного поиска (видение проблемы, ее формулировка, поиск способов решения проблемы и т. д.) в учебной и учебно-

профессиональной деятельности, креативные способности, гибкость и системность мышления, творческое воображение, склонность к моделированию, проектированию, прогнозированию;

– *волевая сфера* – проявление волевых качеств в ситуациях поиска, моделирования и создания собственных вариантов решения учебных и профессиональных задач;

– *эмоциональная сфера* – проявление чувств, сопутствующих поиску, открытиям, изобретениям, адекватная или завышенная самооценка собственных творческих возможностей и достижений;

– *предметно-практическая сфера* – нетипичное для окружающих поведение (способность быстро ориентироваться в новой информации, принимать нестандартные решения и т. п.), непредсказуемость поворотов мыслей, действий и поступков для окружающих, исследовательские умения и навыки, способность их применять в области педагогической деятельности;

– *экзистенциальная сфера* – осознание себя как творческой индивидуальности, своего места в общественной, учебной и профессиональной деятельности, понимание своего творческого потенциала в сфере высшего образования и будущей педагогической деятельности; свободная позиция в учебной и учебно-исследовательской деятельности;

– *сфера саморегуляции* – способность рефлексировать в творческом процессе, управлять своими мыслями, сознательно направляя ход рассуждений в нужное русло, стремление к источникам ассоциаций, обеспечивающих догадки, озарение, самостоятельное создание условий для собственной творческой активности.

Данные модели педагогической культуры будущего специалиста важны и для преподавателя вуза, который должен предусматривать в процессе обучения действия по развитию свойств и качеств психики студента, и для студентов, которые могут использовать их в процессе самодиагностики и определять перспективы дальнейшего саморазвития.

4.3. Методологическая культура педагога-исследователя

Для педагога-исследователя важно знать сложившиеся сегодня подходы к исследовательской деятельности и опираться на них.

Деятельностный подход. Если личность и индивидуальность человека формируются и проявляются в деятельности, то педагогические явления и процессы необходимо изучать в логике целостного рассмотрения всех основных ее компонентов: потребностей, мотивов,

целей, действий, операций, способов регулирования, контроля и анализа достигаемых результатов. Такой подход ориентирует на исследование учебной деятельности школьника, профессиональной деятельности учителя, на выявление их структур, условий формирования, типов ориентировочной основы действия и т. д. Он позволяет выявить возможности формирования индивидуальных способностей и личностных качеств школьников, студентов, учителей в различных видах деятельности.

Личностный подход учитывает, что все внешние педагогические влияния всегда действуют опосредованно, преломляясь через внутренние условия личности и индивидуальности человека (его психические и личностные свойства), опираясь на его активность (самовоспитание, саморазвитие, самоорганизацию, самообразование, саморегуляцию, самоуправление).

Такой подход ориентирует на формирование ценностного отношения к ребенку как человеку, а это, в свою очередь, требует исследования условий развития человеческого в человеке, изучения механизмов самореализации, саморазвития, саморегуляции, социальной самозащиты, адаптации человека к социальным условиям, его интеграции в общество. Он предполагает рассматривать проблемы личностного роста в определенных направлениях, которые связаны со спецификой формирования личностного опыта[1], отмеченного определенным своеобразием: 1) он не может задаваться традиционными программно-методическими средствами, а существует лишь в форме межсубъектного общения; 2) состав и структура этого опыта не продиктованы материалом изучаемого предмета, а обусловлены внутренними коллизиями личностного развития субъектов учебного процесса; 3) овладение этим опытом выражается не в предметных знаниях и умениях, а имеет форму личностных мировоззренческих диспозиций, ценностных ориентаций, в известной мере «выстраданных» личностью жизненных смыслов, ставших неотъемлемой сутью ее «Я- концепции»; 4) личностный опыт, в отличие от когнитивного, операционального и других, не просто опосредуется другой личностью (например, педагога), а интегрируется и определяется взаимодействием личностей, это опыт представления себя в другом и включения другого в свое «Я-бытие»; 5) этот опыт оформляется в сознании (в субъекте) как система правил организации своего внутреннего мира, превращения «потока сознания» в совокупность устойчивых способов упорядочивания жизненных впечатлений.

Данный метод предусматривает исследование номенклатуры целей личностного, выявление специфического содержания образования, на основе которого формируются личностные качества и основные сферы индивидуальности (интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, экзистенциальная, саморегуляции, обоснование педагогических систем и технологий, направленных на достижение целей развития личности.

Системный подход (или **метод системного анализа)** требует рассматривать все явления и процессы в их взаимной связи. Данный метод ориентирует на рассмотрение педагогических явлений с точки зрения таких категорий, как система, отношение, связь, взаимодействие.

Связь означает установление общего, единение. Это то, что объединяет в единое целое различные элементы системы. Связь (зависимость, обусловленность) есть такое отношение между объектами, когда изменение одного из них приводит к изменению другого и при отсутствии изменений одного отсутствуют соответствующие изменения другого. Связь является разновидностью отношения. Чтобы установить связи, необходимо наличие хотя бы двух условий: 1) способности элемента устанавливать связь с другими элементами – так называемой контактной способности; 2) направленности воздействия элемента на другие элементы.

В философском знании выявлены следующие существенные признаки связи: объективный характер, многообразие, взаимосвязь, универсальность, относительность. При исследовании связей выясняются основания: 1) различные факторы, способствующие их установлению; 2) пространственные и временные характеристики элементов; 3) характер контакта; природа связей (качественные и количественные характеристики). Особый интерес для исследования педагогических явлений имеют функциональные связи, при которых изменения одного объекта сопровождаются изменениями другого; структурные связи (относительно устойчивые), характеризующие взаимодействие элементов системы как единого целого; причинно-следственные связи объектов, в которых один из них обязательно является ведущим. Имеются и другие связи (по содержанию, по типу структуры и пр.).

Применение системного подхода (системного анализа) позволяет исследователю вычленить элементы и определить состав системы; найти способ, при помощи которого элементы связаны между собой, т. е. выявить структуру системы, ее характер (статическая,

динамическая); выделить системообразующие, доминирующие факторы; установить уровень целостности системы; изучить ее взаимодействие с внешней средой; выявить ее функции.

Применяя этот подход исследователь, вероятнее всего, столкнется с **проблемой выделения уровней развития качества.**

Этот вопрос рассматривается в трудах многих ученых. Развитие понимается как переход качества от низших уровней к высшим. При выделении уровней чаще всего берут за основу структурно-функциональный признак качество (мотивация) при переходе на другую ступень меняет свою структуру и функции. Применяя категорию целостности, можно рассматривать каждый новый уровень развития как своеобразную качественность целого. Считается, что переход качества на более высокий уровень означает не исчезновение интегративных свойств предшествующего уровня, а преобразование их в более совершенные.

Как **моделировать уровни** «по связям»? Рассмотрим решение этого вопроса на примере конкретного качества – мотивации учения и труда. Гипотетически уровни развития мотивации учения и труда можно представить следующим образом.

Первый (низший) *уровень.* Мотивация нецелостна, односторонне развита.

Внутренние связи между мотивами отсутствуют – структурно мотивация аморфна.

Внешние связи (с личностью в целом, с учебной, профессиональной деятельностью, коммуникативные связи, связи взаимодействия) кратковременны, ситуативны. Функционально мотивация на активность в деятельности и общении не влияет.

Второй уровень. Зарождается целостность мотивации, происходит становление отдельных ее элементов (мотивы учения, мотивы труда), развиваются мотивационные установки. Внутренние связи группируют отдельные мотивы в более крупные образования: в мотивацию учения или мотивацию труда. Внешние связи отражают качественную природу отдельных подсистем (или мотивации учения, или мотивации труда). Функционирование мотивов учения и труда разобщено, независимо.

Третий уровень. Неразвитая целостность мотивации учения и труда – характерно наличие связей не только между мотивами труда и мотивами учения, но и между мотивацией учения и мотивацией труда. Внешние связи отражают интегративные свойства мотивации в общей структуре индивидуальности и личности (единство

потребностей, интересов, единство побуждений и поступков). Функционирование мотивов учения и функционирование труда дополняют друг друга.

Четвертый уровень. Мотивация учения и труда представляет целостное новообразование. Связи объединяют все компоненты мотивации в единое совершенное (развитое) целое. Внешние связи тесным образом вплетаются в отдельные подструктуры личности и индивидуальности (другие сферы, идеалы, установки). Функционирование мотивации учения и труда эффективно.

Выделение абстрактных уровней развития качества открывает возможности для разработки практических критериев, показателей определения степени сформированности качества у учащихся.

Вероятностный подход. Данный метод ориентирует исследователя на вычленение профессиональных вероятных задач, с которыми педагог чаще всего сталкивается. Выделив определенный тип таких задач, возможно разработать технологию их решения.

Исходной методологической позицией при выделении педагогических задач как вероятностных является общая теория функциональных систем, основы которой заложены в фундаментальных трудах П. К. Анохина, Л. Берталанфи, Б. Ф. Ломова, К. В. Судакова др. Согласно принципиальным положениям этой теории, весь состав профессиональной деятельности человека, основной мотивацией которой выступают постановка и решение личностно значимой профессиональной проблемы, может быть разделен на ряд задач, включая и вероятностные. Отмечая тенденции исследований о законах развития человека, Б. Ф. Ломов называет существенным компонентом поведения антиципацию, т. е. предвидение хода событий. Антиципации принадлежит важнейшая роль в целеобразован и формировании плана деятельности. При этом многие задачи могут приобретать вероятностный характер. Как известно, под вероятностью понимается «числовая характеристика степени возможности появления какого-либо случайного события при тех или иных определенных, могущих повторяться неограниченное число раз условиях».

Логично предположить, что поскольку подавляющее большинство педагогических явлений по природе своей не жестко детерминированы, а подвержены влиянию многих случайных факторов, то возможно применить вероятностный подход к деятельности учителя. Его сущность состоит в осознании и изучении меры статистичности педагогических явлений, в определении вероятности возникновения тех или иных ситуаций. Возьмем проблему управления вниманием

учащихся на уроке: какой бы ни был предмет преподавания, какой бы ни был учитель, он всегда сталкивается с неотложным ее решением. Такие задачи, которые с большой степенью вероятности встречаются у каждого учителя на каждом уроке, назовем вероятностными педагогическими задачами.

Рассмотрим, в чем заключается сущность таких задач. Как показывают наблюдения и психологические исследования, деятельность человека организуется по-разному, в зависимости от того, как она планируется. Элементарный способ планирования – работа «по ориентирам». Деятельность здесь во многом подчинена ходу внешних событий, так как человек не имеет заранее обдуманного четкого плана действий. Педагог в этом случае находится во власти обстоятельств, он не руководит деятельностью учащихся, а реагирует на возникающие ситуации. Педагогическая деятельность в этом случае весьма напряженная, иногда хаотическая.

Способ более высокого уровня – работа по образцу, по заранее разработанному плану урока. Стандартный план, конечно, обеспечивает большую эффективность и качество обучения, чем работа по ориентирам, но непредвиденные ситуации и условия могут дезорганизовать деятельность, протекающую по такому плану. Наиболее эффективный способ реализации педагогической деятельности – это планирование с учетом предполагаемого изменения условий, в том числе вероятности возникновения тех или иных событий. В этом случае педагог намечает общую стратегию управления процессом обучения, но без излишней детализации. Поэтому, чтобы его деятельность протекала успешно, учителю необходимо уметь решать наиболее вероятностные педагогические задачи. Для этого необходимо выделить номенклатуру таких задач, например:

– при проведении урока – решить задачи актуализации опорных знаний, формирования новых понятий и способов действий и т. д.

– при решении методических задач – провести оперативно всесторонний анализ возникшей ситуации (формулирование задачи); осуществить отбор наиболее эффективных способов и приемов взаимодействия с учащимися и т. д.

Процесс формирования учебной деятельности строится в соответствии с решением необходимых школьнику учебных задач. Чтобы ребенок мог выполнить задания, сам учитель должен быть готов к этому, что и составляет суть вероятностных педагогических задач. В основание выделения их номенклатуры нами положены структура учебной деятельности и те учебные задачи, которые решает школьник.

Представим это в табличной форме (табл.2).

Таблица 2

Вероятностные педагогические задачи и соответствующие им учебные задачи школьника

Вероятностные педагогические задачи	*Учебные задачи*
1. Задачи, направленные на развитие интеллектуальной сферы школьника	
1.1. Развивать творческое мышление.	Учиться: – находить способ решения; – выбирать способ решения из предложенных; – формулировать вопросы; – составлять план решения; – сравнивать задачи; – оценивать ответы. Развивать: – сообразительность; – самостоятельность; – критичность.
1.2. Развивать познавательное мышление.	Учиться: – находить несколько возможных решений; – контролировать свое поведение; – анализировать (разделять целое части); – из частей составлять целое; – обобщать; – рассуждать; – логически мыслить. Развивать: – память; – внимание; – воображение; – представление;
1.3. Развивать познавательные и учебные умения.	Учиться: – задавать вопрос; – формулировать ответ; – делать вывод;

Вероятностные педагогические задачи	*Учебные задачи*
	– последовательно излагать (развивать речь); – быстро и осознанно читать; – каллиграфически, грамотно и быстро мыслить
2. Задачи, направленные на развитие интеллектуальной сферы школьника	
1.1. Развивать творческое мышление.	Учиться: – находить способ решения; – выбирать способ решения из предложенных; – формулировать вопросы; – составлять план решения; – сравнивать задачи; – оценивать ответы. Развивать: – сообразительность; – самостоятельность; – критичность.
1.2. Развивать познавательное мышление.	Учиться: – находить несколько возможных решений; – контролировать свое поведение; – анализировать (разделять целое части); – из частей составлять целое; – обобщать; – рассуждать; – логически мыслить. Развивать: – память; – внимание; – воображение; – представление;
1.3. Развивать познавательные и учебные умения.	Учиться: – задавать вопрос; – формулировать ответ; – делать вывод;

Вероятностные педагогические задачи	*Учебные задачи*
	– последовательно излагать (развивать речь); – быстро и осознанно читать; – каллиграфически, грамотно и быстро мысли
3. Задачи, направленные на развитие мотивационной сферы	
2.1. Управлять вниманием учащихся.	Учиться: – управлять непроизвольным вниманием; – удерживать внимание; – управлять произвольным вниманием; – контролировать внимание.
2.2. Раскрывать смысл учебной деятельности.	Учиться: – понимать значимость знаний и способов действий; – осознавать ценность знаний; – развивать самостоятельность в оценивании знаний.
2.3. Актуализировать необходимые мотивационные состояния.	Развивать непроизвольную мотивацию: – любопытство; – заинтересованность. Развивать произвольную мотивацию: – организованность; – инициативность.
2.4. Совместно с учащимися разрабатывать цели деятельности.	Учиться: – принимать учебную задачу; – самостоятельно ставить учебную задачу; – испытывать потребность ставить перед собой учебную задачу.
2.5. Обеспечивать успешное выполнение учащимися стоящих перед ними задач.	Учиться: – самостоятельно формулировать учебную задачу; – организовать поиск решения; – объяснить способ решения; – оценить способ решения.

Вероятностные педагогические задачи	*Учебные задачи*
2.6. Поддерживать уверенность у учащихся в их действиях.	Учиться: – использовать обратную связь; – организовать взаимопомощь и взаимопроверку.
2.7. Оценивать процесс и результаты деятельности.	Развивать: – самостоятельность в оценке выполнения учебной задачи; – объективность в оценивании решения; – стремление к исправлению ошибок.
4. Задачи, направленные на развитие эмоциональной сферы школьника	
Формировать умения, осознавать свои эмоциональные состояния и управлять ими.	Учиться: – сопереживать; – быть сдержанными в проявлении эмоций; – понимать свое настроение.
4. Задачи, направленные на развитие волевой сферы	
Формировать умения целеполагания и развивать волевые усилия.	Учиться: – ставить цели учебной деятельности; – выбирать цели из предложенных; – добиваться поставленных целей; – быть терпеливыми; – настойчивыми; – самостоятельными.

Пользуясь приведенной таблицей, можно проектировать и более успешно осуществлять процесс обучения и развития учащихся. Само же решение этих задач рассматривается на примере общей ориентировочной основы действий учителя по формированию мотивационной основы учебной деятельности (табл. 3).

Таблица 3

Вероятностные педагогические задачи	*Возможные способы и приемы решения педагогических задач*
Управление вниманием учащихся:	Выделение объекта внимания: предъявление конкретных заданий,

– привлечение непроизвольного внимания большинства учащихся; – поддержание его в течение необходимого времени; переключен внимания с одного вида деятельности на другой; – поддержание внимания в различных сочетаниях форм обучения; мобилизация и поддержание произвольного внимания; – организации деятельности, развивающей способности самостоятельно контролировать свое внимание.	постановка вопросов, характерных для установления деловых отношений сотрудничества; применение аудиовизуальных средств и т. д. Использование новизны объекта внимания: ориентирование в предстоящей деятельности; постановка новых целей, сообщение новых фактов. Выработка динамических стереотипов – соблюдение постоянного стиля работы с учащимися; неизменность деловых отношений. Стимулирование целеустремленности, настойчивости, постановка заданий, предъявление требований к выполнению заботы и критериев ее оценки и т. д.
Поддержание у учащихся уверенности в их действиях: своевременный контроль; оказание помощи, обеспечивающей коррекцию деятельности; формирование у учащихся умений самостоятельно получать информацию, необходимую для коррекции деятельности.	Разъяснения, указания, помощь, напоминания, постановка вспомогательных вопросов; управление самостоятельной работой; нахождение рациональных моментов в действиях учащихся, оценочные, подбадривающие обращения; формирование приемов контроля за качеством выполненной работы; предупреждение о типичных ошибках в работе и т. д.
Оценивание процесса и результатов деятельности: своевременное оценивание действий учащихся; формирование у них умений самоконтроля и самооценки; формирование потребности в таких действиях.	Оценивание не только знаний и практических умений, но и качества деятельности учащихся: темпа и полноты выполнения задания, степени самостоятельности, инициативности, ответственности, целеустремленности; оценочные обращения в форме замечаний, отрицания, согласия, одобрения; подведение итогов работы, подчеркивание ее значимости.

Приведенная схема решения вероятностных педагогических задач применима в целом к урокам теоретического и производственного обучения как в общеобразовательной, так и в профессиональной школе.

Методологическая функция вероятностного подхода заключается в том, что он ориентирует исследователя на выявление вероятностных педагогических явлений, их анализ, составление на его основе номенклатуры профессиональных вероятностных задач, разработку средств и условий их эффективного решения.

Активизация научно-исследовательской деятельности в области педагогики ставит проблему определения требований к профессиональной подготовке учителей и критериев их готовности к выполнению функций педагога-исследователя. Научно-исследовательская зрелость молодых ученых определяется их жизненными и профессиональными потребностями, научной подготовкой в области педагогики и методологии педагогических исследований и способностями осуществлять научное исследование на эмпирическом и теоретическом уровнях.

Рассмотрим требования, предъявляемые к молодым исследователям-педагогам.

Мотивация научно-исследовательской деятельности должна включать потребность в совершенствовании педагогической теории, в стремлении к трансформации новых научных достижений в технологии, методике обучения и воспитания; направленность на выявление противоречий в теории и практике; стремление решать научные проблемы, желание находить истину. Такая мотивация должна включать также потребность достижения успеха в научной деятельности, стремление к результату, к самосовершенствованию.

Интеллектуальная сфера молодого ученого должна характеризоваться, прежде всего, дивергентным мышлением: он должен обладать оригинальностью и гибкостью мышления, чувствовать трудности, проблемы, бреши в информации, быть способным к построению догадок, формулированию гипотез, уметь их пересматривать и проверять, делать обобщения результатов. Молодой ученый должен обладать креативностью мышления: удивляться и познавать, уметь находить решения в нестандартных ситуациях, обладать нацеленностью на открытие нового и способностью к глубокому осознанию своего опыта. Он должен вместе с тем быть информированным в своем предмете исследования, в современных психолого-педагогических концепциях.

В предметно-практической сфере должны быть сформированы в достаточной мере следующие исследовательские умения: выявлять научные проблемы в школьной практике и формулировать их; разрабатывать замысел исследования по проблемам обучения, воспитания, развития школьников, проблемам педагогической деятельности; отбирать средства получения научной информации; проводить анкетирование, ранжирование, шкалирование; разрабатывать методику проведения педагогического эксперимента и осуществлять этот эксперимент; анализировать результаты эмпирического исследования и обобщать полученную информацию; работать с научной литературой (находить нужную научную информацию, анализировать ее, составлять тезисы, конспект, реферат, картотеку, библиографический список и др.); литературно оформлять результаты научного поиска (писать статьи, методические рекомендации и др.), обсуждать научные исследования (ставить вопросы, высказывать собственное мнение, делать критические замечания и конструктивные предложения).

В экзистенциальной сфере должна быть создана «Я-концепция» исследователя: молодой ученый должен не слепо следовать устоявшимся традиционным научным теориям, а смело идти на научный риск, не бояться формулировать собственные взгляды и идеи, уметь оценивать свои возможности, свой научный потенциал отстаивать свою позицию. Большое значение имеют умения защищать, научно обосновывать свои методы, результаты и выводы исследования.

Сферу саморегуляции молодого исследователя должны отличать хорошо развитые рефлексивные способности, которые могут помочь ему адекватно оценить себя как ученого и практика. Он должен обладать умением вырабатывать тактику своего исследования, корректировать ее и постоянно проверять результаты научного поиска.

Эмоциональная и волевая сферы характеризуются творческим вдохновением, «горением», соответствующим отношением и преодолением научных и ненаучных препятствий (организационные сбои в эксперименте, отрицательные результаты, материальные затруднения в получении информации и пр.), адекватной самооценкой.

В целом индивидуальность молодого исследователя должна отличаться целостностью, достаточно высоким развитием всех сфер, наличием в них важных качеств, отражающих особенности научно-исследовательской деятельности, что и определяет сущность методологической культуры учителя.

ТЕМА 5.
НАУЧНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ

План

5.1. Наука как процесс (научная деятельность).

5.2. Технология проведения отдельного исследования.

5.3. Методы исследования.

Литература

1. *Андреев И. Д.* Теория как форма организации научного знания. М., 1979.
2. *Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М., 1982.
3. *Бабанский Ю. К., Журавлев В. И. и др.* Введение в научное исследование по педагогике. М., 1988.
4. *Батороев К. Б.* Аналогии и модели в познании. Новосибирск, 1999.
5. *Красвский В. В.* Методология педагогического исследования. Самара, 1994.
6. *Кузин Ф. А.* Кандидатская диссертация: Методика написания, правила оформления и порядок защиты: Практич. пособие для аспирантов и соискателей ученой степени. М., 1998.
7. *Кыверялг А. А.* Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин, 1980.
8. Научный поиск в педагогике / Под ред. Н. К. Сергеева и А. М. Саранова. Волгоград 1995.
9. *Новиков А.* М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. М., 1998.
10. *Полонский В. М.* Оценка качества научно-педагогических ис-/следований. М., 1987.
11. Проблемы методологии педагогики и методики исследования / Под ред М. А. Данилова, Н. И. Болдырева. М., 1971.
12. *Ракитов А.* И. Философские проблемы науки: Системный подход М., 1977.
13. *Рузавин Г.* И. Методы научного исследования. М., 1975.
14. *Скаткин М. Н.* Методология и методика педагогических исследований. М., 1986.
15. Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается: Метод семинар памяти профессора В. С. Ильина / Под ред. А. М. Саранова. Волгоград 1997. Вып. 4.

16. *Чечель И. Д.* Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. М., 1998.

17. Эксперимент в школе / Под ред М. М. Поташника. М., 1991.

Вопросы

1. Каковы особенности научной деятельности?
2. Какие типы научного исследования вы знаете?
3. Каковы основные этапы учебно-исследовательского проекта?
4. Есть ли у вас опыт исследования в области педагогики? К какому типу его можно отнести?
5. Хотели бы вы заниматься исследовательской деятельностью? Индивидуально или в составе коллектива?
6. Как можно обосновать актуальность исследования?
7. Чем различаются объект, предмет, проблема исследования?
8. Что представляет собой проблема научного исследования? Чем она отличается от учебной проблемы?
9. Могли бы вы назвать проблемы (из опыта своей педагогической деятельности), требующие научного исследования?
10. Как формулируются задачи исследования?
11. Что имеет-большее значение для разработки замысла исследования – знание исходных теоретических положений, знание фактов из практики воспитания, знание методологии научного исследования, знание собственных возможностей для проведения исследования, окружение и поддержка товарищей, финансово- экономическая база, мотивация научной деятельности?
12. Сформулируйте научную педагогическую проблему, определите объект, предмет, задачи исследования, выдвиньте гипотезу.
13. Какие эмпирические методы исследования вы знаете? Выделите их достоинства и недостатки.
14. Как связаны между собой такие методы теоретического исследования, как анализ и синтез?
15. Как осуществляется системный анализ педагогического явления?
16. Когда целесообразно использовать моделирование педагогических явлений?
17. Когда проводится педагогический эксперимент?
18. Какими методами исследования вы уже пользовались и насколько успешно?
19. По какой научной проблеме вы хотели бы провести педагогический эксперимент? Как вы себе это представляете?
20. Чего нужно избегать при проведении анкетирования?

Задания

1. Напишите реферат о научном открытии в педагогике, проанализируйте, как исследователь смог получить важный научный результат.
2. Разработайте программу эксперимента по теме «Формирование интереса школьника к учебному предмету».
3. Выдвиньте гипотезу о добром и злом воздействии власти педагогов на судьбу школьников.
4. Постройте графически модель любого педагогического явления.
5. Дайте характеристику себе как экспериментатору.
6. Сформулируйте цель, задачи и определите методы исследования по теме «Перевоспитание агрессивного подростка».
7. Определите, какая из следующих формулировок относится к числу практических задач, а какая – к научной проблематике: а) выявить факторы, способствующие реализации воспитательных возможностей обучения; б) повысить эффективность обобщения и внедрения передового педагогического опыта.
8. Протестируйте себя на развитие профессионально значимых личностных свойств и качеств индивидуальности.
9. Методом парного сравнения выявите доминанту своего педагогического профессионализма.
10. Разработайте свою анкету для выяснения, например, отношения учащихся к компьютеризации обучения (можно взять любой интересующий вас вопрос).
11. Составьте схему беседы (вопросы по интересующей вас проблеме) с учащимися, их родителями, с учителями.
12. Разработайте программу наблюдения за уроком (аспект – любой) и предложите способ фиксации данных наблюдения.

5.1. Наука как процесс (научная деятельность)

Приступая к научному исследованию, следует уяснить, что цели деятельности практического работника образования (учителя, методиста, психолога и других) и цели ученого существенно различаются. Если для практического работника это получение высоких результатов обучения и воспитания учащихся, то для исследователя совсем другое: получить новое научное знание, в том числе объяснить, почему в том или ином случае получается хороший или плохой результат, и предсказать, в каких случаях результат будет хорошим, а в каких – плохим.

Кроме того, если учителю, методисту, директору образовательного учреждения приходится в своей работе учитывать одновременно и комплексно все стороны учебно- воспитательного процесса, не отдавая существенного предпочтения какой-либо одной из них, то исследователь, в силу необходимого разделения труда в науке, интересуется, как правило, глубокой проработкой лишь какой-то одной стороны, аспекта учебно- воспитательного процесса, например, самоконтроля учащихся или культурой педагогического общения учителя и т. д.

Таким образом, различия в практической и исследовательской деятельности педагогического работника можно представить в табл. 4.

Таблица ***4***

Педагогическая практика	*Научная педагогическая деятельность*
Субъектами выступают учитель, воспитатель, школьный психолог и т.д.	Субъектом является педагог-исследователь.
Объектами являются воспитанник, ученик, взаимодействие, педагогические средства и пр.	Объектами являются процесс воспитания, процесс обучения, педагогический факт, явление.
Целью является образованный человек.	Целью является новое научное педагогическое знание.
Методами являются способы обучения и воспитания.	Методами являются теоретические и эмпирические методы научного познания: наблюдение, эксперимент, моделирование, анализ, синтез и т. п.
Текущие результаты оформляются в виде конспектов проведенных занятий и мероприятий (урок, внеклассный час и т. д.)	Текущие результаты оформляются в виде написанного и опубликованного научного отчета, доклада, статьи, монографии, учебного пособия и т. д

Особенности научной деятельности

Говоря об особенностях научной деятельности, их необходимо разделить на особенности индивидуальной научной деятельности (процесс научной работы отдельного исследователя) и особенности

коллективной научной деятельности (деятельности сообщества ученых, работающих в данной отрасли науки). Они имеют много общего, но есть и различия.

Особенности индивидуальной научной деятельности:

1. Четкое определение и органические цели научной работы. В науке так же, как и в любой другой области профессиональной деятельности, происходит естественное разделение труда. Ученый не может заниматься «наукой вообще», не может даже заниматься педагогикой «вообще», а должен вычленить конкретное и узкое направление работы, поставить ясную цель и последовательно идти к ее достижению. О планировании исследований мы будем говорить ниже, а здесь необходимо отметить, что свойство любой научной работы заключается в том, что на пути исследователя постоянно «попадаются» интереснейшие явления и факты, которые сами по себе имеют большую ценность и которые хочется изучить подробнее. Существует риск отвлечься от стержневого русла научной работы, заняться изучением этих побочных для исследования явлений и фактов, за которыми откроются новые явления и факты, и это будет продолжаться без конца. Работа таким образом «расплывется». В итоге не будут достигнуты никакие результаты. Это является типичной ошибкой большинства начинающих исследователей, о которой необходимо предупредить. Одним из главных качеств научного работника является способность сосредоточиться только на той проблеме, которой он занимается, а все остальные, «побочные» использовать только в той мере и на том уровне, как они описаны в имеющейся на сегодняшний день литературе.

2. Научная работа строится «на плечах предшественников». Напомним, что прежде чем приступать к ней, необходимо изучить все, что было сделано в данной области предшественниками и описано в научной литературе.

3. Ученый должен освоить научную терминологию и строго выстроить свой понятийный аппарат. Дело не в том, чтобы писать сложным языком, как, заблуждаясь, часто считают многие начинающие научные работники (чем непонятнее, тем якобы научнее). Достоинством настоящего ученого является то, что он пишет и говорит о самых сложных вещах простым языком. Но исследователь должен провести четкую грань между обыденным и научным языком, а различие заключается в том, что в обыденном разговорном языке не предъявляется особых требований к точности используемой терминологии. Если мы будем говорить, например, об обучении, воспитании, развитии на педагогическом совете или родительском собрании, то вся

аудитория будет под этими терминами понимать примерно одно и то же. Однако как только мы начинаем говорить об этих же понятиях на научном языке, то сразу возникают вопросы: «А в каком смысле используются понятая «обучение», «воспитание», «развитие»? Поскольку в научно-педагогической литературе, например, понятие «обучение» используется как минимум в шести разных смыслах, «воспитание» – в пяти, «развитие» – в семи, то в каждом конкретном случае исследователь должен ответить на вопрос: «В каком именно смысле он использует то или иное понятие?».

В любой науке имеет место явление параллельного существования различных научных школ (имеется в виду неформальный коллектив, созданный крупным ученым из своих учеников). Так, например, проблемным обучением занимаются школы М. И. Махмутова, И. Я. Лернера, Т. В. Кудрявцева. Каждая научная школа выстраивает свой собственный понятийный аппарат. Поэтому, если начинающий исследователь возьмет, к примеру, термин «развитие» в понимании М. И. Махмутова, термин «воспитание» в понимании И. Я. Лернера, а термин «обучение» в понимании Т. В. Кудрявцева, то получится полный разнобой в использовании понятий, и никакого нового научного знания тем самым исследователь не создаст, поскольку, что бы ни говорил и ни писал, он не выйдет за рамки обыденного житейского знания.

1. Результат любой научной работы, любого исследования должен быть обязательно оформлен в письменном виде – в виде отчета, доклада, реферата, статьи, книги и т. д. Это требование обусловливается двумя обстоятельствами. Во-первых, только в письменном виде можно изложить свои идеи и результаты на строго научном языке. В устной речи этого никогда не получается. Причем, написание любой научной работы, даже самой маленькой статьи, для начинающего исследователя представляет большую сложность, поскольку то, что легко проговаривается в выступлениях или же мысленно, «про себя», оказывается «ненаписуемым». Здесь та же разница, что и между обыденным, житейским, и научным языками. В устной речи не замечаются логические огрехи. Письменное же описание требует строгого последовательного изложения, а это сделать намного труднее. Во-вторых, цель любой научной работы – получить и довести до людей новое научное знание. И если оно осталось только в голове исследователя, то это знание оказалось невостребованным и, по сути дела, пропало.

Кроме того, количество и объем научных публикаций являются и показателем, правда формальным, продуктивности любого

ученого. И каждый исследователь постоянно ведет и дополняет список своих опубликованных работ.

Особенности коллективной научной деятельности:

1. Плюрализм научного мнения. Поскольку любая научная работа является творческим процессом, то очень важно, чтобы этот процесс не был «зарегламентирован». Естественно, деятельность каждого исследовательского коллектива может и должна планироваться, и довольно строго. Но при этом каждый ученый имеет право на свою точку зрения, свое мнение, которые должны, безусловно, уважаться. Любые попытки диктата, навязывание всем общей, единой точки зрения никогда не приводили к положительному результату.

Существование в одной и той же отрасли науки различных школ обусловлено и объективной необходимостью существования различных точек зрения, взглядов, подходов, а жизнь, практика впоследствии подтверждают, опровергают различные теории или же примиряют их, как, например, примирила таких ярых противников, какими были в свое время Р. Гук и И. Ньютон в физике и философии или И. П. Павлов и А. А. Ухтомский в физиологии.

2. Коммуникации в науке. Любые научные исследования могут проводиться только в определенном сообществе ученых. Это обусловлено тем обстоятельством, что любому исследователю, даже самому квалифицированному, всегда необходимо обговаривать и обсуждать с коллегами свои идеи, полученные факты, теоретические построения, чтобы избежать ошибок и заблуждений. Причем следует отметить, что среди начинающих исследователей нередко бытует мнение о том, что «я буду заниматься научной работой сам по себе, а вот когда получу серьезные результаты, тогда и буду публиковать, обсуждать и т. д.». Но, к сожалению, такого не бывает. Научные «робинзонады» никогда ничем путным не кончались, человек «закапывался», запутывался в своих исканиях и, разочаровавшись, оставлял научную деятельность. Поэтому всегда необходимо общение, которое исследователь либо может иметь в своем педагогическом коллективе, если там созданы условия для научной работы, либо может найти свой круг научного общения в ближайшем педагогическом институте, институте повышения квалификации, научно-методическом центре или любом научном учреждении, которое каким-либо образом связано с изучаемой проблемой.

Еще одним условием для любого исследователя является его непосредственное и опосредованное общение со всеми коллегами, работающими в данной отрасли науки, через специально

организуемые научные и научно-практические конференции, семинары, симпозиумы (непосредственное общение) и через научную литературу: статьи в журналах, сборниках, книги и т, п. (опосредованное общение). И в том, и в другом случае исследователь, с одной стороны, выступает сам или публикует свои результаты, с другой стороны, слушает, читает то, чем занимаются другие исследователи, его коллеги.

3. Внедрение результатов исследования. Это важнейший момент научной деятельности, поскольку конечной целью науки является, естественно, использование полученных результатов на практике. Однако следует предостеречь от широко бытующего среди людей, далеких от науки, мнения, что результаты каждой научной работы должны быть обязательно внедрены. В России только по педагогике ежегодно защищается более 800 кандидатских и докторских диссертаций. Если исходить из предположения, что все полученные результаты должны использоваться, то представим себе бедного учителя, который должен прочитать все эти диссертации, а каждая из них содержит от 100 до 300 страниц машинописного текста. Естественно, никто этого делать не будет. Механизм внедрения иной.

Результаты отдельных исследований публикуются в тезисах, статьях, затем обобщаются (и тем самым как бы «сокращаются») в книгах, брошюрах, монографиях, а затем в еще более обобщенном, сокращенном и систематизированном виде попадают в вузовские учебники и методические пособия для педагогов-практиков.

Кроме того, далеко не все исследования могут быть использованы. Зачастую исследования проводятся для обогащения самой науки, арсенала фактов развития ее теории. Лишь по мере накопления определенной «критической массы» фактов, концепций происходят качественные скачки внедрения достижения науки в массовую практику.

Всю совокупность исследований, проводимых в каждой области науки, в том числе в педагогике, можно условно подразделить на следующие основные типы по их целевой направленности.

Фундаментальные исследования – направлены на разработку и развитие теоретических концепций науки, ее статуса, истории, методологии. В педагогике они проводятся также и в границах отдельных ее дисциплин: теории воспитания, дидактики, предметных методик, дефектологии и т. д Результаты фундаментальных исследований, как правило, не находят прямого выхода в практику образования. Они должны служить обогащению теории и методологии самой науки.

Прикладные исследования – решают в большей мере практические задачи или теоретические вопросы практической направленности. Обычно прикладные исследования являются логическим продолжением фундаментальных исследований, по отношению к которым носят вспомогательный характер.

Разработки – служат для непосредственного обслуживания практики образования. Результатами разработок являются учебные программы, методические пособия, рекомендации, инструкции и т. д.

Учебно-исследовательские проекты – служат для формирования исследовательских умений студентов и аспирантов. Они оформляются в виде самостоятельно разработанных методик, учебных проектов, курсовых, дипломных **и** диссертационных работ.

При планировании любого исследования необходимо всегда четко определиться, к какому из перечисленных типов оно будет относиться. Как правило, фундаментальные исследования – это прерогатива академических институтов, а также общетеоретических кафедр вузов.

Прикладные исследования и разработки – чаще всего область деятельности отраслевых научных институтов, центров и профилированных кафедр высших учебных заведений. Эту же направленность будут иметь, очевидно, и исследования, проводимые педагогическими коллективами средних учебных заведений. Как правило, такие исследования должны быть ориентированы на получение конкретных практикозначимых результатов, которые будут подлежать внедрению в этом же учебном заведении. Поэтому при их планировании и проведении следует ориентироваться на то, что, в основном, это будут прикладные исследования и, в еще большей мере, разработки. Хотя, естественно, это не исключает, что отдельные учителя, преподаватели, мастера производственного обучения могут заниматься и фундаментальными исследованиями в сотрудничестве и под руководством ученых вузов, НИИ.

Относительно простой формой студенческих проектов является разработка практических методик (методика проведения родительского собрания, диспута, конкурса, методика тестирования, разработка ролевых игр и т. д.). Они представляют собой вид самостоятельной работы студента, выполняемой, как правило, в составе творческой группы (2–4 человека). Основной целью создания таких методик должно быть развитие инициативы, творческой индивидуальности, педагогической образованности студента. Эта работа позволяет

сориентировать студентов в научных основах педагогики, возбудить стремление овладеть педагогическими умениями, вовлечь студентов в исследование педагогических явлений. Накопление каждым студентом методик позволяет создать индивидуальные «копилки» профессионального опыта.

Более сложные учебно-исследовательские проекты (учебные проекты, курсовые, дипломные и диссертационные работы) осуществляются в процессе вузовского обучения, в основу которого положена проектно-созидательная модель. В этом случае процесс обучения имеет совсем иную структуру, чем при традиционном обучении: проектирование, моделирование, конструирование и исследование.

Реально такой учебный процесс осуществляется следующим образом. Преподаватель вместе со студентом (или небольшой группой студентов) обсуждает задание проекта: ставятся цель, задачи и проблема, которую необходимо решить студенту. Получив проект, студент приступает к этапу проектирования: изучению сущности вопроса, анализу теоретических положений и эмпирических фактов и разработке гипотезы. Затем идет этап моделирования: построение мысленной модели процесса обучения, отдельного урока или внеклассного занятия, при необходимости схематически моделируются психические или личностные качества учащихся, которые намечаются к исследованию и формированию (определяются их сущностные признаки, структура, уровни и т. п.), выявляется структура учебной деятельности школьников, ее особенности в зависимости от возраста и пр. Далее следует этап конструирования: разработка номенклатуры целей, отбор и структурирование педагогических средств (содержание учебного материала, форм и методов обучения и др.), обоснование проектируемой педагогической системы или технологии. Заканчивается выполнение проекта этапом эмпирического исследования: осуществляется разработка эксперимента и других исследовательских форм и процедур, получение эмпирических данных- и интерпретация результатов исследования.

5.2. Технология проведения отдельного исследования

В этом разделе будут рассмотрены основные правила-процедуры проведения отдельного научного исследования, выполняемого, в основном, одним человеком или небольшой группой исследователей. Они нигде в нормативных документах не оговорены и, таким образом, следовать им вроде бы вовсе не обязательно, но эти правила-

процедуры сложились на протяжении многих десятилетий в опыте тысяч ученых и их соблюдение каждым исследователем позволяет избежать многих блужданий и ошибок, кратчайшим путем получить продуктивные результаты.

Когда анализируется научное исследование, отбираются определенные критерии, по которым судят о научности, новизне и о состоятельности работы в целом. К таким критериям относятся, как известно, научный уровень исследования, новизна, эвристическая ценность, внутренняя согласованность.

Разработка замысла научно-педагогического исследования.

Логика научного исследования – это последовательность правил-процедур, задач и способов их решения. Разработка замысла – первая из этих задач.

Суть замысла – определить, что хочет исследователь, какими способами он стремится получить результат, чего добиться, в чем продвинуть систему научных знаний. Необходимо самому осознать, «что я хочу получить». Поэтому важно представить конечные результаты работы, это позволит не менять избранного направления, намечать кратчайший путь решения проблемы.

Четкое понимание замысла предопределит пути его реализации, избавит от расплывчатости, сориентирует на глубокое исследование. Каковы компоненты замысла исследования?

Тема и ее обоснование.

Сама формулировка должна быть проблемной, отражающей цель и предмет исследования. Например: «Формирование учебной деятельности младшего школьника: вероятностный подход». Здесь заявляется новое направление в формировании учебной деятельности. Или: «Формирование этической деятельности студента – будущего педагога» – выделена новая, неизученная сторона профессиональной деятельности учителя – этическая.

Обоснование актуальности темы.

Зачастую актуальность темы исследования студент (диссертант) представляет следующим образом: «Работа по активизации ... далеко неудовлетворительна», «важное значение имеет разработка проблемы...», «вопрос не нашел достаточного освещения в науке», «не раскрыты...», «не выявлены...», «не разработаны...» и т. п. Здесь не выясняется, надо ли все это делать, есть ли в этом нужда. Например, можно выбрать тему «Формирование навыков быстрого чтения (на каком-либо иностранном языке, допустим азербайджанском) в школах Литвы» – здесь не просматривается заинтересованность каждого

человека и общества в целом в таком исследовании, хотя в определенных условиях в нем может возникнуть потребность.

Выделяют несколько способов обоснования актуальности исследования: по отдельным фактам выясняется состояние вопроса на практике и определяется тема; анализируются данные специального исследования, выполненного самим автором или другими учеными: имеем факты – из них следует то-то; выявляются причины, порождающие какой-либо результат. Например, как скажется внедрение компьютерного обучения на развитии интеллектуальной сферы школьников? Отсюда следует актуальность темы; анализируются тенденции развития практики, ее нужды; обоснование идет по линии выявления потребностей развития, как практики, так и теории.

Все перечисленные подходы односторонни или ограниченны. Например, если исходить только из потребностей практики, то можно не заметить, что данный вопрос уже решен в теории. Актуальность лучше доказывать по следующим четырем направлениям: во-первых, выясняется, существует ли потребность в данном исследовании у большинства людей; во-вторых, есть ли такая потребность у общества; в-третьих, рассматривается состояние практики: если есть потребность в чем-то, то необходимо выяснить, насколько удовлетворительно решается массовой практикой данный вопрос; в-четвертых, выясняется разработанность предполагаемой проблемы в теории.

В качестве примера рассмотрим, как можно осуществить *обоснование актуальности темы потребностями развития теории.* Какие могут быть здесь подходы? Можно так: I) на основе изучения литературы мы обнаружили, что надо восполнить такой-то пробел; 2) вскрыть, что исследовано, а что нет, и сделать вывод о необходимости проведения исследования, определив при этом, нужно ли это для совершенствования объекта; 3) рассмотреть, с каких теоретических позиций решалась данная проблема до сих пор. Например, вопрос о моделировании процесса обучения в высшей школе. Здесь много подходов: можно перенести положения дидактики средней школы (для обучаемых), а можно разработать дидактику высшей школы (для обучающихся). Различие в подходе к учащимся зависит от того, обучаемые они или обучающиеся.

В замысле необходимо очертить ***уровни*** педагогических исследований:

• ***инструментальный уровень*** – реализация готовых идей в практике (например, есть идеи по педагогике индивидуальности, по

вероятностному подходу, проектной модели обучения и пр., но нет разработанных решений приложения этих идей);

• ***теоретический уровень*** – выявление теоретических характеристик исследуемых явлений (принципы, закономерности, понятия и пр.);

• ***прикладной уровень*** – обеспечение внедрения результатов исследования в практику (разработать методические рекомендации, образовательные технологии и т. д);

• ***методологический уровень*** – совершенствование методов исследования, создание диагностических методик, изменения в организации экспериментальной работы и т. п.

В замысле должны быть отражены **тенденции** развития педагогической науки: усиление внимания теоретическим исследованиям: от количественных измерений (сколько необходимо знаний, понятий, часов, требований и пр. и каких именно) к качественным изменениям (развитие интеллектуальной, мотивационной и других сфер индивидуальности, создание моделей процесса, формирование учебной деятельности); развитие педагогической науки на основе синтеза накопленного знания из других наук (например, педагогика индивидуальности, концепция социализации и пр.); сужение по принципу углубления тематики исследования; углубление знаний на основе сопоставления противоречивых сторон (коллективное и индивидуальное, гуманитарное и естественно-научное, младшие и старшие подростки, мотив и мотивация); проникновение во внутренние связи педагогического процесса, во внутренние условия психической деятельности (например, школьники невнимательны – как формировать внимание?); тенденция конкретно-исторического анализа – региональная система образования, рыночные ориентации.

Важнейший компонент замысла – ***выработка концептуальной идеи.*** Это то, что наиболее существенно в исследовании, что «вопрос не нашел достаточного освещения в науке», «не раскрыты...», «не выявлены...», «не разработаны...» и т. п. Здесь не выясняется, надо ли все это делать, есть ли в этом нужда. Например, можно выбрать тему «Формирование навыков быстрого чтения (на каком-либо иностранном языке, допустим азербайджанском) в школах Литвы» – здесь не просматривается заинтересованность каждого человека и общества в целом в таком исследовании, хотя в определенных условиях в нем может возникнуть потребность.

Идея конкретизации целей, средств: исследователь конкретизирует структуру процесса обучения применительно к формированию

учебной деятельности студента или по-новому строит лекционные занятия с той же целью.

Идея разработки нового направления: например, исследователь разрабатывает педагогическую конфликтологию или вероятностный подход в педагогике.

Таким образом, замысел состоит в обосновании актуальности темы, примерной ориентировки в основных концепциях смежных наук (психологии, социологии, методики обучения или воспитания, дидактики), в выделении основных тенденций развития педагогической науки, необходимых для выявления круга вопросов, подлежащих изучению, т. е. он предназначен для выявления предмета исследования.

Предмет исследования является основным компонентом замысла. Необходимо эффективно пользоваться этим средством. Зачастую предмет выделяется слишком обще и потому плохо работает в ходе исследования. Эта категория есть сторона объекта, отражающая его целостные свойства, т. е. изменение предмета влечет за собою изменения объекта и наоборот. Например, в процессе обучения можно выделить содержательную, процессуальную, организационную, мотивационную стороны. Естественно, изменение, допустим, процессуальной стороны (привнесение новых методов обучения, новых технологий) приведет к изменению всего процесса обучения.

Под **объектом исследования** понимается реальность, воспринимаемая через призму накопленных наукой знаний.

Главное назначение предмета состоит в том, чтобы выделить такую сторону объекта исследования, познание которой обеспечит совершенствование объекта в целом. Дальнейшее развитие замысла осуществляется в проблематике исследования. В основе всякой проблемы лежит противоречие между тем, что есть, и тем, чего человек хочет добиться. «Ситуация разрыва» между целями и средствами – вот что порождает проблему. Она возникает там, где назревшие вопросы остаются без ответа. Проблема, как известно, это вопрос науки, для решения которого назрели объективные возможности, а готовых средств для этого в предшествующем знании нет. В сфере познания самую глубокую сердцевину проблемы образует противоречие между знанием и незнанием, между теорией и практикой в конкретный момент. Таким образом, проблема может быть представлена в виде ряда противоречий и вопросов, снятие которых может способствовать их разрешению. Проблематика – это совокупность соподчиненных проблем, связанных в единое целое общей идеей, представляющая внутренне целостную систему: методологические, общетеоретические, частно-

педагогические, методические проблемы и проблемы внедрения исследования в практику, каждая из которых дробится на подпроблемы.

Следующим шагом в развитии замысла является разработка общей гипотезы и древа гипотез. Функция их – служить средством разрешения противоречия теории и практики. Для исследователя «гораздо выгоднее работать с плохими гипотезами, чем вовсе без гипотез, когда неизвестно, что надо проверять» (Н. К. Кольцов).

Гипотеза. Знание существует в виде двух подсистем: знания достоверные и вероятные. К первым относятся теории, ко вторым – гипотезы. Эго слово означает недоказанное утверждение: условие, принимаемое с целью последующего подтверждения. Д. И. Менделеев говорил: «Гипотезы – это тот компас, которым исследователь должен руководствоваться, чтобы не заблудиться в лесу фактов и океане мысли». Задача применения гипотезы – подняться выше имеющегося в наличии уровня знаний. В ней необходимо показать то, что неочевидно в объекте и предмете, что исследователь видит в них такого, чего не видят другие. Для построения предположения, даже первоначального, малообоснованного, необходимо наличие таких условий, как достоверные теоретические знания об определенных сторонах объекта и информация о той его стороне, которая подлежит раскрытию, объяснению, которая составляет непосредственный предмет исследования.

Гипотеза выступает в роли основного предположительного решения проблемы.

Возможны два типа гипотез. Первый тип – описательные гипотезы, в которых описываются причины и возможные следствия. Второй тип – объяснительные: в них дается объяснение возможным следствиям из определенных причин, а также характеризуются условия, при которых эти следствия обязательно возникнут. Описательные гипотезы не обладают предвидением, а объяснительные имеют такое свойство. Слабость многих диссертаций в том, что в них часто не дается объяснения явлениям, а просто предполагается, что эксперимент докажет гипотезу. Процесс образования гипотезы:

- открытие какого-либо явления, которое пока невозможно объяснить;
- всестороннее его изучение;
- формулирование гипотезы как научного предположения о причинах, связях и пр.;
- определение следствий, логически вытекающих из предполагаемой причины, если бы причина уже в действительности была найдена;

• проверка того, насколько следствия соответствуют фактам действительности.

Чтобы иметь право именоваться научной, гипотеза должна соответствовать определенным требованиям:

• принципиальная проверяемость предположений гипотезы;

• ее максимальная общность (выводится из более широкого класса явлений);

• обязательное обладание предсказательной силой;

• принципиальная (логическая) простота;

• преемственная связь выдвигаемой гипотезы с предшествующим знанием.

Заканчивается разработка замысла постановкой научных задач, т. е. определяется, что в каждой проблеме предполагается выявить, решить, определить и т. д. Научной, по определению А. И. Ракитова, считается задача, в результате решения которой происходит:

• создание научной теории;

• получение новых знаний в рамках существующей теории;

• создание новых научных правил (быть может, метода целиком);

• получение эмпирических знаний.

Необходимо различать научные и ненаучные (процессуальные) задачи. Формулировки первых начинаются, как правило, со слов; выявить, обосновать, разработать, определить, раскрыть и т. п. Формулировки вторых – со слов: проанализировать, провести, изучить, систематизировать и т. д. Процессуальные задачи носят вспомогательный характер, они необходимы, так как способствуют решению научных задач. Например, если исследователь поставил задачу изучить литературу по своей проблеме, то он, конечно, продвинется в ее решении, станет более осведомленным в каких-то вопросах, но сама наука от этого не получит новых знаний.

Задачи исследования могут быть решены на различных уровнях (описательном, реферативном, аналитическом, объяснительном, прогностическом, на уровне обоснования). Решение их планируется поэтапно. Чаще всего выделяют такие этапы исследования:

– информативный (констатирующий – разрабатывается замысел, собираются факты, идет накопление эмпирического материала, анализируется состояние в теории и практике и пр.);

– диагностический (устанавливаются причинные зависимости, изучается состояние исследуемого феномена, анализируются условия и причины этого состояния, ведется экспериментальное исследование);

– прогностический (анализируются и интерпретируются результаты исследования, строится прогноз, вырабатываются методические рекомендации).

Общие требования к оформлению и проведению научно-педагогического исследования. Предъявляются определенные требования к языку и стилю при оформлении научной работы: чистота языка, логика и стиль изложения мыслей ученого, последовательность и доказательность. Рекомендуется в начале каждого параграфа поставить вопросы, которые будут в нем рассматриваться, а потом последовательно решать их, приводя конкретные научные факты и делая по каждому вопросу выводы (последовательность: вопрос – факт – вывод).

Не рекомендуется использовать неинформативные формулировки (заголовки параграфов, абзацы, выводы и пр.), например, «В заключении изложены основные выводы, вытекающие из анализа фактического
материала» или «В заключении обобщен материал и сделаны выводы». Это примеры, когда авторы не задумываются над смыслом написанного: если в заключении обобщен материал и сделаны выводы, то для чего нужен основной текст?

Во многих научных работах встречается недостаточно продуманная (логически и теоретически) разбивка текста на абзацы. Например, абзац начинается со слова «рассмотрим...». Сразу возникает вопрос: «Для чего?». Не рекомендуется начинать с цитаты или заканчивать ею – это реферативный стиль; требуется заканчивать абзац после цитаты собственным суждением. Часто, например, в диссертациях встречается выражение «определенные условия...» Нет ничего неопределеннее слова «определенные». Никогда не начинайте абзац со слова «это»: «Это положение...», «Этот вывод». Какое это положение? Ведь абзац только начался. Разбивка на абзацы требует определенного умения: это целостный компонент текста, несущий в данном конкретном случае главное суждение (одно или несколько).

5.3. Методы исследования

Существенную, подчас определяющую роль в построении любой научной работы играют применяемые методы исследования. Они разделяются на теоретические и эмпирические. Теоретические позволяют подняться над реальностью до теоретического обобщения, эмпирические («эмпирический» значит «воспринимаемый посредством органов чувств») – получить факты и подняться над реальностью до уровня фактуального знания. В данном разделе,

учитывая специфическую направленность наших рекомендаций, мы не подвергаем анализу теорию методов, а рассматриваем те из них, которые наиболее часто используются в педагогических исследованиях.

К теоретическим методам относятся: теоретический анализ проблемы и предмета исследования (на различных уровнях: педагогическом, дидактическом, организационном, методическом, культурологическом, социологическом), метод единства исторического и логического рассмотрения педагогических явлений, моделирование, системный, целостный, личностный, деятельностный, вероятностный подходы и др.

К эмпирическим методам следует отнести: наблюдение, педагогический эксперимент, методы педагогических измерений (шкалирование, анкетирование, тестирование, собеседование), анализ результатов учебной деятельности студентов или школьников, анализ и обобщение передового педагогического опыта и др.

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

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

Анализ – это разложение исследуемого целого на единицы, выделение отдельных признаков и качеств явления. Например, действия учителя на уроке можно расчленить на отдельные компоненты (приемы общения, побуждения, объяснения) и проанализировать их порознь.

Синтез – это не простое суммирование, а смысловое соединение. Так, наблюдая урок, исследователь выясняет, например, какие изменения в действиях учащихся происходят при изменении действий учителя.

Анализ и синтез тесно связаны между собой, и навыки владения ими должны быть в равной степени развиты у исследователя. Если у него сильнее развита способность к анализу, может возникнуть опасность того, что он не сумеет найти места деталям, и вследствие этого ему трудно будет сделать правильные выводы. Относительное же преобладание синтеза приводит к поверхностности, следствием чего могут быть поспешные обобщения.

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

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

Обобщение. В исследовании явления необходимо не только выделять главные его особенности, но и обобщать их. Обобщение тем доказательнее, чем большее количество существенных признаков явлений подверглось сравнению.

Абстрагирование. Эта операция позволяет выделить из явления определенную сторону в «чистом виде», т. е. в таком, в каком она в действительности не встречается. Например, при изучении мотивации учения школьников исследователя интересуют их мотивы, потребности, интересы, но другие их качества (параметры тела, цвет волос и глаз) не берутся во внимание.

Конкретизация. Это нахождение частного, отвечающего общему критерию, подведение под понятие. Конкретизация позволяет лучше понять общее.

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

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

Разберем *метод теоретического анализа проблемы и предмета исследования.*

Анализ есть расчленение, разложение. Данный метод разбивает целое на части и позволяет выделить состав, структуру изучаемых явлений (учебной деятельности, индивидуальности школьника, педагогического конфликта и пр.), а также позволяет разграничить главное и второстепенное: выделить трудности, условия, средства, тенденции, вычленить закономерности. В результате получаем модель какого-либо явления, классификацию, типологию, этапы процесса (обучения, воспитания), его свойства (мотивация учения, уровни развития, признаки целостности). От анализа неотделим синтез – соединение. Синтез позволяет обобщить факты и сделать выводы.

Анализ осуществляется на разных уровнях: социально-педагогическом, организационно-дидактическом, личностном, деятельностном и др. (в философском, психологическом, педагогическом, дидактическом, методическом аспектах).

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

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

Необходимо обратить внимание на первичность первого и вторичность второго.

Историческое – это объективно существующая действительность. Логическое производно от исторического, является мыслительной формой его отражения.

Таким образом, под историческим понимают движение (развитие) предмета, под логическим – отражение движения этого предмета в мышлении человека.

Эти начала тесно взаимосвязаны. Исторический метод без логического слеп, а логический без изучения реальной истории объекта беспредметен. При этом абстрактно-теоретический анализ объекта доминирует при логическом способе, а конкретно-исторический – при историческом.

Особенностью логического метода является то, что он позволяет рассматривать явление в высшей его точке, где процесс достигает полной зрелости. И с этой точки рассматривается исторический процесс развития объекта.

Логический метод дает возможность:

- найти общее в отдельном и единичном; выявить сущность явления, вскрыть закон развития вещей; выявить причины и связи в изучаемом предмете;
- выявить функции изучаемых объектов;
- вскрыть в случайном необходимое.

Исторический метод позволяет:

- дать развернутую интродукцию к теоретическому раскрытию исследуемой проблемы для того, чтобы выяснить ее истоки, показать основные этапы развития;
- подготовить к пониманию ее современного состояния; в такой интродукции должны преобладать не описательно-повествовательные тенденции исторического изложения рассматриваемой проблемы, а элементы аналитико-обобщающего подхода к ее трактовке;
- идеи, понятия, важнейшие тезисы, выдвинутые автором в историческом введении, должны стать сквозными для всего исследования, освещающими, как лучи прожектора, все основные аспекты изучаемой проблемы;
- в историческом введении (1-я глава), в специфическом его материале берут свое начало те выводы, формулировки и умозаключения, которые затем уточняются и углубляются при логическом анализе проблемы, приобретая более отшлифованный и завершенный характер. В этом также проявляется тесная взаимосвязь исторического и логического методов познания (исследования).

Моделирование. Методом моделирования называется такой общенаучный метод исследования, при котором изучается не сам объект познания, а его изображение в виде так называемой модели, но результат исследования переносится с модели на объект (А. А. Кыверялг). Это один из существенных способов познания, когда изучение того или иного объекта производится с помощью изучения другого объекта, в каком-то отношении подобного первому, с последующим переносом на первый **объект** результатов изучения второго. Этот второй объект и называют моделью первого. В науке различают модель-замещение, модель-представление, модель-интерпретацию, модель-исследование.

Моделирование есть процесс построения модели.

Как известно (В. А. Штофф), *модель есть созданная или выбранная исследователем система, воспроизводящая существенные для данной цели познания стороны (элементы, свойства, отношения, параметры) изучаемого объекта и* в *силу этого находящаяся с ним* в *таком отношении замещения и сходства* (в *частности, изоморфизма), что исследование ее служит опосредованным способом получения знания об этом объекте.*

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

– конструирование модели;

– экспериментальный и (или) теоретический анализ модели; сопоставление результатов анализа с характеристиками оригинала;

– обнаружение расхождений между ними;

– корректировку модели; интерпретацию полученной информации, объяснение обнаруженных свойств, связей;

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

Эмпирические методы

К эмпирическим методам относят: наблюдение, педагогический эксперимент, методы педагогических измерений (шкалирование, анкетирование, тестирование, собеседование), анализ результатов учебной деятельности студентов или школьников, анализ, обобщение передового педагогического опыта и др. Обратим внимание молодою исследователя на то, что если во введении к научной работе им указан какой-либо метод, то он должен быть «виден» в тексте.

Наблюдение. Данный метод заключается в непосредственном восприятии явлений с помощью органов чувств или и косвенном – через описание другими лицами. Сущность наблюдения состоит в том, что в сознании исследователя отображаются и фиксируются изменения изучаемого объекта, его количественно-качественные и другие переменные.

При организации наблюдения необходимо выделить его объекты, цели, должна быть составлена программа (план). Так, наблюдение проявления сформированности признаков конфликтогенности в учебной деятельности и поведении учащихся проводилось с помощью следующей программы наблюдения:

1. Объект конфликта, в котором участвует школьник (действия учителя: заниженная оценка, несправедливое требование и т. п.; непедагогические действия учителя: грубость, жестокость, оскорбление ит. п.; отсутствие педагогических умений: непонятно объясняет, неинтересный урок, учитель не дает высказать собственную точку зрения, навязывает свои идеи и т. п.; проявление неприязни к личности учителя в целом и т. п.).

2. Настроение школьника на уроке (в основном хорошее, спокойное, равнодушное, угнетенное, тревожное, тягостное и т. п.).

3. Типичные ситуации, при которых учащийся испытывает неуверенность в себе, беспокойство (опрос, участие в дискуссионных и проблемных формах обучения, контрольная работа и т. п.).

4. Эмоции, сопровождающие конфликтное поведение (гнев, злость, раздражение, нетерпение, обида, воодушевление от предвкушения борьбы, живой интерес к оппоненту, надежда на успех, удовольствие от точно найденной и принятой соперником аргументации и т. п.).

5. Формы конфликтного поведения (молчание, демонстративный уход затаенный гнев, игнорирование обидчика, едкие замечания; продолжает действовать, как будто ничего не произошло; стремится доказать, что другой человек неправ; ссорится, применяет физическое насилие; призывает на помощь союзников для поддержки; уступает, ищет справедливого исхода; предпочитает выяснять отношения с глазу на глаз; использует разные стратегии в зависимости от условий и т. п.).

6. Частота у часто я в конфликтных ситуациях.

7. Виды конфликтных ситуаций, в которых принимает участие школьник (реалистические, беспредметные, ситуации по поводу внешнего вида, учебной деятельности, поведения).

Многое зависит от научной проблемы, от предмета исследования: если, например, он связан с родительскими собраниями, то, очевидно, придется не один учебный год следить за проведением собраний; если изучается учебный процесс, то может потребоваться от двух-трех месяцев до двух-трех лет. При изучении психолого-педагогических зависимостей можно ориентироваться на такое явление, как повторяемость фактов: если в процессе наблюдения факты, фиксируемые в таблице, начинают повторяться, то можно дальше не наблюдать по данной программе, а переходить к следующей. В таких случаях устанавливается тенденция, свидетельствующая об устойчивости наблюдаемого явления. Покажем на примере подготовки дипломных работ различия в длительности наблюдений.

1. В исследовании групповых форм обучения как средства формирования дидактических умений у будущих учителей начальных классов наблюдения проводились на всех видах занятий (лекциях, практикумах, производственной практике, экзаменах и др.); не каждое занятие предоставляло возможность для использования таких форм, поэтому формирование дидактических умений осуществлялось в течение трех лет. Этот срок охватывает второй–четвертый курсы. Как показало исследование, именно столько времени необходимо для установления устойчивых данных о развитии некоторых дидактических умений.

2. В исследовании психолого-педагогических условий формирования интеллектуальных умений у младших школьников появление устойчивых данных о развитии умений сравнивать, анализировать стало ощущаться уже через два месяца работы на уроках.

Данные примеры показывают, что длительность наблюдений зависит от того, какие умения формируются, от состава умений, от возраста обучаемых. В каждом конкретном случае сроки и время наблюдений определяются в соответствии с сущностью изучаемого явления и условиями его протекания.

Анкетирование (или письменный опрос). Основную сложность при анкетировании представляют разработка вопросника и обработка полученных ответов. Анкета как научный инструмент есть результат тщательной и трудоемкой работы экспертов по ее созданию. Чаще всего исследователь находит опубликованные анкеты и при необходимости корректирует их, если они представляются ему полезными для решения поставленных диагностических задач. Приведем пример анкеты и покажем некоторые особенности обработки результатов анкетирования. *Анкета для учащихся средних профтехучилищ.*

1. Укажите, пожалуйста, по какой причине вы оставили школу.
2. Что побудило вас продолжить образование в училище?
3. Некоторые молодые люди не учатся и вполне удовлетворены собой. В какой мере вы разделяете их настроение?
4. Что помогает вам преодолевать трудности, связанные с учением?
5. Что думаете делать после окончания училища?

Первые два вопроса позволяют в определенной мере судить об отношении учащихся к учению и труду. Приведем полученные данные, сгруппировав ответы учеников.

Таблица 5

Приемы общения	*Количество за урок*	*Всего*
Повышенная интонация, окрик	1,1,1	3
Насмешка		
Морализирование	1, 1	2
Придирчивость	1, 1, 1, 1, 1	5
Замечания		
Оскорбления		
Упреки		
Советы		
Ирония		
Поощрение		

Ободрение		
Угроза		
Предложение помощи		
Просьба		
Похвала		
Юмор		

Аналогично наблюдается применение учителем приемов побуждения или время активности учащихся с разными уровнями мотивации и пр. Для чего применяется данный метод? Он помогает анализировать причины изменений, происходящих в учебно-воспитательном процессе (в деятельности учителя, учащихся, количественно и качественно). Основные требования к методу наблюдения: 1) должен иметь определенную цель; 2) должен проходить по заранее разработанному плану;3) количество исследуемых признаков должно быть минимальным, и они должны быть точно определены; 4) явление следует наблюдать в реальных естественных условиях (например, нежелательно наблюдать последние или первые уроки или занятия в конце четверти); 5) сведения, получаемые путем различных наблюдений, должны быть сравнимыми; 6) повторение наблюдения следует проводить через равные промежутки времени; 7) исследователь должен знать причины появления ошибок; 8) факты, получаемые в процессе наблюдения, обязательно должны фиксироваться в заранее составленной таблице.

Этот метод имеет свои достоинства и недостатки, которые необходимо учитывать исследователю. Главное достоинство его в том, что ценные факты добываются непосредственно из жизни, окружающей действительности (в процессе обучения, в ходе воспитательных мероприятий, родительских собраний и т. д.). Наблюдая за какой-то одной стороной жизни и деятельности человека, необходимо в то же время следить и за другими, которые могут объяснить получаемые факты, подвести к установлению связей, зависимостей и пр. В процессе наблюдения исследователь ставит перед собой новые вопросы, рассуждает, строит новые предположения и т. д. В этом отношении данный метод незаменим. К недостаткам же его следует отнести субъективизм.

Выше уже было сказано, что исследователь при наблюдении пользуется органами чувств. Индивидуальное восприятие каждым человеком изучаемого объекта отражается на охвате признаков (нужно держать в поле зрения все признаки, а это не у

Ответы на первый вопрос

1. Хочу стать рабочим человеком, хочу стать взрослее, хочу получить специальность – 34%.

2. Попросили уйти учителя (!), конфликты с учителями, не взяли в 9 класс – 19%.

3. Надоело учиться в школе, не хотел дальше учиться в школе, «отучился» – 19%.

4. В училище учиться легче и лучше, в школе учиться трудно – 13%.

5. Хотел поступить в техникум – 6%.

6. Другие причины: «сагитировали», «по глупости», «просто так» и т. д. – 9%.

Как видим, вторая, третья и четвертая группы причин ухода из школы учащихся, окончивших 8 классов, отражают негативное отношение к школе и учению. Эго составляет 51% всех опрошенных. Первая группа причин говорит о положительной ориентации на труд на выбранную профессию, о положительном отношении к учению и труду. Таких учащихся 34%.

Ответы на второй вопрос

1. Чтобы получить специальность, профессию – 50%.

2. Хочу получить образование одновременно с профессией – 26%.

3. В училище легче учиться, да еще получу специальность – 4%.

4. Никуда не брали – 2%.

5. Другие причины: заставили родители, «ничего не оставалось делать» – 18%.

Из приведенных данных следует, что большинство (80%) ориентировано на получение специальности. Характерно при этом то, что мотивы труда у учащихся I курса ПТУ еще не сформированы и их ориентация на профессию не носит действенного характера. Такой вывод мы делаем на основании ответов на третий и пятый вопросы анкеты.

Приведенные факты говорят не только об уровне мотивации учащихся средних ПТУ, об их отношении к общеобразовательным предметам (на 1 курсе зачастую негативном), они говорят и о том, что такое состояние мотивации порождает в настоящее время ряд практических и научных проблем. Главная из них: как формировать целостную мотивацию учения и труда так, чтобы в гармоничном единстве развивались и познавательная потребность, и потребность в труде.

Как видим, при обработке и анализе ответов учащихся использован такой прием, как группировка вопросов, причем объединялись

вопросы по-разному: в первую группу вошли первые два вопроса, во вторую – следующие три и т. д. Важно отметить, что исследователь должен ориентироваться на этот прием еще при подготовке анкеты, чтобы вопросы были связаны друг с другом, помогали установить причинно- следственные связи в изучаемом явлении. Группировка вопросов (и соответствующих ответов) позволяет делать небольшие (текущие) обобщения и формулировать предварительные выводы – в этом вторая особенность работы с анкетами. Аналогично можно представить работу с разными по содержанию и направленности анкетами, используемыми при исследовании одной проблемы. В этом случае связи устанавливаются между вопросами (и ответами) разных анкет: группируются вопросы и проводится сопоставительный анализ полученных данных. Из других приемов работы с анкетами следует назвать их сортировку (например, по возрастам респондентов, по уровню их образованности и т. д.). В настоящее время компьютерная обработка результатов анкетирования значительно расширяет возможности исследователя и повышает эффективность эмпирического исследования. Все названные и многие другие способы работы с анкетами компьютер реализует мгновенно и безошибочно.

*Шкалирование***.** Рассмотрим этот метод его возможности и особенности на примере шкалирования мотивации учения. Анкеты требуют от исследователя довольно много времени для их обработки, тем более если их много. Этого недостатка можно набежать, если применять анкеты-шкалы. Здесь даются система вопросов и перечень готовых ответов на них, но школьник должен не просто выбрать наиболее подходящий, а оценить в баллах правильность каждого из них. Это дает возможность количественно обработать полученный материал.

Процедура обследования мотивации учения при помощи шкалирования состоит в следующем. Для шкалирования предлагается бланк следующей формы:

Школа				Класс				Дата		
Фамилия				И						
1	5 9	1	1	2	2	2	3	3	4	
2	6 10	1	1	2	2	3	3	3	4	
3	7 11	1	1	2	2	3	3	3	4	
4	8 12	1	2	2	2	3	3	4	4	

Затем учитель обращается к учащимся с просьбой: «Ничего не приукрашивая и не приуменьшая, как можно точнее ответьте на предлагаемые вопросы».

Школьникам объясняют, что ответ на каждый вопрос они должны записывать в виде символов (от 01 до 05, по их усмотрению) в соответствующие клеточки. Вопросы (см. ниже) лучше записывать на магнитной ленте с интервалами 10 – 15 с и прослушивать с помощью магнитофона. Нужно обратить внимание учащихся на необходимость соблюдения нумерации клеток: если не успел заполнить клетку, например № 15, то пусть она останется пустой, следующий ответ следует писать в № 16, а не в № 15! Затем учащиеся слушают вопросы и отвечают на них символами. На доске записываются символы ответов: 05 – уверенно «да»; 04 – больше «да», чем «нет»; 03 – не уверен, не знаю; 02 – больше «нет», чем «да»; 01 – уверенно «нет».

Вопросы к шкалированию мотивации учения

I. Что побуждает вас учиться?

1. *Обстоятельства жизни: требуют родители, учителя и др.*
2. *Стремление получить хорошие оценки.*
3. *Считаю, что образование всегда пригодится в жизни.*
4. *Нравится учиться, увлечен многими предметами.*

II. **Как вы объясняете свое отношение к работе на уроках, при выполнении домашних заданий?**

5. *Активно работаю редко – когда должны спросить.*
6. *Проявляю активность, чтобы не отстать от товарищей, чтобы выглядеть не хуже других.*
7. *Активно работаю на тех уроках, которые выделяю как важные для себя.*
8. *Часто проявляю активность, так как само учение доставляет мне удовольствие.*

III. **Как вы объясняете свое отношение к учению?**

9. *Нельзя не учиться, иначе неприятностей не оберешься.*
10. *Учусь из уважения к требованиям родителей, учителей, коллектива.*
11. *Считаю своим долгом хорошо учиться.*
12. *Считаю учение в данный период своей жизни наиболее важным, самым нужным делом.*

IV. **Если бы ввели свободное посещение уроков, как часто вы пропускали бы уроки?**

13. *Большинство уроков не посещал бы.*
14. *Не посещал бы половину уроков.*

15. Иногда пропускал бы уроки.

16. Постарался бы посещать большинство уроков.

V. **Какое значение имеет учение для вашего будущего?**

17. Никакого.

18. Образование может пригодиться в жизни.

19. Учусь, чтобы поступить в нужный мне институт.

20. Есть желание узнать как можно больше для своего общего развития.

VI. **Какая учебная деятельность вам больше всего нравится?**

21. Слушать объяснения учителя, выступления своих товарищей.

22. Выполнять такие задания, где все понятно и не требуется слишком много времени и сил.

23. Выполнять такие задания, которые заставляют много думать, анализировать.

24. Нравятся сложные задания, когда не знаешь, как к ним подступиться.

VII. **Есть ли у вас интерес к учебным предметам?**

25. Нет интереса ни к одному предмету.

26. Интересны отдельные предметы.

27. Дело не в предмете, а в необходимости его знания для будущего. Поэтому интересны все нужные предметы.

28. Чувствую потребность знать по многим предметам больше, чем дается в учебниках.

29. Интересны те предметы, где достаточно много занимательных фактов, много нового, необычного.

30. Содержание многих предметов оставляет меня равнодушным к их изучению.

31. В некоторых предметах мне интересны только отдельные разделы.

32. Есть несколько предметов, которыми я увлечен, изучаю их глубоко.

VIII. **Дополнительные вопросы:**

33. Часто ли у вас бывает такое состояние на уроках, когда ничего не хочется делать?

34. Считаете ли вы, что при выполнении задания главное – это получить результат, неважно каким способом?

35. Считаете ли вы, что стремитесь овладеть навыками учебной деятельности?

36. Часто ли, встретившись с трудным заданием, вы стремитесь самостоятельно с ним справиться?

37. Часто ли пользуетесь возможностью списать задание у товарищей?

38. Можно ли сказать, что вас интересуют только те задания, с которыми наверняка справитесь?

39. Любите ли вы задания, требующие долгих размышлений?

40. Любите ли вы задания творческого характера (самому написать рассказ, стихотворение, изготовить прибор, модель)?

41. Можно ли сказать, что вам трудно дается изучение многих предметов?

42. Можно ли сказать, что вы свободно владеете маниями только трех-четырех предметов?

43. Можно ли утверждать, что вы свободно разбираетесь в большинстве предметов?

44. Можно ли сказать, что вы глубоко разбираетесь в нескольких предметах, а в остальных не хуже, чем другие ребята?

Обработка данных шкалирования сравнительно простая. Необходимо, не обращая внимания на «О» перед цифрами, сложить все цифры в каждой строке. Всего строк четыре, что соответствует четырем уровням мотивации. Та строка, в которой получится наибольшая сумма, будет соответствовать имеющемуся у данного ученика уровню мотивации. Верхней строке соответствует первый (низкий) уровень, нижней – четвертый (высокий) уровень мотивации.

Проводя время от времени шкалирование, исследователь может более точно, чем при простом наблюдении, заметить сдвиги в развитии мотивации учащихся и по этим изменениям судить об эффективности ее развития. Шкалирование позволяет быстро получить данные об исходном состоянии мотивации учения в целом и у каждого учащегося в отдельности. Данные шкалирования затем уточняются другими методами: наблюдением, анализом письменных и других работ учащихся и т. д.

Экспресс-метод позволяет наряду с методом «градусника» осуществлять педагогические измерения в ходе урока, замечать микроизменения в развитии учащихся за столь короткое время, как 45 минут. Суть этого метода заключается в следующем.

Преподаватель в самом начале урока обращает внимание учащихся на экран (доску), где написаны один вопрос и четыре возможных ответа на него. Ответы имеют такую форму: *а* – уверенно «да»; *б* – больше «да», чем «нет»; в – не уверен, не знаю, сомневаюсь; г – не согласен, уверенно «нет».

У учащихся на столах лежат листочки: а, б, в, г. Им необходимо выбрать (подчеркнуть, зачеркнуть, обвести) ту букву, которая соответствует

их ответу. После этого дежурный по классу собирает листочки, а один из учащихся быстро обрабатывает их: подсчитывает, сколько каких букв записано, и вычисляет общую для класса оценку ответов по формуле:

$$O_1 = \frac{n_1 \cdot а + n_2 \cdot б + n_3 \cdot в + n_4 \cdot г}{n_1 + n_2 + n_3 + n_4} = \frac{n_1 \cdot 5 + n_2 \cdot 4 + n_3 \cdot 3 + n_4 \cdot 2}{n_1 + n_2 + n_3 + n_4}$$

где n, означает количество выбранных букв, причем каждой букве поставлено в соответствие определенное количество баллов: а = 5, б = 4, в = 3, г = 2. Ясно, что оценка O_1, лежит в интервале от 2 до 5.

Таким образом, уже с первых минут урока учитель-исследователь знает усредненную оценку интересующего его вопроса и может в соответствии с полученной информацией внести коррективы в свою деятельность. В конце урока процедура повторяется, но, конечно, предлагается новый вопрос (коррелирующий по смыслу с первым), а ответы записываются другими буквами, например а, б, в, г. Вычисление средней оценки 02 производится по аналогичной формуле. Зная начальную и конечную оценки, можно подсчитать педагогический эффект урока $П = O_2 – O_1$. Теперь его можно соотнести с осуществленной на уроке деятельностью учителя и учащихся и оценить эффективность методов, приемов, форм, средств обучения и воспитания, примененных на данном уроке.

Вопросы, предлагаемые в начале и конце урока, могут быть самые разные – все зависит от цели учителя. Например, если выясняется отношение к выполнению работы (сочинение, лабораторная и пр.), то можно в начале занятия поставить такой вопрос: «С каким настроением вы приступаете к работе?» Предлагаются возможные ответы: а) с большим желанием; б) раз надо, то выполню, что требуется; в) не уверен, что смогу ответить на этот вопрос; г) к данной работе безразличен.

В конце занятия наиболее подходящим вопросом будет такой: «Удовлетворен ли ты проделанной работой?» Предлагаемые ответы: а) да, очень; б) думаю, что удовлетворен; в) не знаю; г) не удовлетворен.

Если, например, окажется, что в начале урока средняя оценка была 3,8 *балла,* а в конце его – 2,9, то получаем 2,9 – 3,8 = –0,9. Это значит, что педагогический эффект урока отрицательный и учитель не достиг целей урока. Систематическое применение экспресс-метода позволяет обобщить полученные данные с помощью, например, такой таблицы:

Таблица 6

Пример табличного оформления результатов экспресс-метода

№ урока	*Первый вопрос*	*Второй вопрос*	*Педагогический эффект*	*Привносимый фактор*
13	2,9	4,3	+ 1,4	эвристический метод
14	3,0	4,2	+ 1,2	монологический метод

Последующий анализ таблицы исследователем позволит оценить, что дает применение тот или иного метода (или другого педагогического средства) для формирования положительного отношения к учению.

Применение экспресс-метода мало зависит от возрастных особенностей (от начальной до высшей школы), но многие исследователи не обращают на него внимания. Этот метод не нарушает естественного протекания учебно-воспитательного процесса и позволяет выяснить наиболее эффективные факторы обучения, воспитания и развития.

Опытная работа. Выражается в том, что педагог промерит некоторые новые метода и приемы работы (пособия, рекомендации и пр.) и сознательно анализирует их эффективность, применимость, посильность для учащихся или учителя. Опытная работа – это тот же эксперимент, но проводимый не исследователем, а педагогом- практиком, который не ведет строгих замеров, а дает проводимой работе общую оценку (хорошие или нет рекомендации, пособия, программы и т. п.). Целью применения этого метода является создание нового педагогического опыта, проведение поисковой исследовательской работы.

Опытная работа становится методом исследования при следующих условиях: 1) когда она поставлена на основе добытых наукой данных; 2) когда она создает новые педагогические явления; 3) когда она сопровождается глубоким анализом и из нее извлекают выводы и создаются теоретические обобщения.

Изучение и обобщение передового педагогического опыта. Под педагогическим опытом следует понимать накопленные педагогами способы учебно- воспитательной работы. Под передовым

педагогическим опытом (ППО) понимают такую работу, которая дает высокий педагогический результат. Это практика, которая содержит в себе элементы новизны и оригинальности. ППО рассматривают как творческую разработку новых идей, выдвинутых педагогической наукой, и практическое воплощение этих идей в различных вариантах.

В последние годы в школьной практике возникает множество интересных подходов к организации педагогического процесса, к созданию учебных программ, диагностических заданий и г. д. Интерес исследователей к ним возрос. Многие руководители, творческие учителя стремятся проанализировать свой опыт и определить его научную ценность. Обобщение ППО становится настоящим научным методом в том случае, если посредством его открывают нечто новое, имеющее объективное значение, и этому новому дается точная педагогическая характеристика (выясняются тенденции, затруднения, новинки, состояние решения какой-либо проблемы). Важно владеть четкими ориентирами, критериями, способами и приемами, позволяющими реализовать метод обобщения. Например, для определения того, является ли предлагаемый учителем подход технологией обучения (как он сам это называет), можно ответить на следующие вопросы: Какая идея и почему лежит в основе технологии?

- Каким психолого-педагогическим закономерностям отвечает она?
- Что представляет собой целевая концепция технологии (желательно представить дерево целей), как согласуется она со стандартами образования?
- Имеется ли технологический учебно-методический пакет и что в него входит (учебная программа или описание курса, учебное пособие, методическое пособие, пакет тестов, раздаточных материалов и т. д.)?

Пронизывает ли основная идея технологии все элементы учебно-методического пакета?

- Как гарантируется результативность технологии?

Педагогический эксперимент. Эксперимент (от *лат.* experimentum – проба, опыт) – научно-обоснованный опыт, это метод познания, с помощью которого в естественных или искусственно созданных, контролируемых и управляемых условиях исследуется педагогическое явление, ищется способ решения научной задачи.

Таким образом, **эксперимент – это такой метод педагогического исследования, при котором происходит активное**

воздействие на педагогические явления путем создания новых условий, соответствующих цели исследования. Эксперимент должен быть ответом на какой-либо вопрос. Он должен быть направлен на проверку гипотезы.

В ходе эксперимента сознательно изменяют характер какого-нибудь явления путем введения в него новых факторов. Новый фактор, вводимый или изменяемый исследователем, называется экспериментальным фактором или **независимой переменной эксперимента.** Фактор, изменяющийся под влиянием независимой переменной, называется **зависимой переменной.**

В педагогике встречаются в основном четыре вида эксперимента:

• **констатирующий** – определяются исходные данные (начальный уровень сформированности качества и т. п.), выявляются причины исходного состояния;

• **формирующий** (обучающий), при котором формирование происходит с введением нового фактора (новые средства, приемы, формы, методы, технологии и пр.) и определяется эффективность (или применимость, оптимальность, доступность) их применения;

• **контролирующий,** с помощью которого через какой-то промежуток времени определяется полученный уровень сформированности качества. В таких экспериментах под наблюдением находится лишь одна (экспериментальная) выборка учащихся;

• **сравнительный,** при котором сравниваются результаты эксперимента в контрольных и экспериментальных группах.

В педагогическом эксперименте особенно важно критически оценивать различные **дополнительные переменные.** Эти переменные обусловлены уровнем обученности (развитости, воспитанности) учащихся, профессиональной компетентностью учителя, особенностями учебного процесса, диагностических методик.

План эксперимента должен включать: гипотезу(ы);

- цель и задачи эксперимента;
- объем (выборка, время, состав участников, классы, курсы); характеристику выборки; описание экспериментальных материалов; описание методики проведения эксперимента; описание всех переменных, могущих оказать влияние на результаты эксперимента; описание методики обработки результатов;
- описание методики интерпретации результатов эксперимента.

Пояснения: гипотеза эксперимента отличается от гипотезы исследования; цели и задачи – тоже; способы отбора экспериментальных

групп (выделить уровни, репрезентативность выборки), длительность (от 0,5 до 2 лет); экспериментальные материалы (уроки, методики, диагностики, программы наблюдений, описание экспериментальных методов, анкетирование, шкалирование и пр.), результаты замеров и наблюдений; описание методики проведения эксперимента (его этапы, цели и средства на этапах, учет условий, результаты этапов, представление результатов в виде таблиц, графиков, диаграмм, коммулят и пр.); описание всех переменных (исходное состояние – качественно и количественно, его причины, точное указание переменных); описание методики обработки результатов (методы математической статистики); методика интерпретации результатов (оценивается педагогический эффект, определяется, доказана ли гипотеза, показывается возможность переноса результатов исследования в другие условия, а также доказывается возможность их повторения независимыми экспертами и доступность получаемых из эксперимента выводов и рекомендаций, дается теоретическое обоснование и объяснение полученных изменений).

Условия **применения методов исследования:**

1) теоретические методы помогают сделать обоснование, а эмпирические – открытие;

2) ни один из них не дает полную объективную картину педагогических явлений;

3) необходимо применять методы в комплексе;

4) применение каждого метода должно сопровождаться определением цели, места и времени, а также валидности применяемых диагностических методик;

5) нужно иметь представление о границах применимости методов.

РАЗДЕЛ II.
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ЛЕКЦИЯМ, СЕМИНАРСКИМ ЗАНЯТИЯМ

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Качество теоретической подготовки студентов определяется действенностью полученных ими на лекциях теоретических знаний. Причем для студента важно не столько умение воспроизводить знания, теории, идеи, сколько уметь применять их на практике; необходим «перевод» теоретических знаний в практику реальной социально-педагогической деятельности.

Студенты должны понимать, что какой бы совершенной ни была теория, она не может быть непосредственно реализована на практике. Необходимы знания иного уровня, которые должны содержать ответы на вопросы: как, используя теоретические положения, ведущие идеи социальной педагогики, выявленные ею закономерности социализации ребенка, следует строить социально-педагогический процесс, как учитывать при этом психолого-педагогические и социально-педагогические особенности ребенка, как учитывать возможности конкретного социального института и учреждения, в котором развивается ребенок, и как учитывать свои собственные способности и возможности, свою профессиональную готовность к этому виду деятельности? Решению этих и других вопросов и посвящены семинарские и практические занятия по социальной педагогике.

Основные задачи таких занятий: *закрепление* у студентов системы знаний по социальной педагогике, специальная работа над социально-педагогическими понятиями; *формирование* системного подхода к изучению социально-педагогических явлений; *развитие* научного подхода к изучению, овладению и самостоятельной разработке методики и технологии социально-педагогической деятельности; *овладение* конкретными *способами*, необходимыми социальному педагогу для самостоятельного конструирования и организации социально-педагогической деятельности; *овладение навыками* самостоятельной работы при освоении курса социальной педагогики; *формирование* эмоционально-положительного отношения студентов к изучаемому курсу и дальнейшей профессиональной деятельности.

Теоретические знания студенты получают на лекциях. Приведем некоторые советы по работе студентов на лекционных занятиях, ибо

от этого зависит, насколько продуктивно они в дальнейшем смогут работать на семинарских и практических занятиях.

Лекция (от латинского lectio «чтение»), как известно, одна из основных форм учебных занятий в высших учебных заведениях, представляющая собой систематичное, последовательное устное изложение преподавателем определенного раздела конкретной науки или учебной дисциплины.

Такая форма передачи знаний обучающимся возникла в практике еще в средневековых университетах. Тогда это слово точно отражало характер деятельности преподавателя. В ХП-ХШ вв., когда в Европе еще не получило распространение книгопечатание, сочинения ученых переписывались от руки и поэтому существовали в немногих экземплярах. Получить такое сочинение для изучения каждый студент, конечно, не мог, и университетские преподаватели в аудиториях в буквальном смысле слова читали свои или чьи-то научные произведения - философские, религиозные трактаты, сопровождая чтение подробными комментариями и разъяснениями.

На протяжении веков, прошедших с тех пор, очень многое изменилось. Возникло и постепенно усовершенствовалось книгопечатание, книга (в том числе и учебная) как один из важнейших источников знания перестала быть редкостью и роскошью, стала доступной каждому. Кроме того, в последние десятилетия все большее распространение приобретают компьютерные формы хранения и передачи информации, которые активно применяются в обучении. Однако лекция всегда была и до сих пор остается неотъемлемой частью учебного процесса, важнейшей формой изложения учебного материала в высших учебных заведениях во всем мире.

В чем же причина такого «консерватизма» лекции? А дело в том, что лекция как способ сообщения знаний имеет очень много достоинств. Постараемся показать наиболее существенные из них.

Прежде всего, необходимо сказать о том, что любая наука, – а студенты знакомятся в вузе именно с различными науками - представляет собой очень сложное явление. В каждой науке, в том числе и в социальной педагогике, встречается большое количество различных точек зрения, мнений, подходов и способов разрешения научных проблем. Наряду с положениями, которые признаются всеми и не вызывают сомнения, всегда есть спорные вопросы и воззрения. Разобраться в этом клубке разноречивых, а часто и противоречивых взглядов студенту, только вступающему в мир научных знаний, чрезвычайно сложно. И именно лекция позволяет преподавателю в течение

очень непродолжительного времени сориентировать студентов в рассматриваемой научной проблеме (теме), раскрыть ее наиболее важные, существенные стороны, дать анализ различных взглядов и теоретических концепций по рассматриваемому вопросу, указать наиболее значительные научные работы, посвященные данной проблеме.

К достоинствам лекции нужно также отнести и непосредственное общение студентов с опытными преподавателями, которые, как правило, сами являются учеными. Их творческая мысль, живое слово, эмоциональный контакт с аудиторией иногда играют решающую роль в усвоении студентами учебного материала, который перестает быть только набором сухих фактов, становится ярким и интересным, а поэтом)' способствует развитию желания знать изучаемый предмет лучше и глубже.

Таким образом, лекция - очень экономичный, эффективный и эмоционально наполненный способ передачи знаний. У студента поначалу складывается мнение, что на лекции он - лицо пассивное, и все, что от него требуется, - слушать и записывать то, что говорит преподаватель. Но это ошибочное, и даже опасное представление. На самом деле слушание лекции предполагает активную мыслительную деятельность студента, главная задача которого - понять сущность рассматриваемой темы, уловить логику рассуждений лектора; размышляя вместе с ним, оценить его аргументацию, составить собственное мнение об изучаемых явлениях и соотнести услышанное с тем, что уже изучено. И при этом студент должен еще успевать делать записи изложенного в лекции материала. Понятно, что ведение таких записей, которые называются конспектами (от латинского conspectus «обзор»), также является творческим процессом, требует определенных умений и навыков. Чтобы вам было легче их приобрести, рекомендуем запомнить.

ПРАКТИЧЕСКИЕ СОВЕТЫ

Не старайтесь записать дословно все, что говорит преподаватель – это невозможно, да и не нужно. Если вы будете к этому стремиться, в ваших записях неизбежны недописанные предложения, пропуски. А значит - нарушения логики изложения материала, которые сделают конспект бесполезным. Учитель формулировать мысли кратко новыми словами, записывая только самое существенное.

Учитесь на слух отделять главное от второстепенного. Но это не означает. Что записывать нужно только основные положения

и определения, которые без примеров и иллюстраций могут впоследствии, при чтении приводит лектор, также лучше отмечать; иногда для этого бывает достаточно несколько ключевых слов. Записи должны быть сжатыми, логично связанными, представлять собой нечто вроде развернутого плана лекции. Если в лекции предлагаются схемы, таблицы, чертеж, обязательно полностью заносите их в тетрадь, выполняя аккуратно и внимательно.

По ходу лекции преподаватель обычно отмечать те или иные мысли, положения, поэтому сразу делайте соответствующие смысловые выделения в ваших записях. Для этого можно использовать не только разные виды подчеркивания – прямая, волнистая линии. Пунктир и т. п., разноцветные выделения, но и различные значки, например: ! – важно, ? – проверить, уточнить, NB (nota bene) – обратить внимание и др.

Оставляйте в тетради поля, которые можно использовать в дальнейшем для уточняющих записей. Комментариев, дополнений и т. п.

Используйте красную строку для выделения смысловых частей ив записях. Постарайтесь выработать свою собственную систему сокращения часто встречающихся слов или их замены определенными знаками. Это даст вам возможность меньше писать, больше слушать и думать.

Сразу после лекции постарайтесь просмотреть записи и по свежим следам восстановить попущенное, дописать недописанное, завершить выделение существенных моментов. Очень важно подчеркнуть, что лекция - это не весь материал про изучаемой теме, даваемый для того, чтобы студенты его «вызубрили». Прежде всего это - «путеводитель» в их дальнейшей самостоятельной учебной и научной работе.

Лекционный материал, который строится в соответствии с программой учебного курса по социальной педагогике, находит отражение в содержании семинарских и практических занятий. К каждой теме программы предлагается два семинарских занятия, одно из которых носит репродуктивный характер и преследует цель - закрепление и уточнение определенных знаний по социальной педагогике. Второе занятие имеет преимущественно творческий характер и в большей степени связано с самостоятельной работой студента к тому или иному разделу курса.

Формы организации студентов для закрепления, уточнения и расширения теоретических знаний, полученных на лекции, могут быть самыми различными. Мы рассмотрим две из них: семинары и практические занятия.

Семинар (от латинского *seminarium* «рассадник»; преносн. «школа») – это особая форма учебно-теоретических занятий, которая как правило. Служит дополнением к лекционному курсу. Семинар обычно посвящен детальному изучению отдельной темы, и в отличие от лекции, проводится в каждой студенческой группе отдельно.

Отличительной особенностью семинара как формы учебных занятий является активное участие самих студентов в объяснении вынесенных на рассмотрение проблем, вопросов; преподаватель, давая студентам, возможность свободно высказываться по обсуждаемому вопросу, и только помогает им правильно построить обсуждение. Такая учебная цель семинара требует, чтобы студенты были хорошо подготовлены к нему. В противном случае семинар не будет действенным и может превратиться в скучный обмен вопросами и ответами между преподавателем и студентами.

Семинары могут быть различными как по содержанию, так и по построению, организации работы. Обычно на семинарах обсуждаются заранее поставленные вопросы. Студенты заблаговременно знакомятся с планом семинарского занятия и литературой, рекомендуемой для изучения данной темы, чтобы иметь возможность подготовиться к семинару. Далее приводятся темы семинарских занятий, а также литература, рекомендуемая к подготовке семинарского занятия.

Иногда семинары проводятся в форме обсуждения небольших докладов или рефератов. Но это не означает, что к семинару должны готовиться только те студенты, которые делают сообщение. Чтобы активно обсуждать проблему, высказывать свою точку зрения, обмениваться мнениями, наконец, спорить в поисках истины – а это и есть главное назначение семинара, готовиться к нему должны все.

ПОДГОТОВКА К СЕМИНАРУ

- проанализируйте тему семинара, подумайте о цели **и** основных проблемах, вынесенных на обсуждение;
- внимательно прочитайте материал данный преподавателем по этой теме на лекции;
- изучите рекомендованную литературу, делая при этом конспекты прочитанного или выписки, которые понадобятся при обсуждении на семинаре;
- постарайтесь сформулировать свое мнение по каждому вопросу и аргументировано его обосновать;

• запишите возникшие во время самостоятельной работы с учебниками и научной литературой вопросы, чтобы затем на семинаре получить на них ответы.

ПРОВЕДЕНИЕ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

• внимательно слушайте выступления других участников семинара, старайтесь соотнести, сопоставить их выказывания со своим мнением;

• активно участвуйте в обсуждении рассматриваемых вопросов, не бойтесь высказывать свое мнение, но старайтесь, чтобы оно было подкреплено убедительными аргументами;

• если вы не согласны с чьим-то мнение, смело критикуйте его, но помните, что критика должна быть обоснованной и конструктивной, т. е. нести в себе какое-то конкретное предложение в качестве альтернативы;

• после семинара кратко сформулируйте окончательные правильные ответы на вопросы, которые были рассмотрены.

Семинар помогает студентам глубоко овладеть учебным предметом по социальной педагогике, способствует развитию у них умения самостоятельно работать с учебной литературой и первоисточниками, освоению ими методов научной работы приобретению навыков научной аргументации, научного мышления. Преподавателю же работа студентам на семинаре позволяет судить о том, насколько успешно и с каким желанием он осваивает материал курса.

Практическое занятие - это одна из форм учебной работы, которая ориентирована на закрепление изученного теоретического материала, его более глубокое усвоение и формирование умения применять теоретические знания практических, прикладных целях. Особое внимание на практических занятиях уделяется выработке учебных или профессиональных навыков. Такие навыки формируются в процессе выполнения конкретных заданий - упражнений, задача и т. п. - под руководством и контролем преподавателя.

Готовясь к практическому занятию, тема которого всегда заранее известна. Студент должен освежить в памяти теоретические сведения, полученные на лекциях и в процессе самостоятельной работы, подобрать необходимую учебную и справочную литературу. Только это обеспечит высокую эффективность практических занятий.

Чтобы преподаватель имел возможность наблюдать за работой каждого студента, оказывая ему необходимую методическую и консультационную помощь, практические занятия проводятся обычно с небольшими группами учащихся. Иногда для этого академическая студенческая группа разделяется на две подгруппы. Далее приводятся практические занятия в виде семинаров-диспутов, где студентам предложены вопросы, на которые нет однозначного ответа. При этом студенты аргументировано учатся отстаивать свою точку зрения. Другая разновидность практических занятий - это решение различных социально-педагогических задач, некоторые из них предложены ниже.

Каждая тема семинарского или практического занятия заканчивается списком предлагаемых тем рефератов, которые студенты выполняют самостоятельно либо перед подготовкой к семинарскому занятию, либо после него.

Реферат (от латинского *referre* «сообщать» – краткое изложение в письменной форме определенного научного материала: содержания книги, учения, научной проблемы и т.д. эта фора научной работы студентов используется по изучении как основных теоретических курсов, так и специальных прикладных дисциплин.

Реферат представляет собой итог самостоятельного изучения студентом одной (монографический реферат) или нескольких (обзорный реферат) научный работ и должен отражать их основное содержание. При его написании студент должен продемонстрировать умение выделять главное в научном тексте, видеть проблемы, которым посвящена работа, а также пути и способы их решения, используемые автором (или авторами).

Реферат должен иметь четкую структур, монографический реферат обычно включает небольшое введение, которое обосновывается важность данного исследования; основную часть, раскрывающую собственно содержание книги, и заключение, где студент кратко представляет выводы автора работы, если они есть в ней, или сам их формулирует. Надо сказать, что заключение не является обязательно частью текста реферата, часто он заканчивается изложением содержания работы. Композиция основной части может быть:

- конспективной, когда ее построение полностью соответствует структуре самой работы и отражает все или основные её рубрики (разделы, главы, параграфы и т. д.);
- фрагментарной, когда рассматриваются только ее отдельные части (обычно таким образом реферируются большие по объему и многопроблемные источники);

- аналитической, когда содержание реферируемой работы раскрывается вне связи с ее структурой; в этом случае составляется план реферата, в соответствии с которым и излагается содержание.

Обзорный реферат в целом аналогичную структуру; разница состоит лишь в том, что перед введением обязательно дается план реферата, а в конце его приводится список реферируемой литературы. Однако работа над таким рефератом гораздо сложнее, поскольку обычно он представляет собой обзор основной литературы одного или нескольких авторов по отдельной научной проблеме или теории. В этом случае требуется не просто выделить основное содержание изученных источников, но и сделать некоторые обобщения и сопоставления, показать, что их объединяет и в чем они различаются, какой аспект проблемы (теории) социальной педагогики раскрывается в каждой из работ.

Композиционно такие рефераты также бывают различными. Источники могут рассматриваться каждый отдельно в определенной последовательности (по времени появления, по значимости работ и т.д.) или аналитически, т. е. по различным аспектам проблемы, нашедшим отражение в разных источниках.

Реферат как форма самостоятельно научной работы студент широко применяется в учебном процессе вуза. Рефераты могут быть обязательными для всех студентов или выполняться по желанию.

Написание реферата является обязательным при проведении практических или семинарских занятий. При этом студент в течение изучения курса по социальной педагогике должен выбрать и написать один реферат, желательно выступить по нему на практическом занятии. Общее руководство работой над рефератами осуществляется преподавателем, ведущим учебный курс. Он предлагает студентам на выбор темы рефератов, обобщает единые требования по их написанию, консультирует в процессе подготовки реферата.

Рефераты используются также и в работе студентов на семинарских и практических занятиях. В этом случае обычно они выполняются по желанию и зачитываются на занятии с целью его дальнейшего обсуждения всеми студентами группы.

В целом работа над рефератом позволяет студентам овладеть очень важными для исследования умениями, а именно: научиться работать с научным текстом, выделять в нем главное, существенное, формулировать как свои, так и чужие высказывания кратко и своими словами, логично выстраивать и систематизировать изученный материал.

Студент на семинарских и практических занятиях не только выбирает и пишет реферат по определенной теме: желательно, чтобы он в дальнейшем вошел в содержание курсовой работы студента. Темы курсовых работ приведены далее.

Курсовая работа – это учебная научно-исследовательская работа студента, которая выполняется им на протяжении всего курса под руководством преподавателя - научного руководителя и оформляется по определенным правилам, а затем защищается студентом в присутствии комиссии, состоящей из членов кафедры, на которой выполнялась работа.

Студенты обязательно выполняют одну курсовую работу по социальной педагогике. Им предоставляется возможность выбора темы и научного руководителя. Каждый преподаватель, имеющий право руководить курсовыми работами студентов, предлагает список тем, которые обычно близки его собственной научной работе и связаны с научными направлениями кафедры социальной педагогики.

Выбрав тему, а значит и научного руководителя, студент под его руководством определяет направления исследовательского поиска, основные этапы работы и сроки её поэтапного выполнения.

Несмотря на чрезвычайное разнообразие наук и исследовательских методов, научная работа в любой области – естественнонаучной, гуманитарной или технической имеет много общего. Так, общими являются два главных направления исследования, которые, взаимодополняя друг Друга, позволяют подучать срезные научные результаты, а именно: изучение научной литературы по данной проблеме, т. е. знакомство с тем, что уже сделано предшественниками (это может найти отражение в реферате обзорного характера); собственная экспериментально-практическая работа студента, которая может быть выполнена в процессе прохождения социально-педагогической практики.

В русле этих двух направлений выполняется и студенческая научная работа. По мере работы над ней расширяется научный кругозор студентам по социальной педагогике, он все глубже овладевает теоретическими и практическими методами исследования, вырабатывать самостоятельность мышления, обретает собственные научные взгляды. Проделанная самостоятельная работа оформляется студентом в соответствии с установленными требованиями и представляется к защите.

Таким образом, в процессе выполнения семинарских и практических занятий студент может выбрать тему курсовой работы и начать работать над ней.

Важное значение в процессе профессионального становления социального педагога имеет специальная работа над понятиями, социально-педагогическими идеями. Поэтому в каждой теме семинарского или практического занятия даны определения основных понятий, которые выбраны из различных источников, словарной или энциклопедической литературы. Кроме того, представлено собственное видение авторами сущности многих социально-педагогических понятий. Однако это не означает, что каждое определение есть «истина в последней инстанции». Как уже было показано, социальная педагогика – относительно молодая и развивающаяся область педагогической науки и социально- педагогической практики, поэтому преподаватели и студенты могут предложить и обсудить свое видение толкований тех или иных понятий в социальной педагогике.

Выбор тем семинарских и практических занятий зависит от преподавателя, а также от интересов и возможностей студента. Излагая ту или иную тему программы по социальной педагогике, преподаватель заранее может распределить, какой материал должен быть обязательно изложен на лекции, а какой - студенты могут изучить самостоятельно. Знакомство с планами семинарских и практических занятий позволяет студентам выбрать, какую форму они хотели бы рассмотреть на практике: семинар по осмыслению и углублению теоретических знаний, семинар-диспут или практические занятия по решению практических задач или упражнений. Могут быть предложены и другие формы проведения, например, круглые столы, сюжетные ролевые игры, просмотр аудиовидеозаписей и их обсуждение, разработка различных социально-педагогических задач и их использование на практических занятиях – все зависит от творческой работы преподавателя вместе со студентами.

После примерных тем курсовых работ в пособии приведен общий список литературы, который включает литературу, вошедшую в планы семинарских и практических занятий, а также дополнительную литературу. Это позволяет студентам выбрать литературу, как для написания рефератов, так и для выполнения курсовых работ.

РАЗДЕЛ III.
МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Диагностика направленности личности

Методика разработана чешскими психологами В. Смекалом и М. Кучером. В основе методики Смекала–Кучера лежит несколько измененная ориентировочная анкета Б. Басса. Методика Смекала–Кучера основана на словесных реакциях испытуемого в предполагаемых ситуациях, связанных с работой или участием в них других людей. Ответы испытуемого зависят от того, какие виды удовлетворения и вознаграждения он предпочитает. Хотя у испытуемого и создается впечатление, что с помощью этой методики исследователи получают ориентировочную информацию о нем самом, в действительности же испытание позволяет изучить его основную жизненную позицию.

Назначение исследования – определение направленности человека:

- *личностной (на себя);*
- *деловой (на задачу);*
- *коллективистской (на взаимодействие).*

Личностная направленность (направленность на себя – НС) связывается с преобладанием мотивов собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. Такой человек чаще всего занят самим собой, своими чувствами и переживаниями и мало реагирует на потребности людей вокруг себя. В работе он видит прежде всего возможность удовлетворить свои притязания.

Коллективистскую направленность, или направленность на взаимные действия (ВД) характеризует ситуация, когда поступки человека определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами по работе. Такой человек проявляет интерес к совместной деятельности.

Деловая направленность (направленность на задачу – НЗ) отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками. Обычно такой человек стремится сотрудничать с коллективом и добивается наибольшей продуктивности группы, а поэтому старается доказать точку зрения, которую считает полезной для выполнения поставленной задачи.

Необходимо отметить, что все три вида направленности не существуют абсолютно самостоятельно и независимо, а сочетаются друг с

другом. Поэтому правильнее будет говорить в результате диагностики не о единственной, а о доминирующей направленности личности.

Указания для испытуемого: на каждый пункт анкеты вы можете дать 3 ответа, обозначенные буквами А, В, С. Из ответов на каждый пункт выберите тот, который лучше всего выражает вашу точку зрения, который для вас наиболее ценен или больше всего соответствует правде. Букву вашего ответа напишите в листе ответов (табл. 7) против номера вопроса в столбике «Больше всего». Затем из ответов на этот же вопрос выберите наименее приемлемый вариант. Соответствующую букву напишите против номера вопроса, но в рубрике «Меньше всего». Для каждого вопроса используйте только две буквы, оставшийся ответ не записывайте нигде. Над вопросами не думайте слишком долго: первый выбор обычно бывает самым точным. Время от времени проверяйте, правильно ли вы записываете ответы, в те ли столбцы, везде ли проставлены буквы. Если обнаружится ошибка, исправьте ее, но так, чтобы исправление было четко видно.

Текст опросника

1. *Наибольшее удовлетворение в жизни дает:*
   а) *Оценка работы.*
   б) *Сознание того, что работа выполнена хорошо.*
   в) *Сознание, что находишься среди друзей.*
2. *Если бы я играл в футбол, то хотел бы быть:*
   а) *Тренером, который разрабатывает тактику игры.*
   б) *Известным игроком.*
   в) *Капитаном команды, избранным остальными игроками.*
3. *Лучшие преподаватели – это те, кто:*
   а) *Обладают индивидуальным подходом.*
   б) *Увлечены своим предметом и вызывают интерес к нему.*
   в) *Создают в коллективе атмосферу, в которой никто не боится высказать свою точку зрения.*
4. *В глазах учеников самые плохие преподаватели те, кто:*
   а) *Не скрывают, что некоторые люди им не симпатичны.*
   б) *Вызывают у всех дух соревнования.*
   в) *Производят впечатление, что предмет, который они преподают, их не интересует.*
5. *Я рад, когда мои друзья:*
   а) *Помогают другим, когда для этого представляется случай.*
   б) *Всегда верны и надежны.*
   в) *Интеллигентны, обладают широким кругом интересов.*
6. *Лучшими друзьями считаются те:*

а) *С кем складываются взаимные отношения.*
б) *Кто может больше, чем я.*
в) *На кого можно надеяться.*

7. *Я хотел бы быть известным, как те:*
а) *Кто добился жизненного успеха.*
б) *Может сильно любить.*
в) *Отличается дружелюбием и приветливостью.*

8. *Если бы я мог выбирать, я хотел бы быть:*
а) *Научным работником.*
б) *Начальником отдела.*
в) *Опытным летчиком.*

9. *Когда я был ребенком, я любил:*
а) *Игры с друзьями.*
б) *Успехи в делах.*
в) *Когда меня хвалили.*

10. *Больше всего мне не нравится, когда я:*
а) *Встречаю препятствие при выполнении возложенной на меня задачи.*
б) *Когда в коллективе ухудшаются товарищеские отношения.*
в) *Когда меня критикует мой начальник.*

11. *Основная роль школы должна заключаться в:*
а) *Подготовке учеников к работе по специальности.*
б) *Развитии индивидуальных способностей и самостоятельности.*
в) *Воспитании в учениках качеств, благодаря которым они могли бы уживаться с людьми.*

12. *Мне не нравятся коллективы, в которых:*
а) *Система, далекая от демократической.*
б) *Человек теряет индивидуальность в общей массе.*
в) *Невозможно проявить собственную инициативу.*

13. *Если бы у меня было больше свободного времени, я бы использовал его:*
а) *Для общения с друзьями.*
б) *Для любимых дел и самообразования.*
в) *Для беспечного отдыха.*

14. *Мне кажется, что я способен на максимум достижений, когда:*
а) *Работаю с симпатичными людьми.*
б) *Работа меня удовлетворяет.*
в) *Мои усилия достаточно вознаграждены.*

15. *Я люблю:*
а) *Высокую оценку окружающих.*
б) *Чувство удовлетворения от выполненной работы.*
в) *Приятно проводить время с друзьями.*

16. *Если бы обо мне писали в газетах, мне хотелось бы, чтобы:*
   а) *Отметили дело, которое я выполнил.*
   б) *Похвалили меня за мою работу.*
   в) *Сообщили о том, что меня выбрали в комитет или совет.*
17. *Лучше всего я учился бы, если бы преподаватель:*
   а) *Нашел ко мне индивидуальный подход.*
   б) *Подтолкнул меня к более интересной работе.*
   в) *Вызывал дискуссию по разбираемым вопросам.*
18. *Нет ничего хуже, чем:*
   а) *Оскорбление личного достоинства.*
   б) *Неуспех при выполнении важной задачи.*
   в) *Потеря друзей.*
19. *Больше всего я ценю:*
   а) *Личный успех.*
   б) *Общую работу.*
   в) *Практические результаты.*
20. *Очень мало людей:*
   а) *Действительно радуются выполненной работе.*
   б) *С удовольствием работают в коллективе.*
   в) *Выполняют работу по-настоящему хорошо.*
21. *Яне переношу:*
   а) *Ссоры и споры.*
   б) *Отказ от всего нового.*
   в) *Людей, ставящих себя выше других.*
22. *Я хотел бы:*
   а) *Чтобы окружающие считали меня своим другом.*
   б) *Помогать другим в общем деле.*
   в) *Вызывать восхищение других.*
23. *Я люблю начальство, когда оно:*
   а) *Требовательно.*
   б) *Пользуется авторитетом.*
   в) *Доступно.*
24. *На работе я хотел бы:*
   а) *Чтобы решения принимались коллективно.*
   б) *Самостоятельно работать над решением проблемы.*
   в) *Чтобы начальник признал мои достоинства.*
25. *Я хотел бы прочитать книгу:*
   а) *Об искусстве хорошо уживаться с людьми.*
   б) *О жизни известного человека.*
   в) *Типа «Сделай сам».*

Таблица 7

Лист ответов (форма 1)

№ п/п	*Больше всего*	*Меньше всего*	*№ п/п*	*Больше всего*	*Меньше всего*	*№ п/п*	*Больше всего*	*Меньше всего*	*№ п/п*	*Больше всего*	*Меньше всего*
1			*9*			*16*			*24*		
2			*10*			*17*			*25*		
3			*11*			*18*			*26*		
4			*12*			*19*			*27*		
5			*13*			*20*			*28*		
6			*14*			*21*			*29*		
7			*15*			*22*			*30*		
8						*23*					

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Айсмонтас В.Б.* Теория обучения: схемы и тесты. М., 2002.
2. *Аникеева Н.П.* Учителю о психологическом климате в коллективе. М., 1983.
3. *Берне Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
4. Большой психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряковой. М. СПб., 2004.
5. *Бочкарев В. И.* Директору школы о самоуправлении. М., 2001.
6. *Бычков А.В.* Метод проектов в современной школе. М., 2000.
7. *Гагман О.С.* Гуманизация воспитания в современных условиях. М., 1995.
8. *Зубов Н.К.* Как руководить педагогами. М., 2003.
9. *Коджаспирова* Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты. М., 2003.
10. *Коджаспирова* Г.М. Педагогика: учебник. М., 2004.
11. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Словарь по педагогике: междисциплинарный. М.-Ростов-на-Д., 2005.
12. *Коджаспирова Г. М., Петров К. В.* Технические средства обучения и методика их использования. М., 2005.
13. Конвенция о правах ребенка и законодательство Российской Федерации. М., 1998.
14. Краевский В.В. Общие основы педагогики. М., 2003.
15. Краткий психологический словарь / Ред-сост. *Л.* А. Карпенко. Ростов-на-Д, 1998.
16. *Ашинский В.М.* О методической работе в школе. М., 2002.
17. Международная защита прав и свобод человека: Сб. документов. М., 1990.
18. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002.
19. Положение детей в мире. Нью-Йорк, 1991.
20. *Полонский В.М.* Словарь по образованию и педагогике. М., 2004.
21. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. М., 1998.
22. Семейное воспитание: краткий словарь / Сост. И. В. Гребенников и *А.* В. - Ковинько. М., 1990.
23. *Синягина Н.Ю,* Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. М., 2001.
24. *Ситаров* В. А Дидактика. М., 2002.
25. *Сластенин В.А. и др.* Педагогика. М., 2003.
26. *Фридман Л.М., Кулагина И.Ю.* Психологический справочник учителя. М., 1991.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Основные понятия

Авторитет – влияние, которое окалывает на кого-либо отдельное лицо или социальный институт в силу своих заслуг, интеллектуальных, нравственных, деловых качеств.

Адаптация – способность организма (личности, функции) приспосабливаться к различным условиям внешней среды. Приведение личности в такое состояние, которое обеспечивает устойчивое поведение в типичных проблемных ситуациях без патологических изменений структуры личности.

Адаптация социальная – процесс и результат активного приспособления человека к условиям и требованиям социальной среды. Содержанием ее являются сближение целей и ценностных ориентаций группы и входящего в нее индивида, усвоение им групповых норм, традиций, социальных установок, принятие на себя социальных ролей. Является одним из механизмов социализации личности.

Активность личности – деятельностное отношение человека к миру, его способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды; проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении.

Анализ – в буквальном смысле расчленение (мнимое или реальное) объекта на элементы. В широком смысле это синоним исследования вообще. Самоанализ – одно из важнейших условий повышения эффективности педагогического процесса, роста профессионализма учителя.

Анкета – методическое средство для получения первичной социологической и психологической информации на основе вербальной (словесной) коммуникации, форма заочного опроса, объединенная единым исследовательским замыслом; система вопросов, направленных на выявление количественно-качественных характеристик объекта или предмета анализа.

Анкетирование – метод массового сбора информации с помощью анкет; анкетный опрос.

Валидность – способность психодиагностической методики адекватно оценивать и измерять ту психологическую характеристику, для оценки которой она разработана. Различают содержательную, критериальную и конструктивную В. теста. По содержанию она означает проверку содержания теста с тем, чтобы установить, соответствует ли оно измеряемой области поведения. В. по критерию

показывает, насколько можно судить по результатам теста об интересующем нас аспекте поведения индивида в настоящем или будущем. Чтобы ее определить, выполнение теста соотносят с критерием, т. е. независимой мерой того, что должен предсказать тест. Конструктивная В. определяется путем доказательства правильности теоретических концепций, положенных в основу теста.

Взаимодействие – процесс непосредственного или опосредованного взаимного влияния людей друг на друга, предполагающий их взаимную обусловленность общими задачами, интересами, совместной деятельностью и взаимно ориентированными реакциями. Признаки реального В.: одновременное существование объектов; двусторонность связей; взаимопереход субъекта и объекта; взаимообусловленность изменения сторон; внутренняя самоактивность учеников.

Возраст – период развития человека, характеризуемый совокупностью специфических закономерностей формирования организма и личности. В. представляет собой качественно особый этап, которому свойствен ряд изменений, определяющих своеобразие структуры личности на данной ступени развития. Границы В. изменчивы и не совпадают в различных социально-экономических условиях.

Воспитание – целенаправленное управление процессом развития человека через его включение в различные виды социальных отношений в учебе, общении, игре, практической деятельности.

Воспитательная система – комплекс воспитательных целей, людей, их реализующих в процессе целенаправленной деятельности; отношений, возникающих между ее участниками; освоенная среда и управленческая деятельность по обеспечению жизнеспособности В. с. создается для реализации педагогических целей и обеспечения развития личности учащихся. Выделяют: традиционные В. с. массовых школ, малочисленных сельских школ, профильных учебных заведений и т. д.

Движущие силы развития – противоречия между возникающими потребностями и возможностями их удовлетворения.

Девиантное поведение – система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе нормам.

Диагностика – изучение объекта с целью определения его состояния, оценки ситуации, характеристики; раздел науки о методах классификации и ранжирования людей по психологическим, психофизиологическим или педагогическим признакам.

Диалог – форма общения, состоящая, как правило, из чередующихся реплик участников и опирающихся на психологическое равенство их позиций.

Дидактика – наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации.

Дидактическая система – подсистема воспитательной системы, совокупность целей, содержания образования, процесса, методов и форм его организации.

Дискуссия – способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решения в группе; метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность учебного процесса за счет включения учащихся в коллективный поиск истины.

Дисциплина – форма общественной связи между людьми, которая служит средством поддержания и соблюдения порядка, необходимого для совместной деятельности людей. Важное звено Д. – самодисциплина, когда индивид исходит из внутреннего убеждения, личного и общего интересов; качественная характеристика порядка, организованности в той или иной общности, в сфере жизнедеятельности людей, отражающая соответствие их поведения сложившимся в обществе нормам.

Дифференцированный подход – целенаправленное педагогическое воздействие на группы учащихся, которые существуют в сообществах детей как его структурные или неформальные объединения или выделяются педагогом по сходным индивидуальным качествам учащихся. Д. п. позволяет разрабатывать методы воспитания не для каждого ребенка в отдельности (что в массовой школе нереально), а для определенных категорий учащихся.

Дифференциация обучения – построение обучения на основе разделения учащихся на группы. Каждую группу образуют учащиеся, характеризующиеся сходством определенных индивидуально-психологических особенностей.

Домашние задания – форма самостоятельной работы учащихся, организуемая учителем с целью закрепления и углубления знаний, полученных на уроке, для подготовки к восприятию нового материала.

Досуг – возможность человека заниматься в свободное время разнообразной деятельностью по своему выбору. Выделяют пять групп Д.: отдых, развлечения, праздники, самообразование, творчество.

Закономерности педагогического процесса – существенные внешние и внутренние связи, от которых зависят направленность процесса и успешность достижения педагогических целей. Внешние: гармонизация интересов общества и личности при определении целей и задач; обусловленность экономическими, политическими и

духовными факторами. Внутренние: зависимость от возрастных и индивидуальных особенностей воспитуемых; единство действий участников; взаимосвязь процессов образования, воспитания и развития; единство целей, форм, методов и содержания.

Запущенность педагогическая – устойчивые отклонения от нормы в нравственном сознании и поведении детей и подростков, обусловленные отрицательным влиянием среды и ошибками в воспитании.

Знание – результат процесса познания действительности, получивший подтверждение в практике; адекватное отражение объективной реальности в сознании человека (представления, понятия, суждения, теории).

Игра – занятия, действия, формы общения детей, не носящие обязательного характера, приносящие чувство радости, удовольствия от достижения игрового результата. И. – воображаемая или реальная деятельность, целенаправленно организуемая с целью отдыха, развлечения и обучения.

Идентификация – 1) опознание чего-либо, кого-либо; 2) уподобление, отождествление с кем-либо, чем-либо; процесс усвоения социальных ролей, отождествление индивида с реальным или воображаемым объектом.

Идентичность – ощущение самотождественности, непрерывности себя во времени, чувство «я тот же самый»; устойчивый, личностно принимаемый образ себя во всем богатстве взаимосвязей личности с окружающим миром (включает образ- отношение к своему телу, личностным особенностям, социальному статусу, расовой и национальной принадлежности).

Иерархия – расположение элементов или частей целого в порядке от высшего к низшему.

Индивид – 1) человек как единичное природное существо, представитель вида

Homo sapiens, продукт филогенетического и онтогенетического развития, единства врожденного и приобретенного, носитель индивидуально своеобразных черт; 2) отдельный представитель человеческой общности.

Индивидуальный подход – осуществление педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся (темперамента, характера, способностей, склонностей и др.), в значительной степени влияющих на их поведение в различных жизненных ситуациях. Суть И. п. составляет гибкое использование различных форм и

методов воспитания с целью достижения оптимальных результатов по отношению к каждому ребенку.

Индивидуальность – неповторимое своеобразие психики каждого человека, осуществляющего свою деятельность в качестве субъекта развития общественноисторической культуры. И. определяется как внутренний психический мир человека, включающий основные ее сферы: интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевую, предметно-практическую, саморегуляции и экзистенциальную.

Инновация – создание, распространение и применение нового средства (новшества). Деятельность по поиску и получению новых результатов, способов их получения.

Интеллект – относительно устойчивая структура умственных способностей индивида; комплекс способностей, необходимых для выживания и достижения успехов в определенной культуре (А. Анастази); в широком смысле слово «интеллект» включает все познавательные функции, в узком – только мышление.

Интервью – способ получения социологической и психологической информации с помощью устного опроса при непосредственном контакте с опрашиваемым.

Интерес – стремление к познанию объекта или явления, к овладению тем или иным видом деятельности, носящее избирательный характер и выступающее одним из наиболее существенных стимулов приобретения знаний, расширения кругозора. При наличии И. знания усваиваются основательно, прочно. В его основе лежат потребности человека.

Исследование – процесс и результат научной деятельности, направленный на получение новых знаний о закономерностях, структуре, механизмах функционирования изучаемого явления, о содержании, принципах, методах и организационных формах деятельности. Объектами педагогических И. являются педагогические системы, явления, процессы. Объектами психологических И. являются личность, группа.

Класс – 1) постоянная в пределах учебного года группа учащихся, работающая по единой учебной программе. Общее руководство учебно-воспитательной работой в К. осуществляет классный руководитель; 2) специально оборудованное учебное помещение в школе. Классные помещения распределяются в соответствии со ступенями обучения. Для учащихся средних и старших классов предусмотрена кабинетная система обучения.

Классно-урочная система – организация учебного процесса, при которой учащиеся группируются в отдельные классы в соответствии с возрастом и уровнем знаний. Основной формой обучения является урок. Содержание обучения в каждом классе определяется учебными планами и программами. Уроки проводятся по расписанию, составленному на основе учебных планов.

Коллектив – это организованная группа людей, объединенных совместной деятельностью, цели которой полезны обществу и людям. Признаки К.: объединение людей во имя определенной, социально одобряемой цели; совместная деятельность, строящаяся на принципах коллективизма; организованность и сплоченность группы; наличие коллективистских взаимоотношений; единые ценностные ориентации, нравственное и духовное единство.

Компенсация нарушенных функций – сложный многообразный процесс перестройки функций организма при нарушениях или утрате каких-либо из них.

Концепция – совокупность, система взглядов, то или иное понимание явлений, процессов; единичный, определяющий замысел, ведущая мысль какого-либо научного труда, произведения.

Коррекция – система педагогических и лечебных мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков психического и физического развития.

Культура – совокупность материальных и духовных ценностей, созданная человечеством в процессе общественно-исторической практики.

Лекция – систематическое, последовательное, монологическое изложение преподавателем (учителем, лектором) учебного материала, как правило, теоретического характера. Выделяют следующие виды Л.: вводные, установочные, текущие, обзорные, заключительные. Одно из главных требований к Л. – целостность и систематичность изложения, а структура ее зависит от особенностей учебного материала и дидактических целей.

Лидер – член группы, обладающий высоким статусом, оказывающий значительное влияние на мнение и поведение ее членов и выполняющий комплекс функций, сходный с функциями руководителя.

Личностный подход – последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, как к сознательному ответственному субъекту собственного развития и воспитания, это – базовая ценност-

ная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым ребенком и коллективом. Он предполагает помощь воспитаннику в осознании себя личностью, выявлении и раскрытии его возможностей, становлении самосознания, самореализации и самоутверждении.

Логопедия – отрасль специальной педагогики, в задачи которой входят изучение речевых нарушений, разработка принципов и методов их выявления, предупреждения и преодоления.

Медико-психолого-педагогическая консультация – специальное учреждение, проводящее комплексное медико-психолого-педагогическое обследование аномальных детей для направления их в соответствующие учебно-воспитательные и оздоровительные учреждения.

Менталитет – особенности индивидуального и общественного сознания людей, их жизненных позиций, культуры, моделей поведения, обусловленные социальной средой, национальными традициями. М. свидетельствует о специфических чертах социализации человека, его автономности и самобытности.

Метод – способ, путь научного познания, достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность.

Метод воспитания – совокупность наиболее общих способов решения воспитательных задач и осуществления воспитательного взаимодействия.

Метод исследования – приемы, процедуры и операции эмпирического и теоретического познания и изучения явлений действительности. Система М. и. определяется исходной концепцией исследователя, общей методологической ориентацией, целями и задачами конкретного исследования.

Методика – частный вариант метода, нестандартизованный метод исследования.

Методология – учение о принципах построения, формах и способах научнопознавательной деятельности, теоретическое обоснование совокупности методов, их единства и связей. М. науки дает характеристику компонентов исследования: его объекта, предмета, целей и задач.

Мировоззрение – система взглядов на мир и место в нем человека; целостное представление о природе, обществе, человеке, находящее выражение в системе ценностей и идеалов личности, социальной группы, общества. В основе М. лежат миропонимание (совокупность определенных знаний о мире), мировосприятие (идеалы, модели и образы реальности), чувственные отношения.

Моделирование – метод исследования социальных явлений и процессов, основывающийся на замещении реальных объектов их условными образами, аналогами. В М. воспроизводятся свойства, связи, тенденции исследуемых систем и процессов, что позволяет оценить их состояние, сделать прогноз, принять обоснованное решение.

Мотивация – совокупность всех факторов, механизмов и процессов, обеспечивающих возникновение побуждений к жизненно необходимым целям, т. е. направляющих поведение на удовлетворение потребностей. К М. относят все то, что реально побуждает или может побуждать активность.

Наблюдение – метод научного исследования, целенаправленный сбор сведений о фактах поведения и деятельности человека в различных естественных условиях.

Направленность личности – совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от реальных ситуаций.

Обработка результатов – один из обязательных этапов проведения исследования, следующий за сбором эмпирических данных. Предполагает использование логических приемов (классификация, группировка, сопоставление, выбраковка и т. п.) для качественных показателей и математических приемов и методов (суммирование набранных баллов, подсчет статистических показателей, дисперсии, корреляционного анализов, регрессионного и кластерного анализов и др.), для количественных результатов.

Образование – процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков и обеспечение на этой основе соответствующею уровня развития личности. Служит необходимым условием подготовки человека к жизни в обществе, к профессиональной и трудовой деятельности. Основной путь получения О. – обучение в учебных заведениях под руководством педагогов. Кроме того, значимым оказывается самостоятельное совершенствование человека в различных областях знаний (самообразование). Уровень О. обусловливается требованиями производства, общественными отношениями, состоянием науки, техники и культуры.

Образовательные учреждения – государственные, муниципальные, частные учреждения, реализующие образовательные программы различного уровня и направленности.

Обучаемость – индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения.

Обучение – целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого осуществляются образование и развитие человека. Процесс О. двусторонний: включает в себя процесс учения (деятельность ученика) и процесс преподавания (деятельность педагога).

Общение – процесс установления и развития контактов между людьми, порожденный различными потребностями и включающий в себя обмен информацией, принятие совместного решения, восприятие и понимание другого человека и т. д.

Объяснение – метод обучения, предполагающий пояснение, анализ, истолкование и доказательство различных положений излагаемого материала.

Одаренность – чрезвычайно многозначный термин, объясняющий уровень успешности выполнения деятельности. В обыденной психологии – синоним талантливости, условие для выдающихся достижений в той или иной деятельности.

Олигофренопедагогика – отрасль специальной педагогики, наука о воспитании и обучении умственно отсталых детей.

Онтогенез – развитие особи от момента оплодотворения яйцеклетки до смерти.

Опрос – метод получения информации об объективных и субъективных фактах со слов респондента (опрашиваемого).

Организация – устойчивая система совместно работающих индивидов на основе иерархии рангов труда для достижения общих целей.

Педагогика – наука, изучающая сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса.

Педагогика лечебная – система медико-педагогических мероприятий, направленных на коррекцию дефектов и развитие аномальных детей, находящихся в условиях лечебных учреждений. Начало П. л. положено врачами-психиатрами: Э. Сегеном (Франция), И. В. Мляревским, А. С. Грибоедовым, В. П. Кащенко, Г. И. Россолимо (Россия) и др.

Педагогика специальная – наука о воспитании и обучении аномальных детей.

Педагогическая система – множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности, функционирующих в целостном педагогическом процессе.

Педагогическая технология – совокупность знаний о способах и средствах осуществления педагогического процесса.

Педагогический процесс – динамическая система, системообразующим фактором которой является педагогическая цель, а общим качеством – взаимодействие педагога и ученика.

Педагогическое мастерство – синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса. В П. м. можно выделить четыре относительно самостоятельных элемента: мастерство организации коллективной и индивидуальной деятельности детей; мастерство убеждения; мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности; мастерство владения педагогической техникой.

Педология – наука о целостном изучении ребенка на различных этапах развития (объединение данных о ребенке, полученных социологами, психологами, педагогами, медиками, физиологами и т. д.).

Планирование – процесс отображения предстоящего хода работы в ее общих стратегических направлениях и деталях.

Позиция – система отношений человека к определенным сторонам и явлениям окружающей действительности, проявляется в соответствующих переживаниях и действиях. В социальной психологии используется в качестве одной из характеристик индивида как члена группы, выражает его отношение к занимаемому положению, удовлетворенность статусом и ролью, выполняемой в группе. Она определяет уникальность восприятия личностью мира, происходящих событий, себя в нем и в связи с ними.

Потребность – состояние, обусловленное неудовлетворенностью требований организма, необходимых для его нормальной жизнедеятельности, и направленное на устранение этой неудовлетворенности. Эго состояние предполагает нужду в предмете П. Она выражается в необходимости потребления, активного освоения предмета потребности, в необходимости деятельности.

Профессиограмма – сводка знаний о профессии и о системе требований, предъявляемых к человеку той или иной специальностью, профессией. П. включает описание технико-экономических, социальных, психологических, социально-психологических, санитарно-гигиенических характеристик трудовой деятельности. П. могут быть различными в зависимости от того, для каких задач они предназначаются: для задач, профориентации, профобучения, профадаптации и т. д.

Профессиональное самоопределение – нахождение личностных смыслов в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности.

Развитие – в философском аспекте это необратимое, направленное, лакономерное изменение материальных объектов, в результате которого возникает новое качественное состояние объекта. Процесс становления личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов. Р. предполагает количественные и качественные изменения в человеке.

Рефлексия – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

Роль – система нормативно одобренных форм поведения и связанных с ней прав и обязанностей члена группы, занимающего определенное положение в ее структуре. Предполагает наличие соответствующих ожиданий со стороны других членов, а человек)', выполняющему определенную Р. в группе, приписываются цели, желания, чувства и социальные установки, связанные с ней.

Самооценка – оценка личностью себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Относясь к ядру личности, **С.** является важным регулятором ее поведения. **От** нее зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. **С.** влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности.

Самоуправление – демократическая форма организации жизнедеятельности коллектива, которая предполагает развитие самостоятельности членов коллектива в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей.

Семья – вид социальной общности, важнейшая форма организации личной жизни, малая группа, основанная на супружеском союзе, родственных связях или усыновлении.

Система – упорядоченное множество взаимосвязанных элементов и отношений между ними, создающих единое целое. Признаки **С.:** элементность строения в пределах от двух до бесконечности; взаимодействие элементов, наличие системообразующего фактора; иерархия связей, целостность, единство. Компоненты педагогической **С.:** педагогические цели, участники педагогического процесса, взаимодействие педагогов и учащихся, педагогические средства, управление педагогическими процессами.

Система образования – совокупность преемственных образовательных программ и государственных стандартов различного уровня и направленности, сети реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием.

Содержание воспитания – система знаний, убеждений, навыков, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения, которыми должны овладеть учащиеся в соответствии с поставленными целями и задачами.

Содержание образования – педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование разносторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению и развитию материальной и духовной культуры общества; система научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения.

Социализация – интеграция человека в систему социальных отношений, в различные типы социальных общностей (группа, социальный институт, социальная организация), усвоение им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются качества личности; формирование готовности к реализации индивидом совокупности социальных ролей, освоение этих ролей. При этом происходит социальное самоопределение – выбор детьми своей роли и позиции в общей системе социальных отношений, предполагающий их включенность в эту систему на основе сформированных интересов и потребностей.

Средства педагогические – материальные и нематериальные элементы действительности, используемые как орудия, инструменты педагогической деятельности (машитофон, спортивные снаряды, речь, жест и т. д.).

Субъект – индивид или группа как источник познания и преобразования действительности; носитель активности.

Тестирование – объективная и стандартизованная процедура испытаний, которым подвергается человек, специфический инструмент для оценивания психологических качеств личности. Оно состоит из ряда заданий или вопросов, которые предлагаются в стандартных условиях и измеряют определенные особенности поведения на основе специальных способов оценки выполнения теста.

Технология – рациональное (стабильное) сочетание нескольких последовательно применяемых операций дли получения какого-либо продукта. Т. может восприниматься как логически-операционально воспроизводимое ядро педагогики. Признаки Т.: постановка

целей, оценивание педагогических систем, обновление планов и программ на альтернативной основе, операционные компоненты, средства и способы организации деятельности, постоянный рост эффективности процесса, потенциально воспроизводимые педагогические результаты.

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

Учение – одна из сторон процесса обучения, активная деятельность обучающихся, направленная на овладение запасом знаний, приемами их самостоятельного приобретения **и** применения.

Факторы развития личности (социальные и биологические) – их соотношение зависит от многих внешних и внутренних обстоятельств. Среди биологических факторов особое место занимает наследственность. К наследственным свойствам организма относятся: анатомо-физиологическая структура, особенности нервной системы, видовые задатки человека (задатки речи, прямохождения, мышления). Основными социальными факторами воспитания учащихся являются: семья, микросреда и коллектив.

Форма организации обучения – дидактическая категория, обозначающая внешнюю сторону организации учебного процесса, которая связана с количеством обучаемых, временем и методом обучения, а также порядком его осуществления. Существуют следующие основные формы организации учебной работы: урок, экскурсия, факультативные занятия, домашняя учебная работа, формы трудового и производственного обучения, формы внеклассной работы (кружки, студии, научные общества, олимпиады).

Формирование личности – изменения, новообразования, усложнения личности без указания источников этих изменений.

Формы организации воспитания – порядок организации конкретных актов, ситуаций, взаимодействия участников воспитательного процесса; совокупность организаторских приемов и воспитательных средств, обеспечивающих внешнее выражение содержания воспитательной работы.

Функции образования – трансляция и распространение культуры в обществе; формирование установок, ценностных ориентаций, жизненных идеалов; социальная селекция (возможность осуществить дифференцированный подход к обучающимся); воздействие образования на процесс социальных изменений.

Целеполагание – способ выдвижения и обоснования педагогических целей, отбор путей их достижения, проектирование ожидаемого

результата (определяется программа будущего, предположение о будущем).

Целостность педагогического процесса – синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий субъектов, функционирующих в нем. Это единый и неделимый педагогический процесс, которому присущи внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоническое взаимодействие.

Цель – идеальный образ желаемого будущего результата человеческой деятельности; осознанное представление о конечном результате деятельности (не всегда совпадает с результатом). Педагогическая Ц. – прогнозируемый результат педагогической деятельности (изменения в учащихся). Выделяют различные виды Ц.: стратегические, тактические, групповые, индивидуальные.

Человек – живое существо, обладающее даром мышления и речи, способностью создавать орудия и пользоваться ими в процессе общественного труда; биосоциальное существо, субъект исторической деятельности и познания.

Для заметок

Лариса Сергеевна Черноглазова

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

Учебно-методическое пособие
для бакалавров педагогических специальностей

Сдано в набор в 2018 г.
Подписано в печать в 2019 г.
Формат 60x90/16.
Условно печатных листов 3,5.

Опубликовано на Образовательном портале
ПГУ им. Т.Г. Шевченко
moodle@spsu.ru