

О.С. Гребенюк, М.И. Рожков

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Москва 2000

Учебное пособие по курсу «Общая педагогика» предназначено для студентов, обучающихся по специальности «Педагог-психолог». Содержание пособия отражает современные педагогические теории и соответствует требованиям государственного стандарта.

Рецензенты:

доктор педагогических наук,

профессор Ходусов А.Н. ,

доктор педагогических наук

А.В. Волохов

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ	ПЕДАГОГИКИ ..4
1.1. Общее представление о педагогике и педагогической деятельности	4
Задания	11
1.2. Основные категории педагогики	11
1.3. Взаимосвязь педагогической науки и практики	27
1.4. Связь педагогики с другими науками	37
Литература для самостоятельного изучения	47
Глава 2. Педагогические системы	50
3.1. Что такое педагогическая система	50
2.2. Воспитательные системы и их развитие	56
2.3. . Дидактические системы и их развитие	62
Литература для самостоятельного изучения	64
ГЛАВА	
III. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЩЕСТВЕННОЕ ЯВЛЕНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС	66
3.1. Образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства	66
3.2. Цели педагогической деятельности	78
3.3. Стандарты образования	82
Литература для самостоятельного изучения	86
ГЛАВА	
IV. МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА .	88
4.1. Понятие «методология педагогической науки»	88
4.2. Методологическая культура педагога	90
Литература для самостоятельного изучения	98
ГЛАВА	
V. НАУЧНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ .	100
5.1. Наука как процесс (научная деятельность)	100
5.2. Технология проведения отдельного исследования	107
5.3. Методы исследования	116
Задания	148
Литература для самостоятельного изучения	149
Основные понятия	150

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

«Педагогика есть прикладная наука; науки с которыми она находится в наиболее тесной связи и законы которых она должна применять, суть науки о человеке»

*П.Ф. Кантерев**

1.1. Общее представление о педагогике и педагогической деятельности

Педагогика как искусство и наука

Есть две науки, которые все знают: медицина и педагогика. Каждый человек пытается давать простые советы о том, как лечить и воспитывать, и в то же время нет более сложной проблемы, как решать эти задачи. Вопрос, каким будет будущее поколение, волновал общество во все исторические периоды.

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. Педагогика - слово греческое. Оно состоит из двух понятий: *παῖς* - дитя и *αἴω* - веду. Таким образом буквальное значение слова "педагогика" – вести детей.

Проблемы обучения и развития детей всегда являлись важнейшими для общества, и именно поэтому общество предъявляло значительные требования к тем, кто должен был 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. В то же время в начале второго тысячелетия на Руси появился уникальный памятник педагогической мысли "Поучение Владимира Мономаха". Необходимо подчеркнуть роль христианства в развитии педагогических идей во всех странах Европы.

Было давно замечено, что те, кто более успешно выступает в роли педагога, обладают специфическими качествами личности, которые позволяют эффективно решать педагогические задачи, добиваясь этого своими неповторимыми средствами, в связи с чем спор о том, является педагогика наукой или искусством, столь же древний, как сам процесс воспитания подрастающего поколения. Спор между теоретиками и практиками практически 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 на факты. Но если можно не доверять кабинетной теории воспитания, то еще более причин не давать никакого важного и общего значения одиночной опытности практика»¹

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 многие 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 педагогической деятельности.

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

В энциклопедическом словаре указаны признаки науки: 1) возникает из потребностей общества; 2) имеет свой предмет исследования; 3) наличие собственного категориального аппарата; 4) у каждой науки имеются свои методы исследования; 5) всякая наука 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;

¹ К.Д. Ушинский. О пользе педагогической литературы. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. М.: Педагогика, 1974. Т.1, С.15

Имеет свой предмет исследования.	Имеет свой предмет: воспитание человека как особая функция общества;
Наличие собственного категориального аппарата.	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** 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**.¹

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.

¹ К.Д. Ушинский. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. М.: Педагогика, 1974. Т.1, С.237

Изучая человека, педагогика выделяет в человекознании свой собственный аспект. Он связан с целенаправленной деятельностью направленной на ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА. Педагогическая наука рассматривает человека, как объект своего изучения. В то же время это изучение, прежде всего, направлено на изучение педагогических явлений и фактов.

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

Рассматривая педагогические явления, необходимо иметь в виду, что деятельность педагогов 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.

Педагогические явления доступны непосредственному познанию. Педагогический факт - это сведения о наблюдаемой педагогической действительности, данные педагогических измерений. Педагогический факт 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 интерпретации педагогических фактов. Нельзя, например, исключать или замалчивать факты, которые не отвечают избранной гипотезе, нельзя их искажать или преувеличивать.

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

Предмет педагогики.

Предмет есть сторона объекта. Но не просто сторона, а сторона, отражающая целостные свойства объекта, то есть изменение предмета влечет за собою изменения объекта и наоборот. Из вышесказанного следует, что предмет не тождественен объекту. Объект может иметь несколько предметов. Педагогика, как и любая другая наука, имеет много своих отраслей (сторон). Изначально она предназначалась для всех, «кто ведет дитя». Еще Платон поставил проблему «педагогизации» общества. Педагогика может быть необходима каждому человеку, но для этого нужно

вычленил те ее области, которые могут быть ему полезны. Тем, кто озабочен своим развитием и самовоспитанием, кто воспитывает детей не только в школе, будут полезны одни знания педагогики, а тем, кто профессионально занимается педагогической деятельностью — другие. Например, теории обучения, воспитания в коллективе, безусловно, нужны специалистам, но они не нужны родителям, гувернерам, воспитателям, работающим в семьях или внешкольных учреждениях.

Как известно, мы много лет говорили, что педагогика — наука о воспитании человека, а так как о воспитании единого мнения не было, то и предмет педагогики толковался по-разному. Не вдаваясь в цели педагогической деятельности, необходимо для выделения педагогического аспекта определить специфику, отличающую ее от других видов деятельности.

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

Рассматривая предмет педагогики, можно определить, что важной его составляющей является управление процессом развития личности (определение воспитания А.А. Бодалева и Л.И. Новиковой). Однако педагог создает условия не только для развития личности, но и для развития индивидуальности. Создание этих условий также должно найти себе место в педагогической науке. В целом по мнению многих ученых этот процесс называют образованием, т.е. создание определенного образа человека. Такого же мнения придерживаются ученые — авторы книг по прославленной педагогике.

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

Данное определение предмета педагогики предполагает, что педагогика как наука изучает процессы развития и формирования человека во взаимодействии его с социальными институтами общества, 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 определяются ее предметом и основными целями педагогической деятельности.

Теоретическая функция педагогики реализуется на трех уровнях:

- ◆ *изучение педагогического опыта;*

- ◆ *диагностики состояния и результатов педагогических процессов;*
 - ◆ *прогностическом исследовании 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. Курс общей педагогики содержит:

- *педагогика индивидуальности:* человек, индивидуальность, его основные сферы (интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, саморегуляции и экзистенциальная), закономерности, принципы, формы и методы их развития;
- *педагогика личности:* личность и общество, человек как главная ценность общества, познание, труд, отечество, красота, моральные и материальные ценности, целостный педагогический процесс как фактор формирования личности;
- *семейная педагогика:* семья, важность и необходимость семьи, взаимоотношения в семье, семейные традиции;
- *интерсоциальная педагогика:* человечество, природа, планета, экологическая культура, гражданское отношение к историческим, духовным и материальным памятникам культуры, личное отношение к таким последствиям деятельности человека, как межнациональные конфликты, войны, милитаризация, аварии, катастрофы и пр. 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 высшей), 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 др. психических состояний, выработке жизненной философии, системы ценностей.

Возрастная педагогика — наука, изучающая закономерности воспитательно-образовательной работы с детьми дошкольного, дошкольного и школьного возраста и разрабатывающая программу осуществления этой работы прежде всего в условиях учебно-воспитательных учреждений.

Социальная педагогика — это наука о подготовке человека к взаимодействию с различными социальными институтами и к 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, дефектологию, сурдопедагогику, тифлопедагогику, логопедию. Предметом изучения здесь являются специальные педагогические воздействия на больных детей.

Сравнительная педагогика. Ее предмет - педагогическая теория и практика зарубежных стран и 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.

Начинает 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.

Вопросы:

1. Каково значение педагогики для развития человечества?
2. Каковы признаки педагогики, как науки?
3. Почему мы говорим о том, что педагогика сочетает в себе признаки искусства и науки?
4. Что является объектом и предметом педагогики?
5. Каковы функции педагогики как науки?
6. Каковы отрасли и разделы педагогики?

Задания

1. Подготовьте рассказ о любимом педагоге.
2. Подберите десять высказываний о педагогах и педагогической деятельности.
3. Придумайте несколько названий фильмов или картин, главным героем которых является педагог.
4. Напишите, каким педагогом Вы представляете себя.

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. Это «индивидуальность» и «личность», то есть те категории, которые отражают те стороны человека, которые изучает педагогическая наука и на изменение которых влияет педагогическая практика. Вторая группа характеризует предмет педагогики, то есть те 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), выделяют третью грань – «человеческое в человеке» (индивидуальность) – и различают три понятия: индивид, личность и индивидуальность. То есть в нем есть и животное начало (организм), и социальное (личность), но в нем есть и чисто человеческие качества (индивидуальность).

Индивид обозначает принадлежность к представителям вида *Homo sapiens*, это продукт филогенетического и онтогенетического развития, единство врожденного и приобретенного, носитель индивидуально своеобразных черт. Индивид обозначает принадлежность человека к животному миру.

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

Индивидуальность — это то, что отличает человека от животного и социального мира. Индивидуальность дает возможность проявиться человеку как свободному, независимому существу (И. Кант). В индивидуальности человека скрыт источник его деяний. Индивид, у которого развита индивидуальность, полностью опирается и надеется на свои силы, он не только свободный, но и самостоятельный человек. Человеческая индивидуальность рассматривается как высокий уровень развития человека в онтогенезе, человеческого в человеке. Такого индивида К. Роджерс назвал «полноценно функционирующим человеком» для обозначения людей, которые используют свои способности и таланты, реализуют свой потенциал и движутся к полному познанию себя и сферы своих переживаний. Индивидуальность определяется основными ее сферами: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной.

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

Образование. Социализация. Развитие.

Сегодня в качестве наиболее широкой педагогической категории рассматривают **образование**. При этом в понятие образование включают весь процесс становление человека как социального существа.

Образование предполагает формирование социальности человека, которая включает культуру, воспитанность и образованность человека.²

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. Социализация - 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 активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду.¹

Социализация выступает как элемент механизма саморегуляции социальной жизни, обеспечивает сохранение и развитие социума. Социализуясь, 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 на ряд ролей, 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.

² Вульф В.З., Иванов В.Д. Основы педагогики. М.: Изд-во-УРАО, 2000. С.10

¹ Г.М. Андреева. Социальная психология. М. Наука, 1994. С. 241.

Говоря о социализации человека, мы имеем в виду, прежде всего 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.

Социализация формирует личность, существенные черты которой определяются тем, какое место занимает человек в системе социальных отношений: дружеский, 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" ¹

В науке существует два подхода к пониманию сущности социализации, различающиеся 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 **объекта 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, самореализации в обществе, то есть не только адаптируется к обществу, а активно участвует в процессе социализации, влияет на самого себя и свои жизненные обстоятельства (Дж. Мид, М.И. Рожков и др.).

Существует и третий подход - телеологический - со стороны целей государства, общества, человека. В соответствии с ним социализация может проходить по нескольким направлениям: во-первых, это может быть развитие индивидуальности и воспитание личности в интересах индивида; во-вторых, - в интересах общества и индивида; в-третьих, - изменение их в интересах только общества (или государства), но не индивида; наконец, в-четвертых, - их изменение в интересах определенных групп. Идеалам гуманистической педагогики соответствуют первые два направления. Первое направление предполагает достижение целей социализации путем развития природных задатков в различных сферах человека (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и др.), а второе - предполагает

¹ Наторп П. Социальная педагогика. Спб., 1911, с. 76

изменение этих сфер в соответствии с идеалами общества. Отсюда следует, что первое решает задачи развития индивидуальности, второе - воспитания личности. Таким образом, в процессе социализации человек выступает и как ее объект, и как субъект. При этом эффективность этого процесса определяется соотношением целей человека, общества и государства.

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 социальной 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 "Остаться самим собой". Несомненно, результатом социализации человека также является социальная активность - реализуемая готовность к социальным действиям, которая проявляется в сферах социальных 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 имеет дело с освоением все новых и новых видов, 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", возникающее у него не сразу, а складывающееся на протяжении его 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.

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 изменений. 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 отвечает общим закономерностям. Поскольку явления физического и психического развития школьника, как и все явления природы, имеют свое прошлое и будущее, что-то отживающее и нечто нарождающееся, им 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 изменения). Накопление количественных и качественных изменений в организме приводит к переходу от одних ступеней возрастного развития к другим, более высоким ступеням. При этом каждая ступень возрастного развития качественно отлична от всех других. Задача педагога - способствовать развитию у ребенка организма (физическое развитие), индивидуальности (психическое развитие) и личности (воспитание личности). Развитие 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".

Таким образом, когда говорят о развитии, предполагают изменение биологического (организм), психического (индивидуальность) и социального (личность) в человеке. В педагогике под развитием понимается развитие индивидуальности и развитие организма. Развитие социальных качеств (личностных свойств) под воздействием других людей называется воспитанием.

Физическое и психическое развитие человека отвечает общим закономерностям. Поскольку явления физического и психического развития школьника, как и все явления природы, имеют свое прошлое и будущее, что-то отживающее и нечто нарождающееся, им свойственны внутренние противоречия (например, противоречие между требованиями, предъявляемыми организму, индивидуальности или личности и тем, чем располагает человек и как он может ответить на эти требования).

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

В педагогике и психологии постоянно сталкивались два подхода к пониманию сущности развития личности: биологический и социологический. Биологический подход обуславливает этот процесс сугубо природными факторами и прежде всего теми, которые присущи человеку от рождения. Социологический подход 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, заданных задатками.

Развитие личности представляет собой единый процесс, в котором происходят как количественные, так и качественные преобразования. Процесс предполагает разрешения 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.
- «зона ближайшего развития» – отражает возможности достижений ребенка в условиях сотрудничества со взрослыми.¹

Педагоги должны видеть завтрашний день развития ребенка, то, что он сегодня может делать при помощи взрослых, завтра он должен делать сам.

Задача педагога - способствовать развитию у ребенка организма (физическое развитие), индивидуальности (индивидуальное развитие) и личности (развитие личности). Развитие 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. Конфуций сказал: "Если я буду ежедневно приносить по корзине земли и не отступлюсь от этого, то создам гору".

Развитие ребенка не происходит в одиночестве. На этот процесс оказывает 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 сути воспитания является одной из самых древних. Общество характеризовало эту суть исходя из своих социальных установок и актуальных задач, при этом чаще оно 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. В связи с отрицанием идеологической доминанты все меньше стало проводиться исследований, посвященных воспитанию подрастающего поколения. 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 не найдем более по-разному определяемого термина, чем "воспитание". В буквальном смысле "вос-питание" - это вскармливание, питание ребенка. Однако в русском языке на бытовом уровне данный термин является до-

¹ Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. М.: Педагогика, 1984 Т.6, с.246-247)

вольно широко употребляемым. В российской педагогической терминологии воспитание является устоявшимся термином.

Рассматривая различные трактования 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 смысле слова (ранее говорили "тесном"). 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. Конкретная же социальная функция воспитания, конкретные его содержание и сущность изменяются в ходе истории и определяются соответствующими материальными условиями жизни общества, 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.

Отличие педагогического аспекта исследования социализации в том, что он изучает закономерности и методику педагогического влияния на ребенка с целью повышения эффективности социальных отношений.

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

сти 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 социальным 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 - присваивать социальный опыт и соответственно определить свой способ поведения в структуре социального и педагогического взаимодействия.

Воспитание рассматривает свой объект одновременно в качестве своего субъекта. Это означает, что целенаправленное влияние на учащихся предполагает их активную позицию. Воспитание выступает как регулирование основных отношений в обществе; оно должно способствовать реализации человеком себя, способствовать достижению идеала, культивируемого обществом. Если развитие направлено на качества, которые присущи индивиду, то воспитание исходит из качеств общественной морали, и эти качества присваиваются индивидом в процессе воспитания.

Воспитание как бы обрамляет развитие, придает качествам индивида социальный вектор. В своем единстве развитие и воспитание составляют сущность онтогенеза личности. Воспитание предполагает не только формирование личности, но и создание условий для развития индивидуальности.

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. возникновения у них личностного состояния по отношению к деятельности, несущее в себе объективный и субъективный компонент. 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, развитие 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 нравственных качествах людей. В своем единстве развитие, социализация и воспитание составляют сущность формирования личности.

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

На основании результата *обучение определяют как процесс направленный на формирование: определенных знаний, умений, навыков, социального опыта, личностных качеств.*

На основании процессуальной характеристики *обучение определяют как взаимодействие между обучающим и обучаемым.*

В процессе обучения происходит управляемое познание. Обучение по сути всецело зависит от мотивов учения, от действий ученика. Поэтому процесс обучения двусторонний. С одной стороны обучающий учит, а обучаемый учиться. 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 социальный 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.

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

В педагогике широко используется также термин **“формирование”** (формирование интеллектуальной, мотивационной и др. сфер, формирование коллектива, формирование личностных качеств, формирование характера и пр.). Формирование — означает придание определенной формы. Это - непедagogическое (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**”.² Понятие “формирование” здесь имеет условный смысл, в зависимости от рассматриваемого механизма - воспитания или социализации, которые отличаются 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).

**** ПОВТОР АБЗАЦА**В педагогике широко используется также термин **“формирование”** (формирование интеллектуальной, мотивационной и др. сфер, формирование коллектива, формирование личностных качеств, формирование характера и пр.). Формирование — означает придание определенной формы. Это - непедagogическое (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**”.³ Понятие “формирование” здесь имеет условный смысл, в зависимости от рассматриваемого механизма - воспитания или социализации, которые отличаются 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

² Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского. - М., 1990. С. 331.

³ Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского. - М., 1990. С. 331.

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).

Таким образом, категория “социализация” включает обучение учащегося, развитие его индивидуальности и воспитание личности, но не исчерпывается ими (кроме педагогических она включает ряд макро -, мезо- и микро- факторов). 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 исследуется и воспитание личности, и развитие индивидуальности, и обучение как процесс передачи культуры (социального опыта). Воспитание как бы обрамляет развитие, придает качествам индивида нравственный вектор. В своем единстве обучение, развитие и воспитание составляют сущность онтогенеза личности и результат целенаправленной социализации индивида.

Таким образом, социализация представляет собой целостный процесс, состоящий из ряда педагогических процессов (обучения, воспитания и развития) и обстоятельств, не исчерпываемых этими процессами (семья и другие социумы). Процесс обучения направлен на формирование системы знаний и умений, процесс воспитания - на формирование личностных свойств и личности в целом, процесс развития - на развитие индивидуальных качеств, индивидуальности.

Сегодня в качестве наиболее широкой педагогической категории рассматривают **образование**. При этом, в понятие образование включают весь процесс становления человека как социального существа (обучение/самообучение, воспитание/самовоспитание, развитие/саморазвитие). Образование предполагает формирование социальности человека, которая включает культуру, воспитанность и образованность человека. Следовательно, процесс образования человека может рассматриваться как его социализация, то есть как усвоение им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются качества личности. В целом, по мнению многих ученых этот процесс называют образованием, то есть созданием определенного образа человека. Образованный человек - это человек знающий, компетентный в своей деятельности, развитый и воспитанный.

Педагогическая деятельность. Образовательный процесс. Педагогическое взаимодействие.

Педагогическая деятельность всегда предполагает целенаправленные воздействия на людей, целью которых являются качественные изменения в их жизни, при этом эти воздействия ориентированы на упорядочение системы отношений, то есть педагог, прежде всего, реализует управленческие задачи по отношению к конкретному человеку. Наряду с воздействием и управлением педагог создаёт условия для воспитания/самовоспитания личности и для развития/саморазвития индивидуальности.

На каждом этапе своей жизни человек осуществляет множество деятельности: читает книги, решает научные проблемы (познавательная деятельность), занимается радиолюбительством, кройкой и шитьем (любительская деятельность), работает на производстве (профессиональная деятельность), обучается в школе, на курсах (учебная деятельность) и др. Каждая из этих деятельностей занимает в жизни разное положение, в определенные периоды одна из деятельностей бывает ведущей, доминирующей. Для школьника ведущей является учебная деятельность. Но это не та деятельность, которую обычно имеют в виду на бытовом (не научном) уровне, часто называя ее учением или еще хуже — учебой. На уровне так называемого здравого смысла под учебной понимается любая деятельность в процессе обучения и поэтому учение отождествляется с учебной деятельностью.

Д.Б. Эльконин совсем *иначе* понимал учебную деятельность. Он рассматривал ее как особую деятельность учащегося, сознательно направляемую им на осуществление целей обучения и воспитания, принимаемых в качестве своих личных целей. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что “учебная деятельность есть, прежде всего, такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте”.⁴

Вчитаемся еще раз в этот абзац и разберем положения, изложенные в нем. Любая деятельность имеет предмет, продукт, операции и ориентировочную основу. Например, при работе на станке обрабатываемая деталь является предметом, а продуктом — получаемое изделие. При обучении какому-либо учебному предмету (физике, иностранному языку, математике и пр.) предметом деятельности выступают физические, математические знания, умения, способы, операции, а продуктом деятельности — усвоенные понятия, идеи, идеалы, духовные ценности, в целом — усвоение учебного предмета.

Что же является предметом и продуктом учебной деятельности? Предметом — опыт *самого* учащегося, который преобразуется путем

⁴ Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М., 1974. С. 45.

присвоения элементов социального опыта. Продуктом — сам учащийся: его способности, результат развития его психических сфер. Если при изготовлении детали, при изучении учебного предмета цель состоит в том, чтобы изменить предмет или овладеть им, то в учебной деятельности цель направлена не на какой-либо внешний объект, а на самого учащегося: он сам сознательно ставит цель развить в себе какое-либо качество (способности, волю, умения). Следовательно, учебная деятельность в таком понимании отличается от любой другой деятельности ученика тем, что она не только объективно направлена на формирование его индивидуальности и личности, как и все другие виды деятельности, но и *субъективно* имеет такую цель. Эти положения достаточно четко отражают сущность учебной деятельности.

Образовательный процесс 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 тогда, 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 последовательности 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. Педагогическим процессом называют целостный процесс осуществления образования путем обеспечения единства обучения и воспитания. Синонимом

понятия "педагогический процесс" 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, в его культуру и нравственный облик, в его способности, привычки, характер. В педагогическом процессе объективное социальное переходит в субъективное, индивидуально-психическое достояние человека. В этом определении подчеркивается именно "внутренняя" сторона процесса.

Педагогический процесс рассматривали с различных позиций. Долгое время считали, что в качестве субъектов в педагогическом процессе выступают педагоги (родители, руководители школы), а объектом такого воздействия является ученик. Сейчас мы говорим о субъектно-субъектных отношениях, т.е. ученик так же воздействует на результаты процесса, как и другие его участники.

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 педагога 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. При формировании учебной деятельности акцент необходимо сделать на взаимодействии учителя и учащихся, на научно обоснованном структурировании процесса преподавания в соответствии с логикой учебной деятельности. Это положение выдвигается нами как основное условие формирования учебной деятельности. Рассмотрим, что включает в себя данное условие. В педагогическом отношении под структурированием взаимодействия преподавателя и учащихся будем понимать процесс целенаправленного планирования и организации деятельности на основе единства их структур. Другими словами, организация деятельности учащихся должна подчиняться не только общедидактическим принципам, но и закономерностям педагогической деятельности, являющейся общим объектом и для преподавателя, и для учащихся. В конкретном случае формирования учебной деятельности учащихся деятельность преподавателя должна структурироваться в соответствии со структурой учебной деятельности и с учетом уровней развития всех сфер индивидуальности.

Вопросы:

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 учебную деятельность. Чем она отличается от других видов деятельности?
5. Что характерно для образовательного процесса?
6. В чем особенности педагогического взаимодействия?

Задания:

1. Попробуйте 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..
2. Проанализируйте свою учебную деятельность, напишите, какой она является в настоящее время и как эта деятельность менялась в течение вашей жизни.
3. Приведите примеры педагогического взаимодействия из вашего опыта школьной или студенческой жизни.

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. Поэтому постоянно ведется спор о том, что представляет собой педагогика – науку или искусство.

Было давно замечено, что те, кто более успешно выступает в роли педагога, обладают специфическими качествами личности, которые позволяют эффективно решать педагогические задачи, добиваясь этого своими неповторимыми средствами, в связи с чем спор о том, является педагогика наукой или искусством, столь же древний, как сам процесс воспитания подрастающего поколения. Спор между теоретиками и практиками практически 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: ****МИШАНЯ, ПОВТОР ЦИТАТЫ (СМ. С. 4) *****
«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 на факты. Но если можно не доверять кабинетной теории воспитания, то еще более причин не давать никакого важного и общего значения одиночной опытности практика»¹

Эти и другие суждения доказывают тот факт, что 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, то есть создать определенную технологию внедрения научной идеи с тем, чтобы уже специалист-практик применил ее в своей деятельности. Возникает вопрос: кто может создать такую технологию – теоретик или практик? Рассмотрим его применительно к педагогике. Из истории мы знаем, 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 связаны между собой педагогика (наука) и практика (педагогическая деятельность). Но между ними есть и отличия.

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 ними задачи. Оно включает в себя различные варианты содержания педагогической деятельности, формы и методы, обеспечивающие достижение поставленных педагогом целей по отношению к конкретному ребенку и группе учащихся.

Целью методического обеспечения образовательного процесса является создание условий для постоянного совершенствования педагоги-

¹ К.Д. Ушинский. О пользе педагогической литературы. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. М.: Педагогика, 1974. Т.1, С.15

ческой деятельности, приведение его в соответствии с современными достижениями науки и практики, стимулирование инновационной деятельности педагогов и педагогических коллективов.

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

1. Создать условия для доступности научно-педагогической информации каждому педагогу в соответствии с его профессиональными потребностями.
2. Сделать возможным трансформацию передового опыта 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 в ней рекомендаций, соответствующих возникающим в практике проблемам;
- детализация рекомендаций, с целью облегчение внедрения их в реальную практику;
- оценка 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 наилучший педагогический результат;
- анализ наиболее типичных трудностей, встречающихся 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 оказании им помощи в преодолении;
- разработка 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. Это говорит о том, что теория и практика педагогических технологий только еще разрабатывается и является 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 ...логия, от греч. *logos* - слово, учение) - совокупность методов, осуществляемых в каком-либо процессе. Отсюда, педагогическая технология - это совокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание школьника.

М.И. Махмутов таким образом раскрывает смысл понятия педагогической технологии: “технологию можно представить как более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, **гарантирующий** достижение поставленной цели” (15, с. 5). В данном определении педагогической технологии внимание обращается на структуру взаимодействия учителя и учащихся - этим определяются собственно и способы воздействия на учащихся, и результаты этого воздействия. Слова “жестко запрограммированный” вроде бы освобождают педагога от необходимости мыслить: бери какую-либо известную технологию и применяй в своей деятельности. Без педагогически развитого мышления, без учета многих факторов педагогического процесса и 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 она применяется, каким педагогическим концепциям соответствует, какие задачи она может помочь решить в определенных условиях учителю. 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 основаниям: 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 существенные ее признаки. Признаками педагогической технологии являются:

- цели (во имя чего необходимо учителю ее применять);
- наличие диагностических средств;
- закономерности структурирования взаимодействия учителя и учащихся, позволяющие проектировать (программировать) педагогический процесс;
- система средств и условий, гарантирующих достижение педагогических целей; средства анализа процесса и результатов деятельности учителя и учащихся.

В связи с этим неотъемлемыми свойствами педагогической технологии являются ее целостность, оптимальность, результативность, применимость в реальных условиях школы.

Раскроем содержание каждого признака и свойства.

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. Средства анализа и самоанализа позволяют учителю оценить свои действия и деятельность учащихся по саморазвитию и самовоспитанию, оценить их результативность. 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, а 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 и отбор и применение на их основе педагогических средств. Зачастую учитель учитывает различные требования, методические рекомендации, инструкции и пр. и не всегда замечает того, что хотят его подопечные, каковы их интересы, потребности. В таких случаях ни одна технология не поможет учителю 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. Структурирование взаимодействия 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 технология 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). Но 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 дополнили опорные конспекты другими компонентами, свойственными педагогическим технологиям, и разработали одну из совершенных педтехнологий. Этот факт говорит о том, что не всякую находку можно отнести к технологии. Главное заключается в том, что гарантированное достижение цели дает только целостная технология.

Другим важным свойством педтехнологии является ее оптимальность. Термин оптимальный (от лат. слова *optimus* - наилучший) значит наиболее соответствующий определенным условиям и задачам. Ю.К. Бабанский выделил несколько критериев оптимальности педагогического процесса. Применяя эти критерии, можно утверждать, что педтехнология будет оптимальной, если:

- ее применение способствует достижению каждым школьником уровня обученности, развитости и воспитанности в зоне его ближайшего развития;
- ее применение не превышает научно обоснованных затрат времени учителя и учащихся, то есть дает максимально возможные в данных условиях результаты за промежутки времени, определенных 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 учителя, его 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.

Таким образом, педагогическая технология - это не дидактика, не теория воспитания, это и не методика обучения или воспитания, но это и не чисто практическая деятельность или ее алгоритм. Специфика педагогической технологии состоит в том, что построенный на ее основе педагогический процесс должен **гарантировать** достижение поставленных целей. Второе отличие технологии заключается в структурировании (алгоритмизации) процесса взаимодействия учителя и учащихся, что не находит отражения ни в дидактике, ни в теории воспитания, ни в методиках преподавания. Как видим, в педагогической технологии реально осуществляется взаимосвязь научных положений и педагогической 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.

Много ли может быть технологий? В принципе технологий может быть много, так как они могут различаться по разным основаниям - в зависимости от базовой концепции, от целей, применяемых средств и пр. При этом каждой научной концепции может соответствовать несколько технологий, ее реализующих. Кроме того, разрабатываются новые концепции и соответствующие им технологии: компьютерного, блочно-модульного, концентрированного обучения и пр. Любая научная концепция для того, чтобы она “работала” в педагогическом процессе, нуждается в соответствующей ей технологии. Причем каждой из них может соответствовать несколько технологий. Отсюда следует, что педагогических технологий может быть значительно больше, чем научных концепций. Они разрабатываются как учеными, так и учителями. Поэтому в практике существует достаточное их количество, другое дело, что не все их можно назвать технологиями, так как не всегда они обладают признаками и свойствами педагогических технологий.

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, новинку, изменение. Педагогическая инновация - это изменения, направленные на улучшение развития, воспитания и обучения школьников.

Инновации в образовании, понимаемые в широком смысле как внесение нового, как изменение, совершенствование и улучшение существующего, можно охарактеризовать как имманентную 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 образованиях и осуществлять инновационную деятельность. К основным функциям инновационной деятельности учителя относятся прогрессивные (так называемые бездефектные) изменения педагогического процесса и его компонентов: изменение в целях (например, новой целью является развитие индивидуальности школьника), изменение в содержании образования (см. новые стандарты образования), новые средства обучения (компьютерное обучение), ** новые информационные технологии (А.Г. Кручинина, А.В. Хуторской), ** новые идеи семейного воспитания (Ю.П. Азаров, Д. Байярд, Б. Спок), новые способы и приемы обучения (В.Ф. Шаталов) и развития (В.В. Давыдов, Л.В. Занков), воспитания младших школьников (Ш.А. Амонашвили, В.В. Зайцев) и т.д.

В последнее десятилетие XX в. российское общество, вступившее в полосу радикальных реформ, требует от системы образования гибкого, 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 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 образовательных учреждений от детского сада до университетов. Все эти различные образовательные учреждения, созданные как альтернатив-

ные 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 характеристиках. 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, репродуктивным способом воспроизводит опыт, накопленный в культуре. Такая школа мало восприимчива к современным моделям учебной деятельности, диалога культур, развивающих образовательных технологий. Это порождает противоречие между массовой школьной практикой и потребностями развивающегося общества. Данное противоречие обусловлено тем, что в последнее десятилетие общество, 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.

Устойчивая ориентация массовой школьной практики на знаниево-просветительскую парадигму как стиль мышления в педагогической деятельности — естественный процесс. В основе этой ориентации лежат устойчивые связи исторически сложившейся структуры образовательной системы и фундаментально обоснованная в науке знаниево-просветительская парадигма как система концептуальных идей и ценностей педагогической деятельности. В массовой школьной практике до сих пор требуется соблюдение этих концептуальных ценностей в качестве нормативной основы педагогической деятельности учителя. Научная мысль подчеркивает, что любой социум, культура, система ценностей инерционны, консервативны, иммунны, не восприимчивы по отношению к новациям.

Инновационные процессы в образовательном пространстве являются тем фактором, который способствует формированию новых научных концепций. Эта тенденция проявляется, с одной стороны, в становлении в педагогической практике инновационных видов и типов учебных заведений, отличающихся от массовой общеобразовательной школы целевыми, содержательными и процессуальными характеристиками образования. С другой стороны, в педагогической науке идет процесс интенсивного фор-

мирования гуманистической парадигмы образования, представленной сегодня множественностью концепций ориентированного на развитие индивидуальности и воспитание личности образования. Новые концепции возникают и развиваются на основе знаниево-просветительской парадигмы, сосуществуют с ней, подчеркивая ее ограниченность и исчерпанность. Основанием для подобного утверждения служит идея о диалектическом единстве культур. Ведь развитие культуры означает включение прошлых образцов в принципиально новые контексты, что выявляет в них и новое содержание.

Такое множественное развитие педагогической науки и практики есть показатель динамического инновационного развития системы образования, когда она выступает не только объектом реформирования, модернизации и реконструкции со стороны общества, но и в качестве субъекта собственного саморазвития. В этом двустороннем процессе роль своеобразного механизма играют инновационные процессы, в которых проявляется саморазвитие образовательных систем. Под их влиянием изменяются не только отдельные ее компоненты — цели, содержание, методы и технологии обучения, но, прежде всего, сущностная, парадигмальная основа.

Можно сделать заключение, что инновационные процессы являются той движущей силой, которая позволяет по-разному строить педагогические процессы и педагогическую деятельность, что именно под их влиянием могут формироваться новые «общекультурные образцы» образования и новые научные концепции. Однако механизм формирования новых общекультурных образцов в реальной педагогической практике требует нового типа педагогического мышления, новых способов преобразования действительности. Все вышесказанное позволяет сделать заключение, что в условиях динамического инновационного развития образования актуализируется методологическая, смыслопоисковая функция педагогики и педагогической деятельности. Педагогическая наука должна быть направлена на концептуальное обоснование тех процессов, которые возникают в системе образования в условиях нестабильного, динамического его развития, на 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 общее. ... Искусство есть приложение науки. ... Что-

бы быть хорошим учителем, для этого нужно основательно знать свою науку...»¹

Вопросы:

- 1. Какие задачи выполняет педагогическая теория**
- 2. Как связана педагогическая теория с педагогической практикой?**
- 3. Что такое методическое обеспечение педагогической деятельности?**
- 4. Дайте определение понятию "педагогическая технология". По каким признакам мы можем отнести ту или иную группу средств к педагогическим технологиям?**
- 5. Почему в современных условиях педагогическая инноватика получила довольно широкое распространение? Как инноватика сочетается с массовой школьной практикой?**

****Задания**

- 1. Познакомьтесь с некоторыми технологиями (см.: Г.К. Селевко.) и определите, какую (или какие) из них Вы использовали бы в своей педагогической деятельности и почему.**
- 2. Вспомните и проанализируйте деятельность школьных учителей, вузовских преподавателей – можно ли сказать о применении ими педагогических технологий? Каких именно? По каким признакам Вы определили это?**

1.4. Связь педагогики с другими науками

Педагогика - одна из наук о человеке, имеющая специфические цели и задачи. Изучая один аспект человековедения, она не является изолированной наукой. Вся трудность в том, что педагогика 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.

¹ П.Ф. Каптерев Педагогика – наука или искусство? //Избр. пед соч. М., 1982. С. 51-62.

Несомненна связь педагогики с **медициной, физиологией, биологией**, то есть 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 эстетического отношения к действительности. Как наука об управлении педагогика связана с **кибернетикой**, наукой, изучающей 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 связи педагогики с другими науками?

На современном этапе развития научного знания связь наук осуществляется на основе их интеграции. Как известно, интеграция представляет качественно новый тип взаимодействия наук, характерный именно для современных условий их развития. Действительно, мы наблюдаем сегодня одну из наиболее характерных черт современного уровня научного познания, выражающуюся в процессах междисциплинарной интеграции научных понятий, теорий и результатов. Следовательно, одной из важнейших форм интеграции философами выделена междисциплинарность научного познания. “Интеграция — это сторона **процесса развития**, связанная с объединением в целое **ранее разнородных** частей и элементов. Эти процессы могут иметь место как в уже сложившейся **системе** (в этом случае они ведут к повышению уровня ее целостности и организованности), так и при возникновении новой системы из ранее несвязанных элементов”¹.

Анализ взаимодополняющих друг друга определений понятия “интеграция” в философской литературе позволяет нам выделить отправные моменты его характеризующие: установление связей между ранее разобщенными элементами; появление у этих связей характера взаимозависимостей; наличие определенных условий, оснований для объединения элементов; формирование в результате такого объединения системы, обладающей свойствами целостности, единства, совокупности; появление у этой системы и самих интегрируемых элементов качественно новых, не присущих им ранее аспектов или “интегративных свойств”, то есть свойств, возникающих непосредственно в процессе интеграции; постоян-

¹ Философский энциклопедический словарь, с. 210

ное движение и развитие сформировавшейся системы, по мере чего возрастает интенсивность взаимодействия ее элементов.

Педагогическая интеграция — это разновидность научной интеграции, осуществляемой в рамках педагогической теории и практики. Поэтому ее можно определить как всеусиливающуюся взаимосвязь наук и научных знаний, взаимодействие посредством широкого использования общих (порой заимствованных друг у друга) идей, понятий, средств, методов, приемов и т.д.

Анализируя философские определения общего понятия «интеграция», «интеграция науки и научных знаний», можно заметить, что ученые, для характеристики этих понятий опираются на такие термины, как “система”, “связи”, “целостность”, “элементы”, “компоненты”, привнесенными из теории систем. В соответствии со структурной основой описания явления данной в теории систем, в педагогике описываются формы и виды интеграции, ее направления. Данный факт указывает на новый уровень связи педагогики и философии, в частности, на ее связь с системным методом познания педагогических явлений.

Интеграция – это не простое объединение частей в целое, а система, движение и развитие которой ведет к количественным и качественным сдвигам, а иногда даже дает начало новым системам с новыми качествами, которыми не обладают элементы первоначальной системы, логично что она должна иметь различные уровни. Связь педагогики с другими науками может осуществляться в:

- 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 посредством применения методов других наук. 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. Две эти взаимозависимые тенденции, находящиеся в тесном диалектическом единстве и непрерывно иницирующие одна другую, посредством своего взаимного отрицания, обеспечивали развитие научной мысли на всем протяжении истории человечества. Достаточно проследить изменения, происходящие в состоянии различных областей знаний от античности до нашего времени, как становится очевидным, что процессы в разви-

вающихся отраслях науки неизбежно связаны с понятиями интеграции и дифференциации. Относительное преобладание одной из тенденций на каждом конкретном этапе вовсе не означает отсутствие другой и определяется рядом объективных причин (степенью углубленности исследований в той или иной области знаний, наличием необходимого методологического аппарата, потребностью общества в развитии определенных научных дисциплин и т.д.). Одна из диалектических особенностей современного знания состоит в глубоком единстве и взаимообусловленности обеих тенденций: чем дальше сейчас идет дифференциация и разветвление наук, тем более слитным, цельным становится современное знание. Существует мнение, что дифференциация всегда выступает как форма интеграции и наоборот. Следовательно, можно сделать вывод: интеграция всегда взаимосвязана с дезинтеграцией или дифференциацией. Это положение находит свое подтверждение при рассмотрении структуры педагогики. Вначале она представляла собой нерасчлененное целое, затем появились и появляются новые составляющие ее отрасли (относительно самостоятельные педагогики - «семейная педагогика», «педагогика индивидуальности», так называемые отраслевые педагогики и т.д.), которые дифференцируются от общей педагогики, однако, эти отрасли уже интегрируются в целостную теорию педагогики.

Осмысление теоретических основ философской концепции интеграции послужило основой для изучения интеграционных явлений в психологии и педагогике. Основная цель обучения на интегративной основе — дать целостное представление об окружающем мире, связана с повышением умственной активности учащихся, следовательно, необходимо определение психофизиологических основ интеграции знаний; четкое представление о фактических особенностях развития в детстве основных мыслительных действий. Основываясь на положении психологов о том, что предметом педагогики являются специфические закономерности воспитания и обучения, а психические свойства ребенка на различных ступенях его развития выступают как условия, которые должны быть учтены, необходимо дать психологическое обоснование интеграционным процессам, получившим характер закономерности в школьной жизни.

Психофизиологическое обоснование механизма овладения знаниями и процесса их интеграции нам представляется возможным на основе двух психологических концепций — 1) теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) и 2) ассоциативно-рефлекторной природы умственной деятельности (Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, Ю.А. Самарин). Если первая концепция, раскрыв механизм формирования новых знаний, не дает психологического объяснения процесса синтеза знаний, образования связей и их систем в процессе учения, то вторая устраняет указанный недостаток первой концепции. В основу второй теории об ассоциативном

мышлении положено утверждение ее автора (Ю.А. Самарин) о том, что любое знание есть ассоциация, а система знаний есть система ассоциаций (ассоциация в переводе с латинского значит - соединять). От характера объединения ассоциаций в системы определенного уровня зависит соответствующий уровень умственной деятельности. Согласно предложенной классификации, ассоциации, возникающие в процессе учения, подразделяются на несколько поэтапно усложняющихся видов: локальные, частносистемные, внутрисистемные и межсистемные. Простейшей нервной связью, образующей элементарные знания о предмете или явлении, по мнению автора, является локальная ассоциация, эта связь относительно изолирована (не соотносится с другими знаниями), поэтому она обеспечивает лишь элементарную умственную деятельность. Так как к локальным ассоциациям автор относит связи, образованные в пределах данных фактов, очевидно, что в этом случае интегративные связи являются наиболее простыми, не разложимыми на элементарные. Простейшие системные ассоциации возникают на основе изучения материала конкретной темы или предмета, явления, когда изучение новых фактов и понятий сопровождается сравнением с полученными ранее данными. Следовательно, происходит простейшее обобщение знаний, но они не соотносятся еще со смежными знаниями. Такой уровень системных ассоциаций назван Ю.А. Самариним частносистемным, на этом уровне возникает аналитико-синтетическая деятельность учащихся. Интеграционные связи, образующиеся между разделами учебного предмета, курса, отражающие причинно-следственные, временные, количественные связи, когда происходит широкое использование знаний в рамках изучаемого учебного предмета, названы внутрисистемными ассоциациями, обеспечивающими познание учащимися целостных систем знаний (биологических, физических, химических и т.д.). Высшим уровнем системных ассоциаций, а следовательно и высшей ступенью умственной деятельности, являются связи между материалом различных учебных предметов или — межсистемные ассоциации, они объединяют, обобщают различные системы знаний, дают возможность познать явление или процесс в его многообразии. На уровне этих ассоциаций возникают общие понятия, создаются условия установления взаимосвязей на стыке различных областей знания. Таким образом, прослежена динамика развития интеграции ассоциаций: локальные и частносистемные ассоциации служат основой образования внутрисистемных, а те в свою очередь образуют межсистемные.

Данные психологические послышки дают возможность определить основные черты возможной интеграции обучения в начальной, неполной средней и средней школах. В начальной школе, исходя из теории ассоциативного мышления, интеграция должна иметь количественный характер — “немного обо всем”, дети получают все новые и новые представления о понятиях, систематически дополняя и расширяя круг уже имеющихся

знаний (двигаясь в познании по спирали). Существование локальной ассоциации, характерной для младшего школьного возраста, а также возможность начала формирования частносистемных ассоциаций, является психологической основой интеграции в начальной школе. Затем, в соответствии с диалектическим развитием интеграции, необходим синтез разрозненных знаний и умений, к концу обучения необходимо знать “все о немногом”, таким образом, происходит постепенная специализация, но на интеграционной основе.

Данный материал показывает не только существенную связь физиологии и психологии с педагогикой, но и раскрывает способы интеграции этих наук. Например, в начальной школе учителю необходимо иметь четкое представление об особенностях развития основных мыслительных действий в период младшего школьного возраста. В этом случае за основу полезно взять открытие Швейцарского психолога Э. Клаппареда об одном из основных свойств детского мышления — синкретизме, то есть нерасчлененности, слитности детских представлений о мире. Он утверждал, что психическое развитие продвигается от схватывания внешнего вида к называнию предмета (словесная стадия), а затем к пониманию его назначения. О таком же направлении в развитии мышления детей — от слитности к расчлененности — говорили позднее К. Коффка, Ж. Пиаже, а также Л.С. Выготский, оспаривая утверждение В. Штерна о том, что ребенок сначала понимает часть (единичный предмет) и лишь затем начинает соединять отдельные части в целостный образ мира.

Важное значение для обоснования возможности обучения детей на интеграционных основах имеет положение Л.С. Выготского, вскрывающее глубинную связь сознания, общения и обобщения: “Обобщение есть призма, преломляющая все функции сознания. Связывая обобщение с общением, мы видим, что обобщение выступает как функция сознания в целом, а не только одного мышления. Все акты сознания есть обобщение”.¹ Данное положение получило развитие в научных исследованиях Давыдова В.В., состоящих в обосновании идеи “изменения типа мышления” и формирования у школьников научно-теоретического мышления, осуществляющегося, во-первых, путем создания содержательных абстракций и обобщения, во-вторых, посредством восхождения от абстрактного к конкретному. Реализация такого подхода к обучению требует, чтобы дети воспроизводили и фиксировали такое особенное отношение вещей, которое выступает как всеобщее основание частных проявлений изучаемой системы. Определенным образом расчленяя и конкретизируя исходное отношение, ученики должны прослеживать эти связи всеобщего с частным и единичным, то есть оперировать понятием. Усвоение учебного материала, охватываемого данным понятием, теперь будет осу-

¹ Л.С. Выготский. Т.4, с. 363).

ществляться в процессе перехода от всеобщего к единичному, таким образом, помнению ученого: открытие и усвоение абстрактно-всеобщего предшествует усвоению конкретно-частного. Иными словами воссоздание конкретного, выражающее природу теоретического мышления, связано преимущественно с процессом синтезирования, хотя внутри его постоянно производится анализ с целью получения необходимых абстракций. Рассматривая условия формирования у детей новых понятий, Давыдов В.В. опирается на теоретические положения психологии, в частности, на то, что новое всегда возникает как целое, которое затем формирует свои части, разворачиваясь в систему. Это выглядит как “схватывание” мышлением целого раньше его частей и составляет характерную черту содержательного творческого мышления в науке. В диалектике это один из существенных моментов движения от абстрактного к конкретному. Кроме того, Давыдов В.В. рассматривает фактические особенности и формы развития способности к обобщению у детей соответствующего возраста. Эти идеи ученых-психологов о таком главном умственном процессе как обобщение, о его видах и значении в усвоении знаний, о фактических особенностях этого умственного процесса в главных возрастных периодах психического развития ребенка имеют для педагогики существенное значение, как подтверждение возможности интегрированного обучения уже в рамках начальной школы, где закладываются основы теоретического мышления.

Таким образом, на вышеприведенных фактах дана не просто констатация связи педагогики, психологии и физиологии, а показаны некоторые способы реализации интегративных процессов в педагогической деятельности.

Интегративные тенденции в психологии проявляются в стремлении ученых выделить интегративные, системные, стержневые, целостные свойства личности, интегративные способы деятельности. Например, П.М. Якобсон разграничивает стержневые, фундаментальные свойства личности и свойства, хотя и важные для характеристики конкретного облика личности, но не определяющие основную направленность ее поведения в целом. Автор отмечает, что, возможно, дело формирования личности заключается как раз в том, чтобы в растущем человеке выделились основные направляющие линии его становления, а он, исходя из круга стержневых свойств, сумеет переработать и освоить все многообразные воздействия, невольно создавая психологические барьеры нечувствительности к тому, что не отвечает ведущим началам его личности. Эта идея получила свое дальнейшее развитие в работах волгоградского ученого-педагога В.С Ильина, где им были исследованы некоторые интегральные свойства личности и высказано предположение, что в ходе учебно-воспитательного процесса в первую очередь следует развивать те способ-

ности и свойства личности, которые являются факторами формирования ее интегральных качеств.

Как видим, психологи и педагоги придают большое значение интегративным процессам, заключающимся в психофизиологическом механизме поэтапного перехода информации из внешнего плана во внутренний умственный план, в механизме синтеза знаний, в особенностях свойств детского мышления, в познании человеческой индивидуальности, в процессе становления индивидуальности и описании психологической ситуации индивида. Научные исследования в области психологии дают нам возможность педагогам утверждать, что обучение, построенное на идеях интеграции не только возможно, но и обоснованно необходимо, особенно для детей младшего школьного возраста.

В педагогической, методической литературе широко используется очень большое количество терминов, связанных с коренным словом «интеграция», например: интегрированные и интегративные курсы, интегрированный факультет, интегрированная специальность, интегрированная педагогическая квалификация, интегрированное обучение, интегрированный урок и т.д. В российской и зарубежной дидактике и психологии идея интеграции имеет глубокие истоки. Проблема интеграции активно обсуждалась педагогами еще тогда, когда ею серьезно не интересовались ни философы, ни методологи, ни политики. Эта категория в педагогике представляет собой продукт сложных диалектических превращений научного сознания, подчиняющегося не каким-то конъюнктурным устремлениям, но впитавшего в себя достижения мировой культуры и порой драматический опыт развития отечественного образования.

Исследования, посвященные истории педагогической интеграции, являют собой пример нетрадиционного подхода к анализу мирового образовательного процесса. По мнению многих исследователей данного вопроса, отдельные аспекты совершенствования обучения и воспитания детей с позиции интеграции, межпредметных связей в обучении рассматривались еще в трудах педагогов-классиков (Я.А. Коменский, Дж. Локк, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Ф.И. Буслаев). Можно привести многочисленные высказывания педагогов прошлого, о необходимости применения интеграционного подхода к процессу обучения и воспитания. Острое противоречие между естественным, целостным восприятием ребенком окружающего мира и искусственным его делением на предметы в школьном образовании было осознано педагогами еще в XIX веке. В реформаторской педагогике этого времени идея интегрирования приобретает ведущий характер. Следующим этапом истории интеграции практически все ученые считают этап межпредметных связей, рассматриваемые первоначально в аспекте установления взаимосвязей общего и профессионального образования, инженерной и педагогической подготовки (М.И. Махмутов и др.). Затем - в установлении и развитии содержательных, си-

стемных, дидактических отношений между школьными учебными дисциплинами (И.Д. Зверев, В.Н. Максимова). Идеи интеграции получили свое развитие в технологиях концентрированного обучения (так называемого «погружения»), бинарного обучения, которые предполагают изучение в течение определенного времени одного-двух основных предметов, что создает благоприятные возможности для интеграции не только предметов, учебного материала и видов деятельности учащихся, но и взаимодействия педагогов. Большое значение для развития современной педагогической мысли сыграла концепция «укрупнения дидактических единиц» П.М. Эрдниева, «генерализации учебного материала» В.Г. Разумовского и др. Таким образом, можно сказать, что педагоги постепенно к середине 80-х годов подошли к этапу «собственно интеграции». ****Поэтому**** Таким образом, стремление к интеграции, несомненно, является естественной и ведущей тенденцией всемирного и отечественного образовательного процесса. Именно ****УБРАТЬ «поэтому» **** интеграция, как общенаучное явление, должно получить собственно педагогическую интерпретацию.

Современные ученые пытаются дать определение феномену педагогической интеграции следующим образом:

- интеграция - система органически связанных учебных дисциплин, построенная по аналогии с окружающим миром, в основу интеграции положена аксиома, что все в мире взаимосвязанно и не существует в «чистом виде»;
- интеграция - процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами дифференциации, представляет собой высокую форму воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени обучения;
- интеграция - ведущая форма организации содержания образования на основе всеобщности и единства законов природы, целостности восприятия субъектом окружающего мира;
- интеграция как педагогическая категория представляет собой целенаправленное объединение, синтез определенных учебных дисциплин в самостоятельную систему целевого назначения, направленную на обеспечение целостности знаний и умений.

Ю.А. Кустов выделяет внешнюю и внутреннюю интеграцию. К внешней относится интеграция различных видов деятельности: науки, учебного заведения и производства; различных типов и видов учебных заведений, различных наук или учебных дисциплин. К внутренней – интеграция компонентов внутри одного вида деятельности, внутри одной дисциплины. Как видим, для педагогов, как и для философов, характерно обращение к изучению направлений развития идей интеграции, но в своей специфической области.

Традиционно выделяют четыре уровня педагогической интеграции: 1) интенсификация познавательного интереса и процесса выработки общеучебных умений на интегрированном курсе; 2) объединение понятийно-информационной среды учебных предметов; 3) сравнительно-обобщающее изучение материала; 4) самостоятельное сопоставление фактов, установление связей и закономерностей между явлениями и событиями, применение совместно выработанных учебных умений.

Довольно широко поле мнений относительно форм педагогической интеграции. Приведем примеры некоторых из них:

- 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 поддающегося содержания из нескольких дисциплин;
- интеграция одной из дисциплин с другой, не изучаемой ранее в школе;
- интегрированные уроки;
- комплексные межпредметные внеклассные мероприятия.

Практически все исследователи, раскрывая актуальность данной проблемы в теории и практике обучения и воспитания, опираются на то положительное, что привносит по их мнению идея интеграции в эту область жизнедеятельности человека. Что практически дает реализации педагогической интеграции? Перечислим основные положения, к которым пришли ученые.

Интегрированное знание является информационно более емким и направлено, если иметь в виду, прежде всего интеллектуальное развитие личности, на формирование способности мыслить информационно емкими категориями.

Интегрированное знание направлено на формирование у учащихся ориентировочной основы действий высокого уровня обобщения, то есть высокого типа ориентирования. Интегрированное понятие, например, которым овладел учащийся, - это для него "вершина", с которой хорошо

обозревается все поле фактов – разнородных систем знаний менее высокого порядка.

В интегрированном содержании заключено больше возможностей для формирования альтернативного (дивергентного) мышления учащихся. Альтернативное мышление означает, что оно свободно в оценке фактов и событий, не зафиксировано на ортодоксальных подходах, демократично.

Учебный процесс на интегративной основе способствует становлению и развитию способности видеть нечто общее за внешне разнокачественными процессами.

Учебный процесс на интегративной основе выступает как способ становления диалектического мышления учащихся – через создание проблемных ситуаций. Проблемные ситуации легко создаются на стыке взаимно удаленных, противоположных знаний и способов деятельности, что и присуще интегративному содержанию.

Итак, подводя итог изучению проблем педагогической интеграции, можно сделать следующие выводы. Идея педагогической интеграции имеет свои исторические корни. В ходе "эволюции" процесса обучения на интегративной основе предлагались различные его формы: концентрация, блочная система, школы-студии, интегрированные дни, межпредметные связи, интеграция. На наш взгляд, именно интеграция отвечает запросам современной культуры.

Вопросы:

1. Как педагогика связана с другими науками?
2. Какие данные других наук лежат в основе теории обучения?
3. Что такое интеграция? Какие формы педагогической интеграции Вы знаете?
4. **Каковы функциональные возможности педагогической интеграции? Что она дает для обучения, воспитания, развития?

Задания:

1. Опишите любое педагогическое явление и проанализируйте его с точки зрения других наук.
2. **Вспомните какое-либо занятие, на котором происходила интеграция знаний, умений, способов деятельности. Почему оно Вам запомнилось?
3. **Попытайтесь охарактеризовать интегрированный урок из вашего опыта школьной жизни (или интегрированное занятие в вузе). Что особенного было на этом уроке (занятии)?

Литература для самостоятельного изучения

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили. 1995.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
3. Асмолов А.Г. Наперекор оппозиции души. М., 1994
4. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. - М., 1991. 287 с.
5. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды М.,1989.
6. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики: Курс лекций. Воронеж, 1996. Ч.1.
7. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб, 2000. – 304 с. (Серия «Учебник нового века»).
8. Вульфов Б.З. Иванов В.Д. Основы педагогики. М., 2000.
9. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.,1995.
- 10.Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. – Калининград, 2000. - 572 с.
- 11.Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. М.: Педагогика, 1990.
- 12.Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках.—М.: Педагогика.—1994.— 130 с.
- 13.Коротов В.М.. Введение в педагогику М., 1999.
- 14.Крупенин А.Л., Крохина И.М. Эффективный учитель /Практическая психология для педагогов. - Ростов н/Д: Феникс, 1995.- 478 с.
- 15.Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И. Педагогические технологии развития мышления. - Казань, 1993.
- 16.Педагогика. Под ред. П.И. Пидкасистого. М.:Пед.общество России, 1998
- 17.Педагогическая энциклопедия. Т.1. М.,1993; Т.2. М.,1999
- 18.Педагогическая антропология = An educational anthropology : Учеб. пособие / Авт.-сост. Б. М. Бим-Бад; М.:, 1998.
- 19.Подласый .И. П. Педагогика : Новый курс : В 2 кн. : М. : Владос, 1999.
- 20.Саранов А.М. Инновационный поиск в современной развивающейся школе. - Волгоград, 1999.- 228 с.
- 21.Сластенин В.А. Исаев И.Ф. и др. Педагогика. Учебное пособие. М., 1997.
- 22.Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М., 1997.
23. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М.,1999.
- 24.Энциклопедия профессионального образования. Т.1. М., 1998.; Т.2. , Т.3. М., 1999

Глава 2. Педагогические системы

«Голова, наполненная отрывочными бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет: голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто.»

К.Д. Ушинский

3.1. 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 целостное; 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, объекта и его отношения с окружающей средой, с целью 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 других.

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 системообразующего фактора может выступать один из элементов системы или специфические для данной системы связи.

Для того, чтобы система могла существовать, каждый из элементов системы должен обладать общим для данной системы качеством, специфичным для данной системы. Объединяясь в систему все ее 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 элементов, а его изменение влечет за собой изменение всей системы.

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

Одним из основных системных принципов также 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 системно-функциональный аспект рассмотрения системы. В этом случае в качестве компонентов системы выступают функции, регулирующие отношения и связи в системе. Например, рассматривая системно-функциональный аспект процесса воспитания, классифицируют функции воспитания как систему однородных задач, решаемых педагогом.

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

Особенности педагогических систем. Одной из характерных черт современной педагогической науки является изучение не какой-то одной стороны педагогической деятельности, а рассмотрения явления всесторонне, учитывая широкий круг воздействий на явление как со стороны внутренних отношений, так и со стороны 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 в 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 оставшиеся от прошлого элементы и зародыши новых.

Известно, что система изменяет свои свойства, если изменяются ее элементы. Системообразующим фактором педагогического процесса являются его цели. От того, какие ставятся цели, зависит сущность самого процесса обучения. Если целью является формирование знаний, то процесс обучения приобретает объяснительно-иллюстративный характер, если - формирование познавательной самостоятельности, то процесс приобретает черты частично проблемного обучения, если ставится цель развития индивидуальности школьника и его личностных качеств, то процесс является подлинно развивающим, то есть целостным процессом проблемно-развивающего обучения.

В связи с этим необходимо говорить об эвристическом потенциале педагогических систем, т.е. 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 является деятельность педагогов и учащихся, а также управленческая деятельность, направленная на создание условий для решения педагогических 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 компонентами системы, они представляют из себя 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 элементов системы, 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 такую реализацию педагогических целей, которая 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 своего развития, который соответствует его реальным возможностям;
- создание предпосылок для саморазвития каждого участника педагогического процесса;
- ограничение затрат времени на учебную и внеучебную работы рамками гигиенических норм.

Развитие ребенка целенаправленно регулируется в рамках существующих сегодня педагогических систем разных уровней, взаимообусловленных 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.

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, в его культуру и нравственный облик, в его способности, привычки, характер. В педагогическом процессе объективное социальное переходит в субъективное, индивидуально-психическое достояние 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 ученика, в котором реализуются задачи обучения, воспитания и развития личности в их единстве и взаимосвязи.

Педагогический процесс - это внутренне связанная совокупность процессов, суть которой состоит в том, что социальный опыт при всей его многогранности и сложности превращается в черты и качества формирующегося человека. В педагогическом процессе объективное социальное переходит в субъективное, в индивидуально-психическое состояние человека (М.А. Данилов.).

Педагогический процесс рассматривали с различных позиций. Долгое время считали, что в качестве субъектов в педагогическом процессе выступают педагоги, родители, руководители школы, а объектом такого воздействия является ученик. Сейчас мы говорим о субъектно- субъектных отношениях, т.е. ученик так же воздействует на результаты процесса, как и другие его участники.

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 ученика, в котором реализуются задачи обучения, воспитания личности и развития индивидуальности в их единстве и взаимосвязи.

Педагогический процесс как система функционирует в определенных внешних условиях: природно-географических, общественных, производственных, культурных, среды школы и ее микрорайона школы. 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 школьники. Мы характеризуем здесь состав основных объектов педагогических воспитательных влияний, разумеется, условно, так как в других типах учебных заведений они будут именоваться уже иначе.

Взаимная активность педагога и воспитуемого в педагогическом процессе наиболее полно отражается термином "педагогическое взаимодействие", которое включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие, усвоение объектом, собственную активность воспитуемого, проявляющуюся в 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, хотя, конечно, и весьма важным следствием.

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

Наконец, весьма важное значение имеют связи управления и самоуправления в педагогическом процессе. От правильного соотношения их 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 так же условия, в которых протекает процесс их взаимодействия. Данная система имеет специфические

процессуальные компоненты. Наиболее крупными компонентами педагогического процесса как раз и являются процессы обучения и воспитания, которые ведут к внутренним процессам изменения образованности, воспитанности и развитости личности. Процессы обучения и воспитания состоят из определенных процессов. Например, процесс обучения состоит из взаимосвязанных процессов преподавания и учения, процесс воспитания - из процесса воспитательных воздействий, процесса принятия их личностью и возникающем при этом процесса самовоспитания.

Понятия "система, в которой протекает процесс" и "процесс как система" являются неидентичными, хотя и не могут рассматриваться изолированно, т.к. 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 усвоения его подрастающими поколениями посредством их взаимодействия.

Вопросы:

- 1. Что такое педагогическая система, какие признаки ее отличают?**
- 2. Какие бывают педагогические системы?**
- 3. Что такое педагогический процесс?**
- 4. Каковы признаки педагогического процесса как динамической системы?**
- 5. Каковы компоненты педагогического процесса?**
- 6. Как осуществляется взаимодействие участников педагогического процесса?**

****Задания:**

- 1. **Приведите примеры педагогических систем.**
- 2. **Вспомните и назовите противоречия, которые возникали у Вас или Ваших сверстников в педагогическом процессе. Как они разрешались? Что это вам дало?**
- 3. **Подберите факты (примеры) из своей школьной или вузовской жизни, подтверждающие динамичность педагогического процесса.**

2.2. Воспитательные системы и их развитие

Понятие о воспитательной системе школы

Воспитательный процесс, представляющий из себя динамическую систему, направлен, прежде всего, на решение задачи социального развития человека. Решение проблем современной школы связано с превращением ее из школы просто обучающей в школу прежде всего воспитывающую. Это возможно тогда, когда воспитательный процесс будет целостным, что на практике реализуется через создание воспитательной системы.

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

Воспитательная система как педагогический феномен изучается наукой с начала 70-х гг. 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. Но упорядоченность может иметь различные основания: не только цели гуманистического развития личности ребенка, но и соблюдения 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 целей самого ребенка, связанных с удовлетворением актуальных потребностей личности; и эти цели сориентированы.

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

Зачем нужна воспитательная система в школе? Она создает условия для эффективной реализации воспитательных целей; в гуманистической воспитательной системе более благоприятные возможности для развития как личности ребенка, так и личности педагога.

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.

Среди разнообразных видов деятельности в воспитательной системе можно выделить те, которые являются системообразующими. Таких видов деятельности может быть один, два и даже три.

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

Содержание системообразующих видов деятельности определяет тип воспитательной системы. Так, в воспитательных системах школ - лицеев, гимназий познавательная деятельность может быть единственным системообразующим видом, в школе - клубе системообразующих видов деятельности два: познавательная и клубная, в школе, являющейся отделением сельскохозяйственного предприятия и занимающейся производительным трудом (Зоринская средняя школа Курской области) один из системообразующих видов деятельности - трудовая. Тип воспитательной системы зависит также от типа 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, снижающие излишнюю напряженность. На этапе становления функционирования системы позитивными становятся дезинтеграционные процес-

сы, удовлетворяющие потребности в новизне, формирующие активность субъектов педагогической деятельности, их креативность.

Противоречия между интеграцией и дезинтеграцией развития воспитательной системы конкретизируются в противоречии между системой и личностью. Личность - активный участник создания системы. Создавая ее, она начинает подчиняться ей. 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, напротив - дезинтеграционные явления в системе 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 видоизменения 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 система

вступает на новый этап послекризисного развития. На нем преобладающими вновь становятся интеграционные процессы.

Методика создания воспитательной системы школы.

Создание воспитательной системы начинается с изучения ситуации в школе: интересов, потребностей учащихся и педагогов, творческих возможностей всех субъектов деятельности, уровня развитости педагогического и ученического коллективов, характера их взаимодействия, и т.д. Для этого можно использовать все разнообразные методы педагогического исследования: наблюдение, беседы, анкетирование, изучение школьной документации, создание специальных ситуаций и др. На основе изучения начального состояния объекта проводится анализ, в процессе которого целесообразно сформулировать проблемы, характеризующие жизнь школы на данном этапе, тенденции развития системы учреждения.

Затем разрабатывается концепция воспитательной системы школы. Необходимо четко сформулировать цель создания воспитательной системы, т.е. смоделировать "конечный продукт" - личность выпускника школы. Наиболее эффективным является включение в процесс целеполагания всех участников педагогического процесса. Могут быть проведены продуктивные игры с педагогами, старшеклассниками, группой родителей. В процессе этих игр определяются качества личности, которыми должен обладать выпускник данной школы. В результате вырабатывается "обобщенный образ" выпускника школы.

Сообразно цели формулируются основные идеи (принципы) создания воспитательной системы, определяются системообразующие виды деятельности, основные пути организации жизнедеятельности школьного коллектива. В заключение разрабатывается конкретная программа действий по созданию воспитательной системы.

Деятельность педагогов, учащихся, их родителей целесообразно интегрировать в так называемые педагогические (воспитательные) комплексы (В.А. Караковский), рассматриваемые как совокупность научно обоснованных и практически выверенных воспитательных средств и организационных форм, применяемых с учетом общей системы, всего многообразия условий и факторов воспитания. По сути, в этих комплексах концентрируются все аспекты процесса воспитания, и он становится целостным. Педагогические (воспитательные) комплексы могут быть различными: воспитательные центры, клубные центры, разновозрастные содружества, опорные (ключевые) дела и др.

Педагогическим (воспитательным) комплексом должен стать и урок. Познавательная деятельность является основным видом деятельности школьников на протяжении всего времени их пребывания в школе. Безусловно, что познавательная деятельность должна стать системообразующей в воспитательной системе школы. Однако, это чаще всего происходит не сразу, ибо далеко не всегда познавательная деятельность

является личностно значимой для каждого ребенка. Известно, что с 10-11 лет наиболее привлекательным для подростков становится общение, и становление урока органичным элементом воспитательной системы связано, прежде всего, с превращением его в урок общения.

Включить урок в воспитательную систему школы можно, во-первых, через усиление его воспитательной значимости (через содержание учебного материала, через методы организации работы на уроке, через личность учителя); во-вторых, через включение в урок элементов внеучебной деятельности: дидактических игр, сценической драматизации, конкурсов, викторин, приглашением интересных людей на урок и др. Гармонизации учебной и внеучебной деятельности может способствовать также использование нетрадиционных форм уроков: межвозрастных, межпредметных, "аукциона знаний" и др.

Таким образом, с одной стороны, элементы внеучебной деятельности органично включаются в основную форму организации учебного процесса; с другой стороны - сфера познания может быть расширена за счет активизации познавательной деятельности во внеучебной работе. В этом случае педагогический процесс становится целостным, а целостность - важнейший признак любой системы.

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, каков 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.

Вопросы:

- 1. Что такое воспитательная система?**
- 2. Как развивается воспитательная система?**
- 3. Как создать воспитательную систему в школе?**
- 4. Каковы критерии развитости воспитательной системы?**

Задания:

1. Используя знания о признаках воспитательной системы, охарактеризуйте воспитательный процесс в школе в которой вы обучались.
2. **Отличается ли и чем воспитательная система школы от воспитательной системы вуза?
3. **Внесите предложения по совершенствованию воспитательной системы вашей школы (вуза).

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 и в настоящее время высокому ее уровню соответствует процесс проблемно-развивающего обучения.

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 учебной деятельности 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 учебную деятельность второй профессией каждого человека, справедливо отмечая, что от умения осуществлять учебную деятельность во многом зависит его продвижение в основном избранном деле. В связи с этим важно так строить учебную деятельность, чтобы в ее процессе учащиеся могли овладеть не только уже имеющимся социальным опытом, но и самой деятельностью. Но чтобы строить, надо знать строение, структуру учебной деятельности. Выделение структуры деятельно-

сти 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 целостным 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, так и человека в целом, то есть закладывает основания для социализации личности. Четвертое свойство связано с неразрывностью формирования отдельных сфер и качеств личности как между ними, так и с формированием индивидуальности и личности в их единстве.

Дидактическая система проблемно-развивающего обучения.

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

- диагностические - умение определять исходное и текущее состояние развития отдельных учащихся и класса в целом (применять педагогическую диагностику для выявления уровня развитости, обученности и воспитанности учащихся, внутриколлективных 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, предъявляемым 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 оптимальные в конкретных условиях 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 структурировать свою деятельность в соответствии со структурой учебной деятельности учащихся, владеть способами мотивационного обеспечения учебного процесса);

- педагогическая наблюдательность - уметь 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).

Вопросы для повторения:

- 1. В чем сущность дидактической системы?**
- 2. Какие дидактические системы вы знаете?**
- 3. Что такое целостность педагогического процесса?**
- 4. Что должен уметь педагог для реализации цели проблемно-развивающего обучения?**

Задание:

- 1. Опишите дидактические системы, которые использовали Ваши учителя.**
- 2. **Назовите примеры организации учителями традиционного и проблемно-развивающего обучения.**

Литература для самостоятельного изучения

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды М.,1989.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб, 2000. – 304 с. (Серия «Учебник нового века»).
3. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1973.
4. Воронов В. В. Педагогика школы в двух словах: - 3. изд. - М., 1999.
5. Вопросы воспитания: системный подход / Под. ред. Л.И. Новиковой. М.: Прогресс. 1981.
6. Воспитательная система школы. Проблемы и поиски / Сост. Н.Л. Селиванова. М.: Знание. 1989.
7. Змеев С. Основы андрагогики. – М., 1999.
8. Классному руководителю / Под ред. М.И. Рожкова . М., 1999.
9. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс// избран пед. соч. М., 1982
10. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание...Воспитание! М., 1996
11. Карпей Жак. Учитель-солнце и его "дидактическая машина" // Педагогика, 1993, №5, с.88-89
12. Мудрик А.В. Социальная педагогика. / Под ред. В.А. Сластенина. М., 1999.
13. Никандров Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века. М., 1997
14. Педагогика. Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Пед.общество России, 1998
15. Педагогическая энциклопедия. Т.1. М.,1993; Т.2. М.,1999
16. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. – М.,1999. – 272 с.
17. Сидоркин А.М. Процесс развития воспитательной системы школы // Сов. педагогика. 1991. N 11. С. 65-69.
18. Сластенин В.А. Исаев И.Ф. и др. Педагогика. Учебное пособие. М., 1997.
19. Рожков М.И. Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. М., 2000
20. Таланчук Н.М. Системно-ролевая концепция школьного воспитания. - Казань, 1991.
21. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания //Собр. соч в 11 т. Т.8. М., 1950.
22. Энциклопедия профессионального образования. Т.1. М., 1998.; Т.2. , Т.3. М., 1999

ГЛАВА III. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЩЕСТВЕННОЕ ЯВЛЕНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

«Всеми возможными способами нужно воспитывать в детях горячее стремление к знанию и учению»

Я.А. Коменский

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

Если проанализировать цели школы 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, их деятельность носит социоцентристский характер (первая тенденция). 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 не только в мире профессий, но и идей, и идеологий (вторая тенденция).

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, под руководством К. Оллред создана в США программа "Позитив экшн". В этой программе положительный поступок выступает как минимальная единица творческого продвижения ребенка в личностном развитии по трем основным линиям психического развития: когнитивной, эмоциональной и поведенческой. К. Оллред предлагает систему упражнений, в основе которых лежит мысль о необходимости целостного роста ребенка, охватывающего интеллектуальную, эмоциональную предметно-практическую сферы индивидуального развития. 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. Анализируя такие концепции, А.Б. Орлов говорит о создании не столько "педагогической технологии", сколько "педагогической философии" и нового поколения педагогов-фасилитаторов. Эта философия представляет собой совокупность идей, основывающихся на признании самоценности каждого человека, его права на свободный выбор, творческое и радостное учение. Идеи гуманисти-

ческой 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 гг. 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 целостного человека, который может не только осваивать, но и освобождаться от знаний и видов деятельности, который способен преобразовывать самого себя.

На деятельность школы, 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 прогрессивных гуманистических концепциях: всеми средствами воспитывать личностные свойства и развивать индивидуальность ребенка, наряду с воспитанием нравственных и др. качеств, формировать интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную и другие сферы человека.

Как показывает анализ генезиса школы, в различные периоды времени она ориентировалась на потребности государства, общества и очень редко - на интересы самого ребенка. С другой стороны, наилучших результатов достигали именно те школы, в центре внимания которых находился ребенок: развитие его способностей, формирование внутреннего мира, не подготовка к жизни в капиталистическом, социалистическом обществе, а жизнь здесь и теперь. Правильность такого подхода подтверждается в настоящее время тем, что во многих случаях "отсутствуют" границы между государствами, человек все больше обретает свободу, происходит взаимопроникновение культур, теряет актуальность проблема воспитания личности под одно конкретное общество - ставится задача помочь человеку интегрироваться в общество, а не навязывать ему идеи определенной партии или религии. В настоящее время развитие новых школ происходит во всех странах не единообразно: многие школы имеют свои концепции, свои отличные от других цели и условия их достижения,

строятся на основе оригинальных принципах организации и функционирования.

Таким образом, в выборе целей школы нового типа особую роль будет играть ориентация на те тенденции развития образования, в которых ребенок является целью педагогического процесса. При этом, наиболее важным становится развитие индивидуальности ребенка, воспитание чувства самооценности, уверенности в себе, отношение к нему как к самоизменяющемуся субъекту учения. Однако крайний педоцентристский подход, при всей своей привлекательности, не может полностью удовлетворить интересы ребенка, так как не учитывает того факта, что человек будет в полной мере счастлив лишь в том случае, если он реализует себя в обществе и будет адекватен ему. Поэтому процесс развития индивидуальности человека с необходимостью должен быть дополнен процессом его социализации. Как отмечает А.В. Мудрик, "социализация - развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализация в том обществе, к которому он принадлежит". Нет смысла отрицать, что, несмотря на то, что каждый индивид является членом человеческого общества, существует много особенностей в поведении людей, связанных с различием культур, религий, экономических условий. Такая позиция, с одной стороны, может ориентировать на создание условий для социализации человека в данном обществе и, с другой, на осознание того, в каком именно обществе жить человеку комфортно. Таким образом, проблема социализации является наряду с развитием индивидуальности не менее важной, и при выборе концепции работы конкретной школы необходимо учесть аспект теоретического осмысления и практической реализации особенностей взаимодействия человека и общества.

Из обозначенных выше подходов, вытекает еще один, который связан с необходимостью гуманизации взаимоотношений педагогов и воспитанников. Согласно концепции гуманизации взаимоотношений предметно-практическая деятельность и взаимодействие между людьми, которые протекают в соответствии с принципами гуманизма, являются главными факторами развития ребенка и интеграции его в общество. Общение, которому присуща субъект-субъектная основа создает психологически оптимальную базу для позитивных изменений в интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сферах каждого из общающихся. Важным условием ухода от формализма и догматизма в обучении и воспитании признается пронизанность межролевого общения общением межличностным. Особое внимание уделяется разработке проблем педагогической конфликтологии. Диалогическое общение выдвигается в качестве основы построения системы методов обучения. Таким образом, реализация концепции гуманизации взаимоотношений должна пронизывать весь

учебно-воспитательный процесс. Гуманный стиль взаимоотношений создает положительный эмоциональный фон, на котором только и возможно 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. В контексте гуманистической парадигмы образования основная задача учителя состоит в том, чтобы помочь ребенку в развитии его индивидуальности, актуализировать самооценку каждого отдельного человека. Соответствующая педагогическая практика должна быть направлена на развитие и совершенствование высших человеческих сил. Концепция развития индивидуальности ориентирует на развитие сфер школьника: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной, саморегуляции. Их сущность как целей развития представлена ниже. Отметим, что реальная цель школы - дать каждому школьнику 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 ребенка; во-вторых, - развитие этих сфер в интересах общества и ребенка; в-третьих, - изменение их в интересах только общества/государства, но не ребенка; наконец, в-четвертых, - их изменение в интересах определенных групп. Идеалам гуманистической педагогики соответствуют первые два направления. Первое направление предполагает достижение целей развития природных задатков в различных сферах человека, а второе - предполагает изменение этих сфер в соответствии с идеалами общества. Отсюда следует, что первое решает задачи развития индивидуальности человека, второе - его социализации.

Следующей концепцией является концепция социализации человека. В контексте данной концепции рассматривается интеграция индивида в общество с позиций реалий современной жизни. Если в тоталитарном обществе действия индивида запрограммированы и в структуре мотивов преобладают коллективистские, то ситуация рыночной экономики порождает разнообразие вариантов отношения социума и индивида. Данная концепция акцентирует внимание на решении двух групп задач: социальной адаптации и социальной автономизации. Социальная адаптация

предполагает активное приспособление индивида к условиям социальной среды, а социальная автономизация - реализацию совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях, которые соответствуют представлению личности о себе, ее самооценке. Определяющее влияние на процесс социализации имеет совокупность норм, принятых в обществе и регулирующих требования, которые предъявляются обществом к личности. Социализируясь, личность не только обогащается опытом, но и влияет на жизненные обстоятельства и окружающих людей. Воспитание с позиций данной концепции рассматривается как часть процесса социализации и представляет собой целенаправленное управление процессом социального развития личности через включение в различные виды социальных отношений, которые возникают в процессе учения, общения, игры, практической деятельности. Воспитание предстает как педагогический компонент социализации. В концепции разработана проблема социальной активности личности, которая рассматривается как преодоление противоречия в желании "быть со всеми" и, в то же время, "оставаться самим собой". В качестве ядра социальной направленности конкурентоспособной личности выделяется мотив преодоления, а комплекс мотивов социальной деятельности составляет движущую силу социализации.

Таким образом, развитие и воспитание воздействуют на один и тот же предмет (индивида) с одной и той же целью - полной реализации себя в обществе, однако развитие обращено к тому, что уже присуще индивиду, а воспитание - к тому, чего у него нет, но что дано в общественной морали, в нравственных нормах и нравственных качествах людей. Воспитание как бы обрамляет развитие, придает качествам индивида нравственный вектор. 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 школы гуманистической направленности; определения содержания и форм деятельности психолого-педагогической службы как организационной структуры, ориентированной на проблемы детей; 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. Вероятно, такой путь повышения эффективности формирования свойств личности является наиболее продуктивным, а может единственно возможным, отмечал В.С. Ильин. Рассмотрение процесса обучения и воспитания с позиций целостности предполагает опору на концепцию В.С. Ильина, согласно которой целостность педагогического процесса пред-

ставляет некоторое его совершенство, высокий уровень развития и функционирования. Философы к целостным относят системы, достигшие в своем развитии зрелости, завершенности, соответствующие определенному идеалу. С этой точки зрения педагогический процесс является целостным тогда, когда он обеспечивает гармоничную реализацию всех своих функций (развитие, обучение, воспитание). Сущность целостности педагогического процесса - 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, на уровне педагогического коллектива 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, системе уроков и внеклассных мероприятий так, чтобы каждая часть (урок) работала на целое (процесс). В-третьих, в единстве воспитания и самовоспитания, образования и самообразования. В-четвертых, должна быть не просто совместная деятельность, а активная взаимная деятельность педагога и учащихся (педагогическое взаимодействие). Взаимодействие - установление связей между элементами педагогической системы: 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 воспитании, развитии, обучении учащихся. Целостность педагогического процесса не является свойством постоянно ему присущим - она относительна и вызревает при успешной реализации всех его функций. Целостность процесса заключается в единстве его функций (обучения, воспитания, развития, информатизации, профессионализации, социализации). Самой главной, важнейшей функцией педагогического процесса следует признать стимулирование развития основных сфер индивидуальности 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 (мотивационное обеспечение педагогического процесса), организационная (формы организации деятельности учащихся). Целостность проявляется и в единстве процессов обучения и воспитания: в процессе обучения происходит и воспитание, а в воспитании - обучение. В.С. Ильин доказал, что целостный педагогический процесс должен иметь следующую структуру: исходное состояние - цели - отбор и применение педа-

гогических средств - преломление их через внутренние и внешние условия - результат. Для проектирования и организации целостного процесса учителю необходимо овладевать следующими умениями: диагностическими (уметь определять исходное и текущее состояние развития отдельных учащихся и класса в целом); педагогическим целеполаганием (уметь ставить цели и решать педагогические задачи); умениями учителя-предметника и учителя-воспитателя (уметь отбирать и применять средства педагогического воздействия); педагогической наблюдательностью (уметь 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). Использование концепции целостного учебно-воспитательного процесса позволяет выделить несколько уровней целостности и спроектировать педагогический процесс, ориентированный на высший уровень, который приоритетно определяет развитие основных сфер человека, целостной личности.

Новая школа может быть создана только при участии коллектива и инициативе его членов в разворачивании инновационной деятельности. Управление этой деятельностью, добровольно и осознанно начатой педагогами, возможно лишь при смещении акцентов в сторону "ориентации на человека". Поскольку человекоцентристский взгляд на управление является отправной точкой концепции педагогического менеджмента, эта концепция находится в гармоничной связи с уже рассмотренными для реализации в педагогическом процессе школы и позволяет решать нестандартные задачи, возникающие в управлении инновационными процессами. Методологические основы концепции внутри школьного менеджмента опираются на ряд закономерностей, важнейшими среди которых являются гуманистичность управления и его демократичность. Реализация этих закономерностей предполагает необходимость целеустремленного решения каждым педагогом своих задач, которые являются частью общешкольных. "Ориентация на человека" в ходе управления также учитывает ряд принципов: уважение и доверие к человеку; целостного взгляда на него; сотрудничества во внутри школьном управлении, социальной справедливости, индивидуального подхода, единого статуса, перманентного повышения квалификации, консенсуса, коллективного принятия решений, целевой гармонизации, горизонтальных связей, автономизации управления. В связи с этим осуществляется трансформация управленческих функций, предполагающая изменение их целей, структуры, содержания, технологии. Важное место в управленческой деятельности должен занимать поведенческий аспект, разработка конкретных технологий уважения и доверия к человеку. Весь внутри школьный управленческий про-

цесс необходимо сфокусировать на разрешении проблемы качества развития личности (Ю.А. Конаржевский), которое заключено в самом педагоге и способно проявиться и совершенствоваться при соответствующей мотивации. В центре концепции педагогического менеджмента стоит решение проблемы формирования внутри школьной культуры. Основными инструментами для этого являются: соединение работы учителя с его жизненными ценностями; формирование совместной ответственности педагогов и администрации за развитие школы и формирование конечных показателей ее функционирования; работа по объединению или, вернее сказать, сближению личных целей учителя и общественных целей; участие педагогов во внутри школьном управлении; коллективное принятие стратегически важных управленческих решений; распространение жизненно важных ценностей педагогического коллектива через учительскую стенную газету, школьное радио, плакаты, семинары, коллоквиумы, конференции; оперативное выявление перемен в социально-психологическом климате путем бесед, опросов, анкетирования педагогов и т.д.

Концепция внутришкольного менеджмента, имеющая, аналогично с уже рассмотренными, гуманистическую направленность, может служить основой целевых, структурных, содержательных и технологических изменений в управлении новой школой. Новые подходы, обозначенные в теории менеджмента, позволяют сконцентрировать усилия педагогического коллектива на реализации доминирующих концепций, определить функциональные обязанности участников инновационной деятельности, осуществить подбор управленческих кадров, разработать содержание деятельности новых организационных структур.

Таким образом, реализуя идеи перечисленных концепций на практике, 1) педагогический коллектив четко определяет, какие потребности ребенка, его родителей, общества и государства он сможет удовлетворить своей деятельностью; 2) приоритетными становятся цели, направленные прежде всего на развитие индивидуальности ребенка и его социализацию; 3) в своей деятельности каждый педагог и коллектив в целом руководствуются педагогическими концепциями, определяемые школой как доминирующие для нее.

Выделение положений и условий функционирования образовательных учреждений позволяет на научной основе проектировать их деятельность, более точно оценивать ее эффективность, видеть перспективы совершенствования учебно-воспитательного процесса. С другой стороны они дают конкретное представление, как необходимо строить педагогический процесс, чтобы он действительно отвечал современным тенденциям образовательного процесса.

Многообразие образовательных учреждений, инновационные процессы, характерные для современной школы - все это предполагает подготовку педагогов-профессионалов, владеющих современными педагогиче-

ческими технологиями, способных к творчеству, имеющих индивидуальный стиль педагогической деятельности. Отметим некоторые из этих проблем и тенденции их решения.

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 преобразования 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 еще требует больших сил, средств и творчества. Дисциплинарная модель обучения определила и соответствующий подход к педагогическому процессу, который заключается в выполнении студентами ряда заданий преподавателей университета. Обучение студентов сводится к предметному накоплению знаний, умений, навыков и типовых способов решения учебно-педагогических задач. Целью такой практики является дальнейшее совершенствование знаний, умений и навыков у студентов. Студент, выполняя задания, копирует деятельность учителя, а педагогическая практика вуза копирует школьную систему обучения, причем в не лучших ее формах. При таком подходе сама педагогическая практика моделирует профессиональную деятельность учителя, но не соответствует учебной деятельности студента вуза. А значит, не создает условий для общего развития обучающихся, которые бы явились предпосылками их профессионального роста.

Осуществление гомоцентрического подхода к воспитанию и обучению детей в образовательных учреждениях потребовало пересмотра содержания и методики подготовки студентов в вузе. Введение нового образовательного стандарта в университете обусловило необходимость разработки идей и принципов организации обучения студентов с учетом современных условий, требований, предъявляемых сегодня к педагогу.

Стратегия инновационного обучения предполагает такую системную организацию процесса обучения, при которой личность преподавателя 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 воздействий на студента: позиция авторитарной власти, право старшего и сильного утрачиваются, взамен их утверждается позиция демократического взаимодействия, помощи, сотрудничества, внимание к инициативе студента. Изменяется и позиция студента, кото-

рый 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 лишь, когда оно представлено в духе современного информатизированного общества как системное, междисциплинарное, обобщенное. Процесс его усвоения перестает носить характер рутинного заучивания, репродукции и организуется в многообразных формах поисковой учебной деятельности как продуктивный творческий процесс.

В условиях решения новых проблем (интеграция, индивидуализация, информатизация и др.) все явственней **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, и 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. В ней отсутствуют дискретные учебные дисциплины. Логика образовательного процесса базируется на идее познания окружающего мира в контексте его «сотворения»: проектирования, моделирования, конструирования, исследования и всесторонней оценки результатов завершённого проекта как с точки зрения его качественного и количественного уровня, так и с точки зрения «вживания в окружающий мир». Предполагается, что 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. При этом наряду с заучиванием определенного минимума знаний выделяется **созидательное начало всякого познания**. К этой цели позволяет приблизиться проектно-созидательный подход. В этом случае на первое место выдвигаются процессы и объекты: 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: образование понимается как построение образа окружающего мира.

Универсальным компонентом процесса обучения становится не заучивание текста, не выполнение учебных заданий, а познание в процессе реализации проекта. Оно направлено, прежде всего, на восприятие и осознание реального окружающего мира. Традиционно понимаемое овладение учебным материалом отходит на второй план. Вместо фактических сведений, понятий, теорий и законов предметом познания становится целостный реальный окружающий мир, а результатом процесса познания - его сотворение в рамках учебных проектов.

В традиционной системе обучения форма, как правило, дидактическая: обучение осуществляется на специально препарированных и схематизированных учебных материалах и практических заданиях. В новых моделях обучение осуществляется на реальных и псевдореальных объектах, проектируемых, моделируемых, конструируемых и исследуемых в специальных компьютерных средах (мультимедиа), постепенно стирающих грань между реальным и компьютерным миром. При этом изменяется структура учебного материала. В традиционном обучении она формальна - predetermined логикой соответствующей науки, которая представлена в способе развертывания системы понятий. В проектно-созидательной модели связи в учебном материале устанавливаются в соответствии с принципами иерархии материального мира, логики и здравого смысла, то есть развертывание системы понятий происходит в динамике проектной деятельности. В этом случае процесс обучения имеет совсем иную структуру: **проектирование, моделирование, конструирование и исследование.**

Реально учебный процесс осуществляется следующим образом. Преподаватель вместе со студентом (или небольшой группой студентов) обсуждает **задание проекта**: ставится 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, получением эмпирических данных и оценкой и интерпретацией результатов исследования. При такой логике учебного процесса студент вместе с преподавателем как бы «творит мир». Помимо принятой в традиционной системе обучения логической схемы анализа окружающего мира добавляется схема синтеза, реализуемая в различных формах: от простого исполнения репродуктивных, частично поисковых заданий преподавателя до самостоятельного выполнения исследовательского проекта.

При этом меняется роль преподавателя: он перестает быть единственным 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 организацию активных видов учебной деятельности;
- преподаватель выступает в роли педагога-менеджера и режиссера обучения, готового предложить студентам минимально необходимый комплект средств обучения, а не только передает учебную информацию;
- 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 образовательному процессу основан на реализации идей гуманизации и гуманитаризации, когда целью и смыслом учебного процесса является 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 является развитие и саморазвитие способностей каждого. Учебную деятельность студентов необходимо организовать как процесс решения научно-практических проблем (выполнения проектов), позволяющих каждому студенту осуществлять саморазвитие, самопознание, рефлекссию, личностно-деятельностную самореализацию. При таком подходе в педагогической практике университета основным субъектом является студент. Студент перестает быть накопителем знаний (а преподаватель - их транслятором) с нормированными реакциями: представить данные о школе, об учителе, об учащихся, провести и проанализировать столько-то уроков и внеклассных мероприятий. Ключевым становится решение студентом педагогических проблем в школьных условиях, так как главное — сам студент, 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, которые возможно решить при гуманистическом подходе.

Вопросы:

- 1. **Какие концепции, модели образования являются наиболее перспективными?**
- 2. Какой концепции – развития индивидуальности или социализации – вы собираетесь придерживаться в своей педагогической деятельности? Почему?**
- 3. Раскройте, что такое "целостность педагогического процесса"?**

Задания:

- 1. Выделите достоинства и недостатки в традиционном и инновационном направлениях развития высшего педагогического образования.**
- 2. **Приведите факты (примеры), подтверждающие реализацию инновационных процессов в вашем вузе.**
- 3. **Выразите свое отношение к инновациям в образовательном процессе вашего вуза.**

3.2. Цели педагогической деятельности

Одной из фундаментальных проблем педагогики является определение целей педагогической деятельности. Спор имеет достаточно давнюю историю. Каждая эпоха, каждое государство ставило свои задачи перед образовательными учреждениями. Цель определялась исходя из доминирующих идеологических воззрений, и формулировалась в форме социального заказа. Государство и общество рассматривали всегда цель 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 стремился уточнить цели современной ему школы. Можно обнаружить два основных направления, по которым шла их разработка. Первое направление при разработке целей

предусматривает прежде всего потребность общества, поэтому ученые разрабатывали требования к воспитанию ребенка, исходя из задач государства, общества, сословия. Представители этого направления требовали воспитания воина (Плутарх), гармонически развитого гражданина (Платон), гражданина-патриота (революционеры-демократы), всесторонне развитой личности (основоположники марксизма). Таким образом, разработка и обоснование педагогических целей производилась по ценностному, телеологическому признаку: высшей целью считается цель, более всего соответствующая потребностям общества и государства.

Разработка педагогических целей возможна и необходима по признаку существования и развития индивидуальных психических и личностных качеств. Обозначенные направления отражают объективные тенденции развития педагогики, поэтому разработка педагогических целей 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).

В педагогике постоянно существовало смешение идеальных и реальных целей. Часто в качестве единственных выдвигались идеальные цели, которые не могли быть представлены в качестве 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 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 Томаса Мора, Кампанеллы, Сен-Симона, Фурье.

Что такое гармоническое развитие человека в современном понимании. Это идеал, к которому должен стремиться, прежде всего, сам человек. Кроме этого 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 отличает гуманное отношение к людям, к самому себе, высокая нравственность и духовность.

При этом надо четко представлять себя 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, то есть 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. В учебнике К. Смирнова, опубликованном в России в 1913 году, в качестве таковой выдвигалась цель: "воспитать питомца значит помочь ему достичь собственными силами возможного для него совершенства, т.е. стать нравственно развитой и практически деятельной личностью".¹

Выделяя цели-направления, целесообразно исходить из трех полюсов оснований образования: Культуры, Общества и Индивида. Школа, таким образом, ориентируется и опирается на три рода ценностей: уважение к культурному наследию, ценности социальной интеграции и ценности индивидуального развития.

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

¹ Смирнов К. Курс педагогики. Часть 1. Педагогическая психология и общая дидактика. Издание шестое книгоиздательства К.И. Тихомирова. М., 1913., с.9

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

При этом педагог должен добиваться того, чтобы школьники были способны разрешать межличностные и деловые конфликты ненасильственными методами, развивать человеческие качества, исключаяющие 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 в семье, возрождение лучших традиций семейного воспитания, подготовка школьника к самостоятельной семейной 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 в семье, способы реакции на удачи и невзгоды в семейной жизни, оптимальные формы проведения свободного времени в семье и за ее пределами.

Вопросы:

- 1. Какое значение имеет определение цели педагогической деятельности?**
- 2. Какие факторы влияют на определение целей педагогической деятельности?**
- 3. Что такое идеальные цели воспитания человека?**
- 4. Какова структура реальных целей педагогической деятельности?**

Задания:

1. **Составьте таблицу, в которой сопоставьте три вида педагогических целей: идеальных, реальных и целей, направленных на достижение конкретного результата.**
2. ****Попытайтесь доказать, что идеальные цели претерпевали изменения в силу объективных факторов.**

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 школы.

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 образования призван обеспечить учащимся равные возможности для получения образования, стимулировать достижения 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.

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 школы. Реагируя только на этот факт во многих зарубежных школах вводилась система предметов по выбору: можно было снизить требования к "невузовским" учащимся. Результат получился угрожающим: снижение общего развития учащихся 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 образования 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 образовательного 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, о достижении 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, определяющие развитие индивидуальности и социализацию школьника.

Базисный учебный план. Представление стандарта школьного образования содержится в базисном учебном плане, который обязателен для использования всеми общеобразовательными учреждениями России.

В структуре учебного плана выделяются:

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

б) **вариативная часть**, обеспечивающая также 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.

Общая структура учебного плана отражает существенные стороны личности, особенности ее формирования и детерминируется разделением

образования на фундаментальное (общенаучное и общекультурное) и технологическое; теоретическое и практическое; инвариантную и вариативную его составляющие. План включает представление содержания образования как целого, то есть не сводится к описанию отдельных учебных предметов, а включает функционально полный набор образовательных областей. Построение стандарта 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”.

В практике общего среднего образования используется несколько видов учебных планов. 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 выделяется ***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 исключительной прерогативой образовательного учреждения.

Как видим, современные учебные планы школы разрабатываются на местах и их разработчикам полезно знать следующие их 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 и информатика и т.д.);

- **дифференциация:** включает различные варианты блоков учебного плана, варьирования состава предметов и времени на их изучение, введение свободно выбираемых предметов, факультативов;

- **унификация:** содержание и объем отдельных учебных предметов разрабатывается 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.

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 учащийся не избрал его предмет в рамках альтернативной образовательной программы.

На основе минимального образовательного стандарта разрабатываются альтернативные программы по профильным направлениям. Альтернативные программы 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 образования в вузе, но является обязательным для овладения рабочими профессиями и достаточным для включения в трудовую жизнь. Максимальное общее среднее образование гарантирует возможность продолжения образования в вузе по одному из выбранных профилей обучения. Требования к уровню подготовленности школьников, успешно за-

вершивших максимальное общее образование, определяются уровнем требований к абитуриентам соответствующих вузов.

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 получает развитие 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 базисный 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 обязательным для всех учреждений является реализация базисных государственных учебных программ.

Вопросы:

- 1. Какими документами регулируется содержание образования в РФ?**
- 2. Что такое стандарт образования? В чем его основные функции?**
- 3. Из каких частей состоит учебный план? Какие его характеристики Вы знаете?**

Задание:

- 1. Сравните современное содержание образования и то содержание, которое вы изучали в процессе обучения в школе, составьте сравнительную таблицу.**
- 2. **Приведите примеры (факты) из школьной жизни, подтверждающие реализацию функций учебного плана (гибкость, унификацию, интеграцию и др.).**

Литература для самостоятельного изучения

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб, 2000. – 304 с. (Серия «Учебник нового века»).
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М., 1998. – 607 с.
3. Дахин А.Н. О разноуровневом обучении школьников // Педагогика, 1993, №2, с.48-51
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М., 1996. – 544 с.
5. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. – СПб., 1995. – 234 с.
6. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках.—М.: Педагогика.—1994.— 130 с.
7. Коротов В.М.. Введение в педагогику М., 1999.
8. Корнетов Г.Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. - М.: ИТП и МИО РАО, 1993.
9. Никандров Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века. М., 1997
- 10.Новиков А.М. Профессиональное образование в России. М., 1997.
- 11.Педагогика. Под ред. П.И. Пидкасистого. М.:Пед.общество России, 1998
- 12.Педагогическая энциклопедия. Т.1. М.,1993; Т.2. М.,1999
- 13.Педагогическая антропология = An educational anthropology : Учеб. пособие / Авт.-сост. Б. М. Бим-Бад; М.:, 1998.
- 14.Подласый .И. П. Педагогика : Новый курс : В 2 кн. : М. : Владос, 1999.
- 15.Сластенин В.А. Исаев И.Ф. и др. Педагогика. Учебное 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. Т.8. М., 1950.
- 18.Энциклопедия профессионального образования. Т.1. М., 1998.; Т.2. , Т.3. М., 1999

ГЛАВА IV. МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА

4.1. Понятие «методология педагогической науки»

До настоящего времени идут дискуссии и уточнения по поводу определения методологии вообще, методологии педагогики в частности, о предмете и задачах, сущности и назначениях методологического обоснования. 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. Такое расширительное толкование можно уточнить и понимать методологию как учение о методе научного познания и преобразования мира. В соответствии с этим определением 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). При этом функции преобразования последней осуществляются опосредованно, через знания о преобразовании действительности, практики, о создании педагогических систем, то есть через специальные научные знания, полученные в результате реализации педагогикой всех ее гносеологических функций (описательной, объяснительной, преобразующей, прогностической). 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, методология — это совокупность норм поведения, которые приводят к определенным результатам в соответствии с ценностями, которых человек хочет достичь. Она может быть дескриптивной, изучающей, как реально достигается тот или иной результат, или же нормативной, то есть предписывающей, как надо действовать.

В этой связи правомерно выделение в методологии как отрасли науки деятельностного аспекта, который интерпретируется через понятие «методологическая деятельность» в ее 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.

Как уже отмечалось, методология педагогики может быть дескриптивной и нормативной. Дескриптивная предполагает изучение тенденций развития познания в педагогике, его методов, категориального аппарата, объяснения явлений, что требует соответствующих научных подходов, в том числе изучение педагогического опыта и ретроспективного описания развития исследуемых процессов. В нормативном методологическом анализе ставятся конструктивные задачи, связанные с разработкой рекомендаций правил организации научно-педагогической деятельности.

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, целостный, деятельностный и др. подходы. Третий источник – знания, полученные в результате методологических исследований в области педагогики, задачами которых выступают выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки и ее связи с практикой, анализ понятийного состава и методов исследования в педагогике, разработка принципов и способов повышения качества педагогических исследований. Четвертый источник – специально-научные 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 и методологических характеристиках научной работы. Здесь интерпретируются все остальные источники методологического обеспечения, поскольку указанные выше знания служат содержанием и средством такой рефлексии.

Нужно ли учителю овладевать методологией педагогической науки? Традиционно педагогические исследования проводились сравнительно небольшим числом педагогов и методистов. Однако в последние годы стремление к обновлению приобрело массовый характер. У образовательных учреждений появилась новая функция — исследовательско-поисковая, реализация которой придает педагогическому труду подлинно творческий характер, одновременно способствуя повышению эффективности всего педагогического процесса. Научное исследование, проводимое педагогами-практиками, не дань моде, не самоцель, а насущная необходимость. 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 осуществляется 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 требуется высокий уровень развития 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, изменяется ситуация и учитель становится исследователем, то есть субъектом научного познания, а следовательно его деятельность также нуждается в научном обеспечении и прежде всего методологическом. Методологическое обеспечение это совокупность средств познания выполняющих роль регулятивов, с помощью которых планируется, корректируется и контролируется собственный научный поиск, процесс исследования. Кроме того, необходимость в овладении учителем методологией педагогики связано с разрешением противоречия между остро выраженной потребностью педагогических коллективов работать по-новому и недостаточным для этого уровнем педагогической культуры.

Вопросы:

- 1. Что такое "методология"? Зачем она нужна?**
- 2. Существует ли необходимость в овладении методологией большинством педагогов? Ответ обоснуйте.**
- 3. Назовите источники знаний, обеспечивающие исследование методологически. **?**

4.2. Методологическая культура педагога

Что такое методологическая культура учителя?

В настоящее время существует множество вариантов определения понятия "культура". В Энциклопедическом словаре культура - определяется как воспитание, образование, развитие. Исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека выражены в типах и формах организации жизни и деятельности людей. Понятие "культура" употребляется для характеристики специфических сфер деятельности. В более узком смысле - сфера духовной жизни людей. 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). К началу 70-х годов было собрано около 200 дефиниций культуры, и каждое из них имело известные основания выделять понятие "культура" и действительно присущие ей признаки. Большинство отечественных исследователей по проблеме культуры выделяют следующие значения этого определения применительно к человеку и обществу:

- совокупность достижений человеческого общества в производственной, общественной и духовной жизни;
- уровень таких достижений в определенную эпоху какого-либо народа или класса общества;
- просвещенность, образованность, начитанность.

М.К. Мамардашвили так объясняет значение культуры: например, честность, добро и тому подобное отличаются от нечестности и зла тем, что последние всегда имеют причины, а первые - никогда. Разве какие-нибудь причины должны быть для того, чтобы быть честным? Разве существуют какие-нибудь причины для того, чтобы быть добрым? И разве мы их ищем, когда интуитивно констатируем добрый или честный поступок? У них нет причин. В случае со злом, с нечестностью мы ищем и находим причины. Из этих рассуждений философа следует, что есть законы природы (которые объясняют нечестность, агрессивность – поступки, нужные для выживания) и есть законы общества (которые объясняют честность, доброту – поступки, нужные для того, чтобы жить среди людей). Человеческая деятельность осуществляется не по природным, а по социальным программам. А главная особенность социальных программ состоит в том, что они не передаются по наследству, а усваиваются каждым человеком прижизненно и одновременно им корректируются, совершенствуются, видоизменяются. Поэтому исходным пунктом наших рассуждений является самое широкое понимание культуры как "сверх природного" в человеческом бытии. Общество отрицает природу в том смысле, что законы его существования и развития выходят за пределы законов природы – таковы экономические и политические законы общественной жизни, юридическое и нравственное регулирование. Исходя из

этих положений сущностное представление о культуре можно вслед за другими учеными кратко сформулировать следующим образом: культура - это прогрессирующее самопроизводство общественного человека. Образование в таком случае является важнейшей его технологией, содержанием и формой такого самопроизводства общественного человека.

Таким образом, очевидно, что в системе основных философских понятий культуры должны быть еще понятия, которые обозначили бы новую форму бытия. Такими понятиями являются «культура общества» и «культура личности». Мы понимаем культуру общества как особый социальный механизм накопления, хранения, преобразования и трансляции информации, представляющей социальную ценность. 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 культура, методологическая культура и др.).

Можно рассматривать методологическую культуру как часть более широкого, объемного и целостного явления, именуемого педагогической культурой. Что такое методологическая культура? Каковы ее функции в педагогической деятельности? Может ли учитель претендовать на роль субъекта методологической культуры? 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), как внутренний план сознания (самосознания) и детерминированное разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности. (А.Н. Ходусов).

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

Как целостная совокупность элементов методологическая культура развивается при условии, если она становится системным образованием личности учителя. Динамика развития методологической культуры обеспечивается субъективными содержательно-качественными характеристиками потенциала учителя.

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 стремлении (потребности, желании) и умении учителя вести методологический поиск, направленный на отыскание личностных смыслов педагогических явлений, необходимых для развития личности ученика в педагогическом процессе. В условиях поиска новых целей, содержания, реформирования всей образовательной системы, в которой принимают участие учителя-практики, их методологическая культура играет решающую роль.

Методологической культуре педагога-исследователя свойственно усвоение и использование особых методологических знаний, необходимых для исследования педагогических явлений и последующей разработки педагогической теории.

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, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогические зоркость и слух, педагогическое предвидение, педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, педагогическое прогнозирование, педагогическое творчество, саногенное мышление (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 педагогической 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 личность ради достижения целей. 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, умение управлять эмоциональной атмосферой в педагогической системе;

в предметно-практической - педагогические способности, педагогические умения, этическое поведение; развивать способность оценить правильность своих действий, умение управлять своими мотивационными и эмоциональными состояниями. В аспекте формирования педагогической культуры представляется полезным обратить внимание на следующий факт. Психологи отмечают два уровня знаний. Первый связан с выполнением конкретных действий. Владение такими сведениями еще не показатель способностей специалиста. Для определения компетентности и особенно профессионального мастерства более важен второй уровень, так называемые метазнания – сведения о механизмах деятельности, понимании ее структуры, умение обучаться постижению правил любой деятельности. Вот эти-то сведения и определяют уровень профессиональных способностей специалиста. Богатые метазнания характеризуют возможности быстрой адаптации к новым информационным средствам и технологиям. Первый уровень знаний передается непосредственно, формируется в процессе обучения и самообразования. Второй – дается только опытом; метазнания не поддаются вербализации, здесь многое решает творческая интуиция, поэтому формирование метазнаний делает необходимым выход за пределы учебной деятельности – в проблемные формы профессиональной деятельности.

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, умения 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 самооценка профессиональной деятельности и себя как педагога, умение соотносить свою деятельность, свой индивидуальный стиль общения с социальным профессиональным опытом, умение определять собственные достоинства и недостатки как в собственном развитии индивидуальности и личности, 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). Она включает 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 учения и научного поиска (видение проблемы, ее формулировка, поиск способов решения проблемы, решение 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 (способности быстро ориентироваться в новой информации,

принимать нестандартные решения и т.п.), непредсказуемость поворотов мысли, действий и поступков для окружающих, исследовательские умения и навыки, способности 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 своих рассуждений в нужное русло, стремление к источникам ассоциаций, обеспечивающих догадки, озарение и т.п., самостоятельное создание условий для собственной творческой активности.

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

Перейдем к рассмотрению **методологической культуры педагога-исследователя**. Активизация научно-исследовательской деятельности в области педагогики ставит проблему определения требований к профессиональной и исследовательской подготовке учителей, аспирантов и соискателей 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, методики обучения и воспитания, направленность на выявление противоречий в теории и практике, стремление решать научные проблемы, желание находить истину. Такая мотивация должна включать также потребность в достижении успеха в научной деятельности, стремление к результату, стремление 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 учителя школы и др.; отбирать или разрабатывать средства получения научной информации; проводить анкетирование, ранжирование, шкалирование и др.; разрабатывать методику проведения педагогического эксперимента и осуществлять эксперимент; обрабатывать результаты эмпирического исследования, анализировать и обобщать полученную информацию; работать с научной литературой (анализировать, находить нужную научную информацию, 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 сформирована Я-концепция исследователя: молодой ученый не должен слепо следовать устоявшимся традиционным научным теориям, 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 подходы, 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 научного исследования, умением ее корректировать и постоянно проверять результаты научного поиска. В данной сфере важную роль играют сформированные механизмы научной мыслительной деятельности, умение гибко реагировать на критические замечания оппонентов.

Эмоциональная и волевая сферы характеризуются творческим вдохновением, «горением», соответствующим отношением и преодолением научных и ненаучных препятствий (организационные сбои в эксперименте, отрицательные результаты эксперимента, 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.

Вопросы:

1. Как соотносятся понятия "культура", "педагогическая культура", "методологическая культура"?
2. Какие качества педагогической культуры вам необходимо сформировать? Какие нужны в развитии?
3. В чем сходство и различие методологической культуры педагога-практика и методологической культуры педагога-исследователя?
4. ** Есть ли какие-либо качества, указанные выше как компоненты методологической культуры студента (педагога), которые у Вас сформированы? Какие качества Вам необходимо еще формировать? (совпадает с вопросом 2)

Литература для самостоятельного изучения

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М, 1982
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М., 1998. – 607 с.
3. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. – Калининград, 2000.
4. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. Самара, 1994
5. Краевский В.В. Методология педагогики: анализ с позиции практики // Советская педагогика, 7, 1998.
6. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования. М., 1989.
7. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л., 1967. – 183 с.
8. Никандров Н.Д. Актуальные проблемы методологии педагогики. – М.: НИИ ОП, 1984. – 43 с.
9. Никандров Н.Д. Методологическое знание в педагогике. – М.: Знание, 1986. – 109 с.

- 10.Ходусов А.Н. Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования. Москва –Курск, 1997

ГЛАВА V. НАУЧНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ

«...Изучая, экспериментируя, наблюдая, старайтесь не оставаться у поверхности фактов. Не превращайтесь в архивариусов фактов. Пытайтесь проникнуть в тайну их возникновения. Настойчиво ищите законы, ими управляющие».

И.П. Павлов

5.1. Наука как процесс (научная деятельность)⁵

Приступая к научной работе, педагогический работник должен четко уяснить, что цели деятельности практического работника образования - учителя, методиста и т.д. - и цели исследователя принципиально различны. Если цели практического работника - получение высоких результатов обучения и воспитания учащихся, то цели исследователя совсем иные - 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 таблице 1.

Таблица 1

Различия практической и научной педагогической деятельности

Педагогическая практика как деятельность	Научная педагогическая деятельность
Субъектом деятельности выступает учитель, воспитатель, школьный психолог и т.д.	Субъектом деятельности является педагог-исследователь
Объектом деятельности является	Объектом деятельности является про-

⁵ Первый раздел написан на основе книги: А.М. Новиков Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. - М., 1998. С. 15-22.

Педагогическая практика как деятельность	Научная педагогическая деятельность
воспитанник, ученик, взаимодействие, педагогические средства и пр.	цесс воспитания, процесс обучения, педагогический факт, явление
Целью деятельности является образованный человек	Целью деятельности 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, необходимо разделить особенности индивидуальной научной деятельности - как процесс научной работы отдельного исследователя и особенности коллективной научной деятельности - как деятельности всего сообщества ученых, работающего в данной отрасли науки, или как работа научного коллектива исследовательского института, или, к примеру, как научная работа педагогического коллектива учебного заведения, привлеченного к научно-экспериментальной деятельности. Они различны.

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. Научный работник не может заниматься "наукой вообще", не может даже заниматься педагогикой "вообще", а должен вычленив четкое и узкое направление работы, поставить конкретную 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. Но исследователь рискует отвлечься от стержневого русла своей научной работы, заняться изучением этих побочных для его 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 научной литературе.

2. Научная работа строится "на плечах предшественников". Напомним, что прежде чем приступать к любой научной работе по какой-либо проблеме, необходимо изучить в научной литературе все, что было сделано в данной области предшественниками.

3. Научный работник должен освоить научную терминологию и строго выстроить свой понятийный аппарат. Дело еще не только в том, чтобы писать сложным языком как, часто заблуждаясь, считают многие начинающие научные работники, что чем сложнее и непонятнее, тем якобы научнее. Достоинством настоящего ученого является то, что он пишет и говорит о самых сложных вещах простым языком. Дело и в другом. 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. И если мы будем говорить, например, об обучении, воспитании, развитии на педагогическом совете, родительском собрании и т.д., 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 используется понятие "обучение", понятие "воспитание", понятие "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 конкретном смысле он использует то или иное понятие?".

В любой науке имеет место явление параллельного существования различных научных школ. Так, например, проблемным обучением занимаются школы М.И. Махмутова, И.Я. Лернера, Т.В. Кудрявцева (говоря о научной школе, имеется в виду неформальный коллектив, созданный крупным ученым из своих учеников). Каждая научная школа выстраивает свой собственный понятийный аппарат. Поэтому, если начинающий исследователь возьмет, к примеру, термин "развитие" в понимании школы 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 он ни говорил и ни писал, он не выйдет за рамки обыденного житейского знания.

4. Результат любой научной работы, любого исследования должен быть обязательно оформлен в письменном виде - в виде научного отчета, научного доклада, реферата, статьи, книги и т.д. Это требование обуслов-

ливается 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 статейки для начинающего исследователя представляет большую сложность, поскольку то, что легко проговаривается в выступлениях или же мысленно проговаривается "про себя", оказывается "ненаписуемым". Здесь та же разница, что и между обыденным, житейским и научным языками. В устной речи мы и сами за собой и наши слушатели не замечают логических огрехов. Письменное же описание требует строгого логического изложения, а это сделать намного труднее. Во-вторых, цель любой научной работы - получить и довести до людей новое научное знание. И если это "новое научное знание" осталось только в голове исследователя, о нем никто не может прочесть, то это знание оказалось не востребованным и по сути дела пропало.

Кроме того, количество и объем научных публикаций являются и показателем, правда, формальным, продуктивности любого научного работника. 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, научная работа каждого исследовательского коллектива может и должна планироваться и довольно строго. Но при этом каждый исследователь, если он достаточно грамотен, имеет право на свою точку зрения, свое мнение, которые должны, безусловно, уважаться. Любые попытки диктата, навязывание всем общей единой точки зрения никогда не приводило к положительному результату.

Существование в одной и той же отрасли науки различных научных школ обусловлено и объективной необходимостью существования различных точек зрения, взглядов, подходов. А жизнь, практика потом подтверждают или 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, что де "я буду заниматься научной работой сам по себе, а вот когда получу большие 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 научное общение, которое практический работник учебного заведения, проводящий исследование, может иметь либо 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 институте, который каким либо образом связан с изучаемой проблемой.

Еще одним условием научного общения 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, внедрение полученных результатов в практику. Однако, следует предостеречь от широко бытующего среди людей, далеких от науки, представления, что результаты каждой научной работы должны быть обязательно внедрены. Представим себе такой пример. В России только по педагогике ежегодно защищается более 800 кандидатских и докторских диссертаций. Если исходить из предположения, что все полученные результаты должны быть внедрены, 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 они обобщаются (и тем самым как бы "сокращаются") в книгах, брошюрах, монографиях как чисто научных публикациях, 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 внедрены. Зачастую исследования проводятся для обогащения самой науки, арсенала фактов развития ее теории. И лишь по накоплении определенной "критической массы" фактов, концепций, происходят качественные скачки внедрения достижения науки в массовую практику.

Если говорить о внедрении научных исследований, проводимых в

педагогическом коллективе учебного заведения, то естественно, необходимо учитывать их целевую специфику.

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 научного статуса, истории, ее методологии (методология науки - учение о принципах построения, формах и способах научного познания). В педагогике фундаментальные исследования проводятся также и в границах отдельных педагогических 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 фундаментальным прикладные исследования 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 практико-значимых 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.

Учебно-исследовательские проекты являются средством формирования исследовательских умений студентов и аспирантов: выявлять научные проблемы в школьной практике и формулировать их; разрабатывать замысел исследования по проблемам обучения, воспитания, развития младших школьников, проблемам педагогической деятельности учителя начальной школы и др.; отбирать или разрабатывать средства получения научной информации; проводить анкетирование, ранжирование, шкалирование и др.; разрабатывать методику проведения педагогического эксперимента и осуществлять эксперимент; обрабатывать результаты эмпирического исследования, анализировать и обобщать полученную информацию; работать с научной литературой (анализировать, находить нужную научную информацию, составлять тезисы, конспект, реферат, карточку, библиографический список и др.); обсуждать научные исследования (ставить вопросы, высказывать собственное мнение, делать критические замечания и конструктивные предложения).

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 чел.). Основной целью применения таких методик должно быть развитие инициативы, творческой индивидуальности, педагогической образованности студента. Применение методик 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 учебный процесс осуществляется следующим образом. Преподаватель вместе со студентом (или небольшой группой студентов) обсуждает **задание проекта**: ставится 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 зависимо-

сти 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, получением эмпирических данных и оценкой и интерпретацией результатов исследования.

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?**

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.

В первую очередь речь пойдет об **общих требованиях** к оформлению и проведению научно-педагогического исследования. Проявляются определенные требования к языку и стилю при оформлении научной работы: чистота языка, логика и стиль изложения мыслей ученого. Последовательность и доказательность. Рекомендуются в начале каждого параграфа поставить вопросы, которые будут в нем рассматриваться, а потом последовательно решать каждый вопрос, приводя конкретные научные факты и делая по каждому вопросу выводы (последовательность «вопрос-факт-вывод»).

Не рекомендуется использовать неинформативные формулы (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 Заключение обобщен материал и сделаны выводы, то для чего нужен текст работы?

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 абзац с цитаты или заканчивать ею - это реферативный стиль - требуется заканчивать абзац после цитаты собственным суждением. Часто, например, в диссертациях встречаются выражения: "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).

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

2. Разработка замысла научно-педагогического исследования. "Неверное мышление, - указывал Маркс, - неизбежно и произвольно фабрикует неверные факты, следовательно - производит искажение и ложь" (т.1, с. 180). Какое мышление верное? То, которое придерживается определенной логики. Логика научного исследования - это последовательность правил-процедур, задач и способов их решения. Разработка замысла - это первая из этих задач.

Суть замысла - добыть новое педагогическое знание, определить, что хочет исследователь, какими способами он стремится получить новое знание, чего добиться, в чем продвинуть систему научных знаний. Важно самому осознать, "что я хочу получить". (Вопрос аспиранту: "В чем ваша проблема?" - "Наша проблема написать диссертацию"). Поэтому важно представить конечные результаты работы, это позволит не менять избранного направления, намечать кратчайший путь решения проблемы.

Четкое понимание замысла предотвратит от расплывчатости, сориентирует на глубокое исследование (лучше меньше, но глубже), предопределил четкие пути реализации замысла. Каковы составные 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 исследователь заявляет новое направление в формировании учебной деятельности. Или "Формирование этической деятельности сту-

дента-будущего педагога" - здесь исследователем выделена новая, не изученная, сторона профессиональной деятельности учителя – этическая деятельность.

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: а надо ли все это делать, есть ли в этом нужда. Например, можно выбрать тему "Формирования 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 других условиях в таком исследовании может возникнуть потребность.

Выделяют несколько способов обоснования актуальности исследования:

- * выясняется по отдельным фактам состояние вопроса на практике и ставится тема;

- * анализируются данные специального обследования, 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 развитие 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 ограничены. Например, если исходить только из потребностей практики, то можно не заметить, что данный вопрос уже решен в теории. "Мировоззрение практической потребности - по своей природе ограничено", утверждают философы (К. Маркс, Т.1, с. 431). Поэтому лучше актуальность доказывать по следующим четырем направлениям: во-первых, выясняется, существует ли потребность в данном исследовании у большинства людей; во-вторых, - аналогично: 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 предполагаемого вопроса в теории.

В качестве примера рассмотрим, как можно осуществить **обоснование актуальности темы потребностями развития теории**. Какие могут быть здесь подходы? Можно так: 1) на основе изучения литературы мы

обнаружили, что надо восполнить такой-то пробел; или 2) вскрыть, что исследовано, а что не исследовано, и сделать вывод, что необходимо вести исследование дальше. Но необходимо видеть, нужно ли оно для совершенствования объекта; 3) рассмотреть, с каких теоретических позиций решалась наша проблема до сих пор. Приходим к выводу, что можно решить ее с иных позиций, т.е. увидеть устарелость некоторых идей и обосновать свою тему. Например, проблема моделирования процесса обучения в высшей школе - здесь много подходов (можно перенести положения дидактики средней школы (для обучаемых), а можно разработать дидактику высшей школы (для обучающихся). Здесь различие в подходе к учащимся - они обучаемые или обучающиеся?).

В замысле необходимо очертить уровни педагогических исследований:

- * реализовать готовые идеи в практике (например, есть идеи по педагогике индивидуальности, по вероятностному подходу, проектной модели обучения и пр., но нет разработанных решений приложения этих идей в практике) - **инструментальный уровень;**

- * выявить теоретические характеристики исследуемых явлений (например, выявить теоретические основания педагогического явления (принципы, закономерности, понятия и пр.) - **теоретический уровень;**

- * обеспечить внедрение результатов исследования в практику (разработать методические рекомендации, образовательные технологии и т.д.) - **прикладной уровень;**

- * **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 каких знаний, понятий, часов, требований и пр.) 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 др. наук (например, педагогика индивидуальности, концепция социализации пр.);

- * сужение по принципу углубления тематики исследования;

- * углубление знаний на основе сопоставления противоречивых сторон (коллективное - индивидуальное, гуманитарное и естественнонаучное, 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, которое выражает новый вклад в решение проблемы. Концептуальная идея - это изюминка исследования. (Гельвеций: "Без идей нет ума". Добавим: Без идей нет исследования).

Идея конкретизации целей, средств: исследователь конкретизирует структуру процесса обучения применительно к формированию учебной деятельности студента, или по-новому структурирует лекционные занятия с целью формирования той же учебной деятельности.

Идея разработки нового направления: например, исследователи разрабатывают педагогическую конфликтологию или вероятностный подход в педагогике.

Таким образом, замысел состоит из обоснования 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 общо - это отписка, и потому эта категория плохо работает в ходе исследования. Предмет исследования есть сторона объекта. Но не просто сторона, а сторона, отражающая целостные свойства объекта, то есть 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. Приведем пример неудачного выбора предмета исследования. В диссертации в качестве объекта указаны «пути формирования познавательной самостоятельности способных младших школьников», а в качестве предмета - «индивидуализация обучения этих школьников как один из этих путей». Думается, что комментарии излишни.

Под **объектом исследования** понимается реальность, воспринимаемая через призму накопленных наукой знаний. Есть и другие определения. "Под объектом понимаются реальные педагогические процессы, которые содержат противоречия и порождают проблемную ситуацию"⁶. С этим определением объекта трудно согласиться: недопустимо непосредственную действительность выдавать за сущность. "Если бы форма про-

⁶ С.И. Брызгалова Научно-педагогическое исследование. - Калининград, 1996. С.18.

явления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишня" (Маркс Т., 25, ч.2, с 384). Поэтому-то реальные педагогические процессы необходимо рассматривать, абстрагируясь от непосредственной данности, поднимаясь на уровень абстракции и теоретического обобщения.

Предмет - это та область объекта, из которой вычерпывается новое знание, ищутся закономерности и пр. **Главное назначение предмета состоит в том, чтобы выделить такую сторону объекта исследования, познание которой обеспечит совершенствование объекта в целом.** Что для этого необходимо? Для ответа на этот вопрос мы прибегаем к теоретическим методам. Описывая один из таких методов, Лео Сцилард говорил: "Если вы будете ставить неразумные опыты и завершать один опыт в год, то потребуется 50 лет. Но если вы на некоторое время отложите эксперименты и задумаетесь над тем, как вообще может синтезироваться, скажем, белок, окажется, что имеется всего пять различных способов, а не 50" Джон Платт назвал этот метод **методом аналитической методологии**. Руководствуясь этим методом, исследователи выделяют предмет не по принципу: Иванов, Петров исследовали то-то, но не исследовали это и я буду его исследовать, а по принципу существенного фактора, совершенствующего объект исследования. Например, исследуются модели обучения (традиционная, проектно-созидательная, проблемно-модульная и пр.) или педагогические технологии (компьютерное обучение, концентрированное обучение и т.д.) - где и что надо исследовать? Возможно выделение в качестве предмета исследования какой-то одной модели обучения или педагогической технологии. А возможно рассмотрение их в сопоставлении, с выделением критериев отбора и применения.

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. Проблема возникает там, где назревшие вопросы остаются без ответа. Проблема, как известно, это вопрос науки, для решения которого назрели объективные возможности. Проблема - это не просто вопрос, а такой вопрос, для ответа на который в предшествующем знании нет готовых средств. Проблема есть методологический прием не только постановки вопроса, а и поисков его решения. 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, решение которых может способствовать их снятию, разрешению. Проблематика - это совокупность соподчиненных проблем, связанных в единое целое общей проблемной идеей и представляющей внутренне целостную систему: методологические проблемы, общетеоретические, частно-педагогические, методические 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 гипотезы - 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. В первоначальном значении слово "гипотеза" означало недоказанное утверждение: условие, принимаемое с целью последующего доказательства. Гипотеза - это научно обоснованное предположение. 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 гипотезе необходимо показать то, что не очевидно в объекте и предмете, что исследователь видит в нем такого, чего не видят другие. Во всяком случае, то, что и так всем очевидно, что не требует доказательства - не является гипотезой. Для построения предположения - даже для 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 предположительного решения проблемы, основное ее предположение, основная идея - предположительный ответ на центральный вопрос проблемы. Основная функция системы высказываний в гипотезе заключается в раскрытии, развертывании и обосновании идеи.

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 последуют, т.е. объясняется, в силу каких факторов и условий будет данное следствие. Описательные гипотезы не обладают предвидением, а объяснительные обладают таким свойством. Слабость многих диссертаций в том, что в них часто не дается объяснения явлениям, а просто предполагается, что эксперимент докажет гипотезу. ("Система средств будет более эффективной, чем в массовом опыте, если сделать то-то" - спрашивается: "почему будет эффективной?").

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. Требования к гипотезе:

- * 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.

Приведем примеры не совсем удачных и, наоборот, научно-состоятельных гипотез.

1) процесс формирования агроэкологической культуры сельских школьников может быть эффективным, если:

- * определена сущность агроэкологической культуры сельских школьников,
- * разработаны цели формирования агроэкологической культуры сельских школьников,
- * разработана и реализована в учебно-воспитательном процессе сельской школы система средств формирования агроэкологической культуры сельских школьников.

2) **если** использовать компьютерные технологии в учебной и игровой деятельности младшего школьника, **то** следует ожидать более высокого качества формирования предметных знаний и развития индивидуальных способностей учащихся, **так как** применение педагогических компьютерных технологий способствует: а) формированию учебной деятельности учащихся, б) созданию условий для сензитивности их развития.

В первой из приведенных гипотез, по сути, перечислены задачи исследования и нет вероятностного знания, такая гипотеза собственно не требует доказательства, к тому же она носит описательный характер. Во второй гипотезе присутствуют все признаки объяснительной гипотезы.

Заканчивается разработка замысла постановкой **научных** задач, то есть определяется, что в каждой проблеме предполагается выявить, решить, определить и т.д. Научной, по определению А.И. Ракитова, считается задача, цель которой 1) создание научной теории или 2) получение новых знаний в рамках существующей теории или 3) создание новых

научных правил (быть может, метода целиком) или 4) получение эмпирических знаний. Необходимо различать научные и ненаучные (процессуальные) задачи. Формулировки научных задач начинаются, как правило, со слов: выявить, обосновать, разработать, определить, раскрыть и т.п. Формулировки процессуальных задач начинаются со слов: проанализировать, провести, изучить, систематизировать и т.д. Процессуальные задачи носят вспомогательный характер, они необходимы, так как помогают решать научные задачи. Например, если исследователь поставил задачу изучить литературу по своей проблеме, то он, конечно, продвинется в решении этой проблемы, станет более осведомленным в каких-то вопросах, но сама наука от решения этой задачи еще не получит новых знаний.

Задачи исследования могут быть решены на различных уровнях (описательном, реферативном, аналитическом, объяснительном, прогностическом, на уровне обоснования). Решение задач 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, и анализируются условия и причины такого его состояния, ведется экспериментальное исследование).

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

Вопросы:

- 1. Как можно обосновать актуальность исследования?**
- 2. Чем различается объект, предмет, проблема исследования?**
- 3. ** Что представляет собой проблема научного исследования? Чем она отличается от учебной проблемы?**
- 4. ** Могли бы Вы назвать проблемы (из опыта своей педагогической деятельности), требующие научного исследования?**
- 5. ** 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?**
- 6. Как формируются задачи исследования?**

Задание :

Сформулируйте научную педагогическую проблему и определите объект, предмет исследования, сформулируйте гипотезу и задачи исследования.

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 - дословно - 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 отдельные методы, наиболее часто используемые 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 обрабатываются **методами математической статистики**, которые, по определению, не являются собственно методами педагогического исследования.

3.1. Теоретические методы исследования

Основные мыслительные операции, применяемые в теоретических методах исследования: 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 исследователь может расчленить на отдельные компоненты (приемы общения, приемы побуждения, приемы 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, не влияющее существенно на исследуемое явление. Ранжирование дает возможность выделить главное в явлении 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», то есть в таком виде, 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, то есть 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 форме *в виде понятий, суждений, выводов.*

3.1.1. Разберем метод теоретического анализа проблемы и предмета исследования. Анализ - есть расчленение, разложение. Данный метод расчленяет целое на части и позволяет выделить состав, структуру изучаемых явлений (учебной деятельности, индивидуальности школьника, педагогического конфликта и пр.). Он позволяет отделить главное от

второстепенного: 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). Анализ позволяет вычленить факты - элементы достоверного научного знания. От анализа неотделим синтез - соединение. Синтез позволяет обобщить факты и сделать теоретическое обобщение, выводы.

Анализ осуществляется на разных уровнях: социально-педагогическом, организационно-дидактическом, личностном, деятельностном и др. В философском аспекте, психологическом, педагогическом, дидактическом, методическом.

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

Перейдем к рассмотрению следующего метода.

3.1.2. 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 исторического и вторичность логического. 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 этого предмета в мышлении человека.

Историческое и логическое рассмотрение предмета 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 анализ – при историческом.

Особенностью логического метода является то, что он позволяет рассматривать явление в развитой его точке, где процесс достигает полной зрелости. И с этой точки рассматривается исторический процесс развития объекта. Например, изучая соотношение теоретического представления объекта и реалий педагогической практики, возможно выдвинуть гипотезу.

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 истоки этой проблемы, показать основные этапы развития, подготовить к пониманию ее современного состояния (помогает найти место для своего исследования - «растолкать локтями»);

* 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 заверченный характер. В этом также проявляется тесная взаимосвязь исторического и логического методов познания (исследования).

3.1.3. 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-интерпретация, 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;
- * корректировка модели;
- * интерпретация полученной информации, объяснение обнаруженных свойств, связей;
- * практическая проверка 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.

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

3.1.5. 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).

Личностный подход ориентирует на формирование ценностного отношения к ребенку как человеку, а этот тезис, 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. Данный метод направлен на выявление возможностей становления самобытного личностного образа, развития сущностных сил чело-

века, взаимодействия индивида с людьми, природой, культурой, цивилизацией.

Данный метод предполагает рассматривать проблемы личностного роста в определенных направлениях. Эти направления связаны со спецификой формирования личностного опыта⁷, который отмечен 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 т. п., не просто опосредуется другой личностью (личностью педагога), а интегрируется и определяется взаимодействием личностей, это опыт презентации 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 своих жизненных впечатлений.

Данный метод предусматривает исследование номенклатуры целей личностного образования, выявление специфического содержания образования, на основе которого развиваются 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.

3.1.6. 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.

Системой, как известно, называется упорядоченное определенным образом множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целостное единство. Системность присуща многим педагогическим объектам: учебно-воспитательному процессу школы, процессам обучения отдельным предметам, частям этих процессов, отдельным урокам, группе уроков и т.д.

⁷ Сериков В.В. Личностно ориентированное образование //Целостный учебно-воспитательный процесс. Вып.4. Волгоград, 1997.

Связь - означает установление общего, единение. Связь - это то, что объединяет в единое целое различные элементы системы. Связь (зависимость, обусловленность) есть такое отношение между объектами, когда изменение одного из них соответствует изменению другого, и при отсутствии изменений одного отсутствуют соответствующие изменения другого. Категории «связь» и «отношение» связаны друг с другом, однако понятие «отношение» гораздо шире, чем связь. Связь является разновидностью отношения. Чтобы установить связи, необходимо наличие хотя бы двух условий: 1) способность элемента устанавливать связь с другими элементами - так называемая контактная способность; 2) наличие у элемента направленности воздействия на другие элементы.

В философском знании выявлены следующие существенные признаки связи: объективный характер, многообразие, взаимосвязь, универсальность, относительность. При исследовании связей 1) выясняются основания - 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 сопровождается изменениям и 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; определить способ, при помощи которого элементы связаны между собой - характер связей, то есть выявить структуру системы; ее характер (статическая, динамическая); определить системообразующие, доминирующие факторы; установить уровень целостности системы; изучить взаимодействие системы с внешней средой; выявить функции системы.

3.1.7. Целостный подход к педагогическим явлениям. Целостность явления представляет собой некоторое его совершенство, высокий уровень развития. Целостность - это определенная качественная полнота, внутреннее единство рассматриваемого явления. Целостность определяется философами как скоординированность всех элементов системы, ее завершенность, результативность, как совершенство всех ее компонентов и системы в целом, как качественная ее определенность, взаимообусловленность всех свойств, взаимосвязанность, особый тип взаимодействия. Из данных определений видно, что метод целостного подхода к педагогическим явлениям представляет ни что иное, как метод системного анализа, применяемый в педагогических исследованиях. Рассмотрим проявление

ние методологической функции целостного подхода на примере исследования процесса обучения.

Целостность процесса обучения представляет собой некоторое его совершенство, высокий уровень развития и функционирования. Любой педагогический процесс, если он дает положительный результат, является по своей природе целостным: и процесс, протекающий за время урока, системы уроков, и процесс обучения отдельному предмету, циклу предметов и т.д. Философы к целостным относят системы, достигшие в своем развитии зрелости, завершенности, соответствующие определенному идеалу. С этой точки зрения педагогический процесс является целостным тогда, когда он обеспечивает гармоничную реализацию всех своих функций (развитие, обучение, воспитание, информатизацию, социализацию). Всегда ли реальный процесс обучения является целостным?

Известно, что система изменяет свои свойства, если изменяются ее элементы. Системообразующим фактором педагогического процесса являются его цели. От того, какие ставятся цели, зависит сущность самого процесса обучения. Если целью является формирование знаний, то процесс обучения приобретает объяснительно-иллюстративный характер, если - формирование познавательной самостоятельности, то процесс приобретает черты частично проблемного обучения, если ставится цель развития индивидуальности школьника и его личностных качеств, то процесс является подлинно развивающим, то есть целостным процессом проблемно-развивающего 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 и в настоящее время высокому ее уровню соответствует процесс проблемно-развивающего обучения. Сущность целостности проблемно-развивающего типа обучения - в подчиненности всех его частей и функций основной задаче: формированию целостного человека - гармоничному развитию индивидуальности и социализации личности. Чтобы практически решить эту задачу необходим целостный подход к организации обучения. В чем он заключается?

Во-первых, на уровне педагогического коллектива 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, системе уроков так, чтобы каждая часть (урок) работала на целое (процесс). В-третьих, в единстве воспитания и самовоспитания, образования и самообразования. В-четвертых, должна быть не просто совместная деятельность (совместно грибы собирают), а активная взаимная деятельность 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 процесса проблемно-развивающего обучения характеризуется его внутренним единством, связанностью, качественной определенностью, высокими результатами в развитии, образовании и социализации учащихся. Целостность педагогического процесса не является свойством постоянно ему присущим - она относительна и вызревает при успешной реализации всех его функций (обучения, развития, социализации). 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 не целостного целостный процесс обладает свойствами только ему присущими. Первым целостным 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 производительным трудом учащихся, тем процесс эффективнее формирует как отдельные сферы и качества индивида, так и человека в целом, то есть закладывает основания для социализации личности. Четвертое свойство связано с неразрывностью формирования отдельных сфер и качеств личности как между ними, так и с формированием индивидуальности и личности в их единстве.

Рассматривая строение педагогического процесса, В.С. Ильин доказал, что целостный процесс должен иметь следующую структуру: анализ состояния процесса - выбор и формулирование цели - отбор и применение педагогических средств - учет внутренних и внешних условий - анализ процесса и его результатов. Отсюда следует, что для проектирования и организации целостного процесса исследователю необходимо овладеть следующими умениями:

* диагностическими - уметь определять исходное и текущее состояние развития отдельных учащихся и класса в целом (применять педагогическую диагностику для выявления уровня развитости, обученности и воспитанности учащихся);

* педагогическим целеполаганием - уметь ставить цели и решать педагогические задачи (иметь представление о номенклатуре педагогических целей, владеть способами их выдвижения и формулирования, знать правила постановки и соблюдать требования, предъявляемым к ним);

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

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

* педагогической наблюдательностью - уметь 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).

Применяя целостный подход, исследователь вероятнее всего столкнется с **проблемой выделения уровней развития качества**. Вопрос об уровнях развития 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 и т.п.) при переходе на другой уровень 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 преобразования их в более совершенные.

Некоторые ученые отмечают, что путь развития есть системно-целостный процесс, что путь развития системы включает: 1) нецелое (несвязное); 2) целое (связное); 3) оптимально связное, единое целое. Принимая эти методологические идеи, мы делаем вывод о том, что чем выше уровень развития, тем богаче, совершеннее внутренние и внешние связи качества. 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. Связи строения 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 друг от друга.

Третий уровень: неразвитая целостность мотивации учения и труда - характерно наличие связей не только между мотивами труда и мотивами учения, но возникает единство 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 труда дополняет друг друга.

Четвертый уровень: мотивация учения и труда представляет целостное новообразование человека. 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.

Критерии выделения уровней. Критерий - это мерило оценки, суждения. Свойство есть отличительная особенность качества. Следовательно, критерий выделения уровней - это мерило оценки (по степени проявления) свойства. Критерий показывает, чем одно свойство отличается от другого, а отличаются они по степени проявления, выраженности, действию, наличию, функционированию.

3.1.8. Вероятностный подход. Данный метод ориентирует исследователя на вычленение профессиональных вероятностных задач, с которыми педагог чаще всего сталкивается. Выделив определенный класс вероятностных педагогических задач, возможно разработать технологию их решения.

Исходной методологической позицией при выделении педагогиче-

ских 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 и др. Согласно принципиальным положениям этой теории весь континуум профессиональной деятельности человека, доминирующей мотивацией которой выступает 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, то есть предвидение хода событий. Антиципации принадлежит важнейшая роль в целеобразовании и формировании плана деятельности. При этом многие задачи могут приобретать вероятностный характер. Как известно, под вероятностью понимается “числовая характеристика степени возможности появления какого-либо события при тех или иных определенных, могущих повторяться неограниченное число раз условиях”.⁸ Логично предположить, что поскольку подавляющее большинство педагогических явлений по природе своей не жестко детерминированы, а подвержены влиянию многих стохастических факторов, то возможно применить вероятностный подход к деятельности педагога. Его сущность, как известно, 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 решением задачи управления вниманием. Такие задачи, которые с большой степенью вероятности встречаются у каждого учителя на каждом уроке, назовем вероятностными педагогическими задачами.

Рассмотрим, в чем заключается сущность вероятностных педагогических задач. Как показывают наблюдения и психологические исследования, деятельность 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 более высокую эффективность и качество обучения, чем работа по ориентирам. Но непредвиденные ситуации и условия могут дезорганизовать

⁸ Большой энциклопедический словарь, с.211.

деятельность, протекающую по такому плану. Наиболее эффективный способ реализации педагогической деятельности — это планирование деятельности 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 успешно управлять процессом обучения, педагогу необходимо уметь решать наиболее вероятностные педагогические задачи. Но для этого необходимо выделить номенклатуру таких задач.

Примерная номенклатура вероятностных задач может быть самой разнообразной:

- 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.

При формировании учебной деятельности процесс структурируется в соответствии с решением необходимых школьнику учебных задач. Чтобы ребенок мог их решить, сам учитель должен быть готов к их решению, 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 примерную номенклатуру вероятностных педагогических задач по формированию учебной деятельности школьников в табличной форме в соответствии с учебными задачами (см. таблицу 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; - выбирать лучший способ; - формулировать вопросы; - составлять план решения;

Вероятностные педагогические задачи	Учебные задачи
	- сравнивать задачи; - оценивать ответы. Развивать: - сообразительность, - самостоятельность, - критичность
1.2. Развивать познавательное мышление	Учиться: - находить несколько возможных решений; - контролировать свое поведение; - анализировать (разделять целое на части); - из частей составлять целое; - обобщать; - рассуждать; - логически мыслить. Развивать: - память, - внимание, - воображение, - представление, - восприятие
1.3. Развивать познавательные и учебные умения	Учиться: - задавать вопрос; - сформулировать ответ; - четко и кратко отвечать на вопрос; - сделать вывод; - последовательно излагать мысли (развивать речь); - быстро и осознанно читать; - каллиграфически, грамотно и быстро писать
2. 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 оцени-

Вероятностные педагогические задачи	Учебные задачи
	вании 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. Обеспечить успешное выполнение учащимися стоящих перед ними задач	Учиться: - самостоятельно формулировать учебную задачу - организовать поиск решения - объяснить способ решения - оценить способ решения
2.6. Поддерживать уверенность 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
3. Задачи, направленные на развитие эмоциональной сферы школьника	
3.1. 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	
4.1. 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 взаимной деятельности учителя и учащихся, можно проектировать и более успешно осуществлять процесс обучения и развития учащихся. Само же решение этих задач рассмотрим на примере общей ориентировочной основы действий учителя по решению вероятностных педагогических задач по формированию мотивационной основы учебной деятельности (табл. 3).

Таблица 3

Вероятные педагогические задачи и способы их решения

Вероятные педагогические задачи	Возможные способы и приемы решения педагогических задач
Управление вниманием учащихся: привлечение непроизвольного внимания большинства учащихся; поддержание его в течение необходимого времени; переключение внимания с одного вида деятельности на другой; поддержание внимания при различных сочетаниях форм обучения; мобилизация и поддержание произвольного внимания организация деятельности, развивающей способности самостоятельно контролировать свое внимание	Выделение объекта внимания: предъявление конкретных заданий, 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 работы и критериев ее оценки и т.д.
Разъяснение смысла предстоящей деятельности: разъяснить научную значимость знаний и способов действий; показать их практическое значение; подчеркнуть их социальную и мировоззренческую значимость; формировать умение самостоятельно оценивать значимость знаний и выполняемой деятельности	Показ места знаний в общей их структуре: раскрытие связи общеобразовательного предмета с техникой, производством; показ достижений современной науки и культуры; показ необходимости знаний для общего развития, для овладения профессией; прием апперцепции; создание проблемных ситуаций, подчеркивающих необходимость знаний и умений в общественной и производ-

Вероятные педагогические задачи	Возможные способы и приемы решения педагогических задач
	ственной деятельности; нацеливание учащихся на самовоспитание, на осознание ими ценности знаний
Актуализация мотивационных состояний: возбудить произвольные мотивационные состояния любознательности, стремления познать неизвестное, заинтересованности; актуализировать произвольные компоненты мотивации: организованность, инициативность и пр.	Побуждение учащихся к осознанию потребности в предстоящей деятельности; подчеркивание необходимости знаний для уяснения природных и социальных явлений, для будущей профессии; создание благоприятных условий для учебной деятельности организация атмосферы доверия, демократический стиль общения и т.д. -
Совместная с учащимися разработка целей деятельности: побуждение учащихся к принятию общей цели; формирование у них умений самостоятельно ставить цели деятельности; стимулирование у учащихся потребности самим ставить цели	Формирование цели совместной деятельности; разъяснение учащимся целей и задач урока; предложение плана, алгоритма деятельности, сообщение им, что они должны понять, какими умениями овладеть, чему научиться; совместная с учащимися разработка плана действий; создание проблемных ситуаций
Обеспечение успешного выполнения учащимися стоящих перед ними задач: научить обобщенным способам и приемам решения задач; формировать умения, необходимые для самостоятельного достижения целей деятельности; стимулировать целеустремленность, стремление проявить волю, настойчивость, упорство	Создание ситуаций успеха; предложение опорных конспектов, вариативных заданий, использование справочников, технологических карт; напоминание о поставленных целях, оказание помощи, организация взаимопомощи, выполнение учащимися прогностических и диагностических заданий; комментирование действий, использование средств обучения смежным предметам и т.д.
Поддержание у учащихся уверенности в их действиях: своевременный контроль их действий; 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 качества выпол-

Вероятные педагогические задачи	Возможные способы и приемы решения педагогических задач
	ненной 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 их деятельности: 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 вероятных 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.

Вопросы:

- 1. Как связаны между собой такие методы теоретического исследования, как анализ и синтез?**
- 2. Как осуществляется системный анализ педагогического явления?**
- 3. Когда целесообразно использовать моделирование педагогических явлений?**
- 4. Какие исследовательские задачи называются вероятными?**
- 5. ** Какими методами исследования Вы уже пользовались и насколько успешно?**
- 6. ** По какой научной проблеме Вы хотели бы провести педагогический эксперимент? Как Вы себе это представляете?**

Задания:

1. Разработайте программу эксперимента по теме "Формирование интереса школьника к учебному предмету" (на выбор).
2. Выдвиньте гипотезу о добром и злом воздействии власти педагогов на судьбу школьников.
3. Постройте графически модель любого педагогического явления.
4. **Дайте себе характеристику как экспериментатору

3.2. Эмпирические методы

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

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

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

1. Объект конфликта, в котором участвует школьник, (несправедливые действия учителя: заниженная оценка, несправедливое требование и т.п.; непедagogические действия учителя: грубость, жестокость, оскорбление и т.п.; отсутствие педагогических умений: непонятно объяснять, неинтересный урок, учитель не дает высказать собственную точку зрения, навязывает свои идеи и т.п.; проявление неприязни 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 не прав; 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 участия в конфликтных ситуациях и конфликтах.

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

Можно разработать программу наблюдений в табличной форме. Так, при исследовании частоты применения учителем отдельных приемов общения на уроке применялась следующая схема наблюдений.

Таблица 4

Частота использования учителем приемов общения

Приемы общения	Сколько раз за урок	Сколько всего
Повышенная интонация, окрик	1, 1, 1,	3
Насмешка		0
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 то, сколько времени активными были учащиеся разных уровней мотивации и пр. Для чего применяется метод наблюдения? Он помогает

анализировать причины изменений, происходящих в учебно-воспитательном процессе (в деятельности учителя, учащихся, количественно и качественно). Основные требования к методу наблюдения: 1) наблюдение должно иметь определенную цель; 2) наблюдение должно 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 в конце четверти); 5) сведения, получаемые путем различных наблюдений, должны быть сравнимаемыми; 6) повторение наблюдения следует проводить через равные промежутки времени; 7) наблюдатель должен знать причины появления ошибок наблюдения; 8) факты, получаемые в процессе наблюдения, обязательно должны фиксироваться в заранее подготовленной таблице.

Метод наблюдения имеет свои достоинства и недостатки, которые необходимо учитывать исследователю. Главное достоинство его в том, что исследователь получает ценные факты непосредственно из жизни, окружающей действительности (в процессе обучения, в ходе воспитательных мероприятий, родительских собраний и т.д.). Наблюдая за какой-то одной стороной, исследователь в то же время следит за другими сторонами жизни и деятельности человека, 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 метод наблюдения незаменим. К недостаткам наблюдения следует отнести его 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 не у всех исследователей это получается), степени и частоте их проявления, связях между отдельными фактами. (Вот почему необходим план, программа наблюдения и заранее составленная таблица для сбора информации - это позволяет в какой-то степени сделать наблюдение более объективным). Кроме этого, наблюдение требует всегда длительного времени (а хочется побыстрее получить эмпирический материал). Сколько времени необходимо для «живого» изучения объекта? 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 по-

вторяться, 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 диссертационных исследований отличия 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 групповых форм обучения, 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 и др. стало ощущаться уже через два месяца работы с детьми 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.

3.2.2. Анкетирование (или письменный опрос). Основную сложность при анкетировании представляют разработка анкеты 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

Укажите, пожалуйста, по какой причине Вы оставили школу.

Что побудило Вас продолжить образование в училище?

Некоторые молодые люди не учатся и вполне удовлетворены собой.

В какой мере Вы разделяете их настроение?

Что помогает Вам преодолевать трудности, связанные с учением?

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.

По какой причине оставили школу?

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

2. Попросили уйти учителя (!), конфликты с учителями, не взяли в 9 класс, учителя хотели, чтобы я ушел из школы - 19%.

3. Надоело учиться в школе, не хотел дальше учиться в школе, "отучился" - 19%.

4. В училище учиться легче и лучше, трудно учиться в школе - 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, отражает негативное отношение к школе и к учению. Это составляет 51% всех опрошенных учащихся. Первая группа причин говорит о положительной ориентации на труд, на выбранную профессию, о положительном отношении учащихся к учению в училище и труду. Таких учащихся 34%.

II. Что побудило Вас продолжить образование в училище?

1. Чтобы получить специальность, профессию - 50%

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

3. Легче учиться в училище, 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 учащихся (80%) ориентированы на получение специальности ("Хочу научиться работать"). Характерно при этом то, что мотивы труда у учащихся 1 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. Большинство ответили: "правильно делают" (3), "пойду учиться на курсы шоферов" (5) и т.п., то есть не нацелены еще работать по специальности, которой учат в училище. О сформированности мотивации учащихся, поступивших на 1 курс, говорят их ответы на четвертый вопрос анкеты. Многие ответили на него примерно так: "трудностей нет", "ничего не помогает".

Приведенные факты говорят не только об уровне мотивации учащихся средних ПТУ, об их отношении к общеобразовательным предметам (на первом 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 первых 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) позволяют 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 из разных анкет 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. Важно предусмотреть все сказанное при программировании.

3.2.3. Шкала-градусник. Суть метода заключается в том, что учащимся (на последних минутах урока или сразу по его окончании) предлагается короткая анкета с просьбой ответить на содержащиеся в ней вопросы в соответствии с указанием. Анализ результатов анкетирования позволяет достоверно определить, на каких промежутках урока учащимся было интересно, когда у них возникали состояния потребности, желания, стремления услышать, понять, найти самостоятельно то или иное знание, способ действия и т.д.

С целью количественной обработки результатов анкетирования для каждого учащегося определяется время его активной работы на уроке ($t^{\wedge}$). Разделив затем полученную величину на общее время урока (T), находим коэффициент активности $K = t^{\wedge}/T$. Для проведения качественного анализа преподаватель устанавливает соответствие между теми промежутками времени, на которых учащиеся были активны, и теми приемами, способами, которые использовались в эти моменты. Таким образом, устанавливается, какие мотивационные состояния актуализируются у учащихся теми или иными приемами, средствами и т.д. Для того чтобы учащиеся точнее отметили время, параллельно шкале времени урока проводится другая шкала, на которой определенным промежуткам времени соответствуют те элементы деятельности учащихся, которые осуществлялись ими на уроке. Самооценка учащимися своих мотивационных состояний на уроке произ-

водится при выполнении следующего задания.

Прежде, чем приступить к выполнению задания, прочтите **инструкцию**: для ответа на вопрос нужно обвести (отметить) линией интервал, соответствующий тому промежутку времени, который был для тебя наиболее интересным. Например, если, отвечая на какой-либо вопрос, тебе необходимо указать время, то делаешь следующее:

<----->									
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45
Самостояте-	Наблюдение			Решение про-		Слушание,		Решение за-	
льная работа	опыта и бесе-			блем с помо-		ответы на во-		дач	
	да			щью препо-		просы			
				давателя					

Постарайся по возможности точнее ответить на вопросы:

1. Сколько времени ушло у тебя, чтобы включиться в работу?

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

2. Отметь отрезки времени, когда тебе было интересно.

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

3. Отметь время, когда ты не мог сосредоточиться.

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

4. Отметь время, когда ты заставлял себя быть внимательным.

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

5. Отметь то время, когда тебе ничего не хотелось делать.

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

Применение шкалы-градусника позволяет судить о самооценке учащимися своей деятельности и приблизительно оценить степень сформированности их мотивации (а точнее - возникновение у учащихся тех или иных мотивационных состояний).

3.2.4. Шкалирование. Рассмотрим этот метод и 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 избежать, если применять анкеты-шкалы. Здесь дается система вопросов и на них - перечень готовых ответов, 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. Учащимся для шкалирования предлагается бланк следующей формы:

Школа №		Класс				Дата					
Фамилия			Имя								
1	5	9	13	17	21	25	29	33	37	41	
2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	42	
3	7	11	15	19	23	27	31	35	39	43	
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40	44	

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

Учащимся 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 секунд 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, но 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 своим делом.

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

13. Большинство уроков не посещал бы.

14. Не посещал бы половину уроков.

15. Иногда бы пропускал 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, что 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 знаниями 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 "0" 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 развития мотивационной сферы. 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.

ВВ Чем вызвано выделение “шкалы-градусника” в отдельный пункт? Насколько общепотребимо это название? Логичней было бы рассмотреть все виды шкал в одном параграфе.

3.2.5.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 урока. Суть этого метода заключается в следующем.

Преподаватель в самом начале урока обращает внимание учащихся на экран (доску), где написан 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:

$$O_1 = \frac{n_1 a + n_2 b + n_3 в + n_4 г}{n_1 + n_2 + n_3 + n_4} = \frac{n_1 5 + n_2 4 + n_3 3 + n_4 2}{n_1 + n_2 + n_3 + n_4}$$

где n_i 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 O_2 производится по аналогичной формуле. Зная начальную и конечную оценки, можно подсчитать педагогический эффект урока $\Pi = O_2 - O_1$. Теперь его можно соотнести с осуществленной на уроке деятельностью учителя и учащихся и, таким образом, 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 выполняю, 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 5

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	монологическ. Метод
..	...	...		

Последующий анализ таблицы исследователем позволит оценить, что дает применение того 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.

НВ Мне кажется, что данный “экспресс-метод” является частным случаем метода экспертных оценок. *** НУ И ЧТО??**

3.2.6. Опытная работа. Выражается в том, что учитель проверяет некоторые новые методы 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.

3.2.7. Изучение и обобщение педагогического опыта. Под педагогическим опытом следует понимать накопленные педагогами способы учебно-воспитательной работы. Под передовым педагогическим опытом (ППО) понимают такую практическую 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 т.д. Интерес к ним исследователей 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 воспользоваться следующими критериями:

- * 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?

3.2.8. Педагогический эксперимент. Эксперимент (от лат. - проба, опыт) - научно-обоснованный опыт. Эксперимент - метод познания, с помощью которого в естественных или искусственно созданных, контролируемых и управляемых условиях исследуется педагогическое явление,

ищется способ решения педагогической 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-нибудь 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 экспериментатором, называется **экспериментальным фактором**, или **независимой переменной эксперимента**. Фактор, изменяющийся под влиянием независимой переменной, называется **зависимой переменной**.

В педагогике встречается в основном четыре вида эксперимента: 1) **констатирующий** - определяются исходные данные (начальный уровень сформированности качества и т.п.), выявляются причины исходного состояния; 2) **формирующий** (обучающий), при котором формирование происходит с введением нового фактора (новые средства, приемы, формы, методы, технологии и пр.) и определяется эффективность (или применимость, оптимальности, доступность) их применения; 3) **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. Четвертый вид эксперимента - **сравнительный**, при котором сравниваются результаты эксперимента в контрольных и экспериментальных группах.

В педагогическом эксперименте особенно важно критически оценивать различные **дополнительные переменные**. Это переменные обусловлены уровнем обученности (развитости, воспитанности) учащихся, профессиональной компетентностью учителя, особенностями учебного процесса, особенностями 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-х 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: хи-квадрат, сигнатурный тест, тесты корреляции и пр.); методика интерпретации результатов (определяется педагогический эффект, определяется, доказана ли гипотеза, показывается верифицируемость результатов - доказываемость 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) применять необходимо методы в комплексе; 4) применение каждого метода должно сопровождаться определением цели, выборки, места и времени, определением валидности применяемых диагностических методик; 5) нужно иметь представление о границах применимости методов.

Вопросы:

- 1. Какие эмпирические методы исследования Вы знаете? Выделите их достоинства и недостатки.**
- 2. Чего нужно избегать при проведении анкетирования?**
- 3. Когда проводится педагогический эксперимент?**

Задания

1. Сформулируйте цель, задачи и определите методы исследования по теме "Перевоспитание агрессивного подростка".
2. 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.

3. Протестируйте себя на развитие профессионально значимых личностных свойств и качеств индивидуальности.
4. Разработайте программу мысленного эксперимента и проведите его по теме "Неравномерность уровней факторов своей значимости для других".
5. Методом парного сравнения выявите доминанту своего педагогического профессионализма.
6. ** Разработайте свою анкету для выяснения, например, отношения учащихся к компьютеризации обучения (можно взять любой интересующий Вас вопрос).
7. ** Составьте схему беседы (вопросы по интересующей Вас проблеме) с учащимися, родителями учащихся, с учителями.
8. ** Разработайте программу наблюдения за уроком (аспект – любой) и предложите способ фиксации данных наблюдения.

Литература для самостоятельного изучения

Андреев И.Д. Теория как форма организации научного знания. - М.: Наука, 1979. - 304 с.

Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М., 1982. - 192 с.

Бабанский Ю.К., Журавлев В.И. и др. Введение в научное исследование по педагогике. - М.: Просвещение, 1988. - 239 с.

Батороев К.Б. Аналогии и модели в познании. - Новосибирск: Наука, 1981. - 320 с.

Гребенюк О.С., Зайцев В.В., Саранов А.М. Технология разработки программы развития инновационной школы. - Волгоград: Перемена, 1997. - 108 с.

Грязнов В.С., Дынин Б.С., Никитин Е.П. Теория и ее объект. М.: Наука, 1973. - 248 с.

Демидова А.К. Пособие по русскому языку: Научный стиль. Оформление научной работы. - М.: Русский язык, 1991.

Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. - М.: Педагогика, 1982. - 160 с.

Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования. - Тюмень, 1995. - 98 с.

Загузов Н.И. Технология подготовки и защиты кандидатской диссертации (научно-методическое пособие). - М., 1993. - 114 с.

Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. - СПб.: Просвещение, 1995.- 234 с.

Конаржевский Ю.А. Система. Урок. Анализ. - Псков: ПОИПКРО, 1996. - 440 с.

Краевский В.В. Методология педагогического исследования. Самара, 1994. - 164 с.

Кузин Ф.А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты. Практическое пособие для аспирантов и соискателей ученой степени. - 2-е изд. - М.: «Ось-89», 1998. - 208 с.

Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980.- 334 с.

Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. 2-е изд.

Научный поиск в педагогике / Под ред. Н.К. Сергеева и А.М. Саранова. - Волгоград: Перемена, 1995. - 144 с.

Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении: Деловые советы. - М., 1998. - 131 с.

Проблемы методологии педагогики и методики исследования. /Под ред. М.А. Данилова, Н.И. Болдырева. - М.: Педагогика, 1971. - 350 с.

Ракитов А.И. Философские проблемы науки: Системный подход. М.: Мысль, 1977. 270 с.

Рузавин Г.И. Методы научного исследования. М.: Мысль, 1975. - 237 с.

Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. М.: Педагогика, 1987. - 144 с.

Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1986. - 152 с.

Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается: Методологический семинар памяти профессора В.С. Ильина / Под ред. А.М. Саранова. - Волгоград: Перемена, 1997. Вып. 4. - 149 с.

Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. - М.: Сентябрь, 1998. - 144 с.

Эксперимент в школе /Под ред. М.М. Поташника.- М., 1991.-214с.

Основные понятия

Авторитаризм - антидемократическая концепция и практика властвования. В условиях А игнорируются права и свободы личности. Считается, что в интересах общества люди должны беспрекословно выполнять предписанные сверху требования, полностью подчинившись чужой воле.

Авторитарное воспитание - воспитательная концепция, предусматривающая подчинение воспитанника воле воспитателя.

Авторитет - влияние, которое оказывает на кого-либо отдельное лицо или социальный институт в силу своих заслуг, интеллектуальных, нравственных, деловых качеств.

Адаптация - способность организма (личности, функции) приспособляться к различным условиям внешней среды. Приведение личности в такое состояние, которое обеспечивает устойчивое поведение в типич-

ных проблемных ситуациях без патологических изменений структуры личности и нарушений норм, требований среды, в которой протекает активность личности.

Адаптация социальная - процесс и результат активного приспособления человека к условиям и требованиям социальной среды. Содержанием ее является сближение целей и ценностных ориентаций группы и входящего в нее индивида, усвоения им групповых норм, традиций, социальных установок, принятие на себя социальных ролей. Является одним из механизмов социализации личности. Может принимать пассивную форму конформизма или более активную форму воздействия на цели, ценности, установки и нормы группы или более широкой социальной общности. Интеграция и конфронтация с обществом - две стороны и неотъемлемые части социальной адаптации.

Активность личности - деятельное 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 нашей трактовке это синоним исследования вообще, связанный не только с расчленением, но и с синтезом. соотнести конечный результат с целью, выявить причинно-следственные связи, найти неиспользованные резервы. 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. В. по содержанию означает проверку содержания теста с тем, чтобы установить, соответствует ли оно измеряемой области поведения. В. по критерию показывает насколько по результатам теста можно судить 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 ориентированных реакций. 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 свойственен 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; освоенную среду и управленческую деятельность по обеспечению жизнеспособности ВС. Создается для реализации педагогических целей и обеспечения развития личности учащихся. Выделяют: традиционные ВС массовых школ, системы малочисленных сельских школ, ВС профильных учебных заведений и т.д. ВС явление развивающееся. Она проходит этапы становления, организационного оформления, функционирования, обновления и перестройки.

Движущие силы развития - противоречия между возникающими потребностями и возможностями их удовлетворения.

Девиантное поведение (от лат. deviatio - отклонение) - система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе нормам.

Диагностика - изучение объекта с целью определения его состояния, оценки ситуации, характеристики; дисциплина о методах классификации и ранжирования людей по психологическим, психофизиологическим или педагогическим признакам.

Диалог - форма общения, состоящая как правило, чередующихся реплик участников и опирающихся на психологическое равенство позиций его участников.

Дидактика - наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации, достигаемых результатах.

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 интереса; качественная характеристика порядка, организованности в той или иной общности, 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. ДП позволяет разрабатывать методы воспитания не для каждого ребенка в отдельности (что в массовой школе нереально), а для определенных категорий учащихся. Необходимое условие ДП - диагностика личности и группы.

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, организуется 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 зависит 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 отношения к своему телу, личностным особенностям, социальному статусу и 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 индивидуального подхода составляет гибкое использование различных форм и методов воспитания с целью достижения оптимальных результатов по отношению к каждому ребёнку.

Индивидуальность - неповторимое своеобразие психики каждого человека, осуществляющего свою деятельность в качестве субъекта развития общественно-исторической культуры. Индивидуальность 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 и способов их получения.

Интеллект - (от лат. *intellectus* - понимание, разум, ум, рассудок) относительно устойчивая структура умственных способностей индивида; комплекс способностей, необходимых для выживания и достижения успехов в определенной культуре (А. Анастаси); глобальная способность взаимодействовать, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами (Векслер); В широком смысле слова И 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. И носит избирательный характер, выступает одним из наиболее существенных стимулов приобретения знаний, расширения кругозора. При наличии и знания усваиваются основательно, прочно. В основе И лежат потребности человека. И может характеризоваться со стороны содержания, широты, устойчивости, силы и действенности. И формируются и развиваются в процессе игровой, учебной, трудовой, общественной деятельности человека и зависят от условий его жизни, обучения и воспитания.

Исследование - процесс и результат научной деятельности, направленный на получение новых знаний о закономерностях, структуре, механизмах функционирования изучаемого явления, содержании, принципах, методах и организационных формах деятельности. Объектами педагогических И являются педагогические системы, явления, процессы. Объектами психологических И - личность, группа.

Класс - 1) постоянная в пределах учебного года группа учащихся, работающая по единой учебной программе. Общее руководство учебно-воспитательной работы 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 котором 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 (от лат. compensatio - возмещение, уравнивание) - сложный многообразный процесс перестройки функций организма при нарушениях или утрате каких-либо функций.

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: вводная, установочная, текущая, обзорная, заключительная. Одно из главных требований к Л - целостность и систематичность изложения. Структура Л зависит от особенностей учебного материала и дидактических целей. Л может строится как индуктивное, так и дедуктивное изложение или последовательное рассмотрение вопросов по плану и т.д.

Лидер - член группы, обладающий высоким статусом, оказывающий значительное влияние на мнение и поведение членов группы и выполняющий комплекс функций, сходный с функциями руководителя.

Личностный подход - последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, как к самосознательному ответственному субъекту собственного развития и воспитания. Л.П. - базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым ребенком и коллективом. Личностный подход предполагает помощь воспитаннику в осознании себя личностью, выявлении и раскрытии его возможностей, становлении самосознания, самореализации и самоутверждения.

Логопедия (от греч. logos - слово, речь и paideia - воспитание) - отрасль специальной педагогики, в задачи которой входит 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 воспитания - совокупность наиболее общих способов решения воспитательных задач и осуществления воспитательного взаимодействия.

Метод - способ, путь научного познания, достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность.

Метод исследования - приемы, процедуры и операции эмпирического и теоретического познания и изучения явлений действительности. Система МИ определяется исходной концепцией исследователя, общей методологической ориентацией, целями и задачами конкретного исследования.

Методика - 3) частный вариант метода, нестандартизованный метод исследования.

Методология - учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности, теоретическое обоснование совокупности методов, их единства и связей. Методология науки дает характеристику компонентов исследования - объекта, предмета, целей и задач исследования. Формирует представления о последовательности движения в процессе решения исследовательских 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 лежит миропонимание (совокупность определенных знаний о мире), мировосприятие (идеалы, модели и образы реальности), чувственные отношения. Важнейшей оценкой М является степень его истинности, систематичности и всесторонности.

Моделирование - метод исследования социальных явлений и процессов. И основывается на замещении реальных объектов их условными образами, аналогами. В модели 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 активность или может ее побуждать.

Наблюдение - 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 наличных ситуаций.

Образовательные учреждения - государственные, муниципальные, частные учреждения реализующие образовательные программы различного уровня и направленности.

Образование - процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, и обеспечение на этой основе соответствующего уровня развития личности. Служит необходимым условием подготовки

человека к жизни в обществе, к профессиональной и трудовой деятельности. Основной путь получения образования - обучение в учебных заведениях под руководством педагогов. Кроме того, значимым оказывается самостоятельное совершенствование человека в различных областях знаний (самообразование). Уровень образования обуславливается требованиями производства, общественными отношениями, состоянием науки, техники и культуры.

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 для количественных результатов (суммирование набранных баллов, подсчет статистических показателей - среднего, разброса показателей, дисперсии и т.п., корреляционного анализа, регрессионного и кластерного анализа и др.). Иногда обработка предполагает нормирование полученных результатов.

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 осуществляется образование и развитие человека. Процесс обучения двусторонний. Он 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 и другие виды взаимодействия.

Объяснение - метод и обучение 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 - 2) 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 дефекта 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 технология - совокупность знаний о способах и средствах осуществления педагогического процесса.

Педагогическая система - множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности, функционирующих в целостном педагогическом процессе.

Педагогическое мастерство - синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса. В ПМ можно выделить четыре относительно самостоятельных элемента: мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей; мастерство убеждения, мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности; мастерство владения педагогической техникой.

Педагогический процесс как динамическая система. Цель воспитания как системообразующий фактор педагогического процесса. Взаимодействие педагога и ученика - основное качество педагогического процесса. Связи между участниками педагогического процесса: информационные, организационно-деятельностные, коммуникативные (связи общения), управления и самоуправления. Основные компоненты педагогического процесса: целевой, содержательный, операционно-деятельностный, аналитико-результативный. Движущие силы и источники развития педагогического процесса. Основные этапы педагогического процесса.

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. Определяет уникальность восприятия личностью мира, происходящих событий и 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. Это состояние предполагает нужду в предмете потребности. Она выражается в необходимости потребления, активного освоения предмета потребности, в необходимости деятельности.

Принцип - (основа, руководящая идея) - вытекает из закономерностей, выражает основные требования к содержанию, формам и методам педагогической работы.

Профессиограмма - сводка знаний о профессии и о системе требований, предъявляемых к человеку той или иной специальностью, профессией или их группой. 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 профотбора, профориентации, профобучения, профадаптации и т.д.

Профессиональное самоопределение - нахождение личностных смыслов в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смыслов в самом процессе самоопределения.

Развитие - в философском аспекте - это необратимое, направленное, закономерное 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. Соответственно, человеку, выполняющему определенную роль в группе приписываются цели, желания, чувства и социальные установки, связанные с ней. Однако, роль предполагает и сугубо групповую и даже индивидуальную ее трактовку.

Самооценка - оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Относясь к ядру личности, С. является важным регулятором ее поведения. От С. 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. С. тесно связана с уровнем

притязаний человека, т.е. степенью трудностей целей, которые он ставит перед собой.

Самоуправление - демократическая форма организации жизнедеятельности детского 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, т.е. на многосторонних отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и др. родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство.

Система - упорядоченное множество взаимосвязанных элементов и отношений между ними, создающих единое целое. Признаки системы: элементность строения в пределах от двух до бесконечности; взаимодействие элементов, наличие системообразующего фактора; иерархия связей, целостность, единство. Компоненты педагогической системы: 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 так же мировоззренческих и нравственно-эстетических идей которыми необходимо овладеть учащимися в процессе обучения.

Социализация - Под социализацией понимают интеграцию человека в систему социальных отношений, в различные типы социальных общностей (группа, социальный институт, социальная организация) рассматривается как усвоение им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются качества личности. Говоря о социализации человека, мы имеем в виду прежде всего 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 от-

ношений, предполагающий их включенность в эту систему на основе сформированных интересов и потребностей.

Социальные институты воспитания в современном обществе. Семья, школа, средства массовой коммуникации, общественные организации, учреждения культуры - основные институты воспитания молодежи.

Средства педагогические - материальные и идеальные элементы действительности, используемые как орудия, инструменты педагогической деятельности (магнитофон, спортивные снаряды, речь, жест и т.д.).

Субъект - индивид или группа как источник познания и преобразования действительности; носитель активности.

Технология - (Т) - рациональное (стабильное) сочетание нескольких последовательно применяемых операций для получения какого-либо продукта. Т может восприниматься как воспроизводимое ядро методики, причем воспроизводимое логически-операционально, а не буквально содержательно. Признаки ПТ - 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.

Тест - объективная и стандартизованная процедура испытаний, которым подвержен человек, специфический инструмент для оценивания психологических качеств личности. Он состоит из ряда заданий или вопросов, которые предлагаются в стандартных условиях и измеряют определенные особенности поведения на основе стандартных способов оценки выполнения теста.

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

Учение - одна из сторон процесса обучения, активная деятельность обучающихся, направленная на овладение запасом знаний, способов действий с ними и приемов самостоятельного приобретения и применения знаний.

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, цвет кожи, глаз, особенности нервной системы; видовые задатки человека - задатки речи, прямохождения, мышления. Основными социальными факторами воспитания учащихся являются: семья, микросреда и коллектив.

Формирование личности - изменения, новообразования, усложнения личности без указания источников этих изменений .

Формы организации воспитания - порядок организации конкретных актов, ситуаций, взаимодействия участников воспитательного процесса; совокупностью организаторских приемов и воспитательных средств, обеспечивающих внешнее выражение содержания воспитательной работы.

Форма организация обучения - дидактическая категория обозначающая внешнюю сторону организации учебного процесса, которая связана с количеством обучаемых учащихся, 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).

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.

Цель - это идеальный образ желаемого будущего результата человеческой деятельности; осознанное представление о конечном результате деятельности; вероятностное представление о результате / не всегда совпадает с результатом/. Педагогическая Ц - прогнозируемый результат педагогической деятельности (изменения в учащихся). Выделяют различные виды Ц: стратегические, тактические, групповые, индивидуальные.

Целеполагание - способ выдвижения и обоснования педагогических целей, отбор адекватных целям путей их достижения, проектирование ожидаемого результата (определяется программа будущего, предположение о будущем).

Целостность педагогического процесса - целостность - синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нем. ЦПП несводим к единству процессов обучения и воспитания, объективно функционирующих как часть и целое или к единству процессов умственного, нравственного-эстетического и др. Видов воспитания - есть единый и неделимый педагогический процесс, которому присуще внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоническое взаимодействие.

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.

Эксперимент - метод сбора научных фактов или фактов поведения и реагирования личности в специально созданных условиях при активном воз-

действии экспериментатора на ситуацию исследования и измерение соответствующего отклика испытуемого. Любой Э включает констатирующий этап, в процессе которого измеряются качества испытуемого или группы, подвергаемые воздействию, проводящийся в начале и в конце исследования; а также предполагает наличие контрольной и экспериментальной группы.