

Федеральное агентство по образованию
Троицкий филиал государственного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Челябинский государственный университет»

Общие основы педагогики
Учебное пособие

Для студентов специальности 050706.65 – Педагогика и психология

Троицк 2010

Содержание

Введение.....	3
История происхождения педагогического знания.....	5
Общее представление о педагогике и педагогической деятельности	9
Основные категории педагогики.....	14
Педагогические системы и их особенности.....	22
Педагогический процесс и его основные компоненты.....	25
Педагогический процесс как целостное явление.....	29
Воспитательные системы и их развитие.....	33
Дидактические системы и их развитие.....	36
Взаимосвязь педагогической науки и практики.....	43
Понятие «Методология педагогической науки».....	49
Методологическая культура педагога.....	52
Методологическая культура педагога-исследователя.....	55
Наука как процесс.....	57
Научное исследование в педагогике.....	61
Методы исследования.....	63
Метод изучения и обобщения передового педагогического опыта.....	68
Технология проведения отдельного исследования.....	71
Цели педагогической деятельности.....	80
Образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека и общества.....	82
Образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах государства.....	85
Образование как способ вхождения человека в мир науки и культуры.....	90
Развитие высшего педагогического образования.....	92
Управление педагогическими системами.....	94
Вопросы к экзамену по дисциплине «Общие основы педагогики».....	97
Контрольный тест.....	98
Глоссарий.....	103
Список литературы.....	110

Введение

В настоящее время в педагогической науке идет становление новой системы образования, направленной на гуманизацию образовательного пространства. Этот процесс сопровождается существенными изменениями, как в педагогической теории, так и в учебной деятельности.

Содержание образования обогащается новыми процессуальными умениями, развитием способностей, оперированием информацией, творческим решением проблем науки с акцентом на индивидуализацию образовательных программ. Программа дисциплины составлена с учетом классических и новейших исследований в области педагогики, психологии и других смежных наук.

Дисциплина «Общие основы педагогики» является ознакомительной, вводной в педагогическую науку, логическим продолжением которой будут курсы: «Теория обучения», «Теория и методика воспитания», «Управление образовательными системами», «Методология и методы психолого-педагогических исследований» и др.

Цель курса – сформировать общее представление о педагогике как науке, ознакомить студентов с базовыми педагогическими понятиями, рассматривая их на основе сопоставления различных точек зрения и используя данные других наук о человеке.

Задачи курса:

- сформировать у студентов представления и понятия: об объекте и предмете педагогики, основных педагогических категориях, связь педагогики с другими науками, педагогических системах и процессе управления этими системами, методологической культуре педагога, методах педагогического исследования;

- обеспечить овладение студентами умениями планирования и осуществления педагогических исследований в русле методологии и методов педагогики; приобретение умений и навыков осуществления профессиональной педагогической деятельности.

В процессе овладения содержанием дисциплины студент должен *знать*:

- объект, предмет педагогики;
- основные категории педагогики;
- основы методологической культуры педагога;
- логику построения целостного педагогического процесса;
- специфику системы образования и педагогической деятельности;
- логику научного и научно-педагогического исследования.

Студент по окончании курса должен *уметь*:

- оперировать методами научного исследования в педагогике;
- проектировать педагогический процесс;
- анализировать, сопоставлять основные понятия педагогической науки;
- выделять и анализировать уровни методологического знания;
- анализировать взаимосвязь процессов воспитания, обучения и развития в рамках целостного педагогического процесса.

Содержание дисциплины по государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования

Педагогика как наука, ее объект. Категориальный аппарат педагогики: образование, воспитание, обучение, самовоспитание, социализация, педагогическая деятельность, педагогическое взаимодействие, педагогическая система, образовательный процесс.

Образование как общественное явление и педагогический процесс. Образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства. Взаимосвязь педагогической науки и практики. Связь педагогики с другими науками.

Понятие «методология педагогической науки». Методологическая культура педагога. Научное исследование в педагогике, его основные характеристики. Методы и логика педагогического исследования.

Истоки происхождения педагогического знания

Практика воспитания своими корнями уходит в глубинные пласты человеческой цивилизации. Появилось воспитание вместе с первыми людьми. Наука о воспитании сформировалась значительно позже, когда уже существовали такие, например, науки, как геометрия, астрономия, многие другие. Она по всем признакам принадлежит к числу молодых, развивающихся отраслей знания.

Первопричина возникновения всех научных отраслей — потребности жизни. Наступило время, когда воспитание, образование стали играть весьма заметную роль в жизни людей. Обнаружилось, что общество прогрессирует быстрее или медленнее в зависимости от того, как в нем поставлено воспитание подрастающих поколений. Появилась потребность в обобщении опыта воспитания, в создании специальных учебно-воспитательных учреждений для подготовки молодежи к жизни.

Уже в наиболее развитых государствах древнего мира — Китае, Индии, Египте, Греции — были предприняты серьезные попытки обобщения опыта воспитания, вычленения теоретических начал. Все знания о природе, человеке, обществе аккумулировались тогда в философии; в ней же были сделаны и первые педагогические обобщения.

Колыбелью европейских систем воспитания стала древнегреческая философия. Виднейший ее представитель Демокрит (460—370 до н.э.) создал обобщающие труды во всех областях современного ему знания, не оставив без внимания и воспитание. Вопросов педагогики касались крупные древнегреческие мыслители: Сократ (469—399 до н.э.), его ученик Платон (427—347 до н.э.), Аристотель (384—322 до н.э.), в трудах которых глубоко разработаны важнейшие идеи и положения, связанные с воспитанием человека, формированием его личности. Своеобразным итогом развития античной педагогической мысли стал трактат «Об образовании оратора» римского философа и педагога Квинтилиана (35—96). Труд Квинтилиана долгое время был важной книгой по педагогике, наряду с сочинениями Цицерона его изучали во всех школах риторики.

В период средневековья церковь монополизировала духовную жизнь общества, направляя воспитание в религиозное русло. Зажатое в тисках теологии, образование во многом потеряло свободу и прогрессивную направленность античных времен. Из века в век оттачивались незыблемые принципы догматического и схоластического обучения, просуществовавшего в Европе почти двенадцать веков. Среди деятелей церкви были образованные для своего времени философы — например, Тертуллиан (160—222), Августин (354—430), теолог Фома Аквинский (1225—1274) и др., создавшие обширные трактаты по воспитанию и духовному образованию людей.

Но не только подавлением свободомыслия отмечен этот период в истории науки. Общеобразовательную школу с ее главными атрибутами придумали иезуиты, основателем ордена которых был И. Лойола (1491—1556). В 1522 г. он написал книгу «Духовные упражнения», где изложил основы и принципы функционирования новой, неизвестной еще школы. Типовые про-

граммы иезуитов регламентировали весь учебный процесс: как и о чем говорить на уроке, как разрешать те или иные спорные вопросы, как учить географии или иностранным языкам. Классные журналы и записи преподавателей проверялись, на уроках бывали инспектора. И. Лойола настаивал на абсолютной бесплатности образования. Иезуиты привозили с собой программы и учебники, напечатанные в типографиях «Общества Иисуса», открывали школы, куда мог записаться каждый. Впервые в истории массовой школы (а свою школу орден иезуитов видел всеобщей и массовой) детей старались набирать из разных социальных групп, следуя идее, что школьный класс — это общество в миниатюре. Учеников делили на звенья, назначали звеньевых. Лучших сажали на почетное место, награждали знаками отличия, всячески пробуждая тщеславие и желание выделиться. Золотые и серебряные медали за успехи в учебе — тоже изобретение иезуитов.

Эпоха Возрождения дала миру целый ряд ярких мыслителей, педагогов-гуманистов, в числе которых — итальянец В. Фельтре (1378—1446), голландец Эразм Роттердамский (1469—1536), французы Ф. Рабле (1494—1553) и М. Монтень (1553—1592).

Революционные преобразования в науке о воспитании связаны с именем великого славянского педагога Яна Амоса Коменского (1592—1670). Его главный труд «Великая дидактика», вышедший в Амстердаме в 1657 г., — одна из первых научно-педагогических книг. Многие из высказанных в ней идей не утратили ни своей актуальности, ни своего научного значения и сегодня. Предложенные Я. А. Коменским принципы, методы, формы обучения — например, принцип природосообразности, классно-урочная система — вошли в золотой фонд педагогической теории.

В отличие от Я. А. Коменского, английский философ и педагог Д. Локк (1632—1704) сосредоточил главные усилия на теории воспитания. В своем основном труде «Мысли о воспитании» он изложил взгляды на воспитание джентльмена — человека уверенного в себе, сочетающего широкую образованность с деловыми качествами, изящество манер с твердостью убеждений.

Непримиримую борьбу с догматизмом, схоластикой и вербализмом в педагогике вели французские материалисты и просветители XVIII в. Д. Дидро (1713—1784), К. Гельвеции (1715—1771), П. Гольбах (1723—1789) и особенно Ж. Ж. Руссо (1712—1778). Демократические идеи французских просветителей во многом определили творчество великого швейцарского педагога И. Песталоцци (1746—1827). Немецкий философ И. Гербарт (1776—1841) — крупная, но противоречивая фигура в истории педагогики. Кроме значительных теоретических обобщений в области психологии обучения и дидактики (четырёхзвенная модель урока, понятие воспитывающего обучения, система развивающих упражнений), известен работами, ставшими теоретической базой для авторитарной педагогики, введения дискриминационных ограничений в образовании широких масс трудящихся. Другой выдающийся немецкий педагог А. Дистервег (1790—1866) плодотворно занимался исследованием многих важных проблем, но более всего изучением противоречий, внутренне присущих всем педагогическим явлениям.

Широко известны педагогические труды выдающихся русских мыслителей, философов и писателей В. Г. Белинского (1811—1848), А. И. Герцена (1812—1870), Н. Г. Чернышевского (1828—1889), Н. А. Добролюбова (1836—1861). Во всем мире признаны провидческие идеи Л. Н. Толстого (1828—1910), изучаются труды Н. И. Пирогова (1810—1881). Они выступили с резкой критикой сословной школы и призывами коренного преобразования дела народного воспитания.

Мировую славу русской педагогике принес К. Д. Ушинский (1824—1871), совершивший переворот в теории, революцию в педагогической практике. В педагогической системе Ушинского ведущее место занимает учение о целях, принципах, сущности воспитания. «Воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни», — писал он. Воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных.

Ушинский пересмотрел все принципы педагогики и требовал полного переустройства системы образования на основе новейших научных достижений: «...одна педагогическая практика без теории — то же, что знахарство в медицине».

В конце XIX — начале XX в. интенсивные исследования педагогических проблем были начаты в США, куда постепенно смещался центр педагогической мысли. Не отягощенные догмами инициативные покорители Нового Света без предубеждений приступили к исследованиям педагогических процессов в современном обществе и быстро достигли ощутимых результатов. Были сформулированы общие принципы, выведены закономерности человеческого воспитания, разработаны и внедрены эффективные технологии образования, обеспечивающие каждому человеку возможность сравнительно быстро и достаточно успешно достичь запроектированных целей.

Виднейшими представителями американской педагогики являются Д. Дьюи (1859—1952), чьи работы оказали заметное влияние на развитие педагогической мысли во всем западном мире, и Э. Торндайк (1874—1949), прославившийся исследованиями процесса обучения, созданием хотя и прагматически приземленных, но весьма действенных технологий.

В начале XX в. в мировой педагогике активно распространяются идеи свободного воспитания и развития личности ребенка. Много сделала для их разработки и популяризации итальянская учительница М. Монтессори (1870—1952). В книге «Метод научной педагогики» она утверждает, что нужно максимально использовать возможности детского возраста, они позволяют достичь значительно большего в развитии ребенка. Главной формой начального школьного обучения должны быть самостоятельные учебные занятия. Монтессори составила дидактические материалы для индивидуального изучения младшими школьниками грамматики родного языка, геометрии, арифметики, биологии, других предметов. Материалы эти построены так, что ребенок может самостоятельно обнаружить и исправить свои ошибки. Сегодня в России есть много сторонников и последователей М. Монтессори. Ус-

пешно работают комплексы «детский сад — школа», где идеи свободного воспитания детей внедряются в жизнь.

Приверженцем идей свободного воспитания в России был К. Н. Вентцель (1857—1947). Он создал одну из первых в мире деклараций прав ребенка (1917). В 1906—1909 гг. в Москве успешно действовал созданный им «Дом свободного ребенка». В этом оригинальном учебном заведении главными действующими лицами были дети, воспитатели и учителя должны были приспосабливаться к их интересам, помогать в развитии природных способностей и дарований.

Российская педагогика послеоктябрьского периода пошла по пути собственного осмысления и разработки идей воспитания человека в новом обществе. Активное участие в творческих исканиях новой педагогики приняли С. Т. Шацкий (1878—1934), П. П. Блонский (1884—1941), А. П. Пинкевич (1884—1939). Известность педагогике социалистического периода принесли работы Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского. Теоретические поиски Н. К. Крупской (1869—1939) концентрировались вокруг проблем формирования новой советской школы, организации внеклассной воспитательной работы, зарождающегося пионерского движения. А. С. Макаренко (1888—1939) выдвинул и проверил на практике принципы создания и педагогического руководства детским коллективом, методики трудового воспитания, изучал проблемы формирования сознательной дисциплины и воспитания детей в семье. В. А. Сухомлинский (1918—1970) сосредоточил свои исследования вокруг моральных проблем воспитания молодежи. Многие его дидактические советы, меткие наблюдения сохраняют свое значение и в условиях коренной перестройки общества.

В 1940—1960 гг. на ниве народного образования активно трудился М. А. Данилов (1899—1973). Он создал концепцию начальной школы («Задачи и особенности начального образования», 1943), написал книгу «Роль начальной школы в умственном и моральном развитии человека» (1947), составил многие руководства для учителей. На них еще и сегодня опираются российские педагоги.

В 1970—1980 гг. активная разработка проблем начального образования велась в научной лаборатории под руководством акад. Л. В. Занкова (1901—1977). В результате исследований была создана новая система обучения младших школьников, основанная на приоритетности развития познавательных возможностей учеников.

В конце 1980-х гг. в России началось движение за обновление и перестройку школы. Это ярко выразилось в возникновении так называемой педагогики сотрудничества. Среди ее представителей — известные ученые-педагоги и самобытные творческие учителя Ш. А. Амонашвили, С. Л. Соловейчик, В. Ф. Шаталов, Н. П. Гузик, Н. Н. Палтышев, В. А. Караковский и др. Все стране известна книга московской учительницы начальных классов С. Н. Лысенковой «Когда легко учиться», в которой описаны приемы «комментированного управления» деятельностью младших школьников на основе

использования схем, опор, карточек, таблиц. С. Н. Лысенкова создала также методику « опережающего обучения ».

Труды видных российских педагогов, активно разрабатывавших актуальные проблемы воспитания в 1960—1990 гг., известны во всем мире. Среди них методологические работы Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, И. Я. Лернера, Н. Д. Никандрова, М. Н. Скаткина, Г. И. Щукиной, других видных ученых.

Общее представление о педагогике и педагогической деятельности

В глубокой древности, когда еще не было разделения труда, все члены общины или племени — взрослые и дети — участвовали на равных в добывании пищи, что составляло главный смысл существования в те далекие времена. Передача накопленного предшествующими поколениями опыта детям в дородовой общине была "вплетена" в трудовую деятельность. Дети, с ранних лет включаясь в нее, усваивали знания о способах деятельности (охота, собирательство и др.) и овладевали различными умениями и навыками. И лишь по мере совершенствования орудий труда, что позволяло добывать пищи больше, появилась возможность не привлекать к этому больных и старых членов общины. Им вменялось в обязанность быть хранителями огня и осуществлять присмотр за детьми. Позже, по мере усложнения процессов сознательного изготовления орудий труда, повлекших за собой необходимость специальной передачи трудовых умений и навыков, старейшины рода — самые уважаемые и умудренные опытом — образовали в современном понимании первую социальную группу людей — воспитателей, прямой и единственной обязанностью которых стала передача опыта, забота о духовном росте подрастающего поколения, его нравственности, подготовка к жизни. Так воспитание стало сферой деятельности и сознания человека.

Возникновение педагогической профессии поэтому имеет объективные основания. Общество не могло бы существовать и развиваться, если бы молодое поколение, приходящее на смену старшему, вынуждено было начинать все сначала, без творческого освоения и использования того опыта, которое оно получило в наследство.

В Древнем Вавилоне, Египте, Сирии учителями чаще всего были жрецы, а в Древней Греции — наиболее умные, талантливые вольнонаемные граждане: педономы, педотрибы, дидаскалы, педагоги. В Древнем Риме от имени императора учителями назначались государственные чиновники, хорошо знавшие науки, но главное, много путешествовавшие и, следовательно, много видевшие, знавшие языки, культуру и обычаи разных народов. В древних китайских хрониках, дошедших до наших дней, упоминается, что еще в XX в. до н. э. в стране существовало министерство, ведавшее делами просвещения народа, назначавшее на должность учителя мудрейших представителей общества.

В средние века педагогами, как правило, были священники, монахи, хотя в городских школах, университетах ими все чаще становились люди, получившие специальное образование.

На Руси складывалась весьма своеобразная система воспитания. Кормильчество – с 5 – 7 лет ребенка богатой семьи (княжича) отдавали на воспитание кормильцу, который отвечал за умственное, нравственное и военно-физическое княжича, приобщал его к государственным делам. Институт «дядек» - дети при этом воспитываются у брата матери, а отец ребенка принимал детей родной сестры. Институт «кумовства» - дети жили в своей семье, но имели духовных и нравственных наставников (кум, кума), которых в последствии стали называть крестным папой и крестной мамой.

Педагогика возникла тогда, когда появилась необходимость передачи данных предыдущего поколения. До зарождения письменности использовалась устная форма передачи заповедей, правил поведения и отношений между родителями и детьми или другими членами общества. В настоящее время данная форма передачи знаний сохранилась в пословицах и поговорках.

Источниками развития педагогики явились: многовековой практической опыт воспитания, закрепленный в образе жизни, традициях, обычаях людей, народной педагогике; философские, обществоведческие, педагогические и психологические труды; текущая мировая и отечественная практика воспитания; данные специально организованных педагогических исследований; опыт педагогов – новаторов, предлагающих оригинальные идеи и системы воспитания в современных быстро изменяющихся условиях.

Педагогика – слово греческого происхождения, состоящее из двух слов (пайдос) – дитя и (аго) – веду. Значит, буквальное значение слова «педагогика» – вести детей. Педагогом в Древней Греции называли раба, который в буквальном смысле слова брал за руку ребенка своего господина и сопровождал его в школу. Учителем в этой школе нередко другой раб, только ученый.

Постепенно, слово «педагогика» стало употребляться в более общем смысле для обозначения искусства «вести ребенка по жизни», т.е. воспитывать его и обучать, направлять духовное и телесное развитие. Часто рядом с именем людей, ставших впоследствии знаменитыми, называют и имена воспитавших их педагогов. Со временем накопление знаний привело к возникновению особой науки о воспитании детей. Теория очистилась от конкретных фактов, сделала необходимые обобщения, вычленила наиболее существенные отношения. Так педагогика стала наукой о воспитании и обучении детей.

Такое понимание педагогики сохранилось вплоть до середины 20 века. И только в последние десятилетия возникло понимание того, что в квалифицированном педагогическом руководстве нуждаются не только дети, но и взрослые.

Таким образом, под **педагогикой** мы понимаем совокупность знаний и умений по обучению и воспитанию человека. Педагоги ищут эффективные способы передачи накопленного опыта и оптимальной подготовки подрастающего поколения.

Но как же так, педагогика и воспитание взрослых, поэтому все чаще в мировом педагогическом лексиконе употребляются такие понятия как «анд-

рогогика» (от греч. «андрос» – мужчина) и «антропология» (от греч. «антропос» – человек).

Во все времена педагоги искали лучших путей помощи людям в использовании данных им природой возможностей, формировании новых качеств. Тысячелетиями по крохам накапливались необходимые знания, одна за другой создавались, проверялись и отвергались педагогические системы, пока не остались самые жизнестойкие, самые полезные.

Педагогика обрела статус науки благодаря трудам и авторитету выдающегося чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592 – 1670). Он изложил свои основные идеи в труде «Великая дидактика», который получил мировое признание. Первоначально, дидактика понималась как искусство обучения, а в настоящее время она определилась в самостоятельную отрасль общей педагогики и понимается как теория и методика обучения.

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

Историческое развитие педагогики как науки происходило в несколько этапов:

1. зарождение педагогических идей в русле философских учений.
2. формирование взглядов и теорий в рамках философско – педагогических произведений.
3. переход от гипотетических теорий к концепциям, основанным на педагогической практике и эксперименте.

Интенсивное развитие педагогической теории и практики в 18 веке привело к основанию специальных учебных заведений по подготовке педагогов. Таким образом, педагогика сформировалась в качестве учебной дисциплины. Первые учебные заведения по профессиональной подготовке учителей появились в Германии.

В современных условиях педагогику рассматривают как науку и практику обучения и воспитания человека на всех возрастных этапах его личностного и профессионального развития, поскольку:

- 1) современная система образования и воспитания касается практически всех людей;
- 2) во многих странах создана система непрерывного образования человека;
- 3) педагогика включает в себя все звенья – от дошкольного учреждения до профессиональной подготовки и курсов повышения квалификации.

Известно, что любая отрасль знаний формируется в качестве науки лишь при условии выделения специфического предмета исследований.

Предметом педагогики как науки является педагогический процесс, т.е. процесс обучения и воспитания человека как особая функция общества, реализуемая в условиях тех или иных педагогических систем.

Под **объектом** педагогики понимается реальность, воспринимаемая через призму накопленных наукой знаний. Мнение об объекте педагогики в научной и учебной литературе неоднозначно. Несомненно, что педагогика изучает человека. К.Д. Ушинский подчеркивал, что педагогика относится к широкому кругу антропологических наук, изучающих человека. В то же время это изучение направлено, прежде всего, на педагогические явления и факты.

Педагогические явления – это явление, происходящее в процессе взаимодействия педагогов и учащихся и отражающее решение определенных педагогических целей и задач.

Педагогический факт – сведения о наблюдаемой педагогической действительности, данные педагогических измерений.

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.

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

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

Главными **задачами** педагогики являются накопление и систематизация знаний о воспитании человека.

Функции педагогики:

- познавать причины и следствия различным образом организованного воспитания, образования, развития и обучения людей;
- указывать педагогической практике лучшие пути и способы достижения поставленных целей;
- вооружать педагогов – практиков профессиональными знаниями;
- выработать умение проектировать, осуществлять и оценивать учебно – воспитательный процесс (УВП).

Отрасли педагогики:

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

- *Педагогика индивидуальности* изучает человека, индивидуальность, его основные сферы (интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевою, предметно - практическую), закономерности. Формы, принципы и методы их развития.

- *Педагогика личности* исследует личность и общество, человека как главную ценность общества, познание, труд, отечество, красоту, моральные и

материальные ценности, целостный педагогический процесс как фактор формирования личности.

• *Интерсоциальная педагогика* изучает человечество, природу, планету, экологическую культуру, гражданское отношение к таким последствиям деятельности человека, как межнациональные конфликты, войны, аварии, катастрофы.

Педагогика школы имеет своим предметом изучения педагогические теории, системы, технологии: человек треть своей жизни проводит в школе (от яслей до вуза), поэтому здесь делается акцент не только на формирование знаний, но и на обучения навыкам межличностного и делового общения, самопознания, азбуке эмоций и др. психических состояний, выработке жизненной философии.

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

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

Отраслевая педагогика включает изучение проблем профессионального образования. Предметом отраслевой педагогики является изучение закономерностей специальной подготовки людей к определенным видам деятельности (педагогической, инженерной, военной и т.д.)

Педагогика высшей школы изучает закономерности учебно – воспитательного процесса, протекающего в вузах всех видов аккредитации; исследует специфические проблемы получения высшего образования в современных условиях, в том числе дистанционно (посредством интернета).

Педагогика труда занимается проблемами повышения квалификации, а также вопросами переквалификации работников различных отраслей народного хозяйства, освоения новых знаний, приобретение новой профессии в зрелом возрасте.

Специальная педагогика – наука об особенностях развития и закономерностях обучения и воспитания аномальных детей, имеющих физические или психические недостатки. Вопросами обучения и воспитания слабослышащих, глухих и глухонемых занимается сурдопедагогика, слабовидящих и слепых – тифлопедагогика, умственно отсталых – олигофренопедагогика.

Исправительно – трудовая педагогика занимается вопросами перевоспитания правонарушителей всех возрастов.

Военная педагогика изучает особенности воспитания войнов.

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

Акмеология (педагогика взрослых), андрогогика (теория обучения взрослых), герогогика (педагогика старости).

Разделы педагогики:

Философия образования – раздел педагогической науки, изучающий роль философских учений для понимания сущности образования, опреде-

ляющий 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.

Основные категории педагогики

Основные педагогические понятия, выражающие научные обобщения, принято называть **педагогическими категориями**. К основным педагогическим категориям относятся воспитание, обучение и образование. Но Гребенюк Олег Семенович считает необходимым выделить 3 группы таких категорий.

Первая группа характеризует объект педагогики. Это «индивидуальность» и «личность», т.е. категории, отражающие те стороны человека, которые изучает педагогическая наука и на изменение которых влияет педагогическая практика.

Вторая группа характеризует предмет педагогики, т.е. процессы, на основе которых происходят эти изменения. Это социализация, образование, обучение и воспитание.

Третья группа – категории, интегрирующие основные педагогические средства. Это педагогическая деятельность, образовательный процесс, педагогическое взаимодействие.

Категории 1 группы.

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

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

Личность отражает социальное начало в человеке, его принадлежность к социальному миру. **Личность** – система отношений: дружеских, любовных, семейных, производственных, политических и т.д. , а они в свою очередь определяются общественными отношениями. Личность – человек как общественное существо, сформировавшееся в определенной системе общественных отношений. Поэтому основная функция личности – развитие своих способностей. Личность определяется совокупностью устойчивых качеств, которых насчитывается свыше полутора тысяч (ответственное и безразличное отношение к людям, делу, природе, доброжелательность и агрессивность...).

Индивидуальность – это то, что отличает человека от животного и социального мира, неповторимое своеобразие отдельного человека, совокупность только ему присущих особенностей. Она дает возможность проявиться человеку как свободному, независимому существу (И. Кант). Индивидуальность определяется основными ее сферами: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно – практической. Их конкретное сочетание создает уникальную целостную структуру переживающего и действующего индивида.

Категории 2 группы.

Образование может рассматриваться в трех взаимосвязанных планах:

- как образовательная система;
- как образовательный процесс;
- как индивидуальный или коллективный (совокупный) результат этого процесса, когда имеют в виду "современное образование молодежи" или образование конкретного человека, его образованность.

Образование как воспроизведение культуры не могло не сформироваться как определенная система, внутри которой дифференцируются (в зависимости от возраста обучающихся, цели обучения, отношения к церкви, к государству) разные подсистемы. В первую очередь подчеркнем, что образование как социальный институт есть сложная система, включающая разные элементы и связи между ними: подсистемы, управление, организацию, кадры и т.д. Эта система характеризуется целью, содержанием, структурированными учебными программами и планами, в которых учитываются предыдущие уровни образования и прогнозируются последующие. Системообразующей (или смыслообразующей) составляющей образовательной системы является цель образования, т.е. ответ на вопрос, какого человека требует и ожидает общество на данном этапе его исторического развития. В каждой стране, начиная с древних времен, образование как система формировалось в соответствии с теми конкретными общественно-историческими условиями, которые характеризовали каждый конкретный временной период ее развития. Специфичной является и история становления образования в различных его ступенях (школьном, среднепрофессиональном, вузовском) в разных странах.

Образование как система может рассматриваться в трех измерениях:

- социальный масштаб (образование в мире, определенной стране и т.д.),
- степень образования (дошкольное, школьное, высшее),
- профиль образования - общее, специальное (математическое, гуманитарное, естественно-научное и т.д.), профессиональное, дополнительное.

С этих позиций образование как систему в целом можно характеризовать следующим образом:

- образование как система может быть светским или клерикальным, государственным, частным, муниципальным или федеральным;
- образование как система характеризуется уровневостью, ступенчатостью, в основе чего преимущественно лежит возрастной критерий. Однако во всех странах при достаточно больших вариациях есть дошкольное образование, затем школьное с тремя ступенями (начальное, среднее, старшее), где

формами могут быть гимназии, лицеи, и высшее образование: институты, университеты, академии. Каждая ступень имеет свои организационные формы обучения: урок, лекцию, семинар и т.д. - и специфические формы контроля: опрос, зачет, экзамен и т.д.;

– образование как система может характеризоваться преемственностью уровней, управляемостью, эффективностью, направленностью;

– образовательная система имеет качественную и количественную характеристику, специфическую для своих подсистем.

Образовательная система функционирует и развивается в образовательном процессе обучения и воспитания человека, конкретнее - в учебно-воспитательном процессе.

Еще в конце XIX века П. Ф. Каптерев отмечал, что образовательный процесс не есть лишь передача чего-то от одного другому, он не есть только посредник между поколениями и представлять его в виде трубки, по которой культура переливается от одного поколения к другому, нельзя. По П. Ф. Каптереву, сущность образовательного процесса с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма; а передача важнейших культурных приобретений и обучение старшим поколением младшего - это только внешняя сторона этого процесса.

По сути, в таком определении образовательного процесса подчеркивается, что на всем его протяжении основной задачей образования является развитие и саморазвитие человека как личности в процессе его обучения. Образование как процесс не прекращается до конца сознательной жизни человека. Оно непрерывно видоизменяется по целям, содержанию, формам. Непрерывность образования в настоящее время, характеризуя его процессуальную сторону, выступает в качестве основной черты.

Образование как результат может рассматриваться в двух значениях:

Первое - образ того результата, который должен быть получен конкретной образовательной системой, и фиксированный в форме образовательного стандарта. Современные образовательные стандарты включают требования к качествам человека, завершающего определенный курс обучения, к его знаниям и умениям. Очевидно, что содержание стандарта есть потенциально достижимое представление социокультурного опыта, сохраняющееся в идеальной форме.

Второе значение существования результата образования - это сам человек, прошедший обучение в определенной образовательной системе. Его опыт как совокупность сформированных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений позволяет ему адекватно действовать на этой основе в любой ситуации. Результатом образования в этом плане является образованность, которая может быть общей и профессионально-содержательной. Так, школа формирует общую образованность выпускника. Выпускник любого высшего учебного заведения на этой основе характеризуется специальным профессиональным образованием. Широкое и системное образование, делающее человека образованным, закладывает основу чувства

собственного достоинства, уверенности, конкурентоспособности в меняющихся условиях жизни.

Образованным принято называть человека, который овладел определенным объемом систематизированных знаний и, кроме того, привык логически, выделяя причины и следствия, мыслить. Главный критерий образованности – системность знаний и системность мышления, проявляющиеся в том, что человек способен самостоятельно восстанавливать недостающие звенья в системе знаний с помощью логических рассуждений. «Образование есть то, что остается, когда все выученное забывается».

В зависимости от объема полученных знаний и достигнутого уровня самостоятельности мышления различают начальное, среднее и высшее образование. По характеру и направленности образование подразделяется на общее, профессиональное и политехническое.

Социализация – 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. Это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны. Процесс воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, включения в социальную среду.

В науке существует 2 подхода к пониманию сущности социализации, различающихся представлениями о человеке и его роли в процессе собственного развития. Одни исследователи указывают, что содержание процесса социализации определяется заинтересованностью общества в том, чтобы его члены успешно овладели общественными ролями, могли участвовать в производственной деятельности, создавали прочную семью и т.д. Это характеризует человека как объект социализации (Дж. Балантайн, Т.Парсонс). 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, саморазвитии, т.е. не только адаптируется к обществу, а активно участвует в процессе социализации, влияет на самого себя и свои жизненные обстоятельства.

Общество, являясь сложной системой, дифференцируется, предполагает участие каждого воспитанника в деятельности и общении зависимых подструктур (в сфере политических и экономических отношений, социальных групп, общественных институтов...). Это определяет многообразие социальных ролей и социальных позиций человека. При этом происходит социальное самоопределение – выбор детьми своей роли и позиции в системе общественных отношений, предполагающих их включенность в эту систему на основе сформированных интересов и потребностей. Социализация формирует личность, существенные черты которой определяются тем, какое место занимает человек в системе общественных отношений: дружеских, любовных, семейных, производственных...

Можно выделить 3 критерия, которые свидетельствуют о социализации человека: социальная адаптация, социальная автоматизация личности и общественная активность. Социальная адаптация предполагает активное приспособление индивида к условиям общественной среды, а социальная автоматизация – реализацию совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях, которая соответствует представлению личности о себе, ее самооценке. Несомненно, результатом социализации человека является общественная активность – реализуемая готовность к социальным действиям, которая проявляется в сферах общественных отношений человека.

Социализация ребенка – стратегическая цель деятельности любого педагога, поскольку знания, приобретенные на уроке, можно рассматривать как базу для социального становления человека. В основе определения содержания образования должна лежать востребованность данных знаний в будущем.

Развитие – 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.

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

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

В педагогике и психологии сталкиваются 2 подхода к пониманию сущности развития личности:

- биологический, под влиянием только биологических факторов, которые присущи ему от рождения;
- социальный, под влиянием социальных факторов.

Целесообразно рассматривать личность как целостную систему, в которой находит отражение как социальное, так и биологическое.

Л.С. Выготский выделил 2 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.

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

Существенное значение для социализации человека имеет воспитание. Оно имеет исторический характер. Оно возникло вместе с человеческим обществом, став органической частью его жизни и развития, и будет существовать, пока существует общество. Именно поэтому воспитание – общая и вечная категория. Проблема определения сущности этого понятия является од-

ной из самых древних. Раньше оно рассматривалось, исходя из социальных установок и актуальных задач общества, которые при этом чаще заботилось о своей стабильности, чем о развитии потенциалов человека. Изменения социально – экономических условий, возникшие в результате крушения тоталитаризма в стране, отказ от идеологических стереотипов, реформирование всех социальных институтов, в том числе и сферы образования, требуют новых подходов к определению цели воспитания, содержанию и структуре воспитательного процесса в школе. Смена типа общественно – экономической формации влечет за собой смену типа воспитания. С изменением общественных отношений коренным образом изменяются цели, задачи, формы и организация воспитания. Социальные условия жизни также изменяют характер воспитания и его влияние сознание и поведение людей.

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

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

Рассмотрев понятие «воспитание» в широком социальном смысле, мы мало прояснили его конкретно – социальную, а тем более педагогическую сущность. Дело в том, что воспитанием – передачей накопленного опыта – занимаются не только профессиональные педагоги в специально созданных учебно – воспитательных учреждениях, но и целый комплекс других социальных институтов, направляющих свои усилия на воспитание: семья, СМИ, литература, искусство, трудовые коллективы, органы правопорядка. Поэтому общее понятие «воспитание» нуждается в сужении и конкретизации.

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

Успех воспитания, может быть, достигнут только путем жесткой координации действий всех причастных к воспитанию социальных институтов.

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

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

В педагогической литературе под **обучением** понимается специально организованный, целеполагаемый и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение ЗУНов, формирование ми-

ровоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями.

Основу обучения составляют ЗУНы, выступающие со стороны преподавателя в качестве исходных компонентов содержания, а со стороны учеников – в качестве продуктов усвоения.

Знания – отражение человеком объективной действительности в форме фактов, представлений, понятий и законов науки.

Умения – готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков.

Навыки – компоненты практической деятельности, проявляющиеся при выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократного упражнения.

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

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

Понятие «формирование» — еще не установившаяся педагогическая категория, несмотря на очень широкое применение. Его смысл то чрезмерно сужается, то расширяется до безграничных пределов. В педагогической литературе прежних лет понятие формирования нередко употреблялось для обозначения неуправляемых, случайных воздействий на личность. Например, известный автор пособий по педагогике П. Н. Груздев предлагал называть формированием только стихийное воспитание, «воздействие различных условий на людей независимо от сознательной деятельности».

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.

Категории 3 группы.

Педагогическая деятельность всегда предполагает воздействия, целью которых являются качественные изменения в жизни людей. Эти воздействия ориентированы на упорядочение системы отношений, т.е. педагог, прежде всего, реализует управленческие задачи по отношению к конкретному человеку. Наряду с воздействием и управлением педагог создает условия для вос-

питания и самовоспитания личности, для развития и саморазвития индивидуальности.

Педагогическую деятельность как систему действий учителя, направленных на достижение педагогических целей через решение педагогических задач рассматривает Кузьмина Н.В., выделяя 5 тесно взаимосвязанных компонентов: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный.

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

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

Конструктивная деятельность связана с отбором, композиционным построением учебно – воспитательного материала, информации, которая должна стать достижением ученика; с проектированием деятельности учащихся в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, а также собственной будущей деятельности и поведения, какими они должны быть в процессе взаимодействия с учащимися, с учетом уровня их возможностей.

«Конструктивная деятельность учителя только в том случае приносит плоды, когда сочетается с организаторской деятельностью. Как бы хорошо не был отобран материал и как бы интересно он не был построен, учитель не будет иметь успеха, если не сумеет организовать деятельность учащихся и свою собственную...». Организаторский компонент предполагает включение учащихся в различные виды деятельности, формирование и организацию ученического коллектива. В него входят учения в области оперативного решения задач, связанных с организацией: информации в процессе ее сообщения слушателям; различных видов деятельности учащихся, в которых информация может быть усвоена и необходимые свойства сформированы; собственной деятельности и поведения.

Организаторский компонент деятельности рассматривается как своеобразный синтез гностической, проектировочной, конструктивной и коммуникативной деятельности, воплощенный в непосредственном взаимодействии педагога с учащимися.

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

Понятие «**педагогический процесс**» отражает конкретную практическую деятельности педагога или педагогического коллектива. Так называемый целостный процесс образования путем обеспечения единства обучения и

воспитания. Синонимом этого понятия является «учебно – воспитательный процесс».

Педагогическое взаимодействие – это такой процесс, который происходит между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направлен на развитие личности ребенка.

Принято различать разные виды педагогических взаимодействий, а следовательно и отношений: педагогические (отношения воспитателей и воспитанников); взаимные (отношения со взрослыми, сверстниками, младшими); предметные (отношения воспитанников с предметами материальной культуры); отношения к самому себе. Важно подчеркнуть, что воспитательные взаимодействия возникают и тогда, когда воспитанники и без участия воспитателей в повседневной жизни вступают в контакт с окружающими людьми и предметами.

Педагогическое взаимодействие может рассматриваться как процесс индивидуальный (между воспитателем и воспитанником), социально-психологический (взаимодействие в коллективе) и как интегральный (объединяющий различные воспитательные воздействия в конкретном обществе).

Педагогическое взаимодействие всегда имеет две стороны, два обусловленных компонента: педагогическое воздействие и ответную реакцию воспитанника. Воздействия могут быть прямые и косвенные, различаться по направленности, содержанию и формам предъявления, по наличию или отсутствию цели, характеру обратной связи (управляемые, неуправляемые) и т.п. Столь же многообразны и ответные реакции воспитанников: активное восприятие, переработка информации, игнорирование или противодействие, эмоциональное переживание или безразличие, действия, поступки, деятельность и т.п.

Педагогические системы и их особенности

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Особенности педагогических систем

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

В педагогической литературе мы встречаемся с такими понятиями, как, например, система целей воспитания, система знаний, умений и навыков школьников, система методов воспитания и т. п. В системном рассмотрении мы воспринимаем объект (явление, процесс, отношения) не как сумму частей, а как нечто целостное. Как правило, системный объект входит 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 и оставшиеся от прошлого элементы, и зародыши новых.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Критериями оптимальности функционирования педагогической системы являются:

- достижение каждым учеником такого уровня развития, который соответствует его реальным возможностям;
- создание предпосылок для саморазвития каждого участника педагогического процесса;
- ограничение затрат времени и сил на учебную и внеучебную работы рамками гигиенических норм.

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

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

Педагогический процесс и его основные компоненты

Педагогический процесс — это специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач. Синонимом понятия «педагогический процесс» является сегодня широко используемый термин «образовательный процесс».

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

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.

Итак, в состав динамической системы «педагогический процесс» входят субъекты и объекты воспитания в широком смысле, разнообразные связи, проявляющиеся между ними, а также условия, в которых протекает процесс их взаимодействия.

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

Движущие силы педагогического процесса. Наиболее общим внутренним противоречием объективного характера, определяющим движение педагогического процесса, является несоответствие реальных возможностей воспитуемых тем требованиям, которые к ним предъявляются со стороны общества: школы, учителей. Однако если требования слишком завышены или, наоборот, занижены, то они не становятся источниками движения школьника, а следовательно, и всей педагогической системы к намеченной цели. Только задачи, ориентированные на завтрашний день развития, вызывают интерес и потребность в их решении. Это говорит о необходимости проектирования близких, средних и далеких перспектив коллектива и отдельных воспитанников, их конкретизации и обеспечения принятия самими детьми.

В последние годы в связи с демократизацией образования выявилось главное внутреннее противоречие педагогического процесса и развития личности в детском возрасте. Это несоответствие между активно-деятельной природой ребенка и социально-педагогическими условиями его жизни. Главное противоречие конкретизируется целым рядом частных: между общественными интересами и интересами личности; между коллективом и личностью; между сложными явлениями общественной жизни и недостатком детского опыта для их понимания; между стремительно нарастающим потоком информации и возможностями учебно-воспитательного процесса и др.

К субъективным противоречиям относятся следующие: между целостностью личности и функциональным подходом к ее формированию, односторонностью педагогического процесса; между отставанием процесса генерализации знаний и умений и нарастающей необходимостью применять

преимущественно обобщенные знания и умения; между индивидуальным творческим процессом становления личности и массово-репродуктивным характером организации педагогического процесса; между определяющим значением деятельности в развитии личности и установками преимущественно на словесное воспитание; между возрастающей ролью гуманитарных предметов в гражданском становлении человека и тенденцией к технократизации педагогического процесса и др.

Структура педагогического процесса

Педагогический процесс представляют как систему из пяти элементов (Н. В. Кузьмина): 1) цель обучения (Ц) (для чего учить?); 2) содержание учебной информации (С) (чему учить?); 3) методы, приемы обучения, средства педагогической коммуникации (М) (как учить?); 4) преподаватель (П); 5) учащийся (У). Как и всякая большая система, она характеризуется пересечением связей (горизонтальных, вертикальных и пр.).

Цель отражает тот конечный результат педагогического взаимодействия, к которому стремятся педагог и ученик. Принципы предназначены для определения основных направлений достижения цели. Содержание — это часть опыта поколений, которая передается учащимся для достижения поставленной цели согласно выбранным направлениям. Методы — это действия педагога и учащегося, посредством которых передается и принимается содержание. Средства как материализованные предметные способы работы с содержанием используются в единстве с методами. Формы организации педагогического процесса придают ему логическую завершенность, законченность.

Динамичность педагогического процесса достигается за счет взаимодействия трех его структур: **педагогической, методической и психологической**. Педагогическую структуру мы уже подробно рассмотрели. Но педпроцесс имеет и свою методическую структуру. Для ее создания цель разбивается на ряд задач, в соответствии с которыми определяются последовательные этапы деятельности педагога и учащихся. Например, методическая структура экскурсии включает в себя подготовительный инструктаж, движение к месту наблюдения, наблюдение объекта, фиксацию увиденного, обсуждение итогов. Педагогическая и методическая структура педагогического процесса органично взаимосвязаны. Кроме этих двух структур, педагогический процесс имеет еще более сложную структуру — **психологическую**: 1) процессы восприятия, мышления, осмысления, запоминания, усвоения информации; 2) проявление учащимися интереса, склонностей, мотивации учения, динамика эмоционального настроения; 3) подъемы и спады физического и нервно-психического напряжения, динамика активности, работоспособности и утомления. Таким образом, в психологической структуре урока можно выделить три подструктуры: 1 — познавательные процессы, 2 — мотивация учения, 3 — напряжение.

Чтобы педагогический процесс «заработал», «пришел в движение», необходим такой компонент, как управление. **Педагогическое управление** есть процесс перевода педагогических ситуаций, процессов из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели.

Процесс управления состоит из следующих компонентов: постановка цели — информационное обеспечение (диагностирование особенностей учащихся) — формулировка задач в зависимости от цели и особенностей учащихся — проектирование, планирование деятельности по достижению цели (планирование содержания, методов, средств, форм) — реализация проекта — контроль за ходом выполнения — корректировка — подведение итогов.

Цели педагогического процесса

Педагогический процесс создается преподавателем для осуществления воспитания, образования и обучения учащихся. Но у каждого учащегося есть своя цель обучения, свои методы и средства учения. Цели преподавателя и учащегося даже в течение одного занятия могут расходиться. Чем ближе внешний процесс преподавания и внутренний процесс учения, тем успешнее идет педагогический процесс, лучше строятся воспитательные отношения.

Цель — категория философская, приведем одно из определений: цель — это идеальное предвидение результата деятельности, опережающее отражение событий в сознании человека.

Педагогическая цель — это предвидение педагогом и учащимся результатов их взаимодействий в форме обобщенных мысленных образований, в соответствии с которыми затем соотносятся все остальные компоненты педагогического процесса.

Виды педагогических целей многообразны. Можно выделить нормативные государственные цели образования, общественные цели, инициативные цели самих педагогов и учащихся.

Нормативные государственные цели — это наиболее общие цели, определяющиеся в правительственных документах, в государственных стандартах образования. Параллельно существуют **общественные цели** — цели различных слоев общества, отражающие их потребности, интересы и запросы по профессиональной подготовке. Например, к особым целям относятся цели работодателя. Эти запросы учитывают педагоги, создавая различные типы специализаций, разные концепции обучения. **Инициативные цели** — это непосредственные цели, разрабатываемые самими педагогами-практиками и их учениками с учетом типа учебного заведения, профиля специализации и учебного предмета, с учетом уровня развития учащихся, подготовленности педагогов.

Каждая цель имеет свой предмет, т. е. то, что предполагается развить у воспитанника. На основе этого выделяются три группы целей.

Группа А — цели формирования знаний, навыков, умений, т. е. цели формирования сознания и поведения.

Группа В — цели формирования отношений к самым различным сторонам жизни: обществу, труду, теме урока, профессии, друзьям, родителям, искусству и т. п.

Группа С — цели формирования творческой деятельности, развитие способностей, задатков, интересов учащихся.

Главное интегративное свойство педагогического процесса как динамической системы — его способность к выполнению социально

обусловленных функций. А это возможно при условии функционирования педагогического процесса как целостного явления: целостная, гармоничная личность может быть сформирована только в целостном педагогическом процессе.

Целостность — синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нем.

Основные аспекты целостности педагогического процесса

В содержательном плане целостность педагогического процесса обеспечивается отражением в цели и содержании образования опыта, накопленного человечеством во взаимосвязи его четырех элементов: знаний, в том числе о способах выполнения действий; умений и навыков; опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного и волевого отношения к окружающему миру. Реализация основных элементов содержания образования не что иное, как реализация единства образовательных, развивающих и воспитательных функций цели педагогического процесса.

В организационном плане педагогический процесс приобретает свойство целостности, если обеспечивается единство лишь относительно самостоятельных процессов-компонентов:

1) процесса освоения и конструирования (дидактического адаптирования) содержания образования и материальной базы (содержательно-конструктивная, материально-конструктивная и операционно-конструктивная деятельность педагога);

2) процесса делового взаимодействия педагогов и воспитанников по поводу содержания образования, усвоение которого последними — цель взаимодействия;

3) процесса взаимодействия педагогов и воспитанников на уровне личных отношений (неформальное общение);

4) процесса освоения воспитанниками содержания образования без непосредственного участия педагога (самообразование и самовоспитание).

Как видно, первый и четвертый процессы отражают предметные отношения, второй — собственно педагогические, а третий — взаимные, а следовательно, и охватывают педагогический процесс в его целостности.

Педагогический процесс как целостное явление

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

Целостность — синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих

сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нем. Целостному педагогическому процессу присуще внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоническое взаимодействие. В нем непрерывно происходит движение, преодоление противоречий, перегруппировка взаимодействующих сил, образование нового качества.

В педагогическом процессе специально создаются функциональные подсистемы, направленные преимущественно на решение образовательно-развивающих и воспитательных задач. При функциональном подходе они действуют автономно, разрывая формирующуюся личность на части, придавая педагогическому процессу односторонность. В целостном педагогическом процессе в каждом акте педагогического взаимодействия решаются не только прямые, доминирующие, но и подчиненные задачи развития всех сторон личности. Это достигается всесторонним охватом основных видов деятельности, их сочетанием и взаимообогащением.

Целостный педагогический процесс предполагает такую организацию жизнедеятельности воспитанников, которая отвечала бы их жизненным интересам и потребностям и оказывала бы сбалансированное воздействие на все сферы личности — сознание, чувства и волю. Любая деятельность, наполненная нравственно-эстетическими элементами, вызывающая положительные переживания и стимулирующая мотивационно-ценностное отношение к явлениям окружающей действительности, отвечает требованиям целостного педагогического процесса.

Целостный педагогический процесс не сводим к единству процессов обучения и воспитания, объективно функционирующих как часть и целое. Не может он рассматриваться и как единство процессов умственного, нравственного, эстетического, трудового, физического и других видов воспитания, т. е. как обратное сведение в единый поток механически вырванных частей из единого целого. Есть единый и неделимый педагогический процесс, который усилиями педагогов должен постоянно приближаться к уровню целостности через разрешение противоречия между целостностью личности школьника и специально организуемыми влияниями на него в процессе жизнедеятельности.

Учитывая многообразие взаимоотношений и взаимосвязей между компонентами педагогического процесса, было бы слишком упрощенным сводить целостность педагогического процесса к какой-либо одной его характеристике. В связи с этим необходимо рассматривать разные аспекты целостности: содержательно-целевой, организационно-процессуальный и операционально-технологический.

В содержательном плане целостность педагогического процесса обеспечивается отражением в цели и содержании образования опыта, накопленного человечеством во взаимосвязи его четырех элементов: знаний, в том числе о способах выполнения действий; умений и навыков; опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного и волевого отношения к окружающему миру. Реализация основных элементов содержания образования

не что иное, как реализация единства образовательных, развивающих и воспитательных функций цели педагогического процесса.

В организационном плане педагогический процесс приобретает свойство целостности, если обеспечивается единство лишь относительно самостоятельных процессов-компонентов:

- освоения и конструирования (дидактического адаптирования) содержания образования и материальной базы (содержательно-конструктивная, материально-конструктивная и операционно-конструктивная деятельность педагога);

- делового взаимодействия педагогов и воспитанников по поводу содержания образования, усвоение которого последними – цель взаимодействия;

- взаимодействия педагогов и воспитанников на уровне личных отношений, т. е. не по поводу содержания образования (неформальное общение);

- освоения воспитанниками содержания образования без непосредственного участия педагога (самообразование и самовоспитание).

Как видно, первый и четвертый процессы отражают предметные отношения, второй – собственно педагогические, а третий – взаимные, а следовательно, и охватывают педагогический процесс в его целостности.

Операционально-технологический аспект целостности педагогического процесса касается внутренней целостности названных выше относительно самостоятельных процессов. В поисках условий становления педагогического процесса до уровня целостности в этом аспекте прежде всего необходимо обращение к основному отношению, т. е. к собственно педагогическому отношению учебно-воспитательного процесса с позиций преобладания субъект-субъектных отношений.

Педагогический процесс, привычный для восприятия с его внешней стороны, допускает массу ситуаций, опосредованных взаимовлияний педагогов и воспитанников (подготовка учителя к уроку или воспитательному мероприятию, самостоятельная работа учащихся на уроке, выполнение учениками поручений педагога за пределами школы, работа над домашним заданием и т. п.). Как педагог конструирует педагогический процесс с ориентацией на воспитанника и коллектив в целом, так и школьник постоянно «видит» перед собой педагога, родителей или сверстников.

Следовательно, признание исходным отношением педагогического процесса взаимодействия педагог-воспитанник позволяет по-новому видеть сам педагогический процесс, т. е. с его внутренней стороны, и приблизиться к пониманию характеристик его целостности.

Педагоги и воспитанники, понимаемые как две группы субъектов педагогического процесса, в ходе взаимодействия решают ту или иную педагогическую задачу. Педагог при этом осуществляет единую и неделимую педагогическую деятельность, в которой диалектически слиты преподавание и воспитательная работа. Смысл преподавания заключается в организации учебно-познавательной деятельности группы школьников и каждого в отдельности. Смысл воспитательной работы — в организации других, не исключая уроч-

ной и внеурочной познавательной, видов деятельности детей (трудовой, физкультурно-оздоровительной, художественно-эстетической и др.).

Следуя пониманию назначения преподавания и воспитательной работы, первая в основном ориентирована на организацию освоения школьниками первых двух компонентов содержания образования, т. е. знаний и умений, в том числе из области этики, эстетики, юриспруденции, экологии, искусства, а вторая четвертого. Опыт эмоционально-ценностного отношения, освоенный воспитанниками, должен найти свое выражение в активно-положительном отношении к науке (учению), искусству, труду, человеку, природе, обществу и самому себе. При этом и преподавание, и воспитательная работа должны способствовать развитию творческого потенциала воспитанника, т. е. третьего компонента содержания образования.

Таким образом, традиционное понимание единства обучения и воспитания это не что иное, как единство преподавания и воспитательной работы, которое и представляет собой целостную педагогическую деятельность. Целостная деятельность школьника, организуемая педагогом или им самим, – это единство учения и других видов деятельности. Реализация в единстве всех компонентов содержания образования, а они отражают образовательные, развивающие и воспитательные задачи, при условии целостности деятельности педагога и целостности деятельности воспитанника, и есть сущностная характеристика педагогического процесса как целостного явления.

Во взаимодействии педагогов и воспитанников с наибольшей полнотой проявляются организаторский и коммуникативный компоненты педагогической деятельности. При этом недооценка роли коммуникативного обеспечения предметного взаимодействия приводит к обеднению эмоционального фона обучения и всего учебно-воспитательного процесса, в результате чего оказываются обедненными и личные контакты педагога с детьми. А без этого невозможна ни одна продуктивная, одухотворенная положительными мотивами деятельность.

Целостность относительно самостоятельного процесса самовоспитания будет обеспечена, если воспитанник осуществляет целостную деятельность, направленную на освоение содержания образования и преобразование себя как личности. При этом такая деятельность осуществляется всегда, но в разных формах, более или менее явно – как во время обязательных учебных и внеучебных занятий в школе, так и за их пределами.

Целостность процесса конструирования педагогического процесса педагогом обеспечивается при условии комплексного планирования образовательных, развивающих и воспитательных задач на основе анализа педагогической ситуации, прогнозирования развития коллектива и отдельных воспитанников, что в конечном итоге материализуется в планах работы. Возможность внесения возможных корректив в первоначальные планы в ходе их реализации говорит о том, что конструирование педагогического процесса не завершается в момент начала взаимодействия педагогов и воспитанников, а как бы пронизывает основное отношение в форме регулирования и корриги-

рования точно так же, как исходное отношение пронизывает структуру основного.

Наиболее общим условием становления педагогического процесса до уровня целостности является направленность деятельности педагогов на организацию содержательной в социальном и нравственном отношении развивающей и развивающейся жизнедеятельности школьников на принципах коллективизма, создание в этой жизни ситуаций для усмотрения ребенком в организуемых видах деятельности личностного смысла и его соотнесения с общественными интересами.

Обеспечение гармонического соотношения учения, общественно-полезного труда и всех видов творческой деятельности детей, организуемых как жизнь учебно-воспитательного коллектива и направленных на решение в комплексе задач обучения, воспитания и развития, приводит к формированию «гармонической целостности» личности, ее интеллектуального, нравственно-эстетического и физического развития.

Воспитательные системы и их развитие

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

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

Воспитательная система как педагогический феномен изучается наукой с начала 70-х годов. Сегодня создана целостная концепция воспитательной системы. Среди ее авторов Л. И. Новикова, В. А. Караковский, А. М. Сидоркин, Н.Л. Селиванова и др.

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

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

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

Воспитательная система школы включает в себя следующие элементы:

- цели, определяющие сущность системы;
- субъекты, реализующие эти цели;

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

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

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

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

Сегодня в педагогической литературе часто встречается понятие «авторская воспитательная система». Такие системы создаются в школах, руководимых творчески работающими, нестандартно организующими воспитательный процесс директорами. Такие воспитательные системы чаще всего называют по имени директоров школ.

Развитие воспитательной системы школы

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

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

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

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

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

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

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

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

Критерии развитости воспитательной системы школы

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

сынтегрированность воспитательных воздействий в педагогические комплексы.

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

Дидактические системы и их развитие

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.

Основу процесса обучения как дидактической системы составляет учебная деятельность. Значение ее как особого вида деятельности, направленного на освоение индивидом социального опыта, постоянно возрастает. Учебная деятельность в современных условиях должна выполняться человеком на протяжении всей его жизни. Д.Б. Эльконин называет ее второй профессией каждого человека, справедливо отмечал, что от умения осуществлять учебную деятельность во многом зависит его продвижение в основном избранном деле. Следовательно, важно так строить эту деятельность, чтобы в ее процессе учащиеся могли овладеть не только уже имеющимся социальным опытом, а самой деятельностью, но чтобы это делать, надо знать структуру учебной деятельности. Выделение структуры деятельности учащегося позволяет наметить план вероятного и адекватного ей взаимодействия учителя и учащихся, а следовательно, успешно управлять учебно-воспитательным процессом. Это значит, что деятельность педагога (деятельность обучающего) необходимо структурировать в соответствии с закономерной динамикой учебной деятельности учащегося.

Любая дидактическая система включает в себя следующие элементы:

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

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).

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

Примером дидактической системы может быть система проблемно-развивающего обучения. Для реализации дидактических целей в системе проблемно-развивающего обучения педагог должен обладать комплексом педагогических умений и реализовать их на практике. К ним относятся:

— диагностические — умение определять исходное и текущее состояния развития отдельных учащихся и класса в целом (применять педагогическую диагностику для выявления уровня развитости, обученности и воспитанности учащихся, 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, предъявляемые к ним);

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

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

— педагогическая наблюдательность — умение видеть и анализировать условия, при которых протекает процесс: результативность труда (качественные изменения в развитии учащихся и самую 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).

Под дидактической системой (от греч. *sistema* — целое, составленное из частей, соединение) понимается выделенное по определенным критериям целостное образование. Дидактическая система характеризуется внутренней целостностью структур, образованных единством целей, организационных принципов, содержания, форм и методов обучения. Своеобразие этих структур позволяет выделить три принципиально отличающиеся между собой дидактические системы: систему (дидактику) И. Гербарта, дидактическую систему Д. Дьюи и современную систему.

Немецкий философ и педагог И. Гербарт, критически переосмыслив традиционную классно-урочную систему Я. А. Коменского, создал «научную систему педагогики», базирующуюся на теоретических достижениях этики и психологии. По Гербарту, высшая цель воспитания состоит в формировании нравственной личности, морально сильного характера. Воспитание, по его мнению, должно основываться на следующих этических идеях:

— совершенства, определяющего направление, область и силу устремлений личности;

— доброжелательности, обеспечивающей согласование и подчинение собственной воли воле других;

— права, предупреждающего нарастание конфликтов между людьми;

— справедливости, налагающей обязанности компенсировать неприятности и обиды, нанесенные другим людям;

— внутренней свободы, позволяющей согласовывать волю человека с его желаниями и убеждениями.

Дидактическую систему Гербарта характеризуют следующие особенности. Главная задача школы — это забота об интеллектуальном развитии учащихся, а воспитание — дело семьи. Сильный, с моральной точки зрения, характер формируют правильное педагогическое руководство, дисциплина и связанное с ней обучение. Задачи руководства состоят в том, чтобы обеспечить постоянную занятость учащихся, организацию их обучения, наблюдение за их физическим и интеллектуальным развитием, приучение к порядку. Для поддержания порядка и дисциплины Гербарт предлагает использовать запреты, ограничения, а также телесные наказания, которые должны налагаться «осторожно и с умеренностью». В тесном сочетании обучения с дисциплиной, объединении знаний с развитием чувств и воли учащихся и заключается сущность воспитывающего обучения. Вводя это понятие, Гербарт желал подчеркнуть, что воспитание нельзя отделять от обучения, что воля и характер развиваются одновременно с разумом.

Главный вклад Гербарта в дидактику состоит в вычленении этапов (ступеней) обучения. Его схема такова: ясность—ассоциация—система—метод. Процесс обучения протекает от представлений к понятиям и от понятий к умениям теоретического характера. Практика в этой схеме отсутствует. Эти формальные уровни, не завися от содержания обучения, определяют ход учебного процесса на всех уроках и по всем предметам.

Последователи и ученики Гербарта — В. Рейн, Т. Циллер, Ф. Дерпфельд развили и модернизировали его теорию, стремясь избавиться ее от односторонности и формализма. Рейн дал гербартовским ступеням другое название, более четко определил их содержание и увеличил их число до пяти. Его схема включала подготовку нового материала, его изложение, согласование с ранее изучавшимися знаниями, обобщение и применение. От учителей уже не требовалось педантичное соблюдение формальных ступеней, что открывало путь преодоления методической рутины и консерватизма, повышало самостоятельность и критичность мышления учащихся.

Теория Гербарта широко распространилась в середине XIX столетия. По современным оценкам, она оказала неблагоприятное влияние на развитие школы: именно под ее влиянием начали распространяться взгляды, согласно которым целью обучения является передача готовых знаний, подлежащих заучиванию; активным в учебном процессе должен быть прежде всего учитель, ученикам же отводилась пассивная роль, они обязаны «сидеть тихо, быть внимательными, выполнять распоряжения учителей»; в качестве наиболее совершенной признавалась схема урока, основанная на одинаковых для всех «формальных ступенях»; учитель должен был следовать методическим установкам, не смел делать никаких поблажек ученикам, приспособлять программу к их требованиям и интересам. Воспитание, предложенное Гербартом, имело ярко выраженный авторитарный характер. Но без этой системы, данного ею толчка, без критического осмысления опыта гербартианского воспитания не было бы современной теории и практики. Элементы дидактики Гербарта сохраняются и поныне.

Дидактика американского философа, психолога и педагога Д. Дьюи разработана как альтернатива авторитарной педагогике гербартистов, вошедшей в противоречие с прогрессивным развитием общества и школы. Против системы Гербарта выдвигались следующие обвинения:

- поверхностное воспитание, основывающееся на дисциплинарных мерах;
- «книжность» обучения, лишенного связи с жизнью;
- передача учащимся «готовых» знаний, применение «пассивных» методов, направленных на запоминание;
- недостаточный учет интересов, потребностей и запросов учащихся;
- отрыв содержания обучения от общественных потребностей;
- недостаточное внимание к развитию способностей учащихся. Начав свои эксперименты в одной из чикагских школ в 1895 г.,

Дьюи сделал акцент на развитии собственной активности обучаемых и вскоре убедился, что обучение, построенное с учетом интересов школьников и связанное с их жизненными потребностями, дает гораздо лучшие результаты, чем «вербальное» (словесное, книжное) обучение, основанное на запоминании знаний. Основным вкладом Дьюи в теорию обучения стала разработанная им концепция «полного акта мышления». Согласно философским и психологическим воззрениям автора мыслить человек начинает тогда, когда сталкивается с трудностями, преодоление которых имеет для него важное

значение. В каждом «полном акте мышления» присутствуют следующие этапы (ступени):

- ощущение трудности;
- ее обнаружение и определение;
- выдвижение замысла ее разрешения (формулировка гипотезы);
- формулировка выводов, следующих из предполагаемого решения (логическая проверка гипотезы);
- последующие наблюдения и эксперименты, позволяющие принять или отвергнуть гипотезу.

Впоследствии за «трудностями», которые нужно преодолеть в процессе поиска решения, закрепилось название «проблем». Правильно построенное обучение, по мнению Дьюи, должно быть проблемным. При этом сами проблемы, поставленные перед учащимися, принципиальным образом отличаются от предлагаемых гербартистами учебных заданий — «мнимых проблем», имеющих низкую образовательную и воспитательную ценность и чаще всего далеко отстоящих от того, чем интересуются учащиеся.

Учитель должен внимательно следить за развитием интересов учащихся, «подбрасывать» им посильные для понимания и разрешения проблемы. Учащиеся, в свою очередь, должны быть уверены, что, разрешая эти проблемы, они открывают новые и полезные для себя знания. Уроки строятся на основе «полного акта мышления», чтобы учащиеся сумели:

- почувствовать конкретную трудность;
- определить ее (выявить проблему);
- сформулировать гипотезу по ее преодолению;
- получить решение проблемы или ее частей;
- проверить гипотезу с помощью наблюдений или экспериментов.

По сравнению с гербартианской системой Дьюи предложил смелые новшества, неожиданные решения. Место «книжной учебы» занял принцип активного учения, основой которого является собственная познавательная деятельность учащегося. Место активного учителя занял учитель-помощник, не навязывающий учащимся ни содержания, ни методов работы, а лишь помогающий преодолевать трудности, когда сами учащиеся обращаются к нему за помощью. Вместо общей для всех стабильной учебной программы вводились ориентировочные программы, содержание которых только в самых общих чертах определялось учителем. Место устного и письменного слова заняли теоретические и практические занятия, на которых осуществлялась самостоятельная исследовательская работа учащихся.

Однако, несмотря на революционный во многих отношениях характер дидактики Дьюи, в ней обнаружили и продолжают вскрываться недостатки. Легко заметить, что Дьюи, как и Герbart, относит ступени обучения ко всем учебным предметам и ко всем уровням учебной работы, вследствие чего эти уровни приобретают формальный характер и претендуют на универсальность. Практика отвергает универсальные модели и показывает, что обучение не может быть ни «сплошь проблемным» — по Дьюи, ни «целиком вербальным» — по Герbartу, ни каким-либо иным моническим процессом. Ограни-

ченность дидактики Дьюи и в том, что учащиеся не участвуют в процессе закрепления знаний, развития определенных умений. А фрагментарные курсы, отрывочные «проекты», пришедшие на смену стабильным, общим для всех учащихся программам, не могут обеспечить ни преемственности, ни систематичности в обучении.

«Прогрессивистская» дидактика Дьюи пыталась решать именно те вопросы, где «традиционная» дидактика Гербарта оказывалась бессильной. В результате были хорошо разработаны «полярные», противоположные решения одних и тех же проблем, дававшие прекрасные результаты в отдельные моменты обучения. Но крайности не могут быть истинными, что вскоре и обнаружилось при анализе достижений обеих систем, которые одинаково не отвечали требованиям быстротекущей жизни.

Последовавшие затем исследования были направлены на то, чтобы, сохраняя все лучшее из древней, традиционной (Гербарта) и прогрессивистской (Дьюи) систем, найти новые решения злободневных вопросов. Дидактику, занявшуюся этими поисками, назвали новой.

Среди ее направлений особого внимания заслуживает концепция так называемого обучения «через совершение открытий», разработанная известным американским психологом и педагогом Д. Бруннером. В соответствии с ней учащиеся должны познавать мир, приобретать знания через собственные открытия, требующие напряжения всех познавательных сил и исключительно плодотворно влияющие на развитие продуктивного мышления. При этом учащиеся должны самостоятельно формулировать неизвестные им до этого обобщения, а также приобретать умения и навыки их практического применения. Такое творческое обучение отличается как от усвоения «готовых знаний», так и от обучения путем преодоления трудностей, хотя и то и другое выступают в качестве его предпосылок и необходимых условий. Характерной чертой творческого обучения по Бруннеру является не только накопление и оценка данных по определенной теме, формулировка на этой основе соответствующих обобщений, но и выявление закономерностей, выходящих за рамки изучаемого материала.

Современную дидактику, принципы которой лежат в основе практической педагогической деятельности, характеризуют следующие особенности:

1. Методологическую основу ее составляют объективные закономерности философии познания (гносеологии), благодаря чему современная дидактика смогла преодолеть односторонний подход к анализу и интерпретации процесса обучения, присущий философским системам прагматизма, рационализма, эмпиризма, технократизма. Нынешняя концепция основывается на системном подходе к пониманию процесса обучения, согласно которому чувственное восприятие, понимание и усвоение знаний, практическая верификация приобретенных знаний и умений должны быть органически слиты в познавательном процессе, учебной деятельности. Выдвигая требование развития и одновременного взаимодействия чувств, мышления и практической деятельности в познании, современная дидактическая система стремится к ликвидации типичного для гербартианства и прогрессивизма противоречия

между теорией и практикой, между знаниями и умениями, между способностями к описанию и изменению действительности и, наконец, между объемами знаний, получаемых целиком от учителя и приобретаемых учащимися самостоятельно.

Системно-структурный подход стал преобладающим в исследовании всех дидактических проблем. С каждым годом крепнет и понимание комплексного подхода к решению учебно-воспитательных задач. Только та дидактическая система будет пригодной для их решения, которая опирается на всю совокупность нынешних знаний о механизмах обучения, целях и мотивах познавательной деятельности, которая исследует целостные, неразъединимые образования, а не вырванные из общего процесса отдельные элементы.

2. В современной дидактической системе сущность обучения не сводится ни к передаче учащимся готовых знаний, ни к самостоятельному преодолению затруднений, ни к собственным открытиям учащихся. Ее отличает разумное сочетание педагогического управления с собственной инициативой и самостоятельностью, активностью школьников. Современная дидактика стремится к разумному рационализму. Ее кредо и главная цель — выводить учащихся на заданный уровень обучения с минимальными затратами времени, сил, средств.

3. Иным стал подход к определению содержания обучения, изменились принципы формирования учебных планов и программ, составления учебных курсов. Герbartисты, разрабатывая программы, вообще не учитывали запросы, потребности и интересы учащихся, переоценивали значение «книжного знания» для интеллектуального развития, а прогрессивисты, формируя стратегию обучения, больше полагались на спонтанные интересы и ситуативную активность учащихся. В результате программы определяли лишь общие контуры образования, а отдельные учебные предметы появлялись лишь в старших классах. Такой подход имел как положительные, так и отрицательные стороны. Позитивным в нем было то, что учащиеся, работая самостоятельно и без спешки, получали основательную подготовку в избранной области, однако их образование, ограниченное узким кругом проблем, было неполным и несистематичным. Положительные качества прежних программ новая дидактика стремится сохранять и приумножать. Сегодня дифференцированные учебные планы, программы, курсы распространились во всем мире. Одновременно углубляются процессы интеграции учебных курсов, адаптации их к разнообразным потребностям и интересам учащихся.

4. Набирают силу прогрессивные тенденции технологизации обучения и образования. Из накопившегося опыта и знаний извлечен поучительный вывод: нельзя создать универсальную систему обучения, одинаково пригодную для решения всех учебно-воспитательных задач во всех случаях. Должна быть гибкая система отдельных технологий, специально созданных для разрешения конкретных проблем. Наиболее целесообразные технологические решения могут существенно ускорить и облегчить процесс приобретения знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности.

Взаимосвязь педагогической науки и практики

Педагогика является как наукой, так и искусством. И сейчас спор перешел в плоскость соотношения науки и педагогической практики. Слишком неоднозначными оказываются реальные достижения воспитателей: в одном случае они обусловлены глубокими знаниями и умелым применением педагогической теории, в другом – успех приносят высокое личное мастерство учителя, искусство педагогического воздействия, чутье и интуиция. Через конкретные рекомендации и правила теория соединяется с практикой.

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

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

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;
- детализацию рекомендаций с целью облегчения внедрения их в реальную практику;
- оценку эффективности применения рекомендаций, разработанных на основе научных исследований.

2. функция обобщения и трансляции педагогического опыта предполагает:

- анализ практики решения педагогических задач;
- выявление педагогических средств, обеспечивающий наилучший педагогический результат;
- анализ наиболее типичных трудностей, встречающийся в педагогической практике.

3. функция текущей методической помощи предполагает:

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

Методическое обеспечение призвано внедрять в практику современные педагогические технологии. Многие авторы по – разному понимают это понятие. Это говорит о том, что теория и практика педагогических технологий только еще разрабатываются и являются в педагогике новым объектом изучения.

***Педагогическая технология** (от греч. *techne* – искусство, мастерство, умение и *logos* - учение) – совокупность методов, осуществляемых в каком – либо процессе, совокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание школьника.*

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 разрабатываются и являются в педагогике новым объектом изучения. Согласно словарю С. И. Ожегова, технология — это совокупность процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства.

М. И. Махмутов раскрывает смысл понятия педагогической технологии так: «Технологию можно представить как более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, гарантирующий достижение поставленной цели». ¹В данном определении внимание обращается на структуру взаимодействия учителя и учащихся, этим определяются и способы и результаты воздействия на детей. 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 образовательного процесса, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся любая технология не выполнит своего назначения и не даст должного результата. «Запрограммированный» и означает, что прежде чем применять ту или иную технологию, необходимо изучить все ее особенности, на что она направлена, во имя чего применяется, каким педагогическим концепциям соответствует, какие задачи может помочь решить в определенных условиях. Недаром говорят: учитель, освоивший педагогическую технологию, — это человек, владеющий педагогическим мастерством.

Любая технология, в той или иной мере, направлена на реализацию научных идей, положений, теорий в практике. Поэтому педагогическая технология занимает промежуточное положение между наукой и практикой. Педагогические технологии могут различаться по разным показателям: по источ-

нику 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:

- целостность,
- оптимальность,
- результативность,
- применимость в реальных условиях школы. Раскроем содержание и свойства каждого признака. Целевой признак указывает на то, чего можно достичь,

применяя конкретную технологию, в обучении школьника, в воспитании, в развитии индивидуальности. Обеспеченность технологии диагностическими средствами помогает учителю отслеживать процесс и результаты педагогических воздействий. Цели, средства педагогической диагностики и анализ результативности помогают оценить технологию со стороны ее эффективности и целесообразности. Например, среди учителей начальной школы популярны были так называемые нестандартные уроки — аукционы. Смысл их заключается в следующем: учитель в целях активизации деятельности учащихся предлагает им ряд заданий — кто решит быстрее, тот получит награду. Здесь есть все разобранные нами признаки технологии (цель, диагностика и результат). Только вот какой результат? Эффективна ли такая технология? Если такие уроки могут стимулировать развитие стремления не к знаниям, а к получению материальной награды, вызывать жадность у детей, можно ли их назвать педагогически эффективными и целесообразными? Следующая существенная группа признаков педагогической технологии — закономерности структурирования взаимодействия учителя и учащихся, а также отбор и применение на их основе педагогических средств. Зачастую педагог учитывает различные требования, методические рекомендации, ин-

струкции и прочее, но не замечает того, чего хотят его подопечные, каковы их интересы, потребности. В таких случаях ни одна технология не поможет ему добиться своих целей. Деятельность педагога (его цели, потребности и мотивы, действия, средства и условия их применения и т. д.) должна соотноситься, соответствовать деятельности школьника (его целям, возможностям, потребностям, интересам, мотивам, поступкам и т. д.). Только на такой основе учитель отбирает и применяет средства педагогического воздействия. Структурированное взаимодействие учителя и учащихся и применение педагогических средств выражают самые ключевые характеристики педагогической технологии — гарантированное достижение целей.

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

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

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

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

Не всякая технология может быть применена каждым учителем, много зависит от опыта работы, педагогического мастерства, методической и мате-

риальной обеспеченности педагогического процесса и др. Поэтому при описании или изучении конкретной технологии необходимо обратить внимание на воспроизводимость ее в определенных условиях школы.

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

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

В последние годы все большее значение приобретает новая область знания – **педагогическая инноватика**. Это сфера науки, изучающая новые технологии, процессы развития школы, новую практику образования. **Педагогическая инноватика** – изменения, направленные на улучшение развития, обучения и воспитания школьников.

Рождаясь в конкретное время, прогрессивно решая задачи определенного этапа, новшество может быстро стать достоянием многих, нормой, общепринятой массовой практикой или отжить, устареть, стать тормозом развития в более позднее время. Поэтому учителю нужно постоянно следить за новшествами в образовании и осуществлять инновационную деятельность. К основным функциям такой деятельности относятся прогрессивные изменения педагогического процесса и его компонентов: изменение целей (развитие индивидуальности школьника), изменение содержания образования (изменение стандартов образования), появление новых средств обучения (компьютерное обучение), новые информационные технологии, новые идеи семейного обучения, авторские школы.

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

ния), появление новых средств обучения (компьютерное обучение), новых информационных технологий (А. Г. Кручинина, А. В. Хуторской), новых идей семейного воспитания (Ю. П. Азаров, Д. Байярд, Б. Спок), новых способов и приемов обучения (В. Ф. Шаталов) и развития (В. В. Давыдов, Л. В. Занков), воспитания младших школьников (Ш. А. Амонашвили, В. В. Зайцев) и т. д.

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

С другой стороны, в российской системе образования по-прежнему доминирует массовая общеобразовательная школа как носитель традиционного образования. Она не только сохранилась, но и проявляет стабильность и консерватизм в реализации «знаниевой» модели образования, его целевых, содержательных и процессуальных характеристик. Приоритетная цель такой школы понимается как ориентировка в предметных областях, усвоение опыта культурного поведения, подготовка к вузу. Массовая школа по-прежнему функционирует на основе общепринятых образцов классно-урочной системы, монологическим путем «выдает» учебные программы, воспроизводит опыт, накопленный в культуре. Такая школа маловосприимчива к современным моделям учебной деятельности, диалогу культур, развивающих образовательных технологий. Это порождает противоречие между массовой школьной практикой и потребностями развивающегося общества, которое обусловлено тем, что в последнее десятилетие, развиваясь более динамично, требует от системы образования более гибкого реагирования на изменения в социальной среде, адаптации к ним. В силу этого система образования, с одной стороны, вынуждена искать, зачастую методом проб и ошибок, пути и способы удовлетворения запросов общества, предлагая инновационные модели образования; с другой — она проявляет способность к самосохранению, здравый консерватизм и прилагает все усилия для сохранения традиционной знаниево-просветительской образовательной парадигмы.

Понятие «Методология педагогической науки»

В кругу понятий, с которыми приходится иметь дело педагогу, "методология" выступает как одно из самых неопределенных, многозначных и даже спорных.

Неясность начинается с самого определения методологии. Нередко оно выводится не столько из анализа реальных потребностей и тенденций развития образования и изучающей его науки, сколько из общих философских оснований, не дающих однозначного понимания. Само слово "методология" связано в сознании многих с чем-то абстрактным, далеким от жизни, сводящимся к цитатам из философских текстов, идеологических и административных документов, слабо связанных с педагогикой вообще и текущими нуждами педагогической теории и практики в частности.

Это – недоразумение, истоки которого лежат вне пределов педагогики. В зависимости от уровня рассмотрения методологию понимают по-разному. В широком смысле ее трактуют как систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе. Согласно другому, тоже широкому, определению – это учение о методе научного познания и преобразования мира. В современной литературе идет речь прежде всего о методологии научного познания, которую понимают как учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности. Нечеткость представлений о методологии порождается прямым переносом то одного, то другого из этих определений на педагогическую действительность без учета особенностей педагогической науки.

Смешение разных понятий – философских, административных и особенно методологических в немалой степени обусловлено тем, что десятилетиями советским педагогам-исследователям приходилось "онаучивать" указания вышестоящих инстанций и лишь немногие в какой-то степени противостояли таким установкам. Поэтому у педагогов не было особого интереса к методологическим и теоретическим проблемам нашей науки, отсюда же и качество педагогических исследований, как правило, оставляющее желать лучшего.

Однако вопреки всему именно за последние десятилетия методология получила существенное развитие. Прежде всего, усилилась ее направленность на помощь исследователю, на формирование у него специальных умений в области исследовательской работы. Таким образом, методология приобретает, как принято говорить, нормативную направленность, и ее важной задачей становится методологическое обеспечение исследовательской работы.

Чтобы понять характер изменений в этой сфере науки, необходимо рассмотреть общий ход развития методологии научного познания. Еще в прошлом веке исследователь должен был обосновывать лишь полученный им результат. От него требовалось показать, что этот результат достигнут в соответствии с принятыми в данной области знания правилами и что он вписывается в более широкую систему знания. В настоящее время исследование, как правило, должно быть обосновано еще до его реализации. Нужно обозна-

читать исходные положения, логику исследования, предполагаемый результат и способ получения этого результата.

Методология науки дает характеристику компонентам исследования – его объекта, предмета, задач исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения. В соответствии с этим методологию педагогической науки рассматривают как учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области педагогической теории и практики.

В структуре методологического знания Э.Г. Юдин выделяет 4 уровня: философский, общенаучный, конкретно – научный и технологический.

1. философский уровень составляет общие принципы познания и категориальный строй науки в целом.

2. общенаучный уровень представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или большинству научных дисциплин.

3. конкретно – научный уровень определяет совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине.

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

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определенное соподчинение.

Зачем нужно знать методологию, видно сразу – без методологических знаний невозможно грамотно провести педагогическое или любое другое исследование. Такую грамотность дает овладение методологической культурой, в содержание которой входят методологическая рефлексия (умение анализировать собственную научную деятельность), способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования.

Однако методологическая культура нужна не только научному работнику. В более общем смысле можно утверждать, что методологическая культура — это культура мышления, основанная на методологических знаниях, необходимой частью которой является рефлексия. Такая культура нужна практике не меньше, чем науке. Мыслительный акт в педагогическом процессе направлен на разрешение возникающих в этом процессе проблем, и здесь нельзя обойтись без рефлексии, т.е. размышлений о собственной деятельности.

Существует различие между методологической культурой ученого и учителя, обусловленное тем, что первый получает научные педагогические знания, "производит" их, а второй их использует.

Для учителя обладать методологической культурой значит знать методологию педагогики и уметь применять это знание в процессе решения педагогических ситуаций. Основными составными частями культуры этого вида

являются: проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; методическая рефлексия. Эти составляющие обеспечивают высокий уровень профессиональной деятельности учителя, характеризуют его как творческую личность.

Однако между ученым и учителем в этом отношении нет непроходимого рубежа. Общим и для того, и для другого является решение интеллектуальных задач в области педагогики, для чего требуются умения: видеть проблему и соотносить с ней фактический материал, выдвинуть предположение и мысленно представить себе последствия его реализации: "что было бы, если бы ...", распределить решение задачи на шаги в оптимальной последовательности и т.п. При этом самым важным признаком методологической культуры учителя остается умение и желание пользоваться научными педагогическими знаниями для анализа и совершенствования своей работы. Методологическая грамотность — это предпосылка плодотворной работы. Учителю важно представлять себе, как связаны педагогическая наука и практика, какое место занимает педагог в системе этой связи, какое применение могут найти методы исследования в его практической работе.

Если же иметь в виду не методологическую культуру как достояние каждого педагога, исследователя и практика, а всю научную область, носящую название "методология педагогики" (третий уровень методологии), можно так сформулировать определение, сформировавшееся в науке после многолетних обсуждений, дискуссий и конкретных исследовательских разработок: методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества исследовательской работы.

Как и наука в целом, эта отрасль научного познания выступает в двух аспектах: как система знаний и как система научно-исследовательской деятельности. Имеются в виду два вида деятельности — методологические исследования и методологическое обеспечение. Задача первых — выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки в ее связи с практикой, принципов повышения эффективности и качества педагогических исследований, анализ их понятийного состава и методов. Обеспечить исследование методологически — значит использовать методологические знания для обоснования программы исследования и оценки ее качества.

Учитель и ученый пользуются методологическими знаниями по-разному. Если учитель хочет заняться настоящей исследовательской работой, нужно понимать, что той методологической культуры, о которой выше шла речь, недостаточно. Дело в том, что научная работа и практика обучения и воспитания — это различные виды деятельности. Они имеют не одни и те же объекты, в каждой из них применяются разные средства и характер получаемых результатов тоже не совпадает. Это вовсе не значит, что учитель не имеет права заниматься научной работой. Он может, но не обязан это делать.

Есть много примеров совмещения научной и практической работы. Говоря точнее, один и тот же человек может заниматься разными видами педагогической деятельности. Можно выделить четыре таких вида: практическая деятельность, административная, научная работа в области педагогики, и еще — деятельность внедрения, передачи педагогических знаний практике. Нет никаких запретов на то, чтобы любой педагог занимался любыми видами деятельности или даже всеми. Такие примеры есть. Только нужно, чтобы в каждом случае он ясно понимал, что переходит от одной роли к другой и при этом происходит смена объектов, средств и результатов.

В последние годы у образовательных учреждений появилась новая функция – исследовательско – поисковая, реализация которой придает педагогическому труду творческий характер, одновременно способствуя повышению эффективности всего педагогического процесса. В идеале каждый учитель и воспитатель, творчески относящийся к своей профессии, должен ощущать потребность в проведении, по крайней мере, микроисследований, включающего оценку уровня знаний, воспитанности и развитости ребенка, измерение эффективности той или иной образовательной технологии.

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

Источниками знаний, позволяющих обеспечить исследование методологически, являются:

- общепедагогические положения и категории, дающие возможность рассматривать проблему через призму педагогических знаний;
- общенаучная методология;
- знания, полученные в результате методологических исследований в области педагогики;
- специально-научные теории, которые могут стать средством методического обеспечения конкретного исследования;
- результаты методологической рефлексии, размышлений педагога о применяемых им способах научного познания, о логике.

Методологическая культура педагога

Культура - определенный уровень развития общества, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей. В узком смысле – сфера духовной жизни людей (предметные результаты деятельности людей, ЗУНы, уровень интеллекта, нравственного и эстетического развития, мировоззрение, способы и формы общения).

Культура личности – система ЗУНов, взглядов, убеждений, которая позволяет человеку использовать накопленную информацию и применять ее во всех аспектах ее жизнедеятельности. Если говорить о культуре учителя, то

для его профессиональной деятельности необходимы педагогическая культура и ее составные части (информационная, методологическая культура и др.).

Т.О. методологическую культуру можно рассматривать как часть более широкого и целостного явления, именуемого педагогической культурой.

«Методологическая культура – целостное, многоуровневое и многокомпонентное образование, включающее в себя педагогическую философию учителя, мыследеятельность в режиме методологической рефлексии, внутренний план сознания (самосознания)». (А.Н. Ходусов)

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).

Методологическая культура: умение прогнозировать и конструировать учебный процесс, осуществлять методическую рефлексивную деятельность обучающихся и диагностику результативности своей деятельности, находить и использовать новые знания.

В настоящее время признанными путями перспективного развития образования в России являются деятельностно-компетентные и субъектно-гуманистические направления. Образование в современной педагогической науке рассматривается как процесс социализации индивида, в ходе которого происходит становление его ценностного миропонимания, формирование познавательных, деятельностных (в том числе профессиональных), коммуникативных, мировоззренческих компетенций. Поэтому личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании становится ведущим в работе учебных заведений, при котором учащийся рассматривается не как объект обучения, а как субъект взаимодействия с обучающими.

Новый подход к познанию роли современного образования, которое в XXI веке должно стать не производственноцентричным, а культурноцентричным и нести новым поколениям идеи нового гуманизма и нового рационализма с учетом складывающихся социально-экономических, научно-технических, и общественно-политических реалий.

Общеизвестно, что критерием истины является практика. Анализ и обработка данных проведенного авторами исследования профессиональной деятельности преподавателей и мастеров производственного обучения показали, что новые гуманистические парадигмы образования уже оказывают влияние на образовательную практику. Кроме традиционно важных качеств личности (например, требовательность, доброжелательность, обязательность, наблюдательность и т.д.) педагоги-практики называют такие принципиально

необходимые качества как профессионализм, уважение личности обучаемых, тактичность в общении, взаимопонимание, взаимоуважение, взаимосоотрудничество, умение находить в каждом учащемся его сильные, положительные стороны и уметь их использовать в учебном процессе.

Таким образом, на первый план кроме знаний основ общей педагогики, методики, возрастной и профессиональной психологии, выступает потребность в формировании методологической культуры педагога, культуры его мышления, в том числе гносеологических качеств личности, направленных на целенаправленный поиск и нахождение того нового, что позволит дальнейшему совершенствованию его педагогического мастерства.

Большинство респондентов отмечают, что именно методологическая культура является наиболее востребованной, и что именно она в значительной степени определяет уровень их профессионально-педагогической деятельности.

Существуют два уровня методологической культуры педагога.

1. Педагогический уровень: педагог обязан знать историю педагогики; основные принципы, используемые в качестве методологических установок (принцип доступности, индивидуальности, единства обучения, воспитания и развития). Кроме того, педагог должен иметь навыки использования различных методов ведения урока и навыки воспитательной работы. Велика значимость умения педагога выбрать и применить методы и методологические установки, соответствующие познавательной и практической деятельности.

2. Диалектический уровень: педагог должен применять в своей деятельности противоположные, взаимоисключающие идеи, принципы и положения.

Методологическая культура педагога - один из элементов, составляющих основу педагогического мастерства.

Необходимо различать понятия «методологическая культура педагога», «методологическая культура педагога - практика» и «методологическая культура педагога - исследователя»

Профессионально значимые компоненты психических сфер

Психические сферы	Методологическая культура педагога	Методологическая культура педагога - практика	Методологическая культура педагога - исследователя
Интеллектуальная	Педагогическое мышление, эрудиция, интуиция, импровизация, предвидение, творчество, способность воспроизводить и осваивать новые знания, виды и формы деятельности, ценности	Владение умениями проблемного обучения и научного поиска в учебной деятельности, гибкость и системность мышления, творческое воображение, склонность к моделированию.	Оригинальность, гибкость, креативность мышления, чувствовать трудности, проблемы, брешу в информации, формировать гипотезы, проверять и пересматривать их.
Мотивационная	Мотивация проф. деятельности (стремление овладеть новыми технологиями, изучить передовой опыт, достигнуть пед. мастерства...)	Стремление выполнять действия независимо от сложившихся стереотипов, рекомендаций и образцов, удовлетворение от найденных решений, стремление к творческому процессу. Мотив – интерес к поиску собственных, новых решений.	Потребность в совершенствовании пед. теории. В стремлении к трансформации новых научных достижений, решать научные проблемы, потребность достижения успеха в научной деятельности, стремление к результату, к самосовершенствованию.

Волевая	Терпение и владение собой в педагогическом общении; волевые устремления при решении научных и проф. проблем.	Проявление волевых качеств в ситуации поиска, моделирования.	Творческое вдохновение, преодолевать научные и ненаучные препятствия, адекватная самооценка.
Эмоциональная	Эмпатия, радость, открытость, умение управлять своими чувствами, настроением.	Проявление чувств, сопутствующих поиску, открытиям, адекватная или завышенная самооценка возможностей и достижений.	
Предметно – практическая	Пед. способности, умения, способность правильной оценки своих действий.	Нетипичное для окружающих поведение, непредсказуемость мыслей, действий, исследовательские умения и навыки, их применение.	Выявлять научные проблемы, формулировать их, разрабатывать замысел исследования, отбирать средства, работать с литературой, обсуждать научные исследования.
Экзистенциальная	Уверенность в выборе профессии, собственная проф. позиция, осознанное отношение к себе как к педагогу, индивидуальности, стремление к саморазвитию, постоянной работе над собой.	Осознание себя как творческой индивидуальности, своего места в различной деятельности, свободная позиция в учебно – исследовательской деятельности.	Идти на научный поиск, формулировать взгляды и идеи, отстаивать свою позицию, защищать, обосновывать свои методы, результаты и выводы исследования.
Саморегуляция	Пед. рефлексия, самоанализ и оценка своей деятельности, способность определять свои недостатки и достоинства, умение определять проф. рост.	Способность рефлексировать в творческом процессе, управлять своими мыслями, направляя рассуждения в нужное русло, озарение.	Рефлексивные способности, адекватно оценивать себя как ученого и практика, вырабатывать тактику исследования, корректировать ее.

Методологическая культура педагога – исследователя

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

Деятельностный подход. Педагогические явления и процессы необходимо изучать в логике целостного рассмотрения всех основных ее компонентов: потребностей, мотивов, целей, действий, операций, способов урегулирования, контроля и анализа достигаемых результатов. Такой подход ориентирует на исследование учебной деятельности школьника, профессиональной деятельности учителя, а выявление их структур, условий формирования, типов ориентировочной основы действия и т. д. Он позволяет выявить возможности формирования индивидуальных способностей и личностных качеств школьников, студентов, учителей в различных видах деятельности.

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

Данный метод предусматривает исследование номенклатуры целей личностного, выявление специфического содержания образования, на основе которого формируются личностные качества и основные сферы индивидуальности (интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, пред-

метно-практическая, экзистенциальная, саморегуляции), обоснование педагогических систем и технологий, направленных на достижение целей развития личности.

Системный подход (или метод системного анализа) требует рассматривать все явления и процессы в их взаимной связи. Данный метод ориентирует на рассмотрение педагогических явлений с точки зрения таких категорий, как система, отношение, связь, взаимодействие. Связь означает установление общего, единение. Связь является разновидностью отношения. Чтобы установить связи, необходимо наличие хотя бы двух условий: 1) способности элемента устанавливать связь с другими элементами — так называемой контактной способности; 2) направленности воздействия элемента на другие элементы.

Особый интерес для исследования педагогических явлений имеют функциональные связи, при которых изменения одного объекта сопровождаются изменениями другого; структурные связи (относительно устойчивые), характеризующие взаимодействие элементов системы как единого целого; причинно-следственные связи объектов, в которых один из них обязательно является ведущим. Имеются и другие связи (по содержанию, по типу структуры и пр.).

Применение системного подхода (системного анализа) позволяет исследователю вычленив элементы и определить состав системы; найти способ, при помощи которого элементы связаны между собой, т. е. выявить структуру системы, ее характер (статическая, динамическая); выделить системообразующие, доминирующие факторы; установить уровень целостности системы; изучить ее взаимодействие с внешней средой; выявить ее функции.

Вероятностный подход. Данный метод ориентирует исследователя на вычленение профессиональных вероятных задач, с которыми педагог чаще всего сталкивается. Выделив определенный тип таких задач, возможно, разработать технологию их решения. Исходной методологической позицией при выделении педагогических задач как вероятностных является общая теория функциональных систем, основы которой заложены в фундаментальных трудах П. К. Анохина, Л. Берталанти, Б. Ф. Ломова, К. В. Судакова др.. Согласно принципиальным положениям этой теории, весь состав профессиональной деятельности человека, основной мотивацией которой выступают постановка и решение личностно значимой профессиональной проблемы, может быть разделен на ряд задач, включая и вероятностные. Отмечая тенденции исследований о законах развития человека, Б. Ф. Ломов называет существенным компонентом поведения антиципацию, т. е. предвидение хода событий. Антиципации принадлежит важнейшая роль в целеобразовании и формировании плана деятельности. При этом многие задачи могут приобретать вероятностный характер.

Логично предположить, что поскольку подавляющее большинство педагогических явлений по природе своей не жестко детерминированы, а подвержены влиянию многих случайных факторов, то возможно применить вероятностный подход к деятельности учителя. Возьмем проблему управления

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

Рассмотрим, в чем заключается сущность таких задач. Как показывают наблюдения и психологические исследования, деятельность человека организуется по-разному, в зависимости от того, как она планируется. Элементарный способ планирования — работа «по ориентирам». Деятельность здесь во многом подчинена ходу внешних событий, так как человек не имеет заранее обдуманного четкого плана действий. Педагог в этом случае находится во власти обстоятельств, он не руководит деятельностью учащихся, а реагирует на возникающие ситуации. Педагогическая деятельность в этом случае весьма напряженная, иногда хаотическая. Способ более высокого уровня — работа по образцу, по заранее разработанному плану урока. Стандартный план, конечно, обеспечивает большую эффективность и качества обучения, чем работа по ориентирам, но непредвиденные ситуации и условия могут дезорганизовать деятельность, протекающую по такому плану. Наиболее эффективный способ реализации педагогической деятельности — это планирование с учетом предполагаемого изменения условий, в том числе вероятности возникновения тех или иных событий. В этом случае педагог намечает общую стратегию управления процессом обучения, но без излишней детализации. Поэтому, чтобы его деятельность протекала успешно, учителю необходимо уметь решать наиболее вероятностные педагогические задачи.

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.

Наука как процесс

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

Кроме того, если учителю, методисту, директору образовательного учреждения приходится в своей работе учитывать одновременно и комплексно все стороны учебно-воспитательного процесса, не отдавая существенного предпочтения какой-либо одной из них, то исследователь, в силу необходимого разделения труда в науке, интересуется, как правило, глубокой проработкой лишь какой-то одной стороны, аспекта учебно-воспитательного про-

цесса, например, самоконтроля учащихся или культурой педагогического общения учителя и т. д.

Особенности научной деятельности

Они разделяются на особенности индивидуальной и коллективной научной деятельности.

Особенности индивидуальной научной деятельности:

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

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

3. Ученый должен освоить научную терминологию и строго выстроить свой понятийный аппарат. Дело не в том, чтобы писать сложным языком, как, заблуждаясь, часто считают многие начинающие научные работники (чем непонятнее, тем якобы научнее). Достоинством настоящего ученого является то, что он пишет и говорит о самых сложных вещах простым языком. Но исследователь должен провести четкую грань между обыденным и научным языком, а различие заключается в том, что в обыденном разговорном языке не предъявляется особых требований к точности используемой терминологии. Если мы будем говорить, например, об обучении, воспитании, развитии на педагогическом совете или родительском собрании, то вся аудитория будет под этими терминами понимать примерно одно и то же. Однако как только мы начинаем говорить об этих же понятиях на научном языке, то сразу возникают вопросы: «А в каком смысле используются понятия «обучение», «воспитание», «развитие»?»

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

тъи, для начинающего исследователя представляет большую сложность, поскольку то, что легко проговаривается в выступлениях или же мысленно, «про себя», оказывается «ненаписуемым». Во-вторых, цель любой научной работы — получить и довести до людей новое научное знание. И если оно осталось только в голове исследователя, то это знание оказалось невостребованным и, по сути дела, пропало.

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

Особенности коллективной научной деятельности

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

Существование в одной и той же отрасли науки различных школ обусловлено и объективной необходимостью существования различных точек зрения, взглядов, подходов, а жизнь, практика впоследствии подтверждают, опровергают различные теории или же примиряют их.

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. Поэтому всегда необходимо общение, которое исследователь либо может иметь в своем педагогическом коллективе, если там созданы условия для научной работы, либо может найти свой круг научного общения в ближайшем педагогическом институте, институте повышения квалификации, научно-методическом центре или любом научном учреждении, которое каким-либо образом связано с изучаемой проблемой.

Еще одним условием для любого исследователя является его непосредственное и опосредованное общение со всеми коллегами, работающими в данной отрасли науки, через специально организуемые научные и научно-практические конференции, семинары, симпозиумы (непосредственное общение) и через научную литературу: статьи в журналах, сборниках, книги и т. п. (опосредованное общение).

3. Внедрение результатов исследования. Это важнейший момент научной деятельности, поскольку конечной целью науки является, естественно, использование полученных результатов на практике. Однако следует предостеречь от широко бытующего среди людей, далеких от науки, мнения, что результаты каждой научной работы должны быть обязательно внедрены. Механизм внедрения иной.

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

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

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

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

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

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

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

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

Научное исследование в педагогике

Выделяют следующие признаки принадлежности процесса и результатов деятельности в области педагогики к сфере науки:

– характер целей, которые мы ставим. Цель может быть практической или познавательной. Учитель ведет уроки с практической целью, чтобы учить и воспитывать детей. Если при этом он получает знания о том, какие приемы в этом классе, в данных обстоятельствах дают у него лучший результат, это еще не наука. Такое знание — стихийно-эмпирическое. А вот если ставится научно-познавательная цель — выявить эффективность того или иного научно обоснованного метода обучения или формы проявления воспитательной функции самостоятельной работы, это — цель познавательная, и полученное знание идет в копилку педагогической науки.

– выделение специального объекта исследования. В первой главе уже говорилось о несводимости объекта педагогической науки к объекту педагогического воздействия — ребенку. Объект нашей науки там определяется как образование, т.е. сама педагогическая деятельность. Объект отдельно взятого педагогического исследования лежит в той же сфере. Исследуется всякий раз какой-то участок этой деятельности. Объектом может быть, например, обучение школьников ситуативной речи на иностранном языке, но не сама ситуативная речь. Или формирование учителем у младших школьников гуманистических отношений в учебно-воспитательном процессе, но не сами школьники.

– применение специальных средств познания. В практической работе учитель применяет методы обучения и воспитания, приемы, организационные формы, материальные средства: компьютеры, таблицы, кинофильмы и т.п. Исследователь применяет методы науки: экспериментирование, моделирование, создание гипотез и т.д.

– однозначность терминологии. Это непереносимое требование к научному познанию. Разумеется, привести всю науку к однозначности принудительным способом, по приказу, невозможно. В ходе ее развития содержание понятий непрерывно обогащается, разветвляется. Это закономерный процесс. Но в рамках одного научного труда: дипломной работы, диссертации, монографии, статьи и т.д. автор обязан точно определить главные понятия и придерживаться этих определений до конца. Без специальной оговорки он не имеет права употреблять термин в разных значениях.

Принадлежность какого-либо сочинения или изложения к науке определяется по признакам характера целеполагания, выделения специального объекта исследования, применения специальных средств познания, соблюдения однозначности терминологии.

В содержании рефлексии исследователя по поводу его научной работы можно выделить одиннадцать характеристик, позволяющих оценить качество педагогического исследования: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики.

Постановка проблемы предполагает ответ на вопрос: что надо изучить из того, что ранее не было изучено? Формулируя тему исследования, мы отвечаем на вопрос: как назвать то, чем мы собираемся заниматься. Нужно так обозначить тему, чтобы в ней нашло отражение движения от старого к новому, т.е., с одной стороны, было понятно, с какими более широкими категориями и проблемами тема соотносится, а с другой — какой новый познавательный и практический материал предполагается освоить.

Например, в качестве темы исследователь избрал следующее: «Эвристический и исследовательский методы обучения как средство умственного воспитания». Если бы он обозначил эти методы как средство умственного развития, тема нового исследования не получилась бы, поскольку именно для умственного развития эвристический и исследовательский методы и предназначались изначально. Новое направление познанию придало намерение изучить, как эти же методы могут быть применены в другом качестве, когда они применяются в целях воспитания и тем самым способствуют осуществлению воспитательной функции обучения. А это уже более широкая область педагогики, требующая новых подходов к своему освоению.

Обосновать актуальность исследования — значит объяснить, почему данную проблему нужно в настоящее время изучать. Нужно различать практическую и научную актуальность. Начинать исследование имеет смысл лишь в том случае, если они совпадают. Может случиться так, что в науке вопрос решен, но по тем или иным причинам полученные наукой знания не дошли до практики. Это значит, что к уже имеющимся научным трудам не стоит добавлять еще один. Лучше сосредоточить усилия не на исследовании того же самого, а на внедрении уже состоявшегося научного решения проблемы.

Определить объект исследования значит выяснить, что именно рассматривается в исследовании.

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

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

Ставя перед собой цель, ученый определяет, какой результат он намерен получить в ходе исследования, а задачи дают представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута.

Гипотеза и защищаемые положения раскрывают представление исследователя о том, что не очевидно в объекте, что ученый видит в нем такого, чего не замечают другие. Типичная ошибка — тривиальность гипотезы, самооче-

видность того, что выдвигается как научное предположение. Не нужно доказывать и защищать ту истину, что если много и хорошо работать, результаты будут лучше, чем там, где работают "традиционно", то есть в сущности кое-как.

Подводя итоги исследования, исследователь имеет возможность сказать о новизне полученных результатов — что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые.

На этом этапе устанавливается значение исследования для науки — в какие проблемы, концепции, отрасли науки вносятся изменения, направленные на развитие науки, пополняющие ее содержание. Имеется в виду вклад не просто в решение избранной проблемы, но в более широкую область.

Определяя значение проведенной научной работы для практики, ученый отвечает на вопрос: "Какие конкретные недостатки практической педагогической деятельности можно исправить с помощью полученных в исследовании результатов?"

В заключение необходимо отметить, что все методологические характеристики взаимосвязаны, дополняют и корректируют друг друга. Проблема находит отражение в теме исследования, которая должна так или иначе отражать движение от достигнутого наукой, от привычного к новому, содержать момент столкновения старого с новым. В свою очередь, выдвинутые проблемы и формулировки темы предполагают определение и обоснование актуальности исследования. Объект исследования обозначает область, избранную для изучения, а предмет — аспект изучения. В то же время можно сказать, что предмет — это то, о чем исследователь намеревается получить новое знание. Таким образом, перечисленные характеристики составляют систему, все элементы которой в идеале должны соответствовать друг другу, взаимно друг друга дополнять. По степени их согласованности можно судить о качестве самой научной работы. В этом случае система методологических характеристик выступит обобщенным показателем ее качества.

Методы исследования

Определяющую роль в построении научной работы играют применяемые методы исследования. Они разделяются на теоретические и эмпирические.

Теоретические методы исследования

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Метод единства исторического и логического. Иногда новые идеи трактуются так, будто они возникают независимо от прошлого, поэтому необходимо установление в работах оптимального соотношения исторического и логического начал.

Историческое — это объективно существующая действительность. Логическое производно от исторического, является мыслительной формой его отражения. Таким образом, под историческим понимают движение (развитие) предмета, под логическим — отражение движения этого предмета в мышлении человека.

Моделирование – 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. Это один из существенных способов познания, когда изучение того или иного объекта производится с помощью изучения другого объекта, в каком-то отношении подобного первому, с последующим переносом на первый объект результатов изучения второго. Этот второй объект и называют моделью первого. В науке различают модель-замещение, модель-представление, модель-интерпретацию, модель-исследование. Моделирование есть процесс построения модели.

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

Эмпирические методы

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

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

При организации наблюдения необходимо выделить его объекты, цели, должна быть составлена программа (план).

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

В каждом конкретном случае сроки и время наблюдений определяются в соответствии с сущностью изучаемого явления и условиями его протекания.

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

При обработке и анализе ответов учащихся используется такой прием, как группировка вопросов. 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. В настоящее время компьютерная обработка результатов анкетирования значительно расширяет возможности исследователя и повышает эффективность эмпирически исследования.

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. 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.

Применение шкалы-градусника позволяет судить об оценке учащимися своей деятельности и приближенно определить степень сформированности их мотивации (а точнее — возникновение у учащихся тех или иных мотивационных состояний).

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

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

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

Преподаватель в самом начале урока обращает внимание учащихся на экран (доску), где написаны один вопрос и четыре возможных ответа на него. Ответы имеют такую форму: а — уверенно «да»; б. — больше «да», чем

«нет»; в — не уверен, не знаю, сомневаюсь; г-не согласен, уверенно «нет». У учащихся на столах лежат листочки:

а	б	в	г
---	---	---	---

Им необходимо выбрать (подчеркнуть, зачеркнуть, обвести) ту букву, которая соответствует их ответу. После этого дежурный по классу собирает листочки, а один из учащихся быстро обрабатывает их: подсчитывает, сколько каких букв записано, и вычисляет общую для класса оценку ответов по формуле:

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

где n_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.

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 выявить наиболее эффективные факторы обучения, воспитания и развития.

Опытная работа выражается в том, что педагог проверяет новые методы и приемы работы (пособия, рекомендации и пр.) и сознательно анализирует их эффективность, применимость, посильность для учащихся или учителей. 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.

Педагогический эксперимент - это такой метод педагогического исследования, при котором происходит активное воздействие на педагогические явления путем создания новых условий, соответствующих цели исследования. Эксперимент должен быть ответом на какой-либо вопрос. Он должен быть направлен на проверку гипотезы.

В педагогике встречаются в основном четыре вида эксперимента:

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

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

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

■ сравнительный, при котором сравниваются результаты эксперимента в контрольных и экспериментальных группах

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.

Условия применения методов исследования:

- 1) теоретические методы помогают сделать обоснование, а эмпирические — открытие;
- 2) ни один из них не дает полную объективную картину педагогических явлений;
- 3) необходимо применять методы в комплексе;
- 4) применение каждого метода должно сопровождаться определением цели, места и времени, а также валидности применяемых диагностических методик;
- 5) нужно иметь представление о границах применимости методов.

Метод изучения и обобщения передового педагогического опыта

Прежде всего, уточним понятия «педагогический опыт», «массовый педагогический опыт», «передовой педагогический опыт».

Под педагогическим опытом следует понимать практику обучения, воспитания и образования, т.е. организованный целенаправленный педагогический процесс и его результаты, находящие свое отражение в качестве личности учащегося.

Массовый педагогический опыт – это типичный опыт работы учреждений народного образования, который характеризует достигнутый уровень практики обучения, воспитания и реализации в ней достижений педагогической науки.

Понятие «передовой педагогический опыт» употребляется в широком и узком смыслах. В широком смысле под передовым опытом понимают высокое мастерство педагога, т.е. такую практику, которая дает высокий устойчи-

вый педагогический результат. Профессор М.Н. Скаткин считает, что «опыт учителя может и не содержать в себе чего-либо нового, оригинального, но, основанный на успешном применении установленных наукой принципов и методов, он явится хорошим образцом для тех учителей, которые ещё не овладели педагогическим мастерством».

В узком смысле под передовым педагогическим опытом понимают только такую практику, которая содержит в себе элементы творческого поиска, новизны, оригинальности, то, что иначе называется новаторством. К новаторам педагогического труда можно отнести Ш.А. Амонашвили, О.С. Газмана, Н.П. Гузика, Е.Н. Ильина, В.А. Караковского, С.Н. Лысенкову, В.Ф. Шаталова и др.

Научное изучение и обобщение педагогического опыта направлено на решение различных исследовательских целей:

- выявлению существующего уровня решения образовательных и воспитательных задач;
- определению узких мест, «белых» пятен и противоречий, возникающих в практике;
- выявлению ведущих тенденций, оригинальных идей, элементов инновационного, прогрессивного, рождающегося в каждодневном творческом поиске лучших педагогов, а также характерных недостатков и ошибок;
- изучению доступности и эффективности научных рекомендаций, которые становятся достоянием науки и практики.

Сущность изучения и обобщения педагогического опыта заключается в том, что, во-первых, он основан на изучении и теоретическом осмыслении ведущих (стратегических) идей практики работы лучших школ и учителей, успешно осуществляющих обучение, воспитание, развитие и образование; во-вторых, он позволяет выявить наиболее актуальные научные проблемы; в-третьих, он создает теоретико-методологическую базу не только для установления внешних закономерностей педагогического процесса, но и получения возможности приблизиться к пониманию скрытых (внутренних) педагогических закономерностей; в-четвертых, он представляет возможность изучить педагогическое новаторство, т.е. опыт, содержащий собственные, оригинальные педагогические находки.

Критерии (показатели) отбора передового педагогического опыта.

Для выявления степени эффективности педагогического процесса и его оценки надо иметь критерий, в котором определены: признаки объекта, мера для определения того, в какой степени выражен тот или иной признак у данного объекта. Без этих компонентов нет надёжного критерия и, значит, невозможна объективная оценка педагогического опыта.

Первым важным признаком или критерием ППО является его соответствие тенденциям общественного развития, социальному заказу. Передовые педагоги чутко реагируют на требования общества к обучению и воспитанию подрастающего поколения и находят эффективные пути совершенствования, модернизации педагогического процесса в соответствии с этими требованиями.

Второй признак ППО - высокая результативность и эффективность педагогической деятельности. ППО должен давать "обильный урожай", высокое качество знаний, значительные сдвиги в уровне воспитанности, в общем и специальном развитии детей. Причём результаты педагогов должны существенно отличаться по качеству при сравнении с результатами массового опыта деятельности педагогов и коллективов.

Третий показатель ППО - оптимальное расходование сил и средств педагогов и детей для достижения устойчивых положительных результатов обучения, воспитания и развития.

Нельзя считать передовым такой опыт, при котором высокий уровень знаний достигается за счёт перегрузки детей дополнительными занятиями, большим объёмом трудоёмких заданий и т.д. Труд педагога-новатора не должен сопровождаться перенапряжением его сил и сил детей, приносить вред их здоровью.

Четвёртый показатель ППО - стабильность результатов учебно-воспитательного процесса. Сохранение заданного уровня результатов при изменяющихся условиях обучения и воспитания, а также достижение положительных результатов на протяжении достаточно длительного времени.

Пятый показатель ППО - наличие в нём элементов новизны. Они проявляются в результате наблюдений педагогического процесса. Непосредственное наблюдение даёт возможность видеть реальный педагогический процесс в его движении и развитии, новизну педагогических идей, приёмов, средств и методов педагогического воздействия по сравнению с общепринятым в практике. Они могут проявляться на уровне научных открытий (новое содержание, новые формы, методы обучения и воспитания, установление новых закономерностей, эффективного совершенствования педагогического труда и повышения его результатов. Затем как эффективное применение на практике известных научных положений и совершенствование на этой основе учебно-воспитательного процесса и как реализация отдельных сторон педагогического труда. В практике бывают случаи подмены ППО прожектёрством. Прожектёрские начинания, которые чаще всего делаются "на показ", в погоне за дешёвым успехом, не выдерживают проверки временем, не дают устойчивых положительных педагогических результатов. Вот почему так важно безошибочно отличать действительно ППО от беспочвенного прожектёрства. Чувство нового всегда связано с широтой педагогического кругозора, с глубоким пониманием перспектив развития ОУ.

Шестой показатель ППО - его актуальность и перспективность.

Обоснование актуальности и перспективности опыта должно вытекать из двух основных позиций:

- в какой мере данный опыт способствует решению основных задач воспитания и обучения, поставленных перед ОУ (социальный заказ), для дальнейшего совершенствования практики учебно-воспитательной работы;

- какие противоречия и затруднения, встречающиеся в массовой практике успешно решаются данным опытом. Раскрытие противоречий, на разрешение которых был направлен опыт педагога, помогает глубже понять

смысл, научное и практическое значение опыта и по достоинству оценить достигнутые результаты

Седьмой показатель ППО - репрезентативность.

Репрезентативность - это: достаточная проверка опыта по времени; подтверждение позитивных результатов не только в работе одного учителя, воспитателя, но и в деятельности всех педагогов, которые берут этот опыт на вооружение; возможность повторения и творческого использования опыта одного педагога другими, расширение этого опыта до массового.

Восьмой показатель ППО - соответствие его современным достижениям педагогики и методики, научная обоснованность.

Должна существовать возможность анализировать передовой опыт с позиций современных педагогических знаний. ППО может быть или результатом творческих теоретических поисков педагога или его находкой в процессе проб и ошибок. Но в любом случае такой опыт всегда будет иметь научную основу. Одна из задач обобщения ППО и заключается в том, чтобы дать ему научное истолкование.

При наличии этих признаков данный опыт следует причислить к передовому, но затем надо ещё раз измерить, в какой степени данный признак проявляется.

Классификация передового педагогического опыта.

Комплексный (взята за основу широта содержания) - объединение обучения и воспитания.

Коллективный, групповой и индивидуальный, в зависимости от того, кто является его автором.

Дающий высокие результаты по признаку эффективности

Исследовательский, частично поисковый, репродуктивный - определяется по степени новизны. В последнем успешно повторяются уже известные методические рекомендации и опыт других педагогов-мастеров труда. В поисковом опыте вносятся элементы нового в известный опыт. Исследовательский (новаторский) - это когда педагог предполагает новые пути решения учебно-воспитательных задач, экспериментально доказывая их.

Эмпирический, научно-теоретический - определяется по степени научной обоснованности

Психолого-педагогический, практический - определяется по характеру научной обоснованности.

Длительный, кратковременный - по продолжительности во времени.

Технология проведения отдельного исследования

В.И.Загвязинский, Р.Атаханов выделяют три этапа конструирования логики исследования: постановочный, собственно-исследовательский, оформительно-внедренческий.

- Постановочный этап – это этап от выбора темы до определения задач и гипотезы исследования, осуществляется по общей для всех этапов исследований логической схеме (проблема – тема – объект – предмет – научные факты – идея, замысел исследования – гипотеза - задачи).

- Собственно-исследовательский этап представляет собой этап, логическая схема выполнения которого дана лишь в общем, неоднозначном виде (отбор методов – проверка гипотезы – конструирование предварительных выводов – их апробирование и уточнение – построение заключительного вывода).

- Оформительно-внедренческий – это заключительный этап, предполагающий апробацию (обсуждение выводов, их представление общественности), оформление работы (отчеты, доклады, книги. Диссертации, рекомендации, проекты) и внедрение результатов в практику.

Необходимо отметить, что логика каждого исследования специфична, своеобразна. Поэтому в каждом исследовании необходимо найти один из оптимальных вариантов последовательности поисковых шагов, исходя из характера проблемы, предмета и задач исследования и других факторов, а также определить логику и характер изложения.

В исследовании выделяются методологическая и процедурная части. Методологическая часть (методологический аппарат) включает в себя определение проблемы, темы, объекта, предмета исследования, уточнение терминологии, формулировку цели, задач, гипотез; процедурная — составление плана исследования, описание методов и техники сбора данных, описание экспериментальной работы.

Методологический аппарат педагогического исследования

Рассмотрим на примерах студенческих выпускных квалификационных работ правила, которых необходимо придерживаться при составлении методологического аппарата исследования.

Исследовательская работа начинается с выбора объектной области исследования. В образовательной системе в качестве таких сфер выступают интеллектуальное воспитание, познавательная деятельность школьников, педагогическое общение и др. Выбор объектной области определяется такими факторами, как ее значимость, новизна, наличие нерешенных проблем.

В условиях модернизации отечественной системы образования, поиска путей совершенствования организации образовательного процесса актуальных направлений для выполнения педагогических исследований достаточно много, например, разработка инновационных технологий обучения и воспитания, выстраивание социального партнерства в образовательном пространстве и т.п. Актуальность исследования отражает степень его важности в данный момент и в конкретной ситуации для решения стоящей перед исследователем проблемы, вопроса или задачи.

Запускным механизмом выполнения исследовательской работы является проблема. Проблема часто отождествляется с вопросом, представляющим для исследователя интерес. Проблема – это область неизвестного. Ставя проблему, нужно ответить на вопрос: «Что нужно изучить из того, что ранее не было изучено?».

Научная проблема — это противоречивая ситуация, требующая разрешения. Она не выдвигается произвольно, а является результатом изучения практики и научной литературы, выявления противоречий.

Проблема исследования может быть сформулирована в результате анализа научной литературы. Если удастся определить, какие теоретические положения и практические рекомендации уже наработаны в интересующей области знания и смежных науках, то удастся определить и проблему исследования. Обычно проблема раскрывает лишь часть темы, существенные и недостаточно изученные вопросы.

Источником проблемы обычно являются затруднения, возникающие в практике. Сформулировать проблему – значит показать умение отделить главное от второстепенного, выяснить то, что уже известно, и что еще пока не известно в науке о предмете исследования.

Например, в работе студентки факультета иностранных языков Л.Б. Бахтиной проблема сформулирована следующим образом: «Анализ научно-педагогической литературы позволил нам сделать вывод, что, несмотря на довольно большое количество исследований, посвященных проблеме общения, не все ее теоретические аспекты разработаны в равной степени. Среди наиболее актуальных остается проблема формирования коммуникативной культуры учащихся, которая обусловлена противоречиями:

- между требованиями общества к культуре личности и существующим характером обучения и воспитания детей в средней школе;
- между изменяющейся социокультурной ситуацией и уровнем подготовленности школьников к межкультурному общению.

Важность и актуальность исследуемой проблемы послужили основанием для определения темы исследования «Психодрама как средство формирования коммуникативных умений подростков».

Заключенное в проблеме противоречие отражает тема, ее формулировка одновременно уточняет проблему. Вытекающие из проблем темы должны быть более конкретизированными. Формулируя тему, автор размышляет над тем, как назвать научную работу. Выбор темы осуществляется исходя из интереса исследователя к проблеме, возможности получения конкретных практических данных, а также наличия специальной научной литературы. Тема во многом определяет содержание дальнейшей работы. Она должна представлять собой лаконичное и четкое ограничение аспектов исследуемой области. Другими словами, тема - это содержание работы, заключенное в одной фразе. Например:

- «Игровая технология в коррекции неуспеваемости младших школьников»;
- «Педагогическая поддержка самопознания подростков»;
- «Формирование у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению»;
- «Развитие у подростков социально-ценных личностных качеств»;
- «Совершенствование физического развития детей средствами балльных танцев».

Формулировка темы не должна быть слишком широкой. Точно сформулированная тема очерчивает рамки исследования, конкретизирует основной замысел.

Исследователю необходимо обосновать актуальность решения выбранной проблемы, темы исследовательской работы. Под актуальностью исследования работы понимается новизна и значимость поставленных в ней вопросов, «почему данную проблему нужно в настоящее время изучать?», «какой интерес для педагогической науки и практики представляет выбранная тема исследования?».

Исследователю необходимо обосновать своевременность решения выбранной проблемы, доказать, что именно данная проблема должна быть исследована в настоящий момент, что именно она самая насущная, показать, как другие исследователи (ученые и практики) работают над этой проблемой, раскрыть суть проблемной ситуации. Освещение актуальности не должно быть многословным, но достаточно убедительным.

Пример того, как прописана актуальность исследования в работе С.Иванченко «Организация социального компонента образовательной среды школы»: «Как известно, любое социально-педагогическое явление развивается под влиянием тех или иных условий. Одним из важнейших условий развития ребенка является среда, т.е. окружающее человека социальное и культурное пространство, где происходят процессы социализации, становление индивидуальности каждого ребенка, актуализация его потенциальных возможностей, влияние на его мотивацию и интересы. Для большинства педагогических теорий традиционно рассмотрению ведущей роли общественной среды в развитии и воспитании человека (А. Дистервег, А.С. Макаренко, К.Д.Ушинский, С.Т.Шацкий и др.) Особое отношение к роли среды в воспитании детей прослеживалось в отечественной педагогике советского периода. В основу принятой в то время парадигмы легла идея социальной обусловленности развития личности ребенка (А.Б.Залкинд, А.С.Залужный, С.С.Моложавный и др). Довольно четко в связи с этим определились научно-методические подходы к организации, так называемого, авторитарного образования детей с учетом воздействия социально-педагогической среды как основного фактора в развитии ребенка.

Современная, ориентированная на личность, педагогика делает попытку отойти от представления о том, что среда оказывает однонаправленное воздействие на детей. В своих исследованиях Н.Б.Крылова отмечает, что среда может быть оптимально благоприятной, «тепличной», нейтральной, или враждебной для ребенка. В связи с тем, что сегодня укрепляются позиции гуманистического образования, появляются задачи проектирования новой среды как пространства, адекватного новым современным потребностям детей. Необходимо разработка гибкого средового подхода, ориентированного не столько на предметный мир, сколько на развитие мира коммуникаций и взаимоотношений в образовательных системах.

Еще в начале века выдающийся польский ученый Я.Корчак сделал попытку определить типологию образовательной среды и определить наиболее благоприятную для развития учащихся. Большое внимание организации образовательной среды для творческого развития детей уделял В.А.Сухомлинский. В современный период проблемой разработки научных

основ организации образовательной среды занимаются Г.А.Ковалев, А.В.Мудрик, Н.Е.Щуркова, В.А. Ясвин и др. В своих работах они рассматривают образовательную среду как систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Структура среды школы представлена тремя компонентами: пространственно-предметным, социальным компонентом (личностными особенностями взаимодействия) и психодидактическим. Необходимым условием становления активной, самостоятельной, свободной личности является, по их мнению, благоприятная, психологически комфортная среда школы. Одним из критериев продуктивной образовательной среды школы является переживание эмоционального благополучия всеми субъектами образовательного процесса, преобладающее позитивное настроение, взаимопонимание между субъектами образовательного процесса.

Другими словами, ученые считают, что именно благоприятный психологический климат является показателем продуктивности образовательной среды. Проблема формирования благоприятного психологического климата в учебно-воспитательном процессе школы в психолого-педагогической науке разработана достаточно подробно (И.А.Зимняя, Г.И.Щукина, Н.Е.Щуркова и др.) Однако работ по исследованию влияния отдельных компонентов образовательной среды на благоприятный психологический климат школы мы не обнаружили. Мы полагаем, что позитивные изменения, вносимые в один из компонентов школьной среды, повлекут изменения в общей атмосфере учебного заведения. Среди указанных компонентов наиболее существенное влияние, на наш взгляд, оказывает организация социального компонента».

Следующим шагом является определение объекта, предмета исследования.

Объект исследования в педагогике - это некий процесс или явление, на которые обращено внимание исследователя. В данной интерпретации объект исследования близок по своей сути объектной области исследования. Поэтому объект определяют нередко как область поиска, то, на что направлено исследование. Определяя объект исследования необходимо ответить на вопрос «что исследуется? Какой процесс или явление?».

Объект педагогического исследования очевидно находится в рамках целенаправленного учебно-воспитательного процесса. Например,

- тема исследования «Психодрама как средство формирования коммуникативных умений у подростков», объект сформулирован как «коммуникативный опыт подростков»;

- тема «Развитие ценностных ориентаций у старшеклассников». Объект – «нравственное воспитание старших школьников»;

- тема «Проект как средство развития познавательного интереса у старшеклассников на уроках иностранного языка». Объект – процесс развития познавательного интереса у учащихся.

- тема «Формирование готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению». Объект исследования – «профессиональное самоопределение школьников»;

- тема «Индивидуальный подход к учащимся в системе разноуровневого обучения». Объект исследования – «формы внутренней дифференциации»;

Предмет исследования — это определенный аспект изучения объекта. Необходимо отметить, что именно предмет определяет тему исследования.

Как правило, объект и предмет исследования соотносятся между собой как целое и часть, общее и частное. При таком определении связи между ними предмет — это то, что находится в границах объекта.

Предмет исследования – это отдельный аспект объекта, точка зрения, с которой рассматривается объект. В виде вопроса его можно сформулировать следующим образом: «как рассматривается объект, какие отношения, свойства, функции объекта раскрывает данное исследование?». Предмет – это то, что находится в границах объекта. Именно на предмет исследования направлено основное внимание студента, предмет исследования в конечном итоге определяет тему выпускной работы. Например,

- в работе «Психодрама как средство формирования коммуникативных умений у подростков» объектом исследования является «коммуникативный опыт подростков», предметом - «процесс развития коммуникативных умений у учащихся 9-го класса средствами психодрамы»;

- тема исследования «Развитие творческой активности младших школьников средствами игровой технологии». Объект исследования – развитие творческой активности школьников в учебно-воспитательном процессе. Предмет исследования – процесс развития творческой активности младших школьников в игровой технологии;

- Объект исследования – приобщение школьников к народному творчеству в образовательном процессе общеобразовательной школы. Предмет – процесс приобщения младших школьников к народному музыкальному творчеству во внеурочное время.

- Объект – творческая активность учащихся. Предмет – развитие творческой активности старшеклассников средствами учебно-исследовательской работы.

Целенаправленность - важнейшая характеристика деятельности человека. Поэтому уже в начале исследования очень важно по возможности конкретно представить себе общий результат поиска, его цель, т.е. осуществить целеполагание. В целеполагании присутствуют и расчет, и анализ, и фантазия, и интуиция исследователя.

Таким образом, цель педагогического исследования — это результат предвидения, основанного на сопоставлении педагогического идеала и потенциальных резервов преобразования процессов и явлений действительности. Цель — это то, что мы хотим получить при проведении исследования, некоторый образ будущего.

Точно и понятно сформулированная тема исследования облегчает определение цели работы. Ставя перед собой цель, исследователь решает, какой

результат он намерен получить, каким этот результат будет? Цель – это и конечный результат, и одновременно основное направление научного поиска. Цель формулируется кратко, в самом обобщенном виде, но должна точно выражать, что намеревается сделать исследователь. Например:

- в работе «Психодрама как средство формирования коммуникативных умений у подростков» цель сформулирована следующим образом: выяснить возможности психодрамы в формировании коммуникативных умений у подростков;

- цель исследования «Педагогическая игра в развитии самооценки у подростков»: разработать комплекс игровых занятий для развития адекватной самооценки у детей;

- работа «Проект как средство развития познавательного интереса у старшеклассников на уроках иностранного языка» была направлена на достижение следующей цели: «определить эффективность проектной технологии в развитии познавательных интересов учащихся».

Важным и необходимым этапом исследования является конкретизация общей цели в системе исследовательских задач.

Задачи исследования — это те действия, которые необходимо выполнить для достижения поставленной в работе цели, решения проблемы или для проверки сформулированной гипотезы исследования.

Среди значительного количества задач В.И. Загвязинский, Р. Атаханов предлагают различать три группы задач педагогического исследования:

- историко-диагностическую, связанную с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования;

- теоретико-моделирующую, которая раскрывает структуру, сущность изучаемого, факторы и способы его преобразования;

- практически-преобразовательную, направленную на разработку и использование методов, приемов, средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования и на разработку практических рекомендаций.

Другие, более частные задачи относят чаще всего в качестве подзадач к основным.

Последовательность решения задач исследования определяет его структуру, т.е. каждая задача должна найти свое решение в одном из параграфов работы. Например, в работе «Психодрама как средство развития коммуникативных умений подростков» были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме и разработать номенклатуру коммуникативных умений для учащихся 9-го класса.

2. Определить возможности психодрамы в формировании коммуникативного опыта.

3. Разработать содержание занятий на основе психодрамы для учащихся 9-го класса.

4. Экспериментально проверить влияние психодрамы на формирование и коррекцию коммуникативных умений подростков.

В процессе разработки системы задач необходимо определить, какие из них требуют преимущественно изучения литературы, какие — модернизации, обобщения или комбинирования имеющихся подходов и, наконец, какие из них являются проблемными и их нужно решать именно в данном исследовании.

Определив объект и предмет исследования, его цель, необходимо сформулировать идею, замысел, гипотезу.

Идея — это мысль о преобразовании. Рождение идеи — индивидуальный процесс, в основе которого лежат опыт, логическая проработка, интуиция, мысленные «пробы» и эксперименты. Прежде всего, следует обратиться к исходному факту, фиксирующему существующую, но не удовлетворяющую нас ситуацию.

По мере накопления фактов, не укладывающихся в рамки существующих объяснений, возникает потребность в новой теории, которая зарождается в виде ключевой идеи и замысла ее осуществления.

Замысел — это идея, вооруженная средствами ее осуществления. Теперь остается мысленно реализовать замысел, проделать путь восхождения к цели. Такое мысленное предвосхищение и приводит к гипотезе-предположению.

Гипотеза исследования - утверждение, предположение, истинность которого не очевидна и требует проверки и доказательства. Гипотеза выступает формой предвосхищения результата исследования. Чтобы выдвинуть гипотезу, нужно достаточно много знать об исследуемом объекте.

К научной гипотезе предъявляются два основных требования: она не должна содержать понятий, которые не уточнены; она должна быть проверяема при помощи имеющихся методик.

Различают рабочую гипотезу и научную. Рабочая гипотеза — это временное предположение для систематизации имеющегося фактического материала, а научная гипотеза создается, когда накоплен значительный фактический материал и появляется возможность выдвинуть «проект» решения, которое может быть развито в научную теорию и воплощено в методики и технологии.

То, что содержится в гипотезе, должно быть доказано всем содержанием работы и отражено в выводах и заключении. Например: в работе «Активизация познавательной деятельности учащихся старших классов» гипотеза сформулирована так: «Познавательная деятельность старшеклассников будет более активной, если учебный процесс будет построен на ситуациях «свободного выбора; учителем будут использованы интерактивные методы обучения: дискуссия, ролевая игра, проект».

Выдвижение идеи, претворение ее в замысле, а затем развертывание в гипотезу и представляет собой самый сложный, творческий элемент исследования, его творческое ядро.

В основе любой научной работы лежат концептуальные, исходные положения, на основе которых изучается объект, т.е. методологическая основа.

Методологическое значение имеют концепции, теории, крупные работы ученых-теоретиков, методологов отечественной педагогики, которые берутся в качестве основы исследования.

В работе «Формирование у школьников готовности к самостоятельной работе» сформулировано так: «Методологической основой исследования явились важнейшие философско-психологические положения о творческой деятельности сущности личности, ее субъектной сущности (Ананьев Б.Г., Асмолов А.В., Леонтьев А.Н., Резвицкий И.И., Рубинштейн С.Л. и др.), а так же положения психологии и педагогики, раскрывающие закономерности и принципы самостоятельной работы (Голант Е.Я., Есипов Б.П. и др.), ее методические аспекты (Загвязинский В.И., Пидкасистый П.И. и др.)»

В работе «Развитие творческой активности младших школьников средствами игровой технологии» методологическую основу исследования составляют: концептуальное понимание личности как творческого субъекта, преобразующего мир и человеческие отношения; индивидуальный и системный подходы, позволяющие изучить динамику интеллектуально-творческого развития личности; личностно-деятельностный подход, позволяющий рассматривать влияние технологий обучения и воспитания на творческий рост личности».

Важно определить, какими методами будет пользоваться исследователь в своей работе. Методы исследования - способы познания объективной реальности, способ достижения поставленной цели. С помощью определенных методов исследователь получает необходимую информацию об изучаемом предмете. Выбор методов исследования определяется характером выполняемой работы. Например, «В работе использовался комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга методов исследования: теоретические методы: анализ и обобщение психолого-педагогической литературы; эмпирические методы: наблюдение, самооценка, диагностические (тесты, анкеты, анализ результатов деятельности школьников); экспериментальные (констатирующий, формирующий эксперименты); методы обработки данных: метод математической статистики.

Результаты исследования и способы их описания

Результатом исследовательской деятельности является научное знание, то есть знание описательное (описывается исследуемое явление или процесс), объяснительное (объясняются закономерные связи, свойства исследуемого явления или процесса), доказательное (доказывается истинность, достоверность полученных результатов).

После завершения работы, при осмыслении и оценке ее результатов, исследователю предстоит ответить на вопрос: в чем состоит значение его результатов для науки и практики.

То есть основными характеристика полученными в ходе исследования результатов, то есть научных знаний, является их теоретическая и практическая значимость.

Значение исследования – это не столько значение для самого исследователя, который провел работу, сколько значение полученных им результатов для педагогической науки и практики.

Теоретическая значимость отражает возможные перспективы использования полученных результатов для дальнейшей работы, для решения других проблем.

Теоретическая значимость выполненного исследования «Исследовательское обучение одаренных подростков» определена следующим образом: «полученные результаты расширяют представления о процессах организации образовательной деятельности одаренных детей».

Практическая значимость заключается в том, какие конкретные результаты, полученные в ходе работы, можно использовать в педагогической практике.

Описывая практическую значимость исследования, необходимо обозначить раздел практической педагогической деятельности, в котором полезно применить результат исследования для исправления конкретного недостатка.

Например,

- «Разработанная и апробированная программа развития общеучебных умений учащихся может быть использована учителями общеобразовательных школ для коррекции неуспеваемости младших школьников».

- «Разработанные автором рекомендации по эффективному использованию игровой педагогической технологии могут быть использованы в практике работы учителей начальной школы»

- Практическая значимость исследования определяется возможностью применения его результатов в практике общеобразовательной школы»

В.В. Краевский, Е.В. Бережнова обращают внимание на тот факт, что к двум характеристикам исследования — его значения для науки и для практики — приходится обращаться, по меньшей мере, дважды - в начале и в конце пути. На первой стадии исследования в общем виде определяется значение для науки и практики его предполагаемых результатов, и делается это не специально, не отдельно, а в связи с разграничением практической задачи и научной проблемы при определении темы и цели работы. На этой стадии выделять подобные предварительные представления в явном виде как отдельные характеристики и отводить для них специальные рубрики нелогично. Делать это нужно на заключительной стадии, когда уже получены новые результаты и нужно подумать о том, как ими распорядиться. Здесь определение должно быть явным, содержательным и конкретным. Необходимо показать, для какого участка науки и практики имеет значение полученный результат, и в каком отношении новые знания совершенствуют этот участок.

Цели педагогической деятельности

Одной из фундаментальных проблем педагогики является определение целей педагогической деятельности. Спор имеет достаточно давнюю историю. Каждая эпоха, каждое государство ставили свои задачи перед образова-

тельными учреждениями. Цель определялась, исходя из доминирующих идеологических воззрений и формулировалась в форме социального заказа.

В педагогике постоянно существовало смешение идеальных и реальных целей.

Идеальные цели

Долгое время цели рассматривались с позиции идеала человека, гармонично развитого, сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство. Мыслители античности представляли граждан греческих городов-государств гармонически развитыми и в физическом, и в умственном отношении. Мы встречаемся с идеалом духовно и физически совершенного человека эпохи Возрождения. Прогрессивные мыслители всегда были полны веры в человека, в возможности его развития, в его разум.

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

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

Реальные цели и цели-направления

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

Реальные цели соотносятся с целями-направлениями, т. е. теми обобщенными целями, которые ставит перед собой педагог или педагогический коллектив по отношению ко всем учащимся. 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.

Все реальные цели, образуя единство, могут быть представлены следующими компонентами.

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

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

Необходимо воспитать у учащихся культуру семейных отношений: достойная жизнь в семье, поддержание здорового образа жизни, возрождение лучших традиций семейного воспитания, подготовка школьника к самостоятельной жизни, воспитание отношения к свободному времени как важной области развития школьника.

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

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

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

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

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

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

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

Образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека и общества

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

личности с тем, чтобы он в дальнейшем свободно ориентировался в мире не только профессий, но и идей, и идеологий.

На фоне реализации второй тенденции закономерен всплеск гуманистических концепций разной направленности, основанных на психологических трудах Р. Бернса, А. Маслоу, К. Роджерса, Б. Г. Ананьева, В. В. Давыдова и др.

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

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

На деятельность системы образования, особенно на становление школ нового типа, доминирующее влияние оказывают, помимо социально-экономических условий, мировоззренческие идеи и педагогические концепции, которые начинают составлять определенную философию современного образования и стратегию развития отдельной школы в частности. Становление новых школ происходит на основе прогрессивных гуманистических концепций: всеми средствами воспитывать личностные свойства и развивать индивидуальность ребенка, наряду с воспитанием нравственных и других качеств формировать интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную и другие сферы человека.

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

Реализация **концепции гуманизации взаимоотношений** должна пронизывать весь учебно-воспитательный процесс. Такой стиль взаимоотношений создает положительный эмоциональный фон, на котором только и возможны плодотворное обучение и воспитание. Об этом свидетельствуют тенденции в развитии отечественного и мирового образовательного процесса. С этих позиций можно обратить внимание на следующие концепции: концепцию педагогики индивидуальности; концепцию социализации человека; концепцию гуманистического общения; концепцию социальных проб; концепцию целостного педагогического процесса и др.

Остановимся на основных моментах названных концепций с точки зрения возможности их реализации в школе нового типа. Основная задача учителя состоит в том, чтобы помочь ребенку в развитии его индивидуальности, актуализировать самооценку каждого отдельного человека. **Концепция развития индивидуальности** ориентирует на развитие сфер школьника: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной, саморегуляции.

Формирование индивидуальности может проходить по нескольким направлениям: во-первых, это может быть развитие всех сфер в интересах воспитанника; во-вторых, развитие этих сфер в интересах общества и воспитанника; в-третьих, изменение их в интересах только общества (государства); наконец, в-четвертых, их изменение в интересах определенных групп. Идеалам гуманистической педагогики соответствуют первые два направления. Первое предполагает достижение целей развития природных задатков человека в различных сферах, а второе — изменение этих сфер в соответствии с идеалами общества. Отсюда следует, что первое направление решает задачи развития индивидуальности человека, второе — его социализации.

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

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

Цели и задачи, стоящие перед школами нового типа, предъявляют особые требования к организации учебно-воспитательного процесса. Рассмотрение процесса обучения и воспитания с этой позиции предполагает опору на концепцию В. С. Ильина, согласно которой **целостность учебно-воспитательного процесса** характеризуется его внутренним единством, связанностью, качественной определенностью, высокими результатами в развитии, обучении и воспитании учащихся. Наиважнейшей функцией процесса обучения следует признать стимулирование развития основных сфер человека и его личностных качеств. Эта функция является **интегративной**.

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

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

Образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах государства

К настоящему времени в мировой практике сложились следующие стратегии взаимодействия системы образования с государством: активное вмешательство, децентрализация, смешанные формы.

Суть стратегии активного вмешательства заключается не только в признании образовательной деятельности национальным и государственным приоритетом, но и во внесении соответствующих изменений в законодательство и политику государства. Эта стратегия включает финансовые механизмы поддержки учебных заведений, регулирование направленности их развития, государственную организацию инновационных программ и проектов, в том числе связанных с преобразованием сферы образования, социальный заказ на некоторые категории выпускников и т. д. Подобной стратегии придерживаются Япония, Франция, Нидерланды и некоторые другие страны.

Стратегия децентрализованного регулирования предполагает более разнообразную и гибкую политику государства и соответствующие механизмы его участия в развитии образовательной сферы. В отличие от предыдущей стратегии государство создает комплекс условий для эффективной деятельности путем стимулирования инновационной активности учебных заведений, государственного финансирования нововведений на этапе их разработки и тиражирования, всевозможных налоговых льгот и т. д. Такая стратегия принята в США, Англии и других странах.

Смешанная стратегия используется в ряде стран (Швеции, Финляндии и др.), в которых основу экономики составляет государственный сектор. По отношению к государственным учебным заведениям используется стратегия активного вмешательства, а по отношению к остальным – стратегия децентрализованного регулирования.

Эта последняя форма взаимодействия государства и системы образования активно формируется в современной России, как можно судить по результатам анализа приоритетных направлений государственной политики в сфере образования, которые сводятся:

1) к развитию современной системы непрерывного профессионального образования;

- 2) к повышению качества профессионального образования;
- 3) к обеспечению доступности качественного общего образования;
- 4) к повышению инвестиционной привлекательности сферы образования.

Есть все основания надеяться на то, что реализация этих направлений на основе стратегического партнерства государства, общества и бизнеса позволит создать условия для эффективного включения образования в процессы:

- 1) повышения уровня благосостояния граждан;
- 2) обеспечения социальной стабильности, безопасности граждан и государства; развития институтов гражданского общества;
- 3) сохранения социально-культурной целостности и общегражданской идентичности российского общества;
- 4) обеспечения потребности рынка труда в квалифицированных кадрах;
- 5) участия в развитии национальной инновационной системы и обеспечения конкурентоспособности российской экономики.

Выбор стратегии взаимодействия сферы образования и государства самым существенным образом определяется особенностями структуры системы образования совокупности устойчивых связей и отношений элементов (подсистем), взаимодействие которых обеспечивает институциональное функционирование образования в обществе.

Структура системы образования

Некоторое обобщенное представление о структуре системы образования можно получить на основе Закона об образовании. В соответствии со ст. 8 этого Закона, система образования есть совокупность:

- 1) взаимодействующих образовательных программ и государственных образовательных стандартов;
- 2) сети реализующих их (стандарты) образовательных учреждений;
- 3) органов управления образованием.

Органы управления образованием, осуществляющие управление на разных уровнях системы образования (дирекция школы, территориальные органы образования, ректорат вуза, министерство и т. п.), относятся к числу функциональных подсистем, играющих важнейшую роль в существовании и развитии системы образования.

Более полное представление о месте в системе образования, содержании и основных направлениях деятельности органов управления образованием может дать анализ функциональной модели, включающей следующие системные блоки: подсистему научного сопровождения, целевую подсистему, обеспечивающую подсистему, управляемую и управляющую подсистемы (рис. 1).

Выделенные на рисунке 1 подсистемы включают в себя такие элементы, как:

- 1.1 – разработка научных подходов к образованию;
- 1.2 – определение функций образования;
- 1.3 – разработка методов обучения;
- 1.4 – разработка форм обучения;

- 2.1 – развитие личности;
- 2.2 – формирование специалиста;
- 2.3 – воспитание гражданина;
- 3.1 – правовое обеспечение;
- 3.2 – финансовое обеспечение;
- 3.3 – информационно-методическое обеспечение;
- 3.4 – материально-техническое обеспечение;
- 3.5 – кадровое обеспечение;
- 4.1 – маркетинг;
- 4.2 – НИОКР;
- 4.3 – организационно-методическая подготовка процесса образования;
- 4.4 – образовательный процесс;
- 5.1 – разработка стратегии развития системы образования (структурная, кадровая, маркетинговая и др.);
- 5.2 – мотивация;
- 5.3 – организация;
- 5.4 – координация и контроль.



Рис. 1. Функциональная модель системы образования

Среди функций, реализуемых управляющей подсистемой, центральное место, безусловно, занимает разработка стратегии развития системы образования (структурной, кадровой, маркетинговой и др.). К числу основных можно отнести мотивационную и организационную функции, координацию и контроль.

Сеть образовательных учреждений. Относительно самостоятельным компонентом системы образования является сеть образовательных учреждений, где осуществляется деятельность по развитию личности, формированию специалиста, воспитанию гражданина, а также реализуются функции организационно-методической подготовки и ведения образовательного процесса, (блоки № 2 и № 4 на рис. 1). Образовательные учреждения классифицируются по нескольким основаниям:

1) по уровню предоставляемой образовательной подготовки (дошкольные, начальные, средние, высшие, последипломные);

2) по характеру стандартизации и документирования образовательных достижений (учреждения для вольнослушателей, образование с получением сертификата и т. п.);

3) по формам собственности и ведомственной принадлежности (частные, государственные, муниципальные и т. п.);

4) по характеру гражданской организации (открытые, закрытые и т. п.);

5) по ведущим предметным направлениям образовательной подготовки (общеобразовательные, специализированные, профессиональные и т. п.);

6) по формам организации образовательного процесса (очные, заочные, дистантные и т. п.);

7) по типу образовательного развития (коррекционные, общедоступные, элитные, интенсивные и т. п.). Ориентируясь на представленную классификацию и выделяя высший уровень и профессиональное ведущее предметное направление предоставляемой образовательной подготовки, можно провести анализ современной образовательной структуры высшего профессионального образования России (табл. 1).

Таблица 1

Структура высшего профессионального образования России

Уровень	Нормативный срок обучения	Особенности образовательной программы	Итоговая аттестация	Документ
Первый	Не менее 2 лет	Может продолжить образование	Отсутствует	Диплом о неполном высшем образовании
Второй	Не менее 4 лет	Включает специальные дисциплины и практику	Есть	Диплом бакалавра
Третий	Не менее 5 лет	Теоретическая и практическая подготовка по специальности и специализация	Есть, включает дипломную работу (проект)	Диплом специалиста
Четвертый	Не менее 6 лет	После бакалавриата не менее 2 лет специализированной подготовки, включая практику, предполагающую научно-исследовательскую и (или) научно-педагогическую деятельность	Есть, включает выпускную работу (проект)	Диплом магистра

Государственные образовательные стандарты России и основные профессиональные образовательные программы отражают результаты деятельности государства по стандартизации в сфере образования. Стандартизация – в самом широком смысле – это договор о специфическом перечне особенностей, которые создаваемый продукт или разрабатываемый процесс должны в себе содержать.

Достоинства стандартов состоят в том, что они помогают обеспечить пять необходимых технологических свойств: 1) способность взаимодействия – сможет ли данная система стандартов взаимодействовать с другими?

2) многократность использования – может ли программное обеспечение (например, учебные объекты) быть использовано многократно?

3) управляемость – сможет ли данная система подобрать необходимую программу обучающемуся с учетом необходимых данных о нем?

4) доступность – сможет ли учащийся получить необходимую информацию в отведенное время?

5) долговечность – будет ли данная технология развиваться вместе со стандартами для избежания ее старения? Понятие «Государственный стандарт» в виде базового термина образовательной сферы России было введено в 1992 г. с принятием Федерального закона об образовании и в настоящее время институт государственных образовательных стандартов является одним из самых эффективных каналов влияния государства на систему образования. Государственный образовательный стандарт (ГОС) представляет собой совокупность признанных на федеральном уровне норм и требований к уровню подготовленности выпускника данной образовательной системы, отражающих цели ее функционирования и развития.

Принятый в 1996 г. Закон о высшем и послевузовском профессиональном образовании определяет назначение и структуру ГОСов следующим образом (ст. 5):

1. ГОСы высшего и послевузовского профессионального образования предназначены для обеспечения:

1) качества высшего и послевузовского профессионального образования;

2) единства образовательного пространства РФ;

3) основы для объективной оценки деятельности образовательных учреждений, реализующих образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования;

4) признания и установления эквивалентности документов иностранных государств о высшем и послевузовском профессиональном образовании.

2. ГОСы высшего и послевузовского профессионального образования состоят из федеральных и национально-региональных компонентов.

Федеральные компоненты ГОСов высшего и послевузовского профессионального образования включают в себя:

1) общие требования к основным образовательным программам высшего и послевузовского профессионального образования;

2) требования к обязательному минимуму основных образовательных программ высшего и послевузовского профессионального образования, к условиям их реализации, в том числе к учебной и производственной практике и итоговой аттестации выпускников, уровню подготовки выпускников по каждому направлению подготовки (специальности);

3) сроки освоения основных образовательных программ высшего и послевузовского профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

4) максимальный объем учебной нагрузки обучающихся. Таким образом, ГОС включает в себя:

1) общую характеристику направления, иначе говоря, квалификационную характеристику выпускника;

2) сгруппированные по циклам все изучаемые дисциплины: гуманитарные и социально-экономические (ГСЭ), математические и общие естественно-научные (ЕП), общепрофессиональные (ОПД), специальные (СД) и др.;

3) общие требования к основной профессиональной образовательной программе, которая разрабатывается и утверждается вузом, включает в себя учебные планы; программы учебных дисциплин; программы учебных и производственных практик.

Учебные дисциплины, программы которых входят в состав основной профессиональной образовательной программы, делятся на четыре группы:

1) учебные дисциплины федерального компонента;

2) дисциплины национально-регионального (вузовского) компонента;

3) дисциплины по выбору студента, устанавливаемые вузом;

4) факультативные дисциплины.

Национально-региональные компоненты ГОСов высшего и послевузовского профессионального образования отражают национально-региональные особенности подготовки специалистов по соответствующим направлениям подготовки (специальностям). Содержание национально-региональных компонентов ГОСов высшего и послевузовского профессионального образования определяется вузом самостоятельно, а в случае финансирования их реализации за счет средств бюджета субъекта РФ – по согласованию с соответствующим органом исполнительной власти субъекта РФ.

Как правило, федеральный компонент относительно содержания программы обучения составляет примерно 65 %, вузовский – 35 % от полного объема. Подобная структура позволяет решить противоречивую задачу сохранения единства образовательного пространства, не подавляя интересов, традиций и научных школ субъектов Российской Федерации. В результате национально-региональный компонент образовательной программы обеспечивает возможность создания в образовательном учреждении собственной модели обучения, воспитания и развития учащихся с учетом складывающихся в регионе условий. Эта модель является по своему характеру сугубо индивидуальной, учитывает потребности конкретных обучаемых и именно поэтому несет в себе некоторое «творческое начало».

Образование как способ вхождения человека в мир науки и культуры

Латинский термин «культура» означает возвращение, совершенствование чего-либо. Соответственно, и применительно к человеку это возвращение, совершенствование, формирование его образа.

Принимая во внимание данную трактовку, культура выступает предпосылкой и результатом образования человека.

В процессе образования человек осваивает культурные ценности (историческое наследие искусства, архитектуры). Поскольку достижения познавательного характера представляют собой совокупность материального и ду-

ховного достояния человечества, постольку освоение исходных научных положений также является обретением культурных ценностей. Как известно, язык является способом познания окружающего мира и средством коммуникации. Одновременно он выступает в качестве хранителя и выразителя духовной культуры, которая передается от поколения к поколению. Не случайно уровень культуры эпохи (и отдельного человека) определяется отношением к языку. Поэтому одна из миссий образования состоит в том, чтобы сформировать у молодого поколения ответственное отношение к родному и иностранному языкам, к сохранению и обогащению исторических, научных и культурных ценностей.

Процесс общения педагога и учащихся с представителями разных наций и народностей выступает как опыт межкультурного общения и межнациональной коммуникации. В современном образовательном учреждении реализуется принцип диалога культур (русской, европейской, американской, западной и восточной).

Таким образом, соотношение образования и культуры можно рассматривать в разных аспектах:

- в рамках культурологической парадигмы педагогической системы;
- через формирование поликультурного образования;
- в условиях культурно-исторического типа образовательной системы (вуза, школы);
- как систему культурно-образовательных центров в рамках одной или разных стран;
- через анализ учебных дисциплин культурологической направленности;
- путей и способов развития культуры субъектов образования (педагогической культуры и умственной культуры учащихся);
- описания и прогнозирования образа культурного и образованного человека конкретной исторической эпохи; через раскрытие специфики культурно-образовательной среды растущего человека;
- обобщения, сохранения и возрождения культурно-образовательных традиций народа, этноса, нации.

Так как содержание образования черпается и пополняется из наследия культуры и науки, а также из жизни и практики человека, то образование является социокультурным феноменом и выполняет следующие социокультурные функции.

1. Образование — это один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир науки и культуры.

2. Образование есть практика социализации человека и преемственности поколений.

3. Образование является механизмом формирования общественной и духовной жизни человека и отраслью массового духовного производства.

4. Образование — процесс трансляции культурно-оформленных образцов человеческой деятельности.

5. Образование способствует развитию региональных систем и сохранению национальных традиций.

6. Образование является тем социальным институтом, через который передаются и воплощаются базовые культурные ценности и цели развития общества.

7. Образование выступает в качестве активного ускорителя культурных перемен и преобразований в общественной жизни и в отдельном человеке.

Развитие высшего педагогического образования

Многообразие образовательных учреждений, инновационные процессы, характерные для современной школы, — все это предполагает подготовку учителей-профессионалов, владеющих современными педагогическими технологиями, способных к творчеству, имеющих индивидуальный стиль деятельности.

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

Традиционному образованию присуща дисциплинарная модель обучения. При этом дисциплины перегружены избыточной информацией, слишком наукообразны и скучны для молодых умов. Все это объясняется фундаментализацией образования. Современные тенденции требуют большей прагматичности в сфере образования. Разумное сочетание фундаментализации с прагматичностью может построить новую модель образования. В процессе традиционного образования студентами выполняется ряд заданий. Обучение сводится к предметному накоплению типовых способов решения учебно-педагогических задач, знаний, умений, навыков и их дальнейшему совершенствованию. Студент, выполняя задания, копирует деятельность учителя, а педагогическая практика вуза копирует школьную систему обучения, причем не в лучших ее формах, моделирует деятельность учителя, но не соответствует учебной деятельности студента вуза, а значит, не создает условий для общего развития обучающихся, т. е. предпосылок их профессионального роста.

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

Особенностью инновационного обучения в высшей школе является изменение функций знаний, которые осваиваются в вузе, и способов организации их усвоения, которые перестают носить характер рутинного заучивания,

воспроизведения и организуются в многообразных формах поисковой учебной деятельности как продуктивный творческий процесс.

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

В настоящее время в России, как и в других странах, ведется разработка интегрированной **проектно-созидательной модели обучения** в высшей школе. Логика образовательного процесса базируется на идее познания окружающего мира в контексте его «сотворения»: проектирования, моделирования, конструирования, исследования и всесторонней оценки результатов завершенного проекта как с точки зрения его качественного и количественного уровней, так и с точки зрения «вживания в окружающий мир». В работе над проектом могут участвовать преподаватели различных дисциплин, а предметные знания интегрируются за счет общих объектов изучения. Предусматривается компьютерная, или умозрительная, реализация отдельных проектов. Содержание обучения разбивается на отдельные проекты. В новой системе знания, умения и навыки рассматривается не как цель обучения, а как средство развития индивидуальности обучаемого.

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

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

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

Управление педагогическими системами

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

За последние годы произошла значительная демократизация и децентрализация управления образованием — решение многих вопросов передано с федерального на региональный и местный уровни, а от них, соответственно, в непосредственную компетенцию самих образовательных учреждений.

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

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

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

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

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

Реализация перечисленных идей отражается в следующих принципах.

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

всем организаторам: заместителям директора, руководителям различных комиссий, классным руководителям.

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

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

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

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

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

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

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

1) для данных конкретных условий и возможностей организации деятельности педагогического и ученического коллективов, взаимодействия с семьями учащихся и другими институтами воспитания;

- 2) на данном конкретном этапе деятельности;
- 3) в данной конкретной ситуации.

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

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

Критериями могут быть:

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

Перечень вопросов к экзамену по дисциплине «Общие основы педагогики»

1. Истоки происхождения педагогического знания. Возникновение педагогики как науки
2. Педагогика как наука, ее объект и предмет
3. Связь педагогики с другими науками
4. Основные категории педагогики: личность и индивидуальность
5. Основные категории педагогики: образование и социализация человека
6. Основные категории педагогики: развитие, воспитание, обучение
7. Основные категории педагогики: педагогическая деятельность, образовательный процесс, педагогическое взаимодействие
8. Педагогическое взаимодействие как базовая категория педагогики
9. Взаимосвязь педагогической науки и практики: методическое обеспечение, его функции
10. Понятие о методологии и методах педагогического исследования
11. Методологические принципы педагогического исследования
12. Методология педагогической науки
13. Методологическая культура педагога
14. Компоненты педагогической культуры педагога
15. Современные подходы к исследовательской деятельности педагога
16. Наука как процесс (фундаментальные, прикладные разработки, учебно-исследовательские проекты)
17. Наука как процесс (особенности индивидуальной и коллективной научной деятельности)
18. Научное исследование в педагогике, его основные характеристики
19. Логика педагогического исследования
20. Эмпирические методы педагогического исследования
21. Теоретические методы педагогического исследования
22. Образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства
23. Образование как способ вхождения человека в мир науки и культуры
24. Изучение и обобщение педагогического опыта
25. Развитие высшего педагогического образования
26. Образование как общественное явление и педагогический процесс
27. Педагогический процесс, его компоненты
28. Этапы и условия построения целостного педагогического процесса
29. Педагогическая система, ее особенности
30. Дидактические системы и их развитие (основные характеристики, целостность процесса обучения)
31. Воспитательные системы и их развитие
32. Управление педагогическими системами

Контрольный тест

1. Каково значение педагогики для развития человечества?

2. Что такое педагогика? Из предложенных ответов выберите правильный, обосновав его достоверность.

a) Педагогика изучает закономерности развития ребенка и определяет пути его воспитания.

b) Педагогика – это наука о воспитании, образовании и обучении людей.

c) Педагогика – это искусство воздействия воспитателя на воспитанника с целью формирования его мировоззрения.

d) Педагогика занимается изучением вопросов обучения и образования подрастающего поколения.

e) Педагогика – наука о воспитании человека.

3. Что является объектом исследования педагогики:

a) Педагогический процесс, целенаправленно организованный в социальных институтах.

b) Образование, как особая функция общества, реализуемая в условиях тех или иных педагогических систем.

c) Явления (факты) действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества.

d) Психологические аспекты образования как педагогического процесса.

e) Человек, как целостность, в котором сочетаются биологическое и социальное.

4. Назовите разделы педагогики?

5. Впишите недостающие понятия или определения

Понятие	Определение
1. Индивидуальность	
2.	Целенаправленный и организованный процесс формирования личности
3. Развитие	
4.	Целостный процесс образования путем обеспечения единства обучения и воспитания
5. Обучение	
6. Личность	
7.	Целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином установленных государством образовательных уровней
8.	Принадлежность к представителям рода Homo sapiens, это продукт филогенетического и онтогенетического развития, единство врожденного и приобретенного
9. Педагогическая деятельность	
10.	Категория, отражающая процессы воздействия педагога и учащихся друг на друга, их взаимную обусловленность

6. Есть ли различия между социализацией и адаптацией? Если да, то какие? Дайте определения этим двум понятиям.

7. Что называется обучением? Выберите правильный ответ. Докажите ошибочность одного - двух приведенных ответов.

а) Обучение – это передача знаний от учителя к ученикам с целью подготовки их к жизни.

б) Обучение предполагает организацию самостоятельной учебной работы учеников с целью овладения знаниями, умениями и навыками.

с) Обучение – процесс деятельности учителя, направленный на передачу ученикам знаний, умений и навыков, подготовку к жизни.

д) Обучение – это двусторонний процесс деятельности учителя и учеников, направленный на сознательное и прочное овладение системой знаний, умений и навыков, в ходе которого осуществляется развитие умственных способностей и познавательных интересов, овладение методами познавательной деятельности, формируется научное мировоззрение.

е) Обучение – это общение учителя с учениками, в ходе которого происходят передача и усвоение знаний, умений, навыков.

8. Чем отличаются друг от друга два понятия воспитания: в широком и узком педагогическом смысле?

9. Найдите правильное определение для каждого компонента педагогической деятельности

Компонент	Определение
1. Гностический	1. Оперативное решение задач, устанавливающих взаимоотношение педагога с учениками, другими учителями, родителями...
2. Проектировочный	2. Отбор, композиционное построение учебно – воспитательного материала, информации, которая должна стать достижением ученика
3. Конструктивный	3. Способность к анализу, обобщению, переносу в педагогической деятельности.
4. Организаторский	4. Формулирование системы целей и задач; планирование деятельности учащихся; планирование собственной деятельности
5. Коммуникативный	5. Включение учащихся в различные виды деятельности, формирование и организацию ученического коллектива

10. Поразмышляйте над ниже приведенными высказываниями. Какие из них вам кажутся наиболее убедительными и почему?

а) Воспитатель есть художник; школа – мастерская, где из куска мрамора возникает подобие божества. (К.Д. Ушинский)

б) Учитель должен быть свободным творцом, а не рабом чужой указки. Воспитание является искусством, а не ремеслом, - в этом корень учительского дела. (Л.Н. Толстой)

с) Лишь идея, а не техника и не талант, может быть сообщена одним лицом другому, и поэтому лишь в виде известных идей, т.е. в виде теоретической науки, может существовать педагогика. (П.П. Блонский)

д) Педагогическая теория – абстракция. Ее практическое применение – всегда высокое искусство. (И.П. Подласый)

11. Вставьте пропущенные слова в текст: «Педагогическая _____ выполняет две взаимосвязанные задачи: с одной стороны, она обобщает педагогическую _____, выявляя наиболее общие _____, с другой – создает _____ базу для _____. На основе _____ организуется _____, разрабатываются _____, рождаются _____».

12. Из приведенных ниже функций, выберите те, которые относятся к методическому обеспечению:

- a) Функция текущей методической помощи;
- b) Функция выявления состояния педагогических явлений;
- c) Функция обобщения и трансляции педагогического опыта;
- d) Функция диагностики эффективности деятельности педагога и учащихся;
- e) Функция внедрения результатов научных исследований в практику.

13. Педагогическая инноватика -

14. «Методологическая культура педагога – целостное, многоуровневое и многокомпонентное образование, включающее в себя педагогическую философию учителя, мыследеятельность в режиме методологической рефлексии, внутренний план сознания». Как вы понимаете данное определение?

15. В чем заключаются отличия методологической культуры педагога от методологической культуры педагога – практика, опираясь на их психические сферы?

16. Для педагога – исследователя важно знать сложившиеся сегодня подходы к исследовательской деятельности:

- a) Системный
- b) Личностный
- c) Диалогический
- d) Культурологический
- e) Деятельностный
- f) Этнопедагогический
- g) Антропологический
- h) Вероятностный

17. Опишите особенности индивидуальной научной деятельности.

18. Какие методы относятся к эмпирическим:

- a) Основные мыслительные операции;
- b) Шкала-градусник.
- c) Наблюдение
- d) Моделирование
- e) теоретического анализа проблемы и предмета исследования
- f) Опытная работа
- g) Педагогический эксперимент
- h) Анкетирование
- i) Метод единства исторического и логического
- j) Шкалирование
- k) Экспресс-метод

19. Найдите правильное определение для каждой мыслительной операции, приведенной в таблице.

Мыслительная операция	Определение
1. Анализ	1. Эта операция необходима, чтобы распределять явления в смысловые группы по определенным основаниям.
2. Синтез	2. Эта операция позволяет выделить из явления определенную сторону в «чистом виде», т. е. в таком, в каком она в действительности не встречается.
3. Ранжирование	3. Это разложение исследуемого целого на единицы, выделение отдельных признаков и качеств явления.
4. Обобщение	4. Это нахождение частного, отвечающего общему критерию, подведение под понятие.
5. Абстрагирование	5. Оно состоит в определении сходства или различия между явлениями.
6. Сравнение	6. Это не простое суммирование, а смысловое соединение.
7. Конкретизация	7. Это способ, с помощью которого исключают все второстепенное, существенно не влияющее на исследуемое явление
8. Систематизация	8. Абстрактное мышление, последовательные рассуждения человека, протекающие в логической и языковой формах в виде понятий, суждений, выводов.
9. Формализация	9. В исследовании явления необходимо не только выделять главные его особенности, но и обобщать их.

20. Простройте логику научного исследования:

1) Спектр проблем студентов обширен, начиная от трудностей в адаптации первокурсников и заканчивая кризисами идентичности и профессионального выбора студентов 5-го курса. Справиться со всеми трудностями самостоятельно многим будет не под силу. В связи с этим возникают: состояния фрустрации (неудовлетворение потребностей), повышается уровень тревожности, теряется интерес к учебе, возникает неуспеваемость, что неизбежно приводит к снижению эффективности образования и ухудшению психологического здоровья студентов. На решение этих и многих других трудностей и направлена психологическая служба сопровождения педагогического процесса.

2) психологическая служба сопровождения педагогического процесса

3) создание психологической службы сопровождения педагогического процесса в ВУЗе благоприятно повлияет на становление мобильного психологически устойчивого специалиста.

4) разработка проекта программы психологической службы сопровождения педагогического процесса в условиях филиала ВУЗа.

5) мобильный психологически устойчивый специалист

6) уточнить понятие «психологическая служба сопровождения педагогического процесса в ВУЗе»;

7) проанализировать психолого – педагогическую литературу и обобщить теоретический опыт по исследуемой проблеме;

8) рассмотреть возрастные особенности становления личности в студенческий период и выявить возникающие проблемы в процессе обучения;

9) обосновать необходимость создания психологической службы сопровождения педагогического процесса в ВУЗе;

10) разработать проект программы психологической службы сопровождения педагогического процесса в ВУЗе;

11) анкетирование, беседа

ОТВЕТЫ:

2 – b, e

3 – c

7 – d

9 – 1-3, 2-4, 3-2, 4-5, 5-1

12 – a, c, e

16 – a, b, e, h

18 – b, c, f, g, h, j, k

19 – 1-3, 2-6, 3-7, 4-9, 5-2, 6-5, 7-4, 8-1, 9-8

Глоссарий

Абстрагирование - выделение из явления определенной стороны в «чистом виде», т. е. в таком, в каком она в действительности не встречается.

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.

Адаптация социальная – процесс и результат активного приспособления человека к условиям и требованиям социальной среды.

Анализ — это разложение исследуемого целого на единицы, выделение отдельных признаков и качеств явления.

Анкета – методическое средство для получения первичной социологической и психологической информации на основе вербальной коммуникации, форма заочного опроса, объединенная единым исследовательским замыслом.

Анкетирование – метод массового опроса информации с помощью анкет.

Взаимодействие – процесс непосредственного и опосредованного взаимного влияния людей друг на друга, предполагающий их взаимную обусловленность одними задачами, интересами, совместной деятельностью и взаимно ориентированными реакциями.

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

Воспитание — целенаправленное управление процессом развития человека через его включение в различные виды социальных отношений в учебе, общении, игре, практической деятельности.

Воспитание в широком социальном смысле – это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим.

Воспитание в узком смысле - направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни.

Воспитание в широком педагогическом смысле – специально организованное, целенаправленное, управляемое воздействие воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно–воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно–воспитательный процесс.

Воспитание в узком педагогическом смысле – процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач.

Воспитательная система — комплекс воспитательных целей, людей, их реализующих в процессе целенаправленной деятельности; отношений, воз-

никающих между ее участниками; освоенная среда и управленческая деятельность по обеспечению жизнеспособности воспитательной системы.

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

Девиантное поведение — система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе нормам.

Дидактика – наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации.

Дидактическая система — подсистема воспитательной системы, совокупность целей, содержания образования, процесса, методов и форм его организации.

Дискуссия — способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решения в группе; метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность учебного процесса за счет включения учащихся в коллективный поиск истины.

Знания – отражение человеком объективной действительности в форме фактов, представлений, понятий и законов науки.

Зона ближайшего развития - отражает возможности достижений ребенка в условиях сотрудничества со взрослыми.

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.

Индивидуальность – неповторимое своеобразие психики каждого человека, осуществляющего свою деятельность в качестве субъекта развития общественно-исторической культуры. И. определяется как внутренний психический мир человека, включающий основные ее сферы: интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевою, предметно-практическую, саморегуляции и экзистенциальную.

Конкретизация - нахождение частного, отвечающего общему критерию, подведение под понятие.

Культура - определенный уровень развития общества, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей.

Культура личности – система ЗУНов, взглядов, убеждений, которая позволяет человеку использовать накопленную информацию и применять ее во всех аспектах ее жизнедеятельности.

Личность – человек как общественное существо, сформировавшееся в определенной системе общественных отношений.

Логика научного исследования — это последовательность правил-процедур, задач и способов их решения.

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

Метод воспитания — совокупность наиболее общих способов решения воспитательных задач и осуществления воспитательного взаимодействия.

Метод исследования — приемы, процедуры и операции эмпирического и теоретического познания и изучения явлений действительности.

Метод обучения — совокупность путей, способов достижения целей, решения задач образования.

Методика — частный вариант метода, нестандартизованный метод исследования.

Методическое обеспечение педагогического процесса - совокупность средств, правил, выбор которых позволяет педагогу решать поставленные перед ними задачи.

Методология — учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности, теоретическое обоснование совокупности методов, их единства и связей.

Методология педагогической науки - учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области педагогической теории и практики.

Методологическая культура педагога – целостное, многоуровневое и многокомпонентное образование, включающее в себя педагогическую философию учителя, мыследеятельность в режиме методологической рефлексии, внутренний план сознания (самосознания).

Методологическое обеспечение – совокупность средств познания, выполняющих роль регуляторов, с помощью которых планируются, корректируются и контролируются собственный научный поиск, процесс исследования.

Моделирование – 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.

Наблюдение - непосредственное восприятие явлений с помощью органов чувств или в косвенном — через описание другими лицами.

Навыки – компоненты практической деятельности, проявляющиеся при выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократного упражнения.

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.

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

Обучение - специально организованный, целеполагаемый и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение ЗУНов, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями.

Объект педагогики - реальность, воспринимаемая через призму накопленных наукой знаний, в частности педагогические явления и факты.

Опыт - известные людям знания, умения, способы мышления, нравственные, этические, правовые нормы – словом, все созданное в процессе исторического развития духовное наследие человечества.

Отраслевая педагогика – наука, изучающая проблемы профессионального образования.

Педагогика - совокупность знаний и умений по обучению и воспитанию человека

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

Педагогика школы – наука, изучающая педагогические теории, системы, технологии

Педагогика высшей школы – наука, изучающая закономерности учебно – воспитательного процесса, протекающего в вузах всех видов аккредитации; специфические проблемы получения высшего образования в современных условиях, в том числе дистанционно (посредством интернета).

Педагогика труда – наука, изучающая проблемы повышения квалификации, а также вопросы переквалификации работников различных отраслей народного хозяйства, освоения новых знаний, приобретение новой профессии в зрелом возрасте.

Педагогическая деятельность - система действий учителя, направленных на достижение педагогических целей через решение педагогических задач.

Педагогическая инноватика - сфера науки, изучающая новые технологии, процессы развития школы, новую практику образования.

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

Педагогическая технология – совокупность методов, осуществляемых в каком – либо процессе, совокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание школьника.

Педагогический процесс — динамическая система, системообразующим фактором которой является педагогическая цель, а общим качеством — взаимодействие педагога и ученика.

Педагогический опыт - накопленные педагогами способы учебно-воспитательной работы.

Педагогический факт – сведения о наблюдаемой педагогической действительности, данные педагогических измерений.

Педагогический эксперимент - это такой метод педагогического исследования, при котором происходит активное воздействие на педагогические явления путем создания новых условий, соответствующих цели исследования.

Педагогические явления – это явление, происходящее в процессе взаимодействия педагогов и учащихся и отражающее решение определенных педагогических целей и задач.

Педагогические категории - основные педагогические понятия, выражающие научные обобщения.

Педагогическое исследование - процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях.

Познавательная игра (дидактическая) — это специально созданная ситуация, моделирующая реальность, из которой учащимся предлагается найти выход.

Предмет педагогики как науки - педагогический процесс, т.е. процесс обучения и воспитания человека как особая функция общества, реализуемая в условиях тех или иных педагогических систем.

Прием — это элемент метода, его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация метода в том случае, когда метод небольшой по объему или простой по структуре.

Прикладные исследования — решают в большей мере практические задачи или теоретические вопросы практической направленности.

Развитие – 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.

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

Ранжирование - способ, с помощью которого исключают все второстепенное, существенно не влияющее на исследуемое явление.

Синтез — это не простое суммирование, а смысловое соединение.

Систематизация - распределение явлений в смысловые группы по определенным (задаваемым исследователем) основаниям.

Содержание образования — педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование разносторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению и развитию материальной и духовной культуры общества; система научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения.

Семья — вид социальной общности, важнейшая форма организации личной жизни, малая группа, основанная на супружеском союзе, родственных связях или усыновлении.

Семейное воспитание — процессы воздействия на детей со стороны родителей и других членов семьи с целью достижения желаемых результатов.

Социализация – 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. Это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны.

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

Специальная педагогика – наука об особенностях развития и закономерностях обучения и воспитания аномальных детей, имеющих физические или психические недостатки.

Сравнение - определение сходства или различия между явлениями.

Умения – готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков.

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

Уровень актуального развития - отражает наличные особенности психических функций ребенка, которые сложились на сегодняшний день.

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.

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

Учение – одна из сторон процесса обучения, активная деятельность обучающихся, направленная на овладение запасом знаний, приемами их самостоятельного приобретения и применения.

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.

Форма организации обучения — дидактическая категория, обозначающая внешнюю сторону организации учебного процесса, которая связана с количеством обучаемых, временем, методом обучения, а также порядком его осуществления.

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

Фундаментальные исследования — направлены на разработку и развитие теоретических концепций науки, ее статуса, истории, методологии.

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

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

Цель — идеальный образ желаемого будущего результата человеческой деятельности; осознанное представление о конечном результате деятельности (не всегда совпадает с результатом).

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

Список литературы

1. Андреев, В.И. Педагогика [Текст]: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
2. Афонина, Г.М. Педагогика [Текст]: Курс лекций и семинарские занятия / Г.М. Афонина; Под ред. О.А.Абдуллиной. – Ростов н/Д: «Феникс», 2002. – 512 с.
3. Басова, Н.В. Педагогика и практическая психология [Текст] / Н.В. Басова. – Ростов н/Д: «Феникс», 2000. – 416 с.
4. Батурина, Г.И. Введение в педагогическую профессию [Текст]: Учебное пособие / Г.И. Батурина, Т.Ф. Кузина. – М.: Академия, 1999. – 176 с.
5. Вульф, Б.З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках [Текст] / Б.З. Вульф, В.Д. Иванов. – М, Изд-во УРАО, 1997. – 284 с.
6. Гребенюк, О.С. Общие основы педагогики [Текст] / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. – М.: Владос, 2003. – 160 с.
7. Джурицкий, А.Н. История педагогики [Текст] / А.Н. Джурицкий. – М.: Владос, 1999. – 343 с.
8. Лихачев, Б.Т. Педагогика [Текст]: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов / Б.Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 1999. – 523 с.
9. Педагогика [Текст]: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 576 с.
10. Педагогика [Текст]: Учебное пособие для студентов педагогических ВУЗов и колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
11. Подласый, И.П. Педагогика [Текст] / И.П. Подласый. – М.: «Высшее образование», 2007. – 540 с.
12. Реан, А.А. Психология и педагогика [Текст] / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. - СПб.: Питер, 2007. - 432 с.
13. Роботова, А.С. Введение в педагогическую деятельность [Текст]: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Роботова, Т.В. Леоньева, И.Г. Шапошникова. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 208 с.
14. Селевко, Г.С. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.С. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
15. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М.Н. Скаткин. - М.: Педагогика, 1986. – 151 с.
16. Смирнов, В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях [Текст] / В.И. Смирнов. - М.: Педагогическое общество России, 2000. – 416 с.
17. Смирнов, С.А. Педагогика [Текст]: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов; Под ред. А.С. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 512 с.

18. Харламов, И.Ф. Педагогика [Текст]: Учеб. пособие / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарика, 2000. – 519 с.