

В.И. Загвязинский
И.Н. Емельянова

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Москва
«Высшая школа» 2007

Рецензенты:

Зав. кафедрой педагогики, член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, проф.
В.П. Бездухов (Самарский государственный педагогический университет);
Зав. кафедрой педагогики, проф. кафедры *Т.Л. Павлова* (Новосибирский
государственный педагогический университет)

Загвязинский В.И.

Общая педагогика: Учеб. пособие / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. – М.: Высш. шк., 2007. – ____ с.

ISBN 978-5-06-004232-0

В учебном пособии на основе анализа тенденций развития образования и педагогики раскрыта и реализована современная социально-личностная концепция ценностного педагогического процесса в общеобразовательной и профессиональной (в том числе высшей) школе. В пособии освещаются основные проблемы содержания, методики и организации педагогического процесса в образовательных учреждениях с учетом исторических традиций, требований государственного стандарта образовательных систем. Педагогика трактуется как комплексная наука о воспитании, развитии и обучении человека, как искусство возвращения и реализации человеческого потенциала.

Методический аппарат пособия содержит контрольные вопросы, развивающие задания, материалы для тренинга.

Для студентов педагогических специальностей вузов, педагогических университетов и институтов, аспирантов, педагогов-исследователей, а также учителей, воспитателей и руководителей образовательных учреждений.

УДК 37.0
ББК 74.00

ISBN 978-5-06-004232-0

© ОАО «Издательство «Высшая школа», 2007

Оригинал-макет данного издания является собственностью издательства «Высшая школа», и его репродуцирование (воспроизведение) любым способом без согласия издательства запрещается.

Существуют две области знания, в которых многие считают себя сведущими и даже компетентными — это педагогика и медицина. Ведь все (или почти все) люди воспитывают детей, общаются друг с другом, вместе живут и работают, владеют определенными способами лечения и самолечения. Иными словами — большинство людей, хотя бы они того или нет, выступают в роли непрофессиональных педагогов или медиков. Вопрос в том, насколько глубоко их понимание и насколько эффективна эмпирически (опытным путем) сформированная деятельность.

Бесспорно, что многое передается с опытом, через традиции и СМИ; примером для подражания могут служить авторитетные люди; большое количество знаний черпается из прочитанной литературы. Однако такого стихийного образования недостаточно для профессионального педагога, да и вообще для истинно культурного человека. Не случайно краткие курсы психологии и педагогики включены в общеобразовательный блок стандартов высшего образования любого профиля, в том числе и технического, естественнонаучного, юридического, экономического. Психолого-педагогические знания признаны органической частью общей культуры.

Профессиональному же педагогу необходимо овладеть системой психолого-педагогических знаний, отражающих многовековой опыт воспитания, обучения, развития личности, включения ее в продуктивную деятельность по сбережению окружающего мира, его преобразованию в интересах человека и человечества; ему предстоит также выйти на педагогическую самореализацию, развить общие и педагогические способности, осознать и прочувствовать все величие миссии педагога как творца человеческой личности и всю глубину ответственности, которая на него возложена обществом и государством.

Будущему педагогу предстоит понять, что педагогика не просто наука, изучающая закономерности, принципы, методики, технологии, формы образовательного процесса, но и искусство обучения, воспитания, выявления и развития одаренности детей и взрослых, что настоящий педагог — это одновременно и автор-драматург, и режиссер, и актер, и практикующий психолог, и добрый наставник, и «адвокат детства», и методист, и исследователь, который, выполняя различные профессиональные роли (учитель, педагог вуза, училища или колледжа, воспитатель, социальный педагог, педагог-психолог, руководитель образовательного учреждения, сотрудник

инспекции по делам несовершеннолетних и т.д.), ведет своих питомцев к вершинам знания, обеспечивает нравственную и гражданскую зрелость, готовность к творчеству и самореализации. Он общается с детьми, юношей, взрослых к сокровищнице отечественной и мировой культуры; фактически от результатов его труда решающим образом зависит будущее страны, потенциальные возможности ее возрождения и развития.

Изучение курса «Общая педагогика» — это, конечно, только определенный этап становления педагога, формирования его профессионализма, компетентности, основ будущего мастерства, способности к творчеству. Но этап действительно важен, если изучение курса будет не формальным, если студент будет думать, размышлять, ставить вопросы и искать на них ответы не только в учебниках и пособиях, но и у классиков педагогики, ученых-психологов, философов, педагогов, методистов; если он будет изучать и перенимать опыт педагогов-практиков, в первую очередь новаторов педагогического труда.

Желаем читателям успехов на пути профессиональной самореализации, продуктивного поиска собственного педагогического мировоззрения, своего индивидуального стиля жизни и деятельности.

ГЛАВА I. Введение в педагогическую деятельность

1.1. Наука, искусство и откровение в педагогической деятельности

Наука как основа педагогической деятельности

Профессия педагога — одна из самых ответственных и самых сложных. Ее ответственность связана с тем, что миссия педагога заключается в обеспечении становления личности, в раскрытии и реализации человеческого в растущем индивидуе. Сложность же профессии проистекает из того, что педагог выступает и как воспитатель, и как наставник (учитель жизни), и как учитель-предметник, и как практический психолог, и как своего рода «адвокат детства», о чем уже было упомянуто ранее. Именно педагог передает подрастающему человеку ценности культуры, стоит на страже духовного и физического здоровья будущего поколения.

Педагог, осваивая свою деятельность, должен, прежде всего, овладеть системой научных знаний. Педагогика входит в систему наук о человеке, интерес к которым стремительно растет. Возрастающий интерес к наукам о человеке вызван тем, что современные люди серьезно отстают в нравственном, физическом, психологическом плане от достижений науки, техники и производства; от тех социально-экономических процессов, в которых ему предстоит жить и трудиться.

Педагогика содержит в себе солидный объем общечеловеческого знания, который накапливался веками. Педагогика как наука прошла несколько этапов своего становления: доисторический, этап древности, средневековый период и этап нового времени.

Доисторический период (первобытно – общинный строй) воплотил в себе народную мудрость. На данном этапе педагогическое знание закреплялось в пословицах и поговорках, сказаниях и былинах. В народной мудрости до сих пор черпают знания как практики, так и теоретики.

В период древности (рабовладения) педагогический процесс отражается в философии прошлого. Осмысление процесса мироздания в философских трудах древности сопровождалось размышлениями о человеке, его душе, его месте в общем процессе миростройства.

В Средние века (в период феодализма) происходит оформление педагогического знания, формирование педагогики как самостоятельной науки. Родоначальником данной науки является Я.А. Коменский. В его классическом труде «Великая дидактика» (1633) сформулированы основное содержание и принципы обучения и воспитания.

Новое время (капиталистический период) характеризуется дифференциацией педагогического знания, выделением самостоятельных отраслей педагогики. Дифференциация педагогики осуществляется по двум направлениям: во-первых, внутри самой науки: дидактика, теория воспитания, этнопедагогика, возрастная педагогика и т. д.; во-вторых, научно-педагогические знания распространяются в различные сферы жизнедеятельности: военная педагогика, педагогика производственных коллективов, педагогика в лечебных учреждениях, педагогика в спорте. Наряду с процессами дифференциации педагогического знания идет интеграция: привлечение знаний (содержания, форм и методов) из других наук (психологии, социологии, физиологии, антропологии, медицины и др.).

Каждый этап формирования педагогической науки опирается на достижение предыдущего: он развивает и обогащает содержание, формы и методы, накопленные в теории и практике обучения и воспитания, новым педагогическим знанием.

Педагог, для успешного осуществления своей деятельности должен усвоить систему научных знаний: закономерности, принципы, формы, средства, технологии, методы построения и организации педагогического процесса.

Искусство как условие творческого освоения педагогической деятельности

Само по себе знание закономерностей методов воспитания и обучения не обеспечивает успеха воспитательной и образовательной деятельности. Разделяя эту мысль, выдающийся педагог и мыслитель А.С. Макаренко определяет метод воспитания как «инструмент прикосновения к личности».

То, какая мелодия зазвучит в результате нашего «прикосновения» к ребенку, зависит от мастерства и искусства воспитателя. В результате педагогического взаимодействия можно как помочь личности раскрыть жизненные силы, так и разрушить веру в свои возможности, поставить барьер на пути самосовершенствования. Про самого А.С. Макаренко современники говорили, что он мог

«двумя-тремя репликами вызвать радостный подъем или такой душевный трепет, какой не внушало самое серьезное наказание».

Искусство воспитания проявляется при творческом освоении педагогических методов, средств, технологий; в развитии у воспитателя умения и способности настраиваться на конкретную педагогическую ситуацию, на воспитанника, с тем чтобы выбрать адекватные этой ситуации средства, формы, методы и содержание воспитательного взаимодействия. Будущий учитель обязан овладеть техникой и технологией обучения и воспитания, он должен уметь совершенствоваться в процессе взаимодействия с учеником. Педагогу необходимо не просто овладеть суммой знаний, но и постигнуть смысл своей деятельности, не просто изучить, но и почувствовать ребенка. Все это роднит педагогику с искусством.

Но педагогическое искусство — это искусство иного рода, нежели творчество художника, композитора, архитектора, артиста. Искусство видит свой смысл в передаче мироощущения, мировосприятия, где в центре оказывается художник, композитор, архитектор со своими жизненными ценностями и приоритетами. Педагогическое искусство в центр своей деятельности помещает ребенка с его жизненными смыслами. Мы не ваяем из материала души ребенка нужный нам образ, а помогаем этой душе прийти в согласие с собой и миром, помогаем ей раскрыться и реализоваться.

Откровение как осознание высших смыслов педагогической деятельности

Зачастую педагогическое знание приходит к человеку не логическим путем, а путем **откровения**. Каждый переживал в своей жизни ситуацию, когда кажущаяся простота, истина вдруг приобрела особенный смысл. Не случайно первой формой массового просвещения были проповеди, где для человека открывалось его предназначение в мире, где он получал ответ на важный для себя вопрос о смысле жизни. Но смысл не может быть дан человеку, смысл может быть найден. А для этого педагог должен быть готов к постижению, он должен быть открыт для поиска. Выйти на этот уровень познания можно только в процессе творческой деятельности, которая идет не только на рациональном уровне, но и на уровне постижения, откровения. Откровение требует от личности особой настроенности на педагогическую ситуацию, духовного «вчувствования». Освоение профессиональной педагогической роли должно идти не только на технологическом, но и на духовном уровне. Еще Сократ

называл педагогическую деятельность «майевтикой», т.е. повивальным искусством, где педагог «принимает роды души».

Сердцевиной педагогической деятельности является воспитание — целенаправленное содействие становлению личности воспитанника. **Воспитание** — это особый вид деятельности, где действуют не какие-то абстрактные, специализированные роли общающихся людей, а их личность в целом. Эта такая деятельность, которая требует совмещенного взаимного проникновения сфер жизнедеятельности людей, взаимной открытости, готовности делиться жизненными смыслами. Недостаточно просто освоить предмет, выработать определенный стиль ролевого поведения для того, чтобы быть успешным в педагогической деятельности; нужно быть готовым тратить свои душевные силы и побуждать своих воспитанников к тому же.

Современной школе нужен педагог с выраженной гуманистической позицией. Наличие гуманистической воспитательной позиции создает гармонию в педагогической деятельности. Центром педагогической деятельности воспитателя-гуманиста является ребенок с его жизненными ценностями и смыслами. Он готов на «бескорыстное» принятие ребенка, вне зависимости от его успехов.

Такого рода отношение к воспитательной деятельности формируется не вдруг и не по наитию. Это сложный процесс, в основе которого — воспитание и самовоспитание ума, чувств и поступков. Деятельность такого рода требует от педагогов не только новых умений, готовности выполнять роль учителя, социального наставника, воспитателя, но требуется и новый тип педагога: преподаватель-воспитатель-исследователь, обладающий стремлением и умением вести педагогический поиск; педагог с выраженной нравственной позицией, в основе которой лежит ответственность за судьбу ребенка.

1.2. Структура и особенности педагогической деятельности

Педагогическая деятельность включена в систему социальных отношений, и поэтому она регулируется как внутригосударственными (Конституция Российской Федерации 1993 г., Закон Российской Федерации «Об образовании» 1992 г., Семейный кодекс Российской Федерации 1995 г. и др.), так и международными законодательными актами, такими, как «Декларация прав ребенка», «Конвенция о правах ребенка» и др.

Педагог является ведущим **субъектом** педагогической деятельности. Социальный заказ общества и государства образованию преломляется через личность педагога. Без личного непосредственного влияния на воспитанника «истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно» (К.Д. Ушинский). Поэтому во все времена ученые и практики внимательно относились к требованиям, выдвигаемым к личности педагога.

Уже в XVI—XVII вв., когда в Европе начали создаваться христианско-братские общины и так называемые братские школы, в их уставах были определены требования к личности учителя и нормы его профессионального поведения. Эти требования звучали следующим образом: «Учитель должен и учить, и любить детей всех одинаково. Он должен быть смиренномудр, кроток, воздержлив, не гневлив».

Я.А. Коменский полагал, что должность педагога «настолько превосходная, как никакая другая под солнцем»; он разработал своеобразный кодекс педагога, считая, что основой воспитания детей является положительный пример. Поэтому педагог должен быть честным, деятельным, требовательным, настойчивым в достижении поставленных целей.

Характерной особенностью педагогической деятельности является то, что воспитанник — не просто пассивный объект, на которого направлена деятельность педагога, а **субъект**, который проявляет свою активность. Каждая человеческая индивидуальность, с которой педагог имеет дело, это глубоко своеобразный, неповторимый мир мыслей, чувств, интересов. Воспитанник привносит в учебно-воспитательный процесс свои интересы, желания, смыслы; он растет и развивается не в прямой зависимости от воспитательного влияния, а по своим внутренним законам, оказывая при этом влияние и на учебно-воспитательный процесс, и на воспитателя.

Успех педагогической деятельности во многом зависит от способности, умения и желания педагога видеть в своих воспитанниках партнеров педагогической деятельности. Л.Н. Толстой видел в крестьянских детях, которые посещали его яснополянскую школу, захватывающие непознанные творческие глубины, бездонные духовные богатства. Он считал ребенка непревзойденным зодчим художественного слова. Бытие детей представлялось великому писателю таким богатым и совершенным, что он считал необходимым учиться у этого бытия: погружаться в него, проверять им себя, перестраивать, и достраивать себя до этого бытия по всем направлениям. Л.Н. Толстой часто звал к себе деревенских детей, чтобы

прочитать им написанное, а затем просил их пересказать услышанное и уже с пересказа поправлял свой рассказ. Эта деятельность захватывала всех и была важна как детям, так и педагогу; в процессе этой деятельности «распускался цветок понимания».

Объективно **предметом** педагогической деятельности является социально значимый культурно-исторический опыт, который выражается в знаниях, умениях, навыках, системе ценностей, необходимых для передачи молодому поколению. Но педагог должен не просто передавать нужный объем знаний, а обучать способам достижения знаний, стимулировать развитие потенциальных способностей, способствовать раскрытию жизненных сил каждой отдельной личности. Для этого требуется тратить свои душевные силы. Не случайно замечательный педагог В.А. Сухомлинский назвал главное произведение своей жизни «Сердце отдаю детям». Сердце великого педагога болело за каждого ребенка, за обиды, которые детям преподнесла жизнь, за их неудачи, некрасивые поступки. Сердце педагога наполнялось радостью, когда ребенок делал шаг к людям, достигал успеха в знаниях.

Цели и задачи педагогической деятельности формируются на основе государственного заказа и находят отражение в государственных документах (законы, доктрины, государственные программы, государственные концепции). Педагог, определяя цели и задачи своей деятельности, должен также ориентироваться на те цели, которые ставят родители в отношении воспитания и обучения своих детей. Цели педагогической деятельности должны быть ориентированы на открытие перспектив развития каждой отдельной личности, на те смыслы и ценности, которые видит сама личность в своей собственной жизни.

Успешность деятельности зависит от того, насколько педагог обладает **педагогическими способностями**. Б.М. Теплов определил способности как устойчивые индивидуальные психические свойства личности, которые являются условиями успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности. Выделяются общие педагогические способности и специальные способности к конкретному предмету. Только при достаточно высоком уровне общих педагогических способностей специальные способности работают на успешный результат. Можно быть гениальным художником, но быть неумелым преподавателем.

Н.В. Кузьмина выделяет в структуре педагогической деятельности пять инвариантных компонентов. В структуре личности педагога им соответствуют пять групп профессиональных способностей:

1. гностические — чувствительность к исследованию объекта, процессов и результатов собственной деятельности и способам ее перестройки на основе этого знания;

2. проектировочные — чувствительность к способам проектирования личности учащегося, отбору и композиционному построению учебно-воспитательного процесса применительно к возрастным и индивидуальным особенностям учащихся;

3. конструктивные — чувствительность к способам композиционного построения предстоящих занятий с учащимися, которые бы вызывали у последних эмоциональный, интеллектуальный и практический отклик;

4. коммуникативные — чувствительность к способам установления взаимоотношений с учащимися и их перестройка в соответствии с развитием целей и средств;

5. организаторские — чувствительность к способам включения учащихся в различные виды деятельности и способам превращения коллектива в инструмент воздействия на каждую отдельную личность, позволяющий делать личность активной в самодвижении к целям воспитания.

В.А. Крутецкий, синтезируя разные точки зрения на содержание педагогических способностей, выделяет следующие: дидактические (способности передавать учащимся учебный материал); академические (способности к соответствующей области науки); перцептивные (способности проникать во внутренний мир ученика); речевые (способности ярко и четко выражать свои мысли и чувства); авторитарные (способности непосредственного эмоционально-волевого влияния на ученика); педагогическое воображение (предвидение последствий своих действий); способность к распределению внимания.

К.Д. Ушинский в статье «Проект учительской семинарии» писал, что «прежде всего от народного учителя требуется, чтобы он имел призвание, охоту и способность к своей деятельности». Призвание или направленность является одним из основных условий, обеспечивающих успешность педагогической деятельности. **Педагогическая направленность** включает в себя осознание значимости педагогической работы, интерес к педагогической профессии и склонность заниматься ею, а также потребность в общении и работе с детьми. Без любви к детям невозможна успешная педагогическая деятельность.

При подготовке педагога, по мнению К.Д. Ушинского, нужно бояться «полуобразования, возбуждающего самонадеянность». Более того, педагогическая деятельность требует от педагога по-

стоянного самообучения, и если педагог останавливается в своем развитии, то наступает педагогическая деформация. Лишь постоянное осмысление, анализ, поиск путей совершенствования позволяют учителю развивать свое мастерство.

Замечено, что педагогические способности проявляются рано, но профессиональное мастерство приходит, когда педагог достигает зрелости. Так, великий польский педагог Януш Корчак, будучи студентом последнего курса медицинского факультета, работал в бесплатной библиотеке. Он уже тогда поражал сотрудников тем, насколько легко этот блондин с рыжеватой бородкой, милой улыбкой и умным взглядом обращался с польскими гаврошами. Не повышая голоса, он удивительным образом управлял этой стихией; казалось, что он был знаком с каждым из этих мальчишек. Известную на весь мир книгу «Как любить ребенка» он написал, когда ему было сорок лет. А.С. Макаренко литературно оформил свой педагогический опыт, когда ему тоже было за сорок. В.А. Сухомлинский стал заслуженным учителем школы в сорок лет, проработав сначала учителем, затем директором Павлышской средней школы.

Речь идет не о том, что к вершине успеха педагога приводит опыт. Опыт — это необходимое, но недостаточное условие совершенствования. Есть такая формула: **опыт + рефлексия этого опыта = развитие**. По самой своей логике, по философской основе, по творческому характеру педагогический труд невозможен без элементов исследования, писал В.А. Сухомлинский. Исследовательская деятельность — это деятельность, связанная с интересом к педагогической информации самого широкого плана («открытость для познания»). Это деятельность, связанная с умением анализировать свой опыт и опыт других учителей, с умением вычленивать идею опыта, с умением использовать ее в новых ситуациях обучения и воспитания. Это деятельность, направленная на создание собственного опыта.

Стать мастером в сфере педагогической деятельности невозможно без творческого отношения к делу. Подлинное воспитание и обучение — это всегда созидание нового, творение человека через пробуждение его внутренних сущностных сил. Творчество является также необходимым условием становления самого педагога, его самопознания, раскрытия как неповторимой индивидуальности, достижения мастерства. **Педагогическое мастерство** — это комплекс свойств личности, который обеспечивает стабильно высокий результат деятельности. Стабильно высокий результат обеспечивает гуманистическая направленность деятельности учителя, его про-

фессиональные знания, педагогические способности и овладение педагогической техникой (И.А. Зязюн).

Личность педагога, его мотивы, смыслы определенным образом окрашивают педагогическую деятельность и придают ей неповторимый **индивидуальный стиль**. Для того чтобы педагог стал творческой индивидуальностью, что неизбежно отразится на его деятельности, необходимо, чтобы он видел высокий жизненный смысл в событиях профессиональной деятельности, стремился к самоактуализации, самоопределению, самореализации.

Определяющим здесь является процесс развития и саморазвития личности педагога, его способность самому двигаться вперед и помогать другим. Педагог, развиваясь на протяжении всего жизненного пути, может подняться до уровня мастера — профессионала высокой квалификации; гуру — учителя жизни. Возможен и обратный процесс — профессиональная стагнация и деформация. К факторам профессиональной деформации относят: духовное окостенение, социальную изоляцию, авторитарность и амбициозность, конформизм, рутину и формализм, консерватизм (К.М. Левитан).

Итак, **педагогическая деятельность** — это, с одной стороны, социально обусловленная деятельность, которая находится в прямой зависимости от требований общества; с другой — она во многом определяется личностью, которая осуществляет педагогическую деятельность, ее качествами, направленностью интересов, уровнем компетентности, содержанием педагогической позиции и способностью к творческому созиданию.

1.3. Специфика педагогической деятельности на различных исторических этапах

Профессия педагога является одной из древнейших. Требования к содержанию и результату педагогической деятельности, условия труда, социальный статус педагога определяются конкретно историческими условиями, в которых эта деятельность осуществляется.

Педагогическая деятельность в доисторический (первобытный) период

В первобытный период основным способом передачи социально значимого опыта была производственная деятельность, в которую дети включались по мере взросления. Основным способом пере-

дачи знаний являлся совместный труд. Обучение было направлено на формирование навыков трудовой активности, обеспечивающих выживание в существующих условиях. Воспитание заключалось в передаче традиций племени по принципу «делай, как я».

Субъектом педагогической деятельности была вся **община** (племя). В славянских племенах, например, мать пестовала ребенка до 4–5 лет. Затем девочек оставляли в женском доме, мальчиков передавали в дом мужчин. С возникновением единобрачной семьи мужские и женские дома трансформировались в дома молодежи, куда родители продолжали отдавать на воспитание своих детей.

Со временем воспитательная практика стала заботой **старейшин**. Они приучали подростков к собиранию плодов, обучали правилам охоты, изготовлению простейших орудий труда, передавали заветы предков, моральные нормы. В эту эпоху основным жизнеобеспечивающим ресурсом для человека являлась природа, что требовало строгой внешней регламентации жизнедеятельности, воспроизведения из поколения в поколение традиций предков, упования на высшие силы. В педагогической деятельности широко использовались заговоры, заклинания, магические действия, ритуальные песнопения.

Основным способом фиксации педагогических знаний было хранение в памяти, в устном народном творчестве: предания, легенды, пословицы, поговорки, потешки, пестушки. В них находили отражение те знания, нормы, общественно значимые ценности, которые необходимо было передать молодому поколению.

Основным смыслом и назначением педагогической деятельности было обеспечение выживания племени в существующих условиях.

Педагогическая деятельность в древности (в рабовладельческий период)

В период рабовладения появился специфический социальный институт, где осуществлялась специально организованная образовательная и воспитательная деятельность — **школа**. Школа (от лат. schola, от греч. Scholé, буквально — досуг, отдых от труда). Первые школы возникли в Египте, Ассирии и Вавилоне. Обучение происходило в специальном здании — «доме глиняных табличек». Знание в представлениях того времени давало человеку почти магическую силу и потому высоко ценилось. Педагогические функции выполняли служители религиозного культа — **жрецы**.

В древней Греции учителями были вольные граждане. Функции учителя в древней Греции выполняли **дидаскалы**. Кроме этого широко была распространена должность **педотрибов**, они занимались физическим воспитанием. Из числа знатных аристократов старейшинами назначались **педономы**, которые наблюдали за нравственным поведением и военно-физическим развитием своих воспитанников. Воспитание детей в богатых семьях поручалось особым лицам из рабов, которых называли **педагогами** (от греч. paidagogos — дитя и веду, воспитываю).

Позднее появились школы, которые носили имена их создателей: Академия Платона, Ликей (от греч. Lykeion — лицей Аристотеля, Сад Эпикура. Обучение осуществлялось в форме ученичества. Содержание научного и мировоззренческого знания существенным образом зависело от миропонимания учителя, который нес это знание своим ученикам. Имея свободу в выборе содержания, форм и методов воспитания и обучения, учитель тем не менее находился под контролем со стороны государства и общества и мог понести серьезное наказание за свою деятельность. Истории известен факт, когда якобы за «растление» молодежи негодными обществу знаниями философ Сократ был приговорен к смертной казни.

Наиболее известны своей педагогической направленностью философские учения Сократа, Платона, Аристотеля. Философско-этические труды, где закладывались основы науки о воспитании, были пронизаны мыслями о долге, нравственности, обязанностях человека и гражданина.

В период древности сформировался, а в средневековье получил наибольшее развитие особый жанр — **«литература премудрости»**, представленная в виде «мудрого речения»: притчи, сентенции, афоризма, поучения. **Слово** рассматривалось как одно из самых сильных и действенных воспитательных средств. Все назидания велись от имени отца. Все «мудрые речения» выдержаны в доверительном семейно-домашнем тоне, обращены непосредственно к читателю. Отец выступает как первейший воспитатель, на котором лежит основная обязанность растить и направлять дитя. В образе отца выступают учителя, которые, как считалось, могут дать детям новое рождение посредством обучения или духовного наставления. Учитель рассматривается как «второй отец», иногда более значительный по своей роли, чем первый.

Педагог был хранителем традиции, поддерживал доминанту старшего поколения над младшим. Наставления физических и ду-

ховных отцов составляли фундамент и основу функционирования педагогической традиции.

Педагогическая деятельность в средние века (в феодальный период)

Период феодализма связан с дальнейшей дифференциацией общества. Появляются сословия, возникают сословные школы со своеобразной воспитательной практикой. Наряду с церковными школами (приходскими, монастырскими, соборными) создаются ремесленные школы, аристократические грамматические школы, рыцарские академии, торговые и технические школы. Система воспитания в этих школах соответствовала социальному положению того или иного сословия. Системы подготовки учителей в тот период не было.

Существенным продвижением в сфере педагогической деятельности было развитие письменно-печатного способа фиксации знаний, что расширяло возможности массового обучения. В практике педагогической деятельности получила распространение классно-урочная система.

Накопленный опыт образовательной деятельности Я.А. Коменский осмыслил в своем гениальном труде «Великая дидактика». В данном труде дифференцируется обучение и воспитание. Обучение было ориентировано на овладение грамотой (обучение письму и чтению) и богословским знанием. В воспитании приоритеты отдаются морально-нравственным началам.

Идеологической силой в период средневековья была религия. Именно в этот период церковь активно создает школы при монастырях; при этом церковь берет на себя просветительскую миссию. Священнослужители раскрывали в массовых *проповедях* смысл жизни на Земле и на Небе.

В образовательной практике заметное место отводилось домашнему обучению и воспитанию. В России был широко известен «Домострой» — руководство морального характера, где отражались нравственные нормы и правила поведения, определялись права и обязанности главы семьи и домочадцев, давались наставления от отца сыну. «Любя же сына своего, учащай ему раны, да последи о нем возвеселишися. Казни сына своего измлада, и порадуешься о нем в мужестве...». Что означало люби, но не потакай, за провинность наказывай.

Широкое распространение в семейном обучении и воспитании занимала гувернерская практика. *Гувернер* (гувернантка) — наемный домашний воспитатель (воспитательница) детей. Кроме гувернеров в российских дворянских семьях обычно приставляли *дядьку* — это слуга, который должен был одновременно прислуживать и следить за отпрыском, дядьки выполняли аналогичные функции и в закрытых мужских учебных заведениях.

Особое место в средневековом обществе заняли университеты. Обучение в университетах было направлено на развитие свободной мысли, на поиск истины. Пришедшее из римского права слово «universitas» применялось для определения групп лиц по роду их деятельности, т.е. некоторых сообществ: каменщики, врачеватели, правоведы и др. Этим словом назывались городские корпорации или гильдии мастеров и ремесленников. Так и университеты возникли в Европе как ассоциация студентов и педагогов.

В педагогической деятельности господствовал монолог учителя и репродуктивное усвоение учебного материала учеником. От педагога требовалось владение конкретным знанием, красноречие в его воспроизведении, четкое обозначение мировоззренческих позиций по принципу «хорошо» — «плохо».

Педагогическая деятельность Нового времени (в период капитализма)

Развитие экономики в эпоху капитализма стало носить отраслевой характер, что требовало четкой дифференциации знания. На системе образования данный процесс отразился в закреплении предметного характера преподавания. Экономика, которая развивалась в условиях рыночных отношений, требовала рационализации в системе производства и, как следствие, в системе образования. Рационализация требовалась, прежде всего, в организации обучения, поскольку начинается массовая подготовка в системе элементарного образования. Рационализация в сфере содержания образовательной подготовки приводит к развитию прагматических идей: знать нужно то, что позволит найти свое место на рынке труда.

Воспитание и образование молодого поколения стало рассматриваться как государственная проблема. Создаются национальные системы образования. Появляются специальные органы управления образовательными учреждениями. Разрабатываются государственные программы. Получает развитие педагогическое

образование, определяются государственные требования к профессиональной подготовке учителя, законодательно оформляется их правовое положение.

Влияние церкви на школу существенно ослабло. Это повлекло появление разнообразных педагогических теорий, школ и систем. Обращение общества к идее ценности личности на первый план выдвигает фигуру учителя-воспитателя, складывается практика подготовки педагогов. Педагогическая деятельность осуществлялась в таких образовательных учреждениях, как университеты, гимназии, лицеи, различные воспитательные дома и др. Получают распространение альтернативные школы: вольные школы, открытые школы и др.

В России на этапе огосударствления образовательной практики (XIX – начало XX в.) наиболее распространены были следующие должности: **попечитель** – должностное лицо, руководившее сетью учреждений или управлявшее отдельным учреждением в ведомстве просвещения; **инспектор** – должностное лицо, осуществлявшее проверку соответствия деятельности образовательных учреждений установленным нормам; **учитель** – педагогическая профессия и должность в системе общего и среднего профессионального образования, лицо, занимающееся преподаванием какого-нибудь предмета, работник, ведущий воспитательную работу с учащимися в образовательных школах различных типов; **классный наставник** – преподаватель гимназии или реального училища, несший ответственность за воспитание учащихся и осуществлявший надзор за их поведением; **классный надзиратель** – помощник классного наставника; **классная дама** – надзирательница, назначавшаяся в помощь начальнику женской гимназии или прогимназии (соответствовала должности классного наставника).

Педагогическая деятельность с развитием государственного управления стала более регламентированной системой образования. Также в этот период вырабатываются критерии оценки успешности деятельности педагога.

Специфика педагогической деятельности в советской России

Единая система воспитания и образования сложилась в России только после революции 1917 г. Особое внимание уделялось профессиональной и идейно-теоретической подготовке педагогов. С самого начала педагогическая деятельность была связана с за-

дачей социалистического строительства. В ходе культурной революции были реализованы ленинские установки о превращении учительства в главную движущую силу социалистического просвещения.

В СССР были установлены персональные должности: **учитель начальной школы** и **учитель средней школы** (Постановлением ЦИК и СНК СССР 1936 г.) В Постановлении говорилось, что учителя должны осуществлять воспитание и обучение учащихся в соответствии с требованиями советской школы.

На учителя советской школы налагалась высокая миссия «вателя» духовного мира. Следует отметить, что к внедрению в воспитательную и образовательную практику допускались только те формы и методы, то содержание, которые вписывались в единую идеологическую систему, что, естественно, было сдерживающим фактором для развития педагогического творчества. Стержнем всего воспитания было формирование основ коммунистического мировоззрения. Приоритет в системе советского воспитания отдавался общественным ценностям; сфера личных интересов и смыслов считалась малозначимой: личность воспитывалась в коллективе, для коллектива и через коллектив.

Для советской России характерно четкое разделение обучающих и воспитательных функций. Воспитательные функции выполняет **классный руководитель** – учитель, организующий повседневную учебно-воспитательную работу в порученном ему классе, осуществляющий организацию и воспитание классного ученического коллектива. В первые годы существования советской школы должности классного руководителя не было. Ее выполняли **групповоды** (С 1934 г. групповоды стали называться классными руководителями на основании постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О структуре начальной и средней школы»).

Учитель советской школы находился в серьезной зависимости от административных органов. Так, по Уставу средней общеобразовательной школы 1970 г. распоряжения директора не обсуждаются и могут быть отменены лишь районным, городским отделом народного образования или вышестоящим органом народного образования. Все важнейшие документы по школе принимались на основе директив ЦК ВКП(б), а в последствии – ЦК КПСС. Партийные организации были созданы в каждом образовательном учреждении и оказывали существенное влияние на кадровую политику этих учреждений.

Педагог советской школы — это идеолог, четко ориентированный на государственно-партийные цели, профессионал, который знает свой предмет и направляет свою деятельность на формирование у учащихся знаний, умений и навыков, необходимых для решения народнохозяйственных задач.

Итак, в процессе исторической практики изменялись и совершенствовались:

- образовательные и воспитательные цели;
- социальные институты, где осуществлялось воспитание и образование (дома молодежи, дом глиняных табличек, школа и др.);
- содержание, средства, формы и методы воспитательной и образовательной деятельности;
- идеология воспитания, которая во многом зависела от детских ценностей детства на данном историческом отрезке.

Педагогическая деятельность всегда:

- была социально обусловлена, находилась в зависимости от требований общества;
- предполагала передачу социально значимого опыта, который закреплялся как в знаниях, умениях и навыках, так и в системе ценностей;
- объектом педагогической деятельности была развивающаяся личность;
- была связана с выработкой критериев, нормативов, фиксирующих успешность обучения и воспитания (воспитанность, образованность);
- была нацелена на позитивное совершенствование личности;
- сопровождалась поиском организационных форм педагогической деятельности, средств и способов передачи социально значимого опыта;
- предполагала накопление, закрепление и передачу педагогических знаний;
- требовала от личности, которая занималась воспитанием, особых способностей, педагогической направленности.

1.4. Проблемы осуществления педагогической деятельности на современном этапе

В условиях развития рыночных отношений формируется качественно новая, своеобразная модель образования. С той свободой,

которую получили образовательные учреждения по Закону «Об образовании» (1992 г.) появляются новые возможности для их развития: постоянно обновляется содержание, идет поиск новых средств, форм и методов эффективного осуществления педагогической деятельности. Образование становится более демократичным, ориентированным на личность ученика (воспитанника), вариативным, динамичным.

С другой стороны, свободные рыночные отношения ставят образовательно-воспитательные учреждения в реальную зависимость от потребителя услуг. Образование стало рассматриваться как услуга. И, как следствие, качество образовательной услуги во многом зависит от платежеспособности клиента, что является нарушением прав детей и молодежи.

Экономические трудности в развитии государства сказались и на финансовых возможностях основной массы населения, их способности оплатить качественную образовательную услугу. Новые условия привели к тому, что наряду с качественными образовательными услугами появились дешевые услуги для малообеспеченных потребителей. «Псевдообразование» стало реальностью нашего времени.

Несмотря на расширяющуюся потребность в образованных людях, в России произошло снижение образовательного ценза: по Закону «Об образовании» 1992 г. обязательным считается основное общее образование до 15 лет, в то время как по Конституции 1977 г. обязательным было полное среднее образование.

Развитие современного мира требует открытости, интеграции во всех сферах социально-экономической деятельности, совместного поиска путей решения актуальных для современного мира проблем. Исключительную важность для развития российского образования представляет присоединение к Болонскому процессу, что означает для России принятие курса на вхождение в зону единого европейского образовательного пространства. Безусловно, это требует повышения конкурентоспособности нашего образования. На фоне обозначенных событий тревожным фактом является то, что российская средняя и высшая школа имеет далеко не ведущие позиции на мировом уровне.

Ученые серьезно обеспокоены нравственным состоянием современного общества. Подвергся серьезной деформации такой социальный институт, как семья. В России увеличивается свой масштаб такое позорное явление, как социальное сиротство. Проблема безнадзорности, беспризорности, детского бродяжничества

на сегодняшний день стоит очень остро. Выброшенные на улицу в результате трудных жизненных обстоятельств дети, пережив голод, насилие, болезни, притеснения, социальное отчуждение, начинают реально угрожать социальному благополучию.

Признаками острых социальных проблем становится алкоголизм. Критическим является положение с психическим здоровьем детей, продолжается рост числа умственно отсталых детей, что также обусловлено масштабами пьянства и увеличением числа больных алкоголизмом в стране. Реальной проблемой современного общества становится детское насилие. Распространенным явлением в среде подростков стала наркомания. Масштабы этого явления таковы, что они влекут за собой не только социально-медицинские последствия, но и реально угрожают будущему страны. В критической точке находится здоровье молодого поколения. Растет детская инвалидность. Образование просто вынуждено взять на себя в значительной мере функции культуросбережения, социальной защиты, сохранения здоровья детей. Все это еще более усложняет работу педагога.

Однако педагог российской школы в условиях рынка сам оказался социально не защищенной личностью. Несмотря на то что в Законе «Об образовании» декларируются социальные меры, которые должны быть соблюдены для того, чтобы педагог мог эффективно осуществлять свою деятельность, права педагога реально не защищены законом.

Современный педагог работает в ситуации, когда, с одной стороны, повышаются требования к личности, ее созидательному потенциалу, с другой — усложняются социальные процессы. Современный педагог должен обладать не только компетентностью в сфере своего предмета, но и обязан быть воспитателем, владеть методами социальной работы с маргинальными слоями населения, должен быть предприимчивой личностью, способной к саморазвитию.

1.5. Гуманистическая воспитательная позиция: тенденция современной педагогической практики

Сущность педагогической позиции

Исследования показывают, что у педагогов, безразличных к своей развивающей и воспитательной роли, возможно чисто формальное освоение норм и навыков, формальное приобщение к профессии. Такие педагоги в силу узости своей позиции демонстри-

руют единообразие приемов педагогического воздействия, обилие шаблонов и штампов. Чем глубже и органичнее воспитательная ориентация учителя, тем ярче проявляется его индивидуальный творческий почерк, тем больше шансов для достижения гармонии в педагогическом процессе.

В воспитательной деятельности действуют не какие-то абстрактные, специализированные ролевые подструктуры общающихся людей, а их личность в целом. Эта такая деятельность, которая требует взаимного проникновения сфер жизнедеятельности людей. Как для воспитателя, так и для воспитанника это труд души. «Воспитатель! Какая возвышенная нужна душа!... Поистине, чтобы создавать человека, нужно самому быть отцом или больше чем человеком» (Ж.-Ж. Руссо).

Любая позиция, в том числе и воспитательская, не может формироваться независимо от жизненной позиции, более того, она непосредственно вытекает из нее. С.Т. Шацкий вспоминает свою гимназическую юность:

«Иду по переулку. Гимназия близко, через три дома. И в голове мелькает мысль: «А что, если вдруг она сгорела? Ведь горят же дома и даже каменные ...». Мне рисуется картина: обгорелые окна с выбитыми стеклами, кругом стоят учителя с грустными лицами. Я делаю для вида печальное лицо и ухожу. Учение прекращается надолго. Но нет. Она стоит, как всегда, со своими тремя этажами, колоннами, штабелями дров. Ничего не поделаешь. Я вхожу и подчиняюсь общему настроению «службы в присутственном месте», чем было по существу наше ученье».

Сам он ощущал постоянное духовное насилие и ненавидел за это школу и учителей. Как же он был удивлен, когда сам по отношению к своему младшему брату стал вести себя аналогично. Настолько было сильно противодействие его этой выматывающей душу методике, что всю свою жизнь он посвятил тому, чтобы создать комфортную и продуктивную среду воспитания в своей «Школе жизни».

Информация, поступающая из внешнего мира, может быть в разной степени значима для человека. Только тогда, когда информация поможет человеку обнаружить свои личностные смыслы, происходит процесс формирования позиции, что само по себе влечет процесс объективации поведенческих установок. Таким образом, **позиция** — это точка зрения, которая определяет взаимодействие человека с миром. Она формируется в процессе контактов чело-

века с окружающим миром через выделение личностно значимой информации.

Позиция воспитателя формируется не спонтанно. В основе этого сложного и противоречивого процесса лежат воспитание и самовоспитание поведения в целом; ума, поступков, чувств — в частности. Позиция воспитателя — это знания, пропущенные через свой опыт, осознание своей роли, своей миссии. Позиция проявляется в готовности действовать определенным образом.

Путь от «позиции-знания» к «позиции-поведения» непростой. Проживая педагогическую ситуацию в режиме авторитарной педагогики, крайне сложно принять гуманистическую позицию, поскольку смена позиции — это изменение в чем-то самого себя. Нужно пройти путь проживания в системе иных отношений. Создавая иные отношения, человек меняется сам. Один пример: учитель начальных классов после посещения лекций Ш.А. Амонашвили поделилась с коллегами собственными впечатлениями. Обычно невыполненное домашнее задание она сопровождала следующими репликами: «Безобразия! Как вы могли?» В очередной раз, когда часть учеников не выполнила домашнее задание, она спокойно и доброжелательно сказала: «Ничего страшного, задание сложное, творческое, я думаю, вы его не выполнили, потому что хотели сделать лучше. Работу можно принести завтра». На следующий день дети принесли столько интересных работ, что удивлению самой учительницы не было предела. Она сама сделала для себя удивительное открытие: оказывается, если с детьми обращаться по-человечески, и тебе отвечают тем же. Это во многом поменяло ее педагогические установки.

Понятие «позиция» отражает определенную стабильность профессионального поведения. Это то, что воспитано, сформировано, усвоено. Вместе с тем позиция — это динамическая характеристика, так как всегда остается возможность ее корректировки.

Гуманистическая позиция учителя-воспитателя

Гуманизм — это признание человека высшей ценностью, уважение его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей. В основе гуманистической воспитательной позиции лежит любовь к детям. Еще Я.А. Коменский, наблюдая закономерности в природе и проводя аналогию с реальной педагогической практикой, сформулировал смысл гуманистических воспитательных

отношений: «Не будет любви — при всех наших прочих трудах — мы останемся просто грызунами, забравшимися в норы своей суеты».

Способность любить людей, считает Ж.-Ж. Руссо, развивается вместе со способностью сострадать людям: «Человек, не знакомый с болью, не был бы знаком ни с трогательностью человеколюбия, ни со сладостью сострадания; сердце его ни на что не отзывалось бы, он не жил бы общей жизнью, был бы чудовищем между людьми».

Проникновенная гуманистическая теория Я. Корчака, изложенная им в книге «Как любить детей», учит нас пониманию и безусловному принятию ребенка таким, какой он есть. «Детей нет — есть люди, но с иным масштабом понятий, иным запасом опыта, иными влечениями, иной игрой чувств. Помни, что мы их не знаем... Будь самим собой и присматривайся к детям тогда, когда они могут быть самими собой. Присматривайся, но не предъявляй требований. Тебе не заставить живого, задорного ребенка стать сосредоточенным и тихим; недоверчивый и угрюмый не делается общительным и откровенным; самолюбивый и своевольный не станет кротким и покорным».

Важно помнить, что ребенок должен быть готов принять нашу любовь и заботу, т.е. доверять нам. Только при этом условии возможно сотрудничество между педагогом и ребенком, которое основано на взаимном уважении, взаимном стремлении к познанию друг друга и окружающего мира.

В практике воспитания существует такое явление, как **абстрактный гуманизм**. Педагог может заявлять о своем стремлении проявлять заботу и внимание к ребенку, способствовать его продуктивному развитию, делать акцент на том, что ребенок для него — высшая ценность. А на самом же деле в педагогической практике он реализует свои профессиональные амбиции, которые имеют мало связи с действительными интересами ребенка. Такие заявления остаются нечем иным, как «гуманистическими штампами».

Процесс воспитания не может быть односторонним, иначе он породит фальшивые отношения, которые не станут продуктивными ни для педагога, ни для ребенка. Результатом совместных духовных усилий педагога и ребенка будет **раскрытие, высвобождение жизненных сил, способностей и того и другого**, той силы, которая связывает человека с миром и делает этот мир подлинно его миром. Есть такая притча: орленок вылупился из яйца, которое было подложено курице-наседке. Он рос со своими братьями

и сестрами-цыплятами. Он научился всему, что должен уметь цыпленок, он научился думать, как думает цыпленок. Но когда он видел в небе орла, то душа его замирала от восторга. «Орел — птица небесная, — говорила ему курица, — а мы — птицы земли». И орел поверил, что он — курица и ни разу в своей жизни не взлетел высоко в небо. Как важно, чтобы рядом с каждым был педагог, который не убивал мечту и веру, а помогал каждому расправить свои крылья.

По Н.Е. Щурковой, гуманистическая профессиональная позиция педагога — это такое расположение педагога по отношению к ребенку в пространстве их физического и духовного взаимодействия, когда ребенок для педагога выступает в своей основной социальной роли Человека, вне зависимости от возраста, уровня развития, характера, успешности деятельности, способностей, статуса и группы половой и социальной принадлежности. Н.Е. Щуркова особо подчеркивает необходимость относиться к ребенку не как к дитяти, который еще не вполне разумен и не может распоряжаться своей волей, а как к Человеку. Отношение к ребенку как к Человеку будет определять и тактику взаимодействия педагога с воспитанником: **рядом** (заинтересованно, ненавязчиво участвовать в жизни воспитанника) — **наравне** (соблюдать равенство в правах) — **вместе** (согласовывать задачи деятельности, разделять полномочия и ответственность за результат) — **со** (делиться переживаниями, совместно эмоционально проживать ситуацию).

Развивая гуманистическую теорию образования, Ш.А. Амонашвили сформулировал десять заповедей воспитателя-гуманиста:

1. Главный принцип гуманистического воспитания — расположить ребенка к воспитательному процессу, сделать его нашим **помощником** в своем же воспитании.

2. Главный метод гуманистического воспитания — доставить ребенку **радость** общения с нами: радость совместного познания, совместного труда, игры, отдыха.

3. Очень важно, чтобы наша повседневная жизнь, наше общение друг с другом как можно больше соответствовали тому **идеалу**, который мы стремимся вселить в ребенка.

4. Мы обязаны развивать и беречь в ребенке **веру** в нас, в своих воспитателей, веру в своих товарищей, веру в людей, веру в самого себя.

5. Наш воспитательный процесс должен быть пронизан уважением к личности каждого ребенка, должен формировать у детей чувство **заботы** о товарищах, близких, о людях вообще.

6. Человек должен развивать все свои способности и дарования и чувствовать себя **счастливым**.

7. Воспитатели обязаны **понять** ребенка и строить наши воспитательные планы с учетом движений его души.

8. Воспитатели должны проявлять **проницательность, последовательность и терпение** во всех конкретных случаях решения воспитательных задач.

9. Нами, воспитателями, должны руководить чуткость, отзывчивость, доброта души, любовь, нежность, непосредственность, постоянная готовность прийти на помощь, чувство сопереживания. Все это должно сочетаться с требовательностью к самому себе и к ребенку, с чувством **ответственности** перед подрастающим поколением, с заботой о будущем Родины.

10. Мы должны решительно **отказаться** от противоречащих гуманистическому воспитанию и подавляющих личность ребенка **авторитарности и императивности** и таких форм их проявления, как крик, брань, ущемление самолюбия, насмешка, грубость, угроза, принуждение.

Вопросы и задания

1. В чем вы видите специфику педагогической деятельности?
2. Назовите составляющие структуры педагогической деятельности и дайте им характеристику.
3. Соотнесите понятия: «задатки» — «способности» — «компетентность» — «мастерство»?
4. Что такое деформация в сфере педагогической деятельности, каковы ее причины?
5. Ваше понимание условий, обеспечивающих успешность педагогической деятельности.
6. Выделите наиболее существенные особенности педагогической деятельности в различные исторические периоды.
7. Раскройте сложность современной эпохи и вытекающие из этого особенности педагогической деятельности.
8. Какие факторы оказывают влияние на формирование педагогической позиции?
9. В чем сложность формирования гуманистической позиции воспитателя?
10. Однозначна ли связь гуманистической позиции педагога с успешностью педагогической деятельности?

- Как объяснить, что ...
- хороший учитель оказывается слабым воспитателем;
 - люди совершенно разного стиля деятельности могут одинаково хорошо приниматься учениками;
 - компетентный в своей области науки учитель не может донести информацию до учеников;
 - успешный учитель не получает удовлетворенности от деятельности;
 - выпускник вуза, сдавший на «отлично» все педагогические предметы, панически боится ученической аудитории?

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! М., 1988.
2. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв. М., 1985.
3. Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. М., 1990.
4. Видт И.Е. Образование как феномен культуры. — Тюмень, 2006.
5. Воспитательная деятельность педагога / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2005.
6. Гильманов С.А. Творческая индивидуальность учителя: учеб. пособие. Тюмень, 1995.
7. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М., 1987.
8. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970
9. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.
10. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. М., 1994.
11. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. М., 1983.
12. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
13. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. Л., 1980.
14. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие / Под ред. И.А. Зязюна М., 1989.
15. Профессиональная деятельность молодого учителя: социально-педагогический аспект / Под ред. С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной. М., 1982.

16. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Педагогические сочинения: В 6 т. Т.1 / Сост. С.Ф.Егоров. М., 1988.

17. Хофман Ф. Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика: пер. с нем. М., 1979. (Очерки развития педагогической теории).

18. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции): учеб. пособие / Сост. и авт. ввод очерков С.Ф. Егоров. — 2-е изд., перераб. М., 1986.

ГЛАВА II. Педагогика в структуре человекознания

2.1. Педагогика как наука и как искусство

Педагогика исторически возникла и долгие годы развивалась как наука о воспитании детей. Термин «педагогика» ведет свое происхождение из античной Греции (paidos — дитя, ago — вести) и буквально означает «детовожделение», а в более широком смысле — это наука и искусство «введения» ребенка в жизнь, его сопровождения, воспитания, обучения, определяющих его интеллектуальное, духовное и телесное развитие.

В XX в. границы педагогики расширились. Ее определили как науку об образовании человека в связи с идеей непрерывного образования и осознания установленного наукой факта, что человек развивается и изменяется всю жизнь, а поэтому нуждается в непрерывной педагогической помощи и поддержке на протяжении всей своей жизни.

Педагогика — наука одновременно и теоретическая, и практическая. Как теоретическая наука она выясняет сущность, цели, структуру, движущие силы и механизмы образовательного процесса, и одновременно она призвана выработать подходы, принципы организации, функционирования образования, способы его совершенствования.

Предмет изучения педагогики, как и других социальных наук, очень сложен. Это внутренний мир человека, его взаимоотношения с миром, другими людьми, условия, факторы, способы его становления и развития. Именно из-за сложности своего предмета педагогика относительно мало развита, в ней еще много условного и приблизительного. Она редко предлагает однозначные ответы и тем более рецепты. Но она дает отправные точки, исходные положения и схемы для поиска творческих, часто далеко не стандартных решений в системном, деликатном, индивидуализированном процессе «очеловечивания» ребенка, формирования его облика, личностных качеств человека.

Специфика педагогики, особенности ее изучения проистекают из-за того, что в сложном духовном мире растущего или взрослого человека далеко не все можно однозначно определить и измерить. Даже результаты действия уже выявленных педагогических законов и закономерностей можно определить лишь весьма приблизительно. Педагогика по своей природе дуалистична: она, с одной сторо-

ны — наука, с другой — искусство. Ее реальное содержание нельзя глубоко постигнуть и тем более научиться эффективно действовать, не опираясь на опыт, традиции, здравый смысл, интуицию, чувство «другого», стремление помочь и поддержать, не умея соизмерять требовательность с уважением, категоричность с вариативностью, не умея встать на позицию ребенка, увидеть еще пробивающиеся ростки его способностей и талантов. Поэтому педагогика — это синтез науки и искусства, знания, мастерства, стремления и умения понять другого человека и помочь ему. **Педагогика** — научно-обоснованное искусство воспитания, обучения и развития человека.

Характерной чертой педагогики является ее комплексный характер. Педагогика — наука об образовании, а образование — это такая социальная подструктура, которая теснейшим образом связана с различными сферами культуры, традициями и современным содержанием общественного сознания, общественной и государственной жизни. Она испытывает влияние, в определенной мере обуславливает, а в немалой степени сама подчинена идеологии, политике, морали и нравственности, праву, науке, искусству, религии. Она подвергается и позитивным, и негативным влияниям социальной действительности, традиций, общественного сознания, молодежной субкультуры, во многом обеспечивая их развитие и трансформацию. Педагогика должна обобщить все знания о человеке ради выстраивания системы его воспитания и развития. В свое время, полтора века тому назад, это блестяще удалось сделать К.Д. Ушинскому в книге «Человек как предмет воспитания» («Опыт педагогической антропологии»), вышедшей в 1867—1869 гг. В ней великий педагог обобщил достижения философии, психологии, логики, физиологии и других наук современной ему эпохи.

Выполнять такую же обобщающую работу сегодня, когда науки о человеке получили значительное развитие, очень трудно. Такую задачу призвана решать современная антропология (о ней чуть позже) и общая педагогика. С тех или иных позиций человека и его отношения изучают и такие науки, как философия, социология, этика, эстетика, физиология, эргономика, медицина, валеология и др. Человек и его деятельность являются предметом изучения таких обобщающих научных областей, как аксиология, кибернетика, теория информации, синергетика, теория систем и ряда других. Достижения этих наук становятся или должны стать достоянием педагогики. Она использует и факты, добытые в этих науках, и общие подходы, и методы, и инструментарий указанных наук и научных областей. Но если педагогика наука «собирательная», то возникает вопрос,

есть ли у нее свой объект и предмет или же это только прикладная сфера, в которой используются достижения других наук; не есть ли педагогика — прикладная социология, прикладная философия, психология и т.д.?

2.2. Объект, предмет и функции педагогики

Действительно, не только сам человек, но и процесс образования являются объектом изучения многих наук. Иначе говоря, образование входит в сферу изучения той области действительности, которой занимаются философия, социология, психология, экономика, логика, культурология, демография, история, науковедение и многие другие науки. Например, философия изучает цели, роль образования в развитии общества, значение и смысл образования для человека, общие методологические позиции изучения образования. Социология изучает связи образования с социальной динамикой, интересами и запросами социальных групп, способность личности адаптироваться в социальной среде и выполнять социальные роли. Психология изучает механизмы развития личности, развитие психических процессов в образовательном процессе, психо-семантические условия эффективности образования, соотношение образования и развития. Экономика изучает запросы общества на специалистов, содержание, качество подготовки кадров, затраты на образование и их эффективность. Демография — динамику народонаселения, половозрастной состав населения, факторы, влияющие на образовательные запросы и т.д.

Педагогика имеет свой объект и предмет изучения. **Объектом педагогики** является как **образование** в целом, так и его изучение во всевозможных аспектах: генетическом, социально-культурном, личностном, прогностическом, управленческом и др. Часто образование рассматривается как социальный феномен. Педагогика изучает всю систему педагогических явлений и процессов, связанных с целенаправленным развитием индивида, его физическим, духовным и социальным становлением. Предмет науки всегда конкретней и уже объекта. **Предмет педагогики** — это интегративные качества образовательного процесса, его факторы, функции и, прежде всего, целенаправленное формирование и развитие личности в системе отношений процесса образования. А также предметом педагогики принято считать составляющие образовательного процесса — социализацию (приобщение к социальным ценностям, вхождение в систему социальных отношений) и **индивидуализацию** (формирование собственной неповторимой «самости» или

особенности на основе имеющихся задатков и ранних новообразований).

Если мы выделяем объект педагогики в целом, то необходимо выделить и действующих в нем **субъектов** — активных участников самого процесса, а также его развития и совершенствования. Это прежде всего **педагоги и воспитанники** (учащиеся, студенты, слушатели). В качестве субъектов выступают также педагогический коллектив, родители, опекуны, знакомые, сослуживцы и др.

Существуют различные варианты определения предмета педагогики. Это и система воспитывающих отношений человека с внешним миром; и сам человек, его внутренний мир и система целенаправленных влияний на него; педагогическая ситуация воспитания и развития; и вся совокупность педагогических явлений, связанных с развитием индивида («педагогический факт» по А.С. Макаренко).

В этих определениях много общего. В предмет педагогики включены те явления внешнего окружения и внутреннего мира индивида, которые обуславливают его развитие. При этом педагогика учитывает стихийные воздействия среды и занимается непосредственным изучением целенаправленного, специально организованного процесса обучения, воспитания, развития, социализации, который принято называть **образованием**. Педагогика разрабатывает теорию, методику и технологию этого процесса, и именно это составляет ее особый предмет. Более конкретно мы и обозначаем его как целенаправленное формирование и развитие личности в образовательном процессе.

Такая трактовка не исключает индивида (развивающуюся личность) из предмета исследования педагогики, но рассматривает ее именно в системе развивающих и воспитывающих взаимодействий. Исключение же самого человека из предмета педагогики (на этом настаивают некоторые исследователи, утверждающие, что внутренний мир человека является предметом только психологии) сделало бы саму педагогику весьма поверхностной и хуже этого — «безликой» и «бесчеловечной».

Предмет педагогики обуславливает ее функции и те задачи, которые она призвана решать. Выделяют две основные **функции педагогики: теоретическую и практико-технологическую** (В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов).

Теоретическая функция заключается в выявлении, описании, анализе и объяснении массового и непрерывного педагогического опыта в прогнозировании, моделировании и проектировании развития образовательных систем и процессов.

Практико-технологическая функция заключается в диагностике реальных ситуаций, выявлении эффективности педагогических систем и проектов, в разработке методических рекомендаций и методического обеспечения образовательного процесса. Также эта функция находит отражение в поддержке инновационных процессов в образовании, распространении новых образовательных систем и технологий, в реализации социально-педагогического мониторинга, в рефлексивно-оценочной и коррекционной деятельности по совершенствованию образования.

Указанные функции «работают» на решение следующих наиболее важных задач:

1. Определение ведущих целей и ценностей образования в современную эпоху.
2. Изучение сущности и закономерностей обучения, воспитания, развития личности.
3. Изучение генезиса, современного состояния и перспектив развития образования.
4. Определение основных ориентиров образовательной стратегии и образовательной политики государства.
5. Выявление способов конструирования содержания воспитания и обучения в современный период.
6. Разработка и обновление методов и технологий образовательного процесса.
7. Совершенствование организационных форм и способов управления образованием; оценка и повышение качества образовательной практики; обеспечение ресурсной экономической и социальной эффективности образования.
8. Содействие инновационному процессу в обновлении образовательной практики.

Педагогика в сотрудничестве с учеными других направлений и вместе с педагогическим образованием выполняет и более общие **социальные функции**. Она разрабатывает базу, обосновывает ориентиры и основные рубежи перспективной **стратегии государства в развитии образования** и сопряженных с ней областей (молодежная политика, охрана здоровья, преодоление антисоциальных проявлений в подростковой и молодежной среде и др.) и тактику реализации стратегических установок, т.е. **образовательную политику**. К сожалению, руководители образования не всегда прислушиваются к рекомендациям ученых.

Таким образом, педагогика вместе с другими социальными науками выполняет несколько конкретных социальных функций: **социально-регулятивную**, вырабатывая рекомендации такой

организации образовательного процесса, которая бы способствовала социальной стабилизации, обеспечивая всем равное право на образование, социальную вертикальную и горизонтальную мобильность, реальные возможности саморегуляции, самореализации, карьерного роста.

Педагогика выполняет **социально-аналитическую функцию**, выясняя и обеспечивая экономическую, социальную, личностную эффективность образования, соответствие его качества социальным запросам и ожиданиям. И наконец — **социально-преобразующую и корректирующую функции**, связанные с проектированием и реализацией образовательных систем будущего или с коррекцией, совершенствованием, модернизацией существующих образовательных систем. Все указанные функции требуют от педагога творчества, общей культуры, методологической грамотности.

Важно отметить, что эффективность педагогики определяется двумя видами получаемых результатов. Так, теоретическая функция педагогики воплощается в новом знании о сущности, структуре, движущих силах, механизмах развития, методах и условиях преобразования, о способах использования этого знания для совершенствования образования. Практико-технологическая функция выражается в уровне владения знаниями, общей и профессиональной культуре, воспитанности, творчестве, конкурентоспособности учащихся и воспитанников, в сохранении их здоровья, успешности социализации. Социальные функции обеспечивают выверенность социальной стратегии, образовательной политики, их реальное воплощение в интересах человека, общества и государства. В конечном итоге практические результаты выражаются в отсроченных результатах образования: жизненных судьбах воспитанников, их гражданском облике, рациональности образа жизни, семейном благополучии, в характере и темпах развития общества.

2.3. Категориально-понятийный аппарат педагогики

Понятийная система как инструмент познания

Любая наука развивается и передает результаты исследований, пользуясь средствами научного языка, т.е. используя определенный понятийно-терминологический аппарат. **Термин** — определенная словесная оболочка, содержащая одно или несколько слов, выражающая определенное **понятие**, т.е. содержательное наполнение термина, которое чаще всего характеризует состояние конкретного

процесса, деятельности, включенной в этот процесс или состояния субъектов деятельности. Понятийно-терминологическая система науки — не только словесное оформление научной деятельности, но инструмент познания, ибо термины и раскрываемые ими понятия всегда отражают концепцию, понимание, суть явлений и процессов. Они представляют собой методологический концептуальный каркас поиска, понимания и истолкования изучаемой и преобразуемой действительности. Терминологическо-понятийная система сложна, подвижна, она находится в постоянном развитии: появляются новые термины, наполняются новым содержанием традиционные. Кроме того, существует разное понимание и истолкование относительно стабильных понятий. Нередко один и тот же термин выражает разные понятия, а одно и то же понятие выражается разными терминами. Например, понятие «образование» выражает и процесс получения образования и его результат (высшее образование, среднее образование), а термин «воспитание» трактуется и как общее развитие и становление личности (и тогда он очень близок к термину «образование»), и как процесс становления личности под воздействием всей совокупности влияний среды (тогда он близок понятию «социализация»), и как обозначение внеклассной и внешкольной воспитательной работы. Очень близки по содержанию понятия, отражаемые терминами «индивидуализация» и «персонализация». Оба отражают превращение индивида в индивидуальность, но содержат некоторые нюансы: индивидуальное — это то, что отличает человека от других людей, а персональное представляет совокупность черт и характеристик, которые определяют данного человека, его самобытность и целостность. Такая многозначность (полисемия), определяющая его вариативность и тонкость передачи оттенков, вообще характерная для русского языка, в науке не всегда позволяет добиться адекватного понимания, но в то же время делает изложение и понимание более гибким, емким, наполненным нюансами, выразительным.

Однако важно не забывать, что терминологическая точность, исключение неопределенности и путаницы в терминах и понятиях — одно из важнейших условий продуктивного поиска и взаимного понимания исследователей и практиков. Поэтому нередко возникает необходимость в доопределении и уточнении конкретного значения терминологии в тексте учебника, пособия, статьи, научной публикации, в сообщении или лекции.

В понятийно-терминологической системе науки выделяют прежде всего базовые, наиболее общие понятия, именуемые *ка-*

тегориями (от греч. *katēgoría* — высказывание, признак), а их совокупность обозначают термином *категориальный аппарат педагогики*. Они выражают наиболее существенные, определяющие свойства и отношения изучаемой сферы действительности. Содержание категорий конкретизируется и раскрывается рядом ведущих понятий. Эти понятия частично заимствуются из смежных наук, частично выражают содержание, специальное для данной науки. Кроме того, конечно, употребляются и такие понятия, значение которых раскрывается на материале конкретной науки.

С учетом вышеизложенного материала выделим основные категории и ведущие понятия педагогики.

Прежде всего о категориях. Чаще всего к ним относят: образование, воспитание, обучение, социализацию, педагогический процесс, педагогическую систему.

Образование — процесс и результат направленного формирования человека, осуществляемый в учебно-воспитательных учреждениях и социальных институтах, нацеленный на усвоение человеком культурных ценностей; общее развитие и приобретение социальной и профессиональной компетентности. В современном понимании, принятом в мировом сообществе, образование включает обучение, воспитание, развитие и социальную адаптацию человека, сохранение и коррекцию его здоровья.

Воспитание — в традиционном для России понимании включает обучение и развитие, и практически тождественно понятию «образование». В современном более узком понимании под воспитанием подразумевают часть образования, целенаправленно формирующую духовный облик, культуру и личностные качества человека, систему его отношений к окружающей действительности, к гражданственным и нравственным ценностям. Прямо или косвенно на воспитании отражается влияние среды, ее традиций и обычаев.

Обучение — организованный и целенаправленный процесс овладения знаниями, умениями и навыками, развития способностей и других социально и личностно значимых качеств в процессе овладения материалом учебных программ под руководством педагога.

Социализация — процесс приобщения человека к ценностям и установкам общества, нормам поведения, освоение социальных ролей, необходимых для успешной адаптации и активной жизнедеятельности в социуме. Социализация происходит как в результате стихийного влияния факторов окружающей среды, социокультурных традиций, так и в процессе социально контролируемых и целе-

направленно организованных обстоятельств и ситуаций образовательного процесса.

Индивидуализация — процесс, происходящий одновременно в тесной взаимосвязи с социализацией, но в определенном отношении противоположный ему, ибо социализация несет общие установки, правила, нормы для всех, а индивидуализация есть сохранение и развитие «самости», своеобразия психической организации, стиля деятельности, вкусов, предпочтений отдельного человека. В индивидуализации интегрируются личность самобытного, но активного, обладающего своим лицом субъекта общества.

Педагогический процесс — целенаправленное, стадийно осуществляемое взаимодействие всех учеников (субъектов) образования, факторов развития (в том числе учебного материала), направленное на реализацию целей образования, на удовлетворение образовательных запросов государства, общества, семьи и отдельного человека.

Педагогическая система — единство структурных элементов, концептуальных установок, теоретических положений и способов их реализации в целостном педагогическом процессе (программ, средств обучения и воспитания), требований к субъектам (учитель, ученик, родители и др.), в деятельности которых реализуются цели образования и достигаются его результаты.

Образовательная система — совокупность образовательных программ учреждений, органов управления и подразделений инфраструктуры, обслуживающей систему. Нормально функционирующая образовательная система должна быть способной к приобретению новых качеств, к развитию и обновлению в соответствии с запросами общественного развития.

Ведущие понятия педагогики

Перейдем к определению ведущих понятий. Прежде всего необходимо отметить, что педагогика, как и другие конкретные науки, употребляет множество общенаучных понятий, таких как, «система», «структура», «процесс», «эксперимент», «гипотеза», «инсайт», «формализация», «модель», «прогноз», «интеграция», «деятельность» и ряд других. Они употребляются в общепринятом смысле, но часто с добавлением «педагогическая» или «образовательная» и соответственно со специальным смысловым наполнением: «педагогический эксперимент», «образовательный прогноз», «педагогическая модель» и т.д.

Охарактеризуем некоторые из ведущих педагогических понятий (многие будут раскрыты в соответствующих главах пособия).

Учебно-воспитательный процесс обозначает взаимодействие педагогов и обучающихся в рамках функционирующей педагогической системы, в котором при изучении программы реализуются воспитательные и развивающие задачи.

Педагогическая деятельность — деятельность педагога по проектированию и реализации образовательных задач через систему педагогических ситуаций, стимулирующих развивающую деятельность воспитанников.

Педагогическая ситуация — совокупность внешних и внутренних обстоятельств учебно-воспитательного процесса, требующая преобразования, разрешения возникшего противоречия; стимулирует поисковую активность, готовит переход к новой обучающей и развивающей ситуации.

Педагогическая задача — включает условие и требование преобразования познавательной или иной учебной (имитированной) или жизненной (реальной) ситуации. Воплощается в предъявлении обучающимися познавательных и практических заданий, выполнение которых развивает учащихся (воспитанников).

Самообразование — стимулируемая собственными побуждениями, инициативная деятельность по поиску и усвоению знаний, повышению квалификации, развитию способностей.

Самовоспитание — выработанное в процессе воспитания стремление и умение через осознание собственных достижений и недостатков совершенствовать свои личностные качества, преодолевать собственные заблуждения и недостатки; способствует самоопределению и самореализации.

Непрерывное обучение — постоянное совершенствование личностных и профессиональных качеств человека на протяжении всей жизни. Включает периодическое обучение и повышение квалификации в системе учреждений непрерывного образования (школа: начальная, средняя; высшее профессиональное образование; учреждения дополнительного образования детей и взрослых; учреждения повышения квалификации на производстве, аспирантура и т.д.), а также самообразование.

Педагогическое взаимодействие — преднамеренный контакт педагога и воспитуемых в форме общения, взаимопомощи, поддержки, сотрудничества, сотворчества, наставничества, имеющий своим следствием изменения в поведении, деятельности, отношениях.

Социальный заказ образованию — выражение в государственных документах и в общественном сознании общих требований к процессу образования и его результатам, к образовательной подготовке человека, к его готовности быть активным членом общества.

Все категории и ведущие понятия взаимосвязаны и в совокупности представляют единую категориально-понятийную систему педагогики.

Укажем также на использование в педагогике образно-метафорической терминологии, воплощающей ее природу, как явление искусства, и помогающей через образ, сравнение, метафору глубже постигать сложную сущность личностных качеств и педагогических событий.

2.4. Структура педагогики

Расширение возрастных границ объекта педагогики (теперь ей «все возрасты покорны»), ее проникновение в разные сферы социальной политики и практики, интеграция с другими науками привели к расширению и дифференциации педагогического знания. Возник даже вопрос: сколько же должно быть педагогик?

Мы полагаем, что термин и понятие «педагогика» носит собирательный характер. Он объединяет целую систему педагогических наук, внутри которых возможно появление все новых направлений, все более конкретных методик, особенно на стыке с другими науками.

Сделаем обзор основных составляющих педагогики как научной системы.

Общая педагогика — базовая, систематизирующая научная дисциплина, раскрывающая сущность, основные закономерности, принципы, технологии и формы образовательного процесса, его связи с социумом, политикой и экономикой, способы управления и развития образовательных систем.

В структуру общей педагогики входят: методология педагогических исследований, теория воспитания, теория обучения (дидактика), теория и методика управления образованием. Общая педагогика содержит базовые положения и идеи всех «отраслей» педагогики, используется ими и сама обогащается их достижениями.

Возрастная педагогика — дошкольная, школьная педагогика взрослых или так называемая андрагогика (от греч. *anēr* — род.

падеж — *andros* — взрослый человек и *agoge* — руководитель, воспитатель), а также акмеология (от др. греч. *akme* — высшая точка, зрелость, расцвет), изучающая закономерности и механизмы развития человека на ступени его жизненной и профессиональной зрелости, а также условия достижения этой зрелости и, наконец, педагогическая геронтология — учение о педагогической поддержке старости.

История педагогики и образования изучает условия возникновения, воспитания и образования, основные этапы развития воспитания и обучения, их роль в прогрессивном развитии культуры и общества в целом, дает анализ основных направлений научно-педагогических исследований, характеризует вклад выдающихся педагогов и ученых в развитие образования и культуры, позволяет выявить тенденции и закономерности развития образования.

Частные методики — это предметные или цикловые дидактики, раскрывающие действие общих закономерностей обучения с учетом специфических развивающих и воспитывающих возможностей отдельных научных дисциплин или сфер деятельности; к этому ряду дисциплин относится и методика воспитательной работы.

Коррекционная педагогика исследует особенности воспитания и обучения детей с существенными отклонениями в развитии: сурдопедагогика (глухих и слабослышащих); тифлопедагогика (слепых и слабовидящих); олигофренопедагогика (умственно отсталых и детей с серьезными задержками в умственном развитии); логопедия (исправления недостатков речевого развития).

Отраслевые педагогики развиваются с разной интенсивностью: выделяют педагогику профтехобразования, среднего специального образования, высшей школы, военную, спортивную, производственную, семейную, пенитенциарную (исправительно-трудовую) и др. Следует отметить, что массив отраслевых педагогик является одной из наиболее многочисленных групп исследуемой наукой системы.

Этнопедагогика — изучает содержание и методы воспитания, основанные на традициях различных этносов. Данная разновидность педагогики возникла на стыке этнологических и психолого-педагогических наук.

Сравнительная педагогика содержит сравнительное изучение образовательных систем различных стран и народов с их опытом и достижениями в области педагогики и образования.

2.5. Связь педагогики с другими науками и сферами деятельности

«Кровное» родство с философией и психологией

Мы уже показали, какую широкую «входную дверь» имеет педагогика, использующая достижения многих наук о человеке и интегрирующая их в целях воспитания. Достаточно широк и «выход», выводы, подходы, рекомендации педагогики относительно работы с человеком разных возрастов, социального положения, уровня образования, укорененности в культуре, профессиональной подготовленности, сферы деятельности и других характеристик. Только опираясь на весь спектр знаний о человеке, наработанный наукой и многовековым опытом воспитания и обучения, можно достаточно полно реализовывать функции педагогики и выполнять стоящие перед ней задачи.

Наиболее тесная, органичная и традиционная связь у педагогики с философией и психологией. С *философией* педагогика связана по своему происхождению, ибо она зародилась и долгое время развивалась именно как часть философского знания. Философские идеи и построения исторически продуцировали создание педагогических концепций и теорий, определяли рамки и направления педагогического поиска, служили для него методологической базой. Педагогику долго считали «прикладной философией», своего рода полигоном для применения и опробования философских концепций. Методологическая функция философии по отношению к педагогике выражается прежде всего в том, что философия пытается определить место и роль человека в мире, его возможности в построении самого себя и совершенствовании окружающей среды, его возможности познать мир — найти истину и гармонию, понять смысл жизни и деятельности человека, его зависимость от окружающего мира, традиций, биологических и социальных факторов, меру и границы его свободы и зависимости.

Философия, в частности философская гносеология, разрабатывает способы и общие инструменты познания человека, и в этом смысле она является базой осознания и осмысления педагогического опыта, разработки педагогической теории и проектов.

Важно, чтобы философские теории рассматривались и использовались не как догматы, которые нужно только конкретизировать на педагогическом материале, не как универсальные «отмычки» для получения истины, а как базовые идеи, инструменты для про-

никновения в процесс формирования человека, решения важнейших именно в этой сфере задач. Если философское учение о законах эволюции, развития природы, общества и мышления (диалектика) говорит о противоречии развития и усматривает в противоречиях его движущую силу, то это побуждает педагога-исследователя анализировать конкретные противоречия обучения и воспитания (в обучении — противоречие между алгоритмизацией и творчеством, между фронтальной организацией обучения и индивидуальным усвоением и развитием) и искать рациональные способы их разрешения. Если другое философское направление — синергетика изучает переходы от хаоса к упорядоченности, от дисбаланса к временному равновесию, говорит о возможностях резонансного воздействия и взаимодействия, когда несильные, но совпадающие с внутренними импульсами развития человека воздействия дают эффективные результаты (конечно, это только некоторые положения синергетики), то мы можем искать способы упорядочивания неравновесных систем, коими являются педагогические системы, способы и точки приложения внешних влияний, которые бы вызывали резонанс во внутреннем мире его субъектов. Но при этом недопустимо так называемое «голое дедуцирование», прямая проекция философских положений на конкретную педагогическую реальность, когда исследователь уже «знает» почерпнутый из общефилософского арсенала ответ и лишь ищет его подтверждения. Как правило, он его всегда находит, но этот ответ чаще всего просто иллюстрирует известное философское положение, а не дает новое знание. Ничего не дает и применение философских теорий, если происходит простое переодевание известного в новую словесную одежду, например вместо «точек роста» и «качественных изменениях» говорят о бифуркациях, а педагогическое взаимодействие учителя и ученика именуют «синергетическим взаимодействием». Для педагога-практика философия (например, философское положение о примате духовного) могут служить общим ориентиром, общей моделью отношения к воспитаннику (скажем, отношения гуманные, выражающиеся в вере в возможности ребенка, в стремлении сотрудничать с ним и помочь его росту), но решения определенных вопросов он должен искать в конкретных науках (педагогике, психологии, этике, методике преподавания предмета и др.) и в опыте.

Важно не игнорировать философские и общетеоретические (общенаучные) основания педагогического знания, что приводит к блужданию в потемках, неудачам, а использовать философские положения о сущности человека, о закономерностях познания, о

логике поиска и другие методологические позиции, ориентиры исследований. При этом не следует забывать, что конкретное научное знание не всецело и возможности любой науки все же ограничены, а философия вбирает в себя не только тысячелетний опыт множества наук, но и мудрость, традиции, духовные поиски, опыт религиозного и светского воспитания, предметность и художественно-сциентистские элементы образного освоения мира.

Прав В.В. Краевский, подчеркивающий, что сциентистские установки (сциентизм — абсолютизация научного знания), выражающиеся во внешнем подражании точным наукам — искусственное применение математической символики, технологизация, схематизация — далеко не всегда полезны. В педагогике грань между необходимой степенью научной достоверности и многогранностью человеческих отношений очень тонка и неоднозначна¹. Академик А.Н. Крылов сравнивал математику с мельницей. Если в жернова этой мельницы попадают неопределенные и непонятные сведения и положения, то после всех обсчетов и преобразований получается... глупость.

Связь с философией и опора на нее необходимы, только нужно не забывать, что философское знание дает ориентиры и подходы, но не содержит ответов на конкретные вопросы. Их могут дать наука, опыт, нередко искусство и даже здравый смысл.

Не менее глубокие связи существуют между педагогикой и *психологией*. Причем связи эти взаимные. Педагогика без психологии слепа. А психология без педагогики лишена внедренческого пространства и многих способов работы с человеком и с коллективом. Если психологи сами разрабатывают и используют методы и подходы к развитию человека, коррекции его недостатков, то они, по существу, выполняют роль педагога, беря на себя его функции, и нередко делают это успешно.

Что же конкретно дает педагогике психология? Она дает педагогике своего рода «внутреннее видение», познание психических процессов и качеств развивающегося человека, становящейся личности, которые педагог призван стимулировать и направлять. Психология изучает структуру личности, психические процессы и их становление, психические состояния, качества личности, связь сознания, деятельности и субъективно-личностных новообразований. Важнейшую роль в формировании деятельности играет мотивация, эмоции, индивидуально-стилевые особенности личности,

¹ Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. — М., 2002. — С. 83–84.

разнообразие, в том числе создающие возможность способности к творчеству. Важную роль в педагогическом процессе играют отношения — межличностные, внутриколлективные, отношения к миру, своей стране, самому себе, развитие у человека способности к саморегуляции и самореализации.

Нельзя сформировать личность, не понимая психологических механизмов и закономерностей ее развития в процессе деятельности, межличностных и социальных отношений. Развитие человека есть прежде всего формирование внутриличностных механизмов его развития и саморазвития. Действовать грамотно и компетентно может только педагог, и тем более педагог-исследователь, имеющий знания о другом и владеющий методикой работы с внутренним миром человека.

Образование — проекция культуры

В последние годы значительно укрепляются и по-новому осознаются связи педагогики и *культурологии*. Содержание образования в значительной мере осознается как проекция основных компонентов культуры, т.е. всего, что создано трудом человека, что способствует прогрессу человечества, хотя в естественно-научном образовании значительную роль играют науки о природе, которая развивается и живет по объективным, не зависящим от человека законам, однако испытывает серьезные воздействия человеческой деятельности.

Основные компоненты культуры: ценности, наука, искусство, религия, философия, ненаучные сферы познания (эзотерика), практический опыт, традиции, инновации (сферы роста и обновления) — все это осознается как составляющие образования, позволяющие приобщить подрастающее поколение к культуре, совершить аккультурацию, погружение в культуру каждого индивида. Образование служит одним из самых действенных и незаменимых механизмов сохранения культурных традиций, трансляции культурных ценностей и их развития в изменяющихся условиях. Все это обязывает педагогику внимательно изучать соотношения и глубинные связи педагогики и культуры, способствовать их укреплению. Этим занимается новое научное направление — педагогическая культурология.

Связи педагогики и культурологии, таким образом, выходят далеко за рамки традиционных отношений педагогики и других наук. Они охватывают связи и взаимодействия образования и педагогики

с аксиологией (учением о ценностях), с этикой и моралью, с религиозными концепциями, с разнообразными видами искусства и народного творчества.

Педагогика как социальная наука

Образование и все его составляющие — явления социальные. Социальная среда, ее традиции, ценности, установки, социальный заказ образованию со стороны государства, общества, семьи, ресурсы развития образовательных систем — все это связано с развитием общества, его возможностями и требованиями; общество заинтересовано в определенном характере и уровне подготовки воспитанников к жизни в обществе, в их социализации. Это обуславливает важнейшую связь педагогики с **социологией**. Педагогика заимствует у социологии многие методики изучения личности и человеческих сообществ: опрос, анкетирование, социометрию. Педагогика обязана переводить социальный заказ, который презентуется в виде законов, постановлений, конвенций, деклараций, посланий законодательным органам, публикаций печати, на язык педагогики, воплощать в социально-педагогические проекты и программы. Здесь обнаруживается тесная связь педагогики с **политологией** и реальной **политикой**. Общие интересы этих наук и сфер практической деятельности в том, чтобы воспитать политическое сознание, гражданскую позицию и ответственность человека, его активное отношение к жизни.

Вместе с тем наука не должна переходить на обслуживание директив власти, а стараться на основе прогноза определить и во многом предопределить стратегию и политику в образовательной сфере, а если это не удастся — предлагать меры по ее коррекции.

Весьма значима связь педагогики с **экономическими науками**, отражающая соотношение производственной сферы, экономической политики и образования. Ситуация здесь довольно острая и противоречивая. Экономическая наука давно доказала высокую эффективность долгосрочных вложений в образование, однако в реальной экономической политике предпочтение отдается краткосрочным вложениям, что ведет к хроническому недофинансированию образования. Утвердился порочный подход к финансированию образования и педагогической науки — по остаточному принципу. Одна из задач педагогической науки — доказать реальный экономический и социальный эффект, рассчитать оптимальный и мини-

мально допустимый объем и рациональные способы использования ресурсных вложений в образование.

Проблемы интеграции

Одна из центральных и традиционных проблем педагогики — соотношение социальных проблем педагогики и биологических факторов становления человека, тем более что многое в столкновении человека зависит от генетически обусловленных факторов. Здесь обнаруживается глубокая связь педагогики с **биологией**, **медициной** и **валеологией** (учение о здоровье и здоровом образе жизни).

Формирование человека в качестве естественно-природного и одновременно социального существа не могло не побуждать педагогов к использованию **антропологии** как науки, интегрирующей знания о человеке, его происхождении, эволюции и современной организации, как науки, призванной объединить естественно-научные и социально-гуманитарные знания о человеке и среде его жизнедеятельности ради сохранения здоровой сферы обитания и самого человека. Возникли такие научные направления, как **педагогическая антропология** и **экология образования**.

Анализ позволил выделить основные «линии» связи педагогики с другими науками и сферами деятельности:

- использование в педагогике идей, подходов, принципов, терминологии, методов других наук в адаптированных формах;
- использование в педагогике результатов исследований других наук;
- практика проведения совместных, комплексных исследований с участием помимо педагогов-ученых, исследователей также педагогов-практиков, социологов, экономистов, психологов, демографов, медиков, культурологов и др.;
- интеграция научного знания, воплощающаяся в оформлении относительно самостоятельных научных направлений на стыке наук, например философия образования, педагогическая психология, педагогическая антропология, педагогическая культурология и др.;
- интеграция комплекса научных знаний с традициями народной педагогики, данными опыта, религиозными и светскими духовными традициями;
- внутрисистемная интеграция педагогических знаний и методов, включающая перенос на почву педагогики подходов и приемов искусства (театральной педагогики, артпедагогики и др.).

Вопросы и задания

1. Чем объясняется тот факт, что происхождение и первоначальное содержание понятия «педагогика» не соответствует современному содержанию этого понятия?
2. В чем специфика педагогики как отрасли научного знания?
3. Какое место занимает педагогика в системе наук о человеке?
4. Чем отличается предмет педагогики от ее объекта?
5. Выделите ведущую задачу педагогики в современной ситуации. Совпадают ли полностью задачи и функции педагогики и образования?
6. Может ли, а если да, то каким образом и в какой степени педагогика обеспечивает опережающее развитие образования?
7. Каково соотношение между категориями «образование» и «воспитание»?
8. Если обучение и воспитание идут нормально, то можно ли каждый раз говорить об определенной образовательной или воспитательной ситуации?
9. Педагогика – практико-ориентированная отрасль знания. Можно ли ее свести к прикладной психологии или культурологии?
10. В какой степени верно утверждение о том, что образование представляет собой проекцию культуры на среду становления личности?

Литература

1. Анисимов А.А. Общие основы педагогики: учебники для вузов / А.А. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. М., 2006.
2. Гершунский Б.С. Философия образования: статус, проблемы, перспективы. М., 1992.
3. Краевский В.В. Общие основы педагогики. М., 2005.
4. Педагогика. Под ред. Ю.К. Бабанского. М., 1983.
5. Педагогика: учебник для педагогических учебных заведений / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002.
6. Педагогика: учеб. пособие / Под ред. В.Г. Рындак. М., 2006.
7. Педагогическая антропология: учеб. пособие / автор-составитель Б.М. Бим-Бад. М., 1998.
8. Общие основы педагогики / Под. ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. М., 1967.

9. Сластенин В.А. Общая педагогика: учеб. пособие: В 2 т. Т.1. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. М., 1974.

10. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Избранные педагогические произведения: В 2 т. Т.1. / К.Д. Ушинский. М., 1974.

ГЛАВА III. Методология педагогического исследования и инновационной практики

3.1. Методология в структуре педагогической теории и инновационной практики

Методология в буквальном толковании означает учение о методах исследования и преобразования действительности. Наиболее общую основу любой науки составляют философская методология — общая концепция мировоззрения, учение о роли и возможностях в преобразовании природы и общества, о целях и смысле человеческой деятельности. Существует общенаучная методология с общими для всех наук подходами и принципами. В социальных науках в качестве методологических можно выделить ряд идей, принципов и подходов, которые выработаны социологией, антропологией и психологией, например положение о целостности личности, о роли социализации в становлении человека, о деятельности на основе развития человека и человеческих сообществ. Но непосредственно в научную практику входит методология той или иной науки — конкретно-научная методология. Традиционно методология педагогики связана с практикой опосредованно — через педагогическую теорию, сформулированные в общей педагогике, отраслевых педагогиках, методиках принципы и рекомендации, через внедрение достижений науки в практику. Но тут возникает много трудностей. Теория не работает сама по себе, и даже если даны рекомендации и разработки, необходим мастер, владеющий искусством общения, нюансировки, предвидения, талантом понимания и перевоплощения, умением и доказать, и внушить, т.е. искусством, воплощающим живую душу педагогики. Кроме того, многие рекомендации методологии (о гармоничном развитии личности, о возможной логике раскрытия материала, об установке на развитие личности и т.д.) адресованы не только теории, но и непосредственно практике; а грамотный педагог их воспринимает и использует. Вот почему методологию педагогики в последние годы определяют не только как общую теорию исследования, но и как общую теорию практической деятельности, прежде всего практико-преобразовательной (А.М. Новиков).

В условиях широкого развития инновационной деятельности на всех уровнях образования традиционное распределение ролей в

педагогическом процессе изменяется. Ранее взаимодействие науки и практики было связано с выполнением трех различных социальных ролей: ученый разрабатывал новшества, методист (сотрудник управления по образованию, методического центра или кабинета, заместитель директора школы по методической работе и др.) изучал новшества и способствовал их продвижению в жизнь, работая с практиками и помогая им, учителя, воспитатели, директора школ непосредственно использовали, осваивали, внедряли в жизнь разработанные новшества. Существовало своего рода, разделение труда, различие в функциях тех «агентов», которые порождали, продвигали и осваивали нововведения.

В период подготовки перестройки, с началом массового инновационного процесса стало развиваться сотрудничество и сотворчество ученых, методистов и практиков, возникли комплексные исследовательские коллективы, в которых ученые шли «к станку», то есть в классы, студии, работали вместе с учителями, воспитателями, вырабатывая и осуществляя проекты. Возник новый тип ученого-исследователя-практика. Ярким примером этого стали известные всем педагоги-новаторы В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, Е.А. Ямбург, В.А. Караковский. Все они, придя из практики, работая в ней, внесли серьезный вклад в науку, утверждая гуманно-личностную педагогику и ее яркий популярный вариант — педагогику сотрудничества. Другая группа талантливых исследователей (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, О.С. Газман, В.С. Библер, И.П. Иванов и многие другие) пришли в практику из науки, не только разрабатывая схемы и принципы, но проводя инструментовку своих концепций и непосредственно участвуя в их использовании. Такие варианты симбиоза науки и практики на основе совместно разрабатываемых проектов представляются нам оптимальными для образовательной сферы. Их творчество как бы соединило опосредованный (через науку) и непосредственный (рожденный в практике) пути влияния методологии педагогики на практику. Методология была осмыслена как наука об общих принципах и методах развития науки и преобразования практики.

Методология науки — это учение не только о методах, но и об исходных положениях, принципах, способах познания, объяснительных схемах исследовательского поиска и практического преобразования действительности.

Методология педагогики — это учение о педагогическом знании, о процессе его добывания, способах объяснения (создания

концепции), инструментах и процедурах его практического применения для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания, и развития личности.

Методология педагогики включает в себя следующие положения:

1. Учение о структуре и функциях педагогического знания.
2. Исходные, ключевые, фундаментальные педагогические положения (теории, концепции, гипотезы).
3. Учение о логике и методах педагогического исследования.
4. Учение о способах использования накопленных ранее и полученных вновь знаний для совершенствования практики.

Методология педагогики выполняет очень важную **ориентирующую функцию**, обосновывая роль и значение образования в развитии общества и человека, общую стратегию его развития, нацеливаясь на использование прогнозирования, обоснованное выдвижение целей, комплексное решение проблем, достижение опережающего характера развития образования по отношению к экономике и социальной сфере в целом.

Методология **определяет общую логику** развертывания теоретического и практического поиска, основы поиска оптимального соотношения в нем логического и исторического, творческого и алгоритмического, объективного и субъективного, подходов, личности педагога, его мастерства, профессионализма, компетентности и образовательных средств и технологий, т.е. определяет конкретные пути поиска истины и оптимальных вариантов совершенствования образовательного процесса и образовательных систем. Она определяет соотношение фактов, их оценки, интерпретации и многие другие стратегии, подходы, требования к исследованию, совершенствованию практики.

Некоторые положения педагогической методологии носят обязательный характер и выполняют **нормативную функцию** (приоритет гуманистических ценностей, уважение к личности, социальное партнерство, развивающий характер образования и др.).

Функции методологии реально воплощаются в методологических принципах и требованиях к исследовательской, практическо-преобразовательской деятельности и к организации педагогического процесса. Принципы и требования методологического характера соединяют в единый поток теорию и практику, дают практике научно обоснованные ориентиры и общие критерии успешности.

Разница между **принципом** и **требованием** усматривается в том, что принцип должен иметь более глубокое и развернутое **научное обоснование** (выражать способ достижения социально значимых целей на основе учета объективных закономерностей) и носить более **обобщенный** характер (быть применимым к исследованию всех ситуаций в данной сфере). Принцип **всегда обязателен** для исполнения. Требование же может относиться к исследованию части педагогических или психолого-педагогических ситуаций и не быть столь глубоко обосновано в теоретическом плане. Конкретные требования, как правило, вытекают из того или иного принципа, но их использование во многом диктуется особенностью ситуации, допускаются отдельные исключения из общих правил, даже невыполнение каких-то требований, исходя из конкретных обстоятельств.

Остановимся прежде всего на использовании педагогических исследований и в практике **общенаучных принципов**.

Основополагающим принципом любого научного исследования и любого педагогического анализа является методологический принцип **объективности**. Он выражается во всестороннем учете порождающих то или иное событие факторов, условий, в которых они развиваются, в адекватности диагностических подходов и средств, позволяющих получить истинные знания об объекте. Этот принцип предполагает исключение субъективизма, односторонности и предвзятости в подборе и оценке фактов. Например, при изучении психического или нравственного развития учащихся (воспитанников) это становится возможным в силу того, что познание психических явлений достигается не только на основе самооценки или оценки событий его участниками (чаще всего на основе анкетирования), но путем опосредованного изучения и анализа фактов, их объективных проявлений в процессе деятельности, в поведении, в продуктах деятельности, в общении. Это вытекает также из общепсихологического методологического принципа единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн).

И хотя принцип объективности предполагает исключение субъективизма, предвзятости, однако не исключает субъектности, включенности в процесс исследования личности педагога или исследователя с его творческой индивидуальностью, своеобразным внутренним миром и видением событий.

Вместе с тем принцип объективности диктует требование **доказательности**, обоснованности исходных посылок, логики исследования и его выводов. В связи с этим особое значение имеет

установление и учет всех относящихся к изучаемым явлениям **фактов** и их правильное истолкование. Достоверность фактов есть необходимое, хотя еще недостаточное условие достоверности выводов, обоснованности решений.

Требование доказательности предполагает, в свою очередь, **альтернативный характер** поиска. В общем смысле это — требование выделить возможные варианты решения, выявить и оценить все ведущие точки зрения на исследуемый вопрос. Обычно в конкретном исследовании предварительный анализ позволяет выделить наиболее значимые для данных условий решения. Условие альтернативности научного поиска реализуется, если при анализе взглядов или путей решения проблемы приводятся не только совпадающие или близкие с принятой концепцией точки зрения, но и несовпадающие, противоположные; если проверяются не только напрашивающиеся, но и скрытые, неочевидные способы решения. Часто альтернативность выражается в выявлении и рассмотрении возможных вопросов, возникающих при том или ином обосновании. Так, идея «открытой» школы может быть реализована как путем вынесения части школьных занятий, жизнедеятельности учащихся в социум, так и путем привлечения, использования педагогических возможностей социума в школе. Перегрузку учащихся можно преодолеть как за счет уменьшения объема изучаемого материала, так и за счет овладения более рациональными способами учебной работы.

При определении логики исследования нужно проанализировать возможность **иных логических вариантов**, противопоставить проверяемому варианту альтернативу **иных решений**. Скажем, например, что при приеме в вуз альтернативой ЕГЭ могло бы быть участие в конкурсах и олимпиадах, прием всех желающих, введение творческого экзамена по профилирующей дисциплине и др.

Другим методологическим принципом выступает близкий к рассмотренному **принцип сущностного анализа**. Соблюдение этого принципа связано с соотношением в изучаемых явлениях общего, особенного и единичного, проникновением в их внутреннюю структуру, раскрытием **законов** их существования и функционирования, условий и факторов их развития, возможностей целенаправленного их изменения. Этот принцип предполагает движение исследовательской мысли **от описания к объяснению**, а от него — к прогнозированию развития педагогических явлений и про-

цессов, проектированию, воплощению проекта на практике, проверке и анализу результатов.

Будучи очень сложным, многофакторным и непрерывно изменяющимся, педагогический процесс глубоко динамичен по своей природе. Поэтому важным условием его успешного функционирования является необходимость **учета непрерывного изменения, развития** исследуемых элементов и педагогической системы в целом. Задачи многих элементов в процессе развития существенно меняются, а отдельные из них переходят в свою противоположность. Например, **творческие задания**, повторенные на том же уровне сложности, превращаются в репродуктивные, детальные инструкции, регламентирующие выполнение поручений; из средства, развивающего умение работать самостоятельно, они очень быстро могут превратиться в препятствие, сковывающее развитие более высоких уровней самостоятельности и инициативы.

Многообразие влияний и воздействий различных факторов на психолого-педагогические процессы определяет необходимость **выделения основных факторов**, приоритетов, влияющих на результаты процесса, на установление **иерархии** и взаимосвязи основных и производных факторов в изучаемом процессе или явлении. Так, например, психологические и педагогические исследования показали, что микросреда — сфера личностного общения, и особенно взаимовлияние сверстников в процессе неформального общения оказывают определяющее воздействие на подростков, и это приводит к изменению укоренившихся представлений о возможностях школы и целесообразных сочетаний прямого и косвенного влияния на формирование личности школьника.

Чтобы перейти от уровня изучения явлений к уровню познания сущности, исследование должно удовлетворять **требованию раскрытия противоречивости** изучаемого предмета, его **количественной и качественной определенности**, взаимосвязи и взаимопереходам количественных и качественных изменений, движению к более высоким стадиям развития с сохранением всего положительного. К примеру, становление и развитие социальной педагогики как отрасли педагогической науки в нашей стране связано с преодолением противоречий, сложившихся между требованиями обеспечить готовность к саморазвитию и системой традиционного воспитания, в котором социализация понимается как следование стандартам и формам, принятым в обществе.

Для психолого-педагогических исследований важно соблюдение **генетического принципа**, сущность которого лежит в основе анализа условий его происхождения, последующего развития, выявление моментов смены одного уровня функционирования другим (качественно иным), например выяснение генетических, социальных и педагогических предпосылок взросления, формирования самостоятельности, гражданственности, социальной зрелости.

Генетический принцип проявляется не только в том, что исследуется механизм возникновения уже сложившихся качеств и характеристик процесса и его субъектов. Он позволяет **предвидеть** возможности развития, целенаправленно организовать образовательный процесс. Такие конкретные виды эксперимента, как обучающий и формирующий, обусловлены именно этим принципом, который создает возможность, как утверждал С.Л. Рубинштейн, «изучать детей, обучая их». Этим же может быть обусловлено применение «продольного» метода (лонгитюдного метода), действие которого растянуто во времени изучения.

С генетическим подходом связан также **принцип единства логического и исторического**, который требует в каждом исследовании сочетать изучение объекта (генетический аспект) и его теории (структуры, функций, связей объекта в его современном состоянии), а также перспективы его развития. Исторический анализ продуктивен только с позиций современных научных теорий, исходя из представления о структуре и функциях тех или иных элементов и отношений, но теоретический анализ несостоятелен без изучения генезиса происхождения, становления объекта. Поэтому различие между историко-педагогическим, педагогическим и прогностическим исследованием лишь в акценте на ту или иную сторону единого исследовательского подхода.

Из рассмотрения принципа вытекает **требование преемственности**, учета накопленного опыта, традиций, научных и практических достижений прошлого, наиболее глубоко и полно отраженных в работах классиков педагогики. «Новое», не выросшее на этой благодатной почве, оказывается очень чахлым и нежизнеспособным, несмотря на внешнюю привлекательность. Это «новое» оказывается либо беспочвенным прожекторством, либо переодетым, подкрашенным, выражаясь иными словами, старым.

Одним из общих научных принципов является и **принцип концептуального единства** исследования или системного построения теоретических положений и преобразующей практики, ибо

если исследователь (ученый или практик) не защищает, не проводит последовательно определенную концепцию, вырабатывая ее сам или присоединяясь к одной из существующих, ему не удастся осуществлять единство и логическую непротиворечивость подходов и оценок, он неизбежно соскальзывает на позиции эклектики. Принцип концептуальности внутренне противоречив, он представляет единство определенного и неопределенного, изменчивого. Это и отличает его от **предвзятости**. Принятые исходные положения проверяются, развиваются, корректируются в ходе поиска, а в случае необходимости иногда и отбрасываются (происходит смена и модернизация концепции).

Многообразие сторон, элементов, отношений, внутренних и внешних факторов функционирования и развития социально-педагогического процесса, их реальная взаимосвязь и взаимозависимость определяют необходимость его системного изучения.

Системный подход основан на положении о том, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих ее элементов, а составляет целостность, связанную прежде всего с характером взаимодействия между элементами. Поэтому на первый план выдвигается задача познания характера и механизма этих связей и отношений, определяющих общие (интегративные) характеристики системы, в частности отношений человека и общества, людей внутри определенного сообщества.

В процессе системного анализа выясняются не только причины явлений, но и воздействие результата на породившие его причины.

Сущность системного подхода находит выражение в следующих положениях, которые помогают устанавливать свойства системных объектов и совершенствовать их:

1. Целостность системы по отношению к внешней среде, ее изучение в единстве со средой. Вопросы образования, в свете этого, составляют относительно самостоятельный круг вопросов, но и изучаются и решаются в тесной связи с социальным и экономическим развитием, запросами общества. Заявления о саморазвитии и самодостаточности образования нам представляется некорректными и вредными.

2. Расчленение целого, приводящее к выделению элементов. Свойства элементов зависят от их принадлежности к определенной системе, а свойства системы несводимы к свойствам ее элементов или их суммы. Система характеризуется общественными интегративными свойствами ее элементов.

3. Все элементы системы находятся в сложных связях и взаимодействиях, среди которых нужно выделить наиболее существенную, определяющую для данной системы, как говорят, системообразующую связь. В «открытой» системе такой связью выступает отношение личности и различных условий и источников обучения, воспитания и развития, в «закрытой» — отношения «учитель—ученик» или «воспитатель—воспитанник».

4. Совокупность элементов дает представления о структуре и организации системных объектов. Эти понятия выражают определенную упорядоченность системы, взаимозависимость и взаимоподчиненность ее элементов. Такова, скажем, система категорий, отражающих основные элементы любой целенаправленной, в том числе педагогической системы: «цели—содержание» — «условия—способы функционирования и развития» — «результаты».

5. Специальным способом регулирования связей между элементами системы и теми самими изменениями самих элементов является управление, включающее постановку целей, выбор средств, контроль, коррекцию, анализ результатов. Педагогическое управление — важная сторона деятельности и руководителей образования, и педагогов, хотя оно не исчерпывает всего богатства этой деятельности и не допускает чрезмерной жестокости.

Следует особо обратить внимание на необходимость целостного подхода к образовательным системам и образовательным процессам. Иными словами, требуется соблюдение **принципа целостности** на практике (хорошая практика всегда целостна и универсальна) и в исследовании, а также необходимость очень осторожного подхода к вычленению в целях специального изучения отдельных сторон, элементов, отношений психолого-педагогического процесса. Само вычленение можно производить лишь условно, временно, постоянно соотнося получаемые результаты с ходом всего процесса в целом и его результатами. Требование целостного подхода обусловлено еще и тем, что структуру обучения и воспитания можно охарактеризовать как динамическую, развитие которой определяется постоянной сменой состояний неравновесия и относительного равновесия ее противоположных внутренних сил и тенденций, которые невозможно понять и тем более влиять на их развитие изолированно.

Педагогический процесс принадлежит к так называемым нелинейным системам (при изменении одного из элементов нелинейной структуры другие изменяются не пропорционально, а по бо-

лее сложному закону), исследование ее структуры не может быть осуществлено изучением ее отдельных элементов, так как сумма действий компонентных причин, действующих отдельно, порознь, не равна тому следствию, которое получается при совместном действии.

Здесь уместно напомнить выдвинутое А.С. Макаренко положение о том, что «основанием для советского педагогического закона должна быть **индукция цельного опыта**». Важно также, чтобы любое новшество было введено в существующую систему, не ломая, не искажая, а в чем-то совершенствуя ее, либо же сами новшества вводились системно, создавая новую систему и сохраняя традиции предшествующей системы.

При изучении какой-либо стороны, аспекта, элемента педагогического процесса нужно всегда учитывать общие закономерности и важнейшие взаимодействия всего процесса в целом.

Целостное изучение такого сложного комплекса явлений, как педагогический процесс, предполагает очень **осторожный подход к формализации**, введению строго выраженных показателей и зависимостей, математизации отдельных компонентов и тем более — всего процесса. Формализация, связанная со стремлением использовать математико-статистические методы, почти всегда связана с утратой известной части содержания, с обеднением исследуемых процессов и явлений. Поэтому формализация при изучении психолого-педагогического процесса оказывается полезной для выявления отдельных связей, зависимостей (например, между эффективностью психологической защиты и частотой обращений в соответствующую службу за помощью и консультированием), но является недостаточной для общих выводов о его протекании. Вот почему нужно очень осторожно подходить к попыткам точно выразить уровни воспитанности, нравственности, нравственной зрелости, отзывчивости, зависимости между потенциалом развития личности и степенью его реализации, между влияниями среды и внутренней позицией личности и т.д. Весьма сомнительны попытки точно подсчитать уровень или динамику гражданской зрелости, патриотизма, нравственного самопознания и т.п. В педагогике, по крайней мере на современном этапе развития, содержательные подходы должны играть ведущую роль по сравнению с формализованными.

Сложность предмета исследования, его многоплановость делает невозможным непосредственное познание этого предмета как целого. На практике такие попытки приводят к хаотичности и бес-

системности анализа. Поэтому нет иного пути глубокого познания сложных явлений, кроме выделения определенных позиций для рассмотрения — **аспектов**. Для конкретной темы должен быть обозначен свой ведущий аспект (угол зрения, ракурс).

Аспект изучения тесно связан с целями и характером исследования. Возможен, например, **генетический аспект** (изучение происхождения объекта и основных этапов его становления), **прогностический аспект** (предсказание перспектив развития явления), **функциональный аспект** (изучение и оптимизация функционирования социально-педагогических, психолого-педагогических явлений, способов управления ими в существующих условиях). В других случаях выделяют мотивационный, содержательный, операционный, управленческий аспекты в изучаемой системе.

Педагогическое исследование всегда комплексно, многоаспектно уже в силу своей междисциплинарности, привлечения к нему разных специалистов — психологов, социологов, врачей, педагогов, каждый из которых может и имеет свою позицию, свой аспект. При этом важно, во-первых, последовательно выдержать принятый аспект, во-вторых, учесть возможность других аспектов, в-третьих, реально оценивать полученные результаты как аспектные, понимая необходимость их соотнесения и синтеза с данными анализа изучаемых процессов в иных аспектах. При соблюдении указанных условий аспектность не превращается в односторонность, а выступает условием полного, многоаспектного, целостного изучения предмета. Именно синтез аспектного знания приводит к конкретному знанию и выверенному решению.

Из целостного подхода к изучению педагогического процесса вытекает требование **сочетания аспектного, под определенным углом зрения анализа с синтезом, возвращения к целостности на основе многоплановой интерпретации его результатов**.

Мы рассмотрели содержательные характеристики общенаучных методологических принципов, которые являются универсальными, применимыми к широкому кругу наук с учетом особенностей, свойственных педагогической сфере. Выделим теперь некоторые методологические принципы, **связанные со спецификой педагогического процесса**.

Все педагогические исследования должны иметь гуманную направленность, т.е. должны быть ориентированы на человека, на процесс и результаты его развития, его приобщение к культуре, его самореализацию. Однако при этом нельзя упускать в виду, что

человек развивается и воспитывается в социуме, живет и работает в определенном коллективе. Отсюда вытекает принципиальная **установка на личностно-социальное развитие человека**, иными словами, принцип личностно-социального подхода.

В педагогических исследованиях должен последовательно воплощаться **принцип сочетания сущего и должного** (В.В. Краевский). Этот принцип заключается в обязательном соотношении плана должного и плана сущего (существующего), объяснительных и прогностических элементов в каждом исследовании, что не исключает возможности исследований, в которых одна из сторон или функций выступает как ведущая. Любое из существующих педагогических явлений может быть верно понято и оценено только в сопоставлении с нормой или идеалом, а любая педагогическая перспектива не может быть обоснована и понята без соотнесения с существующим, без учета состояния современной теории и реальной практики.

Единство сущего и должного позволяет избегать как гипертрофированных или спекулятивных построений, так и узко эмпирических построений, лишенных теоретической глубины и перспективы.

Педагогическое исследование (за исключением исторического и сугубо теоретического) обычно вписано, вплетено в реальный процесс обучения и воспитания. Такое психолого-педагогическое исследование должно удовлетворять требованию **единства исследовательской и практической учебно-воспитательной работы**. Это требует очень осторожного взвешенного подхода к нововведениям, чтобы **минимизировать степень возможного риска**, не навредить детям, воспитанникам. Не соглашаясь с теми, кто вообще считает, что рисковать в работе с детьми нельзя (без риска невозможно никакое исследование), мы полагаем, что **принцип «Не навреди!»** в педагогике, так же как и в медицине, должен быть руководящим во всей работе.

3.2 Логика и структура педагогического поиска

Этапы движения к результату

Содержание и структура педагогического поиска в зависимости от темы, предмета, авторской концепции, социального заказа и других факторов и обстоятельств весьма вариативны и неодинаковы.

вы. Однако педагогическое исследование включает обязательные элементы и определенные следующие друг за другом этапы.

Оптимальная или приближающаяся к этому требованию последовательность исследовательских шагов, которые должны привести к истинным и конструктивным результатам, и называется *логикой исследования*.

Разработка логики, воплощающей стратегию поиска, сложный процесс, который не только предшествует, но и сопутствует всему процессу исследования, ибо характер и последовательность шагов во многом предопределяются полученными уже в ходе работы результатами и возникшими трудностями. Тем не менее основную работу по конструированию логики педагогического исследования необходимо проделать в начале деятельности, опираясь на принцип моделирования конечного результата и предположительные представления о тех этапах изыскания, которые обеспечат его достижение.

Исследование имеет тем больше шансов на успех, чем более оно упорядочено, строго структурировано, глубоко обосновано.

Можно выделить три этапа конструирования логики исследования:

1. постановочный;
2. собственно исследовательский;
3. итоговый: оформительско-внедренческий.

Первый этап — от выбора темы до определения и разработки гипотезы — в значительной мере может осуществляться по общей для всех исследований логической схеме (проблема-тема-объект-предмет-понятийная система-научные факты-исходная концепция-ведущая идея и замысел-гипотеза-задачи исследования). Логика этой части научного поиска хотя и не строго однозначна, но все же в значительной мере заданна. Логика же второго — собственно исследовательского — этапа работы задана только в самом общем виде, она весьма вариативна и неоднозначна (отбор методов-проверка гипотезы-конструирование предварительных выводов — их опробование и уточнение-построение заключительных выводов). Более однозначна логика заключительного этапа исследования. Она включает апробацию (обсуждение результатов, их представление общественности), оформление работы (отчета, доклада, дипломной работы, статьи, диссертации, рекомендаций, проектов и т.д.) и внедрение результатов в более широкую практику. Примерная структура основных этапов и шагов поиска приведена на рисунке 1.

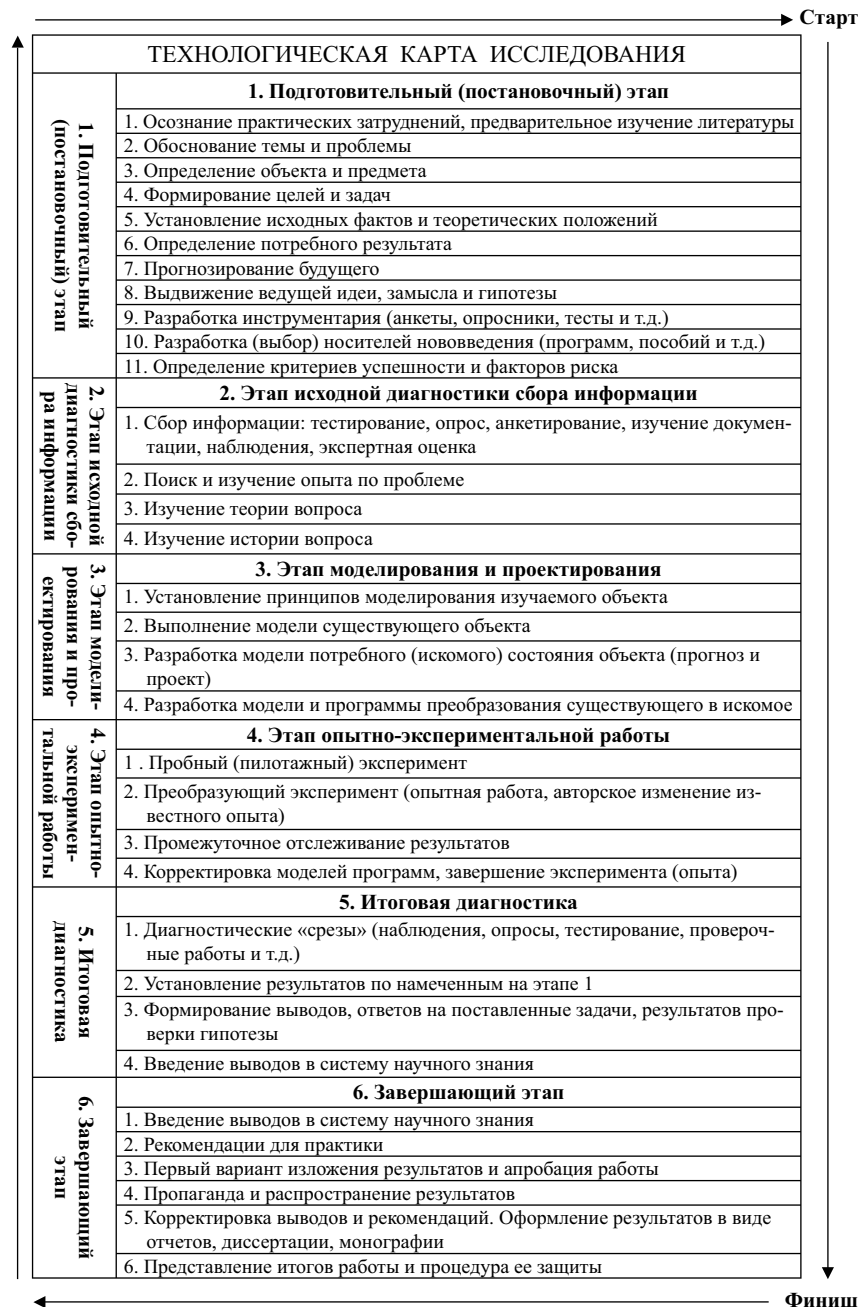


Рис. 1. Циклограмма процесса исследования

Постановочный этап исследования

Выясним сначала содержание и характер шагов, осуществляемых на первом – **постановочном этапе** работы. Здесь нам представляется целесообразным своего рода «блочный» подход, в котором сопряженные компоненты и связывающие их содержание действия взаимопроникают и взаимодополняют друг друга.

Первый блок-связка: **ТЕМА-ПРОБЛЕМА.**

Выбор и уточнение темы – нередко продолжительный и нелегкий процесс. Источники темы могут находиться как в сфере практической, так и в сфере теории, а довольно часто ими служат противоречия, трудности не индивидуального характера, а распространенные, часто встречающиеся, скажем, падение интереса к учебе у школьников, ограниченный круг чтения современной молодежи, перегрузка учебными занятиями, несформированность идеалов или замена высоких идеалов сугубо прагматическими устремлениями и т.д. Но случается и иначе: индивидуальный практический поиск, опыт педагогов-новаторов или творческих коллективов приносит удачу и помогает в достижении необходимых результатов; таким образом, возникает потребность найти истоки достижений, выявить факторы и условия их достижения. Может быть и теоретический выход на тему, если определяются проблемы, противоречивые подходы и рекомендации в теории, а также если обнаруживается несоответствие теоретических установок изменившимся условиям, реалиям сегодняшнего дня.

Мы выделим шесть основных требований (компонентов), определяющих выбор темы (Кадр 1).

Кадр 1

ТЕМА-ПРОБЛЕМА

Выбор темы

- актуальность (злободневность, острота, назревшая потребность в решении);
- значимость для теории и практики (применимость для решения достаточно важных научных и практических задач);
- перспективность (актуальность и значимость на обозримый период);
- проблемность (неочевидность решений, необходимость поиска в теории, преодоление трудностей на практике);
- соответствие современным концепциям развития общества и человека (гуманно-личностная или социально-личностная ориентация);
- опыт и заинтересованность исследователя (личная выстраданность, сопричастность).

Все эти требования важны, но особых пояснений, на наш взгляд, требуют такие компоненты, как актуальность и проблемность. Актуальными могут быть темы как «долгоиграющие», «вечнозеленые» (соотношение логического и эмоционального, алгоритмизации и творчества, индукции и дедукции в построении содержания, перегрузка школьников, здоровьесбережение и др.), так и связанные с социальной ситуацией, с назревающими или уже принятыми решениями и директивами (новые цели образования, информатизация, изменение системы управления и финансирования и др.). Тема должна в явном или скрытом (имплицитном) виде содержать проблему. Ее истоки проявляются в практических затруднениях, однако если в научной и научно-методической литературе содержатся обоснования и рекомендации, позволяющие преодолеть эти трудности, то это достигается за счет поиска, изучения и освоения соответствующих источников, обмена опытом, повышения квалификации. Проблема же возникает в том случае, если в теоретическом знании не содержатся соответствующие объяснения, решения и методики. Именно тогда возникает и формируется научная проблема, возникает потребность в «знании о незнании», в определении «известного неизвестного», предположении о возможном открытии неизвестного принципа, подхода, способа деятельности. Происходит выход (или, во всяком случае, возникает стремление выйти) за пределы достоверно известного, в область «потребного, но пока неопределенного», возникает понимание того, что нужно найти и уточнить, т.е. совершенствовать выход на тему, носящую проблемный характер.

Действительно, если сфера нашего поиска состоит сплошь из неизвестного, мы не знаем, что следует искать, то наш поиск становится неопределенным, беспорядочным, он происходит как бы с завязанными глазами и вряд ли окажется продуктивным. Если же элементы и связи в сфере известны, исследовательский поиск также бессмыслен и беспредметен. И только при условии, что мы знаем, что ищем, знаем, какие «иксы» и «игреки» следует установить, поиск становится направленным, предметным, создаются условия для того, чтобы он был успешен. Однако для этого надлежит провести серьезную работу по выявлению, обоснованию и структурированию проблемы, выделению подпроблем, которые нужно разрешить предварительно, чтобы сделать возможным разрешение основной проблемы (Рис. 2).

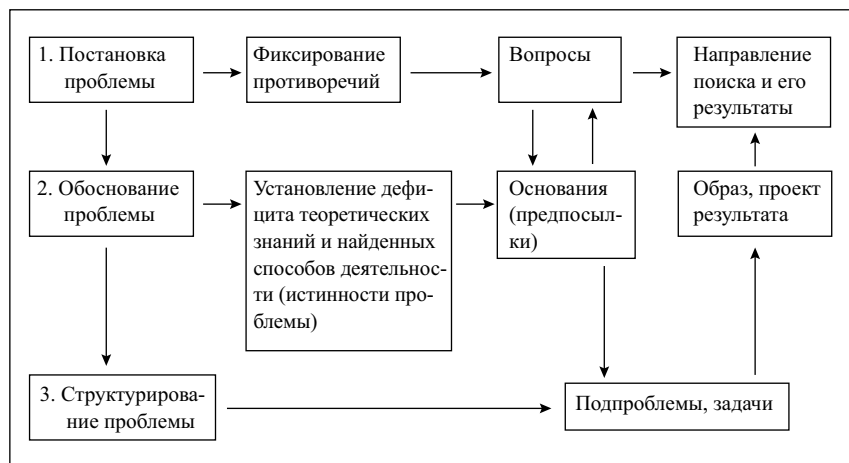
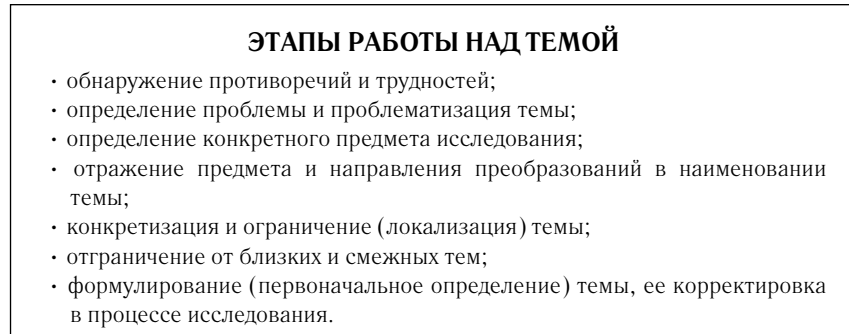


Рис. 2. Постановка и развитие проблемы

Очень важно провести поэтапную проработку темы, в том числе ее локализацию – ограничение и конкретизацию темы, четко очертив сферу исследования и его условия, размежеваться с близкими и смежными темами (Кадр 2).

Кадр 2



Нужно всегда помнить, что практика многогранна, и нельзя упускать из поля внимания педагога, психолога, руководителя ни одного направления работы, ни одного существенного события или факта. Исследование же всегда должно иметь ограничения, чтобы была возможность углубиться в исследуемый процесс, дойти до сущности; именно поэтому исследовательское проблемное поле должно содержать проблему, предмет поиска (об этом чуть позже) и, что желательно, вектор (направление), ведущий аспект поиска

решения. Нередко к основному названию темы даются уточнения (в скобках или без них).

Среди актуальных и перспективных тем проблемного характера, вытекающих из приоритетных исследований Российской академии образования, на период до 2010 года можно назвать:

- регионализацию образования в структуре единого образовательного пространства России;
- соотношение образовательной стратегии, образовательной политики и практики управления образованием;
- воспитание как необходимую составляющую профессионального образования;
- государственно-общественное управление образованием;
- перспективы религиозного образования.

Внутренняя противоречивость (суть проблемы – в постановке и поиске путей решения) приведенных тем очевидна. В последней теме она несколько завуалирована, но понятно, что речь идет о целесообразности и условиях введения элементов религиозного образования в светскую образовательную систему.

Второй этап блочного выстраивания исследования можно определить как **ОБЪЕКТ-ПРЕДМЕТ**.

Объект и предмет представляют собой единство двух начал: объективного, существующего вне личности исследователя мира, и субъективного, включенного во внутренний мир (знаний, гипотез, оценок, отношений, эмоций исследователя. Объект – понятие более широкое, нежели предмет исследования. Чаще всего в педагогике, как и во всей социальной сфере, объект – это определенный процесс или взятая в динамике система, подлежащие изучению и с этой целью выделенные исследователем из объектной области. Выделение это в определенной степени условно, искусственно, но оно необходимо для того, чтобы временно отвлечься от других многообразных проявлений функционирования и развития социально-педагогических процессов и систем. Объект обозначает поле исследования, выделяя его из более широкой предметной сферы.

Выделение и определение объекта всегда связано с научной интерпретацией, истолкованием части объективной реальности с позиций определенных педагогических или социально-психологических концепций: деятельностного или личностно-деятельностного подхода, системного и целостного анализа, оптимизации, творческой самореализации и т.д.

В предмете исследования выделяют те элементы, связи и отношения внутри объекта, которые предполагается изучить в данной работе. Это своего рода аспект, точка наблюдения, «срез» объекта, его фотография в определенном ракурсе. Предмет исследования должен вытекать из темы, перекликаться с ней, не дублируя тему, а раскрывая ее. Один и тот же объект может служить предметом разных наук. Так, воспитание изучает педагогика, этика, эстетика, психология и другие науки. Нередко исследование имеет не один, а несколько предметов изучения. Так, объект «проектирование и реализация процесса становления гимназии на базе общеобразовательной школы» может вбирать несколько предметов (аспектов): специфика целей и миссии гимназического образования, интеллектуальная среда гимназии, требования к педагогу гимназии и другие.

Точно определить объект и предмет можно, только сопоставляя их друг с другом, с темой, проблемой и целями предлагаемой работы (Рис. 3).

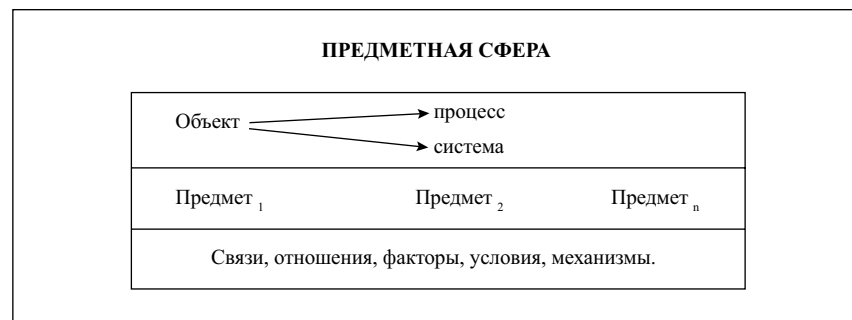
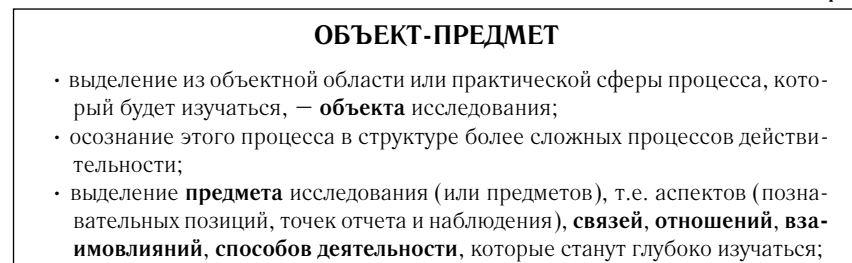


Рис. 3. Соотношение предметной сферы, объекта и предмета исследования

Последовательность исследовательских действий в блоке-связке объект-предмет можно в общих чертах обозначить следующим образом (Кадр 3):

Кадр 3



- осознание необходимости вести все исследование в рамках предмета;
- определение эмпирической базы исследования (место, учреждение, тип выборки и т.д.).

Следующий блок — это определение и уточнение понятийно-терминологической системы.

Понятийно-терминологическая система, наряду с методами диагностики и преобразования, методиками, алгоритмами, моделями, справочным аппаратом представляет собой часть научного аппарата исследования.

Понятия — это отражение в обобщенном виде сущности или существенных признаков определенного ряда явлений и процессов. Понятия всегда имеют словесное одеяние и выражаются словами, именуемыми **терминами**. Нередко один и тот же термин выражает различные понятия. В то же время различные термины могут выражать одно и то же понятие, правда, иногда на разных стадиях развития процесса или в связи с выяснением его различных функций.

Очень важно с самого начала исследования очертить необходимый круг исходных и производных понятий, а также выражающих их терминов. Нужно иметь в виду, что в русском языке широко распространено явление полисемии — многозначности многих терминов, а также следует учитывать возможность авторского, неадекватного общепринятому употребления терминов.

Полезно провести следующие процедуры:

— определить круг (перечень) базовых понятий исследования, достаточных для отражения существенных черт процесса; в их число в зависимости от специфики исследования могут входить такие понятия (и соответствующие термины), как образование, социализация, индивидуализация, воспитание, развитие личности, формирование, информация, обучение, самообразование, мотивация, парадигма и др.;

— установить, однозначны ли эти понятия и термины по смысловому наполнению, если нет — дать соответствующие определения и пояснения;

— выделить и объяснить семантическое значение авторских или предлагаемых в авторской интерпретации понятий; во многих работах такие пояснения даются в тексте или в приложениях, например глоссарии (справочнике, словаре терминов), где раскрывается их содержание;

— выделить производные (вторичные) понятия, например, от базового понятия «социализация» могут быть введены и «рабо-

тать» понятия: социальная адаптация, девиация, социальное поведение, десоциализация и др.;

– выстроить понятия в определенной логической последовательности, т.е. составить так называемую понятийную матрицу, определить понятийный ряд; основаниями для построения такого ряда может быть основополагающая теория (теория деятельности, концепция личности, структура программно-целевого управления и т.д.). Например, в исследованиях культурологического плана можно выстроить понятийный ряд, исходя из структуры культуры как социального феномена: ценности и идеалы, научные знания, вне-научные знания; традиции и обычаи, искусство (образы), религия (верования), инновации; могут быть введены понятия культурной среды, инкультурации, культурогенеза, способностей к культуро-созиданию, культурных традиций, культурного возраста, инновационных элементов культуры.

– обозначить критерии или подходы разного характера (понятийных рядов) для конструирования системы, отбора элементов. Если сочетаются два и более понятийных ряда, то возникает так называемая понятийная решетка, служащая инструментом отбора и интерпретации из многих вариантов подходов, понятий, методов. Понятийная решетка может быть выстроена при сочетании социологических, психологических, аксиологических и иных подходов. Во всех случаях полезно понять и проследить взаимосвязь, взаимопереходы, совпадение (обычно частичное) объемов понятий. Следует очень осторожно вводить новые понятия и термины, и делать это только тогда, когда существующих не хватает для выражения обнаруженного содержания, новых свойств или связей внутри изучаемых объектов. Замена известных терминов новыми без наполнения их особым смыслом неоправданна и бесплодна.

Резюмируя, выделим четыре узловых этапа формирования понятийного аппарата исследования (Кадр 4).

Кадр 4

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ИССЛЕДОВАНИЯ

- выяснение структуры исследуемого процесса и понятий, отражающих его компоненты или аспекты изучения (**понятийная матрица**, в ряде случаев – понятийная решетка);
- определение содержания понятий, их терминологического выражения через известные или вновь вводимые термины, их обоснование;
- выделение связей понятий, выстраивание терминологическо-понятийной системы, раскрытие взаимосвязи элементов понятийной системы, степени глубины и целостности отражения ею изучаемых процессов и явлений.

Далее следует определить цели и задачи исследования.

Цель – это представление о результате и одновременно проект деятельности исследователя, определяющий характер и системную упорядоченность исследовательских и практических действий и операций по ее достижению (Н.В. Бордовская). Четко и конструктивно поставленные цели позволяют в ходе исследования раскрыть сущность, способы преобразования, механизмы достижения результата.

Исследовательские цели могут выражать как теоретические, так и практические результаты: новые концепции, подходы, идеи, принципы классификации, тенденции (В.М. Полонский), но также и новые программы, обучающие средства, типы образовательных учреждений, способы управления и т.д.

В предполагаемом результате могут быть представлены и зачатки нового знания: предположения, догадки, гипотезы, замыслы, подходы.

Практические цели предвосхищают получение желаемого, по крайней мере, достаточного для конкретных условий ситуации результата. Выдвижение цели выступает результатом процесса целеполагания, присущей человеку способности опережающего отражения действительности, воссоздания, предвосхищения желаемого результата деятельности, в частности – инновационных преобразований. Цель непосредственно связана с мысленным воплощением решения проблемы, со стремлениями к эффективным и прогрессивным преобразованиям. Следует различать исследовательские и практические цели. Достижение исследовательских целей (выявление факторов развития, его механизмов, благоприятствующих условий, разработка технологий и методических систем, теоретических основ и способов управления и т.д.) создает условия, позволяет выявить средства достижения практических целей (сохранение здоровья, успешное обучение, развитие способностей, готовности к самореализации, воспитание гражданственности и т.д.). Однако в исследовании одни цели не могут быть подменены другими. В практической работе исследовательские цели придают практике творческий характер, хотя и не являются обязательными. В исследовательских процедурах должны ставиться и достигаться исследовательские цели. Если речь идет об оздоровлении, успеваемости, развитии школьников – это цели практические, а вот влияние факторов, условий, технологий, определение критериев оздоровления, успешного обучения, развития способностей – это цели исследовательские. Они взаимосвязаны, но их следует четко различать.

Исследовательская цель должна быть сформулирована конкретно, с тем чтобы можно было фиксировать ее достижение. Это относится к целям, которые можно определить как **цели-эталоны, цели-задачи**.

Однако не исключаются, а нередко бывают полезными также и **цели-идеалы** (их невозможно полностью реализовать), и **цели-ориентир** (их достижение проблематично, но они задают вектор развития).

Естественно, что достигнуть цели сразу невозможно. Возникает необходимость планирования поэтапного движения к цели, что воплощается в выдвижении задач исследования. **Задачи** — это результат декомпозиции целей, это «частичка» цели в конкретной ситуации, определенная точка на траектории движения к цели, это ступень восхождения к цели.

Если чаще всего формулируется одна цель, то задач выдвигается несколько, однако их не должно быть очень много (иногда выдвигается 8–10 и более задач и их трудно отслеживать). Должны быть выделены, логически и хронологически увязаны между собой основные задачи, а решение каждой из них может потребовать выдвигание подзадач.

Можно рекомендовать выдвижение четырех групп исследовательских задач: **диагностической, теоретико-моделирующей, опытно-экспериментальной и прикладной**. При этом в каждой группе может быть либо одна, либо две относительно самостоятельные задачи, выступающие как воплощение цели на конкретных этапах поиска.

Первая группа задач — **ориентированно-диагностическая** — связана с изучением и анализом ситуации, истории вопроса, отечественного и зарубежного опыта решения изучаемых проблем, с диагностикой уровней развития формируемых качеств личности или состояния образовательных систем. Средствами реализации задач этой группы служит изучение литературы и других источников, наблюдение, беседа, опрос, экспертная оценка, тестирование.

Вторая группа задач — **теоретико-моделирующая** — связана с выявлением структуры исследуемого процесса, факторов, движущих сил развития систем и процессов, значимых связей и взаимодействий, принципов и методов преобразований. Речь идет о познании сущности структуры исследуемого объекта, о создании системы прогнозирования и моделирования как функционирования, так и развития систем, о выявлении закономерностей, выделении критериев оценки успешности преобразований, создании системы информационного обеспечения и анализа результатов. Пожалуй,

это самый сложный и трудоемкий «узел» исследования. Он реализуется на основе теоретического анализа и синтеза, мысленного моделирования, прогнозирования и других теоретических методов исследования.

Третья группа задач заключается в конструировании и реализации **опытно-преобразующей и экспериментальной** части исследования. Здесь определяются конкретные задачи опробования теоретических подходов и моделей. Проектируются и используются такие методики, как изучение, анализ, обобщение передового и создание нового собственного педагогического опыта, интерпретация результатов.

Наконец, в основе четвертой группы задач — **прикладной** — лежит разработка рекомендаций, программ, определение условий, способов реализации предлагаемых нововведений, методик и технологий практического использования результатов исследования. Осуществляется процесс обобщения и оценки процедур и результатов опыта, экспериментирования, опытной работы.

Разумеется, задачный блок, как и все другие, требует постоянной корректировки и уточнений.

Творческое ядро исследования: рождение идеи, замысла и гипотезы

Этот блок, находящийся на стыке постановочного и преобразующего этапов исследования, мы условно отнесли к первому этапу, но чаще всего его не удается выполнить на первом этапе и он созревает, конкретизируется в рамках второго — преобразующего этапа. Блок этот — ключевой элемент, во многом определяющий весь процесс поиска, его сердцевина, его творческое ядро. От его наполнения, собственно, и зависит, состоится ли подлинное исследование или дело ограничится его имитацией.

Очень часто в документах исследования присутствуют внешние атрибуты научного поиска: определена тема, проблема, объект, предмет, цель, задачи, сформулирована гипотеза, обоснована методика, проведен эксперимент, но обнаруживается, что в выводах нет ничего нового, что в лучшем случае это была полезная для его участников тренировка, простое «повторение пройденного», переодевание известного в новый словесный наряд. Все зависит решающим образом от того, возгорелись ли искры творчества, родилась ли идея, претворенная в замысел, воплотился ли последний в содержательной гипотезе и, конечно, еще и от того, насколько корректно была организована ее проверка.

Творческое ядро исследования — сложное образование, своего рода суперблок, логику которого, как всякого творческого процесса, обозначить можно весьма условно.

Мы выделяем в этой части исследования четыре блока:

1. определение исходных и конечных рубежей конкретного поиска: эмпирическая база (факты и их первичная интерпретация); теоретическая платформа исследования; планируемые результаты (новые, «потребные» факты);

2. идея и замысел преобразований;

3. рождение и совершение гипотезы;

4. прогнозирование, моделирование и проектирование преобразований.

Первоначальный анализ ситуации, диагностика и изучение опыта должны завершиться четким фиксированием исходных для данного исследования фактов и установлением, почему и в какой степени эти факты не устраивают исследователя, образовательное сообщество, государство, т.е. осознанием возникшего между новыми требованиями и существующим состоянием противоречия, а также осознанием того, к чему следует стремиться (искомый, желаемый, потребный факт) и через какие этапы двигаться к цели поиска (Рис. 4).

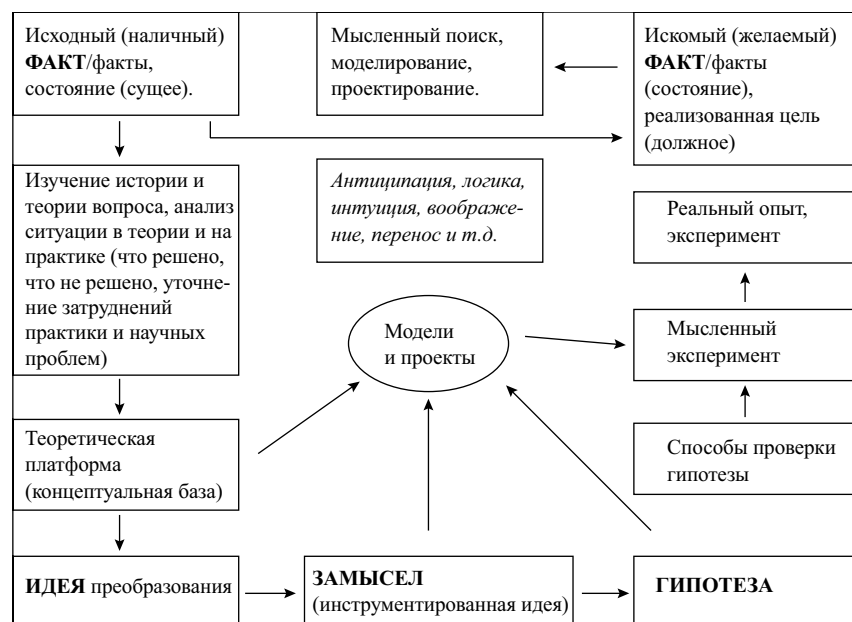


Рис. 4. Творческое ядро исследования (факт, идея, замысел, гипотеза)

Для этого может потребоваться дополнительное изучение и анализ документов, материалов исследований в педагогике и смежных науках. Необходимо только иметь в виду, что научное понимание **факта** несколько отличается от его обыденного понимания как явления, события. Последние становятся научным фактом, когда установлено, что они повторяются, когда дано их первоначальное толкование. Факт — понятие, фиксирующее эмпирическое педагогическое знание. А.С. Макаренко утверждал, что объектом педагогического исследования является не ребенок, а педагогический факт, т.е. ребенок и его воспитание в определенной ситуации.

Научно-педагогический факт — это фрагмент опыта педагогической действительности, и этим он близок к педагогическому событию. Однако факт — это осознанное исследователем, отрефлексированное событие, «отражающее и фиксирующее в действиях, поступках, суждениях педагога и других субъектов педагогического взаимодействия устойчивую закономерность педагогической действительности» (Н.В. Бордовская). Научными фактами можно признать перегрузку учащихся, дефицит двигательной активности (гиподинамия) детей и подростков. Резкий спад интереса к чтению научной и художественной литературы, катастрофическое падение здоровья детей и молодежи и др. После установления исходного и потребного фактов и уточнения проблемы следует выявить и зафиксировать важнейшие теоретические положения, которые отражают современную трактовку поставленной проблемы и служат **теоретической платформой** (концептуальной базой) исследовательского поиска. Эта процедура исследователям-практикам дается непросто, хотя после пояснений они почти всегда обнаруживают, что эти положения они хорошо знают. Подчеркиваем, речь идет именно об общепризнанных в науке положениях, своего рода научных аксиомах как отправных, опорных положениях для последующих построений и поисков.

Если, например, речь идет о социокультурной модели образования или о развивающей социокультурной среде, то в содержание теоретической платформы могут войти такие положения, как «изоморфность структуры культуры и структуры образования», «ядром культуры являются общечеловеческие ценности и идеалы», «в содержание современного образования входят основные элементы культуры: научное знание, искусство, обыденное знание, традиции, религия», «механизмы социокультурного наследования связаны с традициями», «развитие культуры обеспечивает ее инновационный элемент, связанный сегодня с переходом к постиндустриальной

культуре», «содержание образования в значительной степени есть проекция культуры на сферу становления человека».

Если идет процесс проектирования школы валеологической направленности, то нужно включить в теоретическую платформу такие положения, как: «здоровье — понятие комплексное, оно включает соматическое, психическое и нравственное здоровье», «здоровье человека — высшая ценность семьи, общества и самого человека», «необходимо обеспечить здоровый образ жизни и культуру здоровья подрастающего поколения» и др.

Логика дальнейшего движения мысли направлена на то, чтобы, спроектировав желаемое состояние объекта, новую потребную нам ситуацию, попытаться представить себе реализованную цель исследования и в теоретическом плане (знаю почему, знаю как, что необходимо), и в практическом (новый уровень процесса, иное состояние), что возможно на основе сделанных (чаще всего другими) прогнозов, экспертных оценок, а также на основе собственного опыта, интуиции, мысленного поиска исследователя, создать базу для поиска, проверки гипотезы и наметить траекторию движения к цели.

Далее давать рекомендации по процедуре поиска — еще труднее, ибо механизмы творчества весьма индивидуальны, скрыты и трудно поддаются научному изучению. Опыт позволяет все же рекомендовать примерный алгоритм одного из возможных подходов: попытаться разными способами мысленно идти от исходного факта (ситуации) к потребному через известные теоретические положения, содержащиеся в теоретической платформе (базисе) исследования, быть может, и через «понятийную решетку»), или, имея в виду цель, искать способы, ходы, решения, позволяющие продвигаться к цели, постоянно отслеживая и корректируя траекторию, определяя степень продвижения к цели. Многократные мысленные «прикидки», «пробы», «проигрывание вариантов», подходы и прецеденты, заимствованные из других сфер, из опыта своего и других, могут помочь выйти на идею преобразования.

Идея — это мысль о путях и способах преобразования исходной ситуации в планируемую, это мысль, побуждающая к действию. Если эта мысль оригинальна и ведет к новому качеству или более экономному и рациональному решению, то эта «искра» — тот источник, с которого начинается творчество.

Конечно, идеи, способные кардинально изменить подходы и ситуации, рождаются нечасто. Нередко они вызревают, частично проявляются в поисках многих ученых и практиков, но потом кому-то

удается выразить их наиболее убедительно и конструктивно. Так родилась идея воспитания в коллективе (А.С. Макаренко) идея приоритета гуманного подхода в образовании (классическая педагогика, а в новое время — Я. Корчак, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили), идея оптимизации (Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник), идея опережающего обучения и многие другие. Гораздо чаще появляются идеи, связанные с конкретизацией общих подходов для специальных условий ситуации, идеи усовершенствования средств и технологий обучения и воспитания. Нередко появление новых идей связано с иной расстановкой акцентов: это, например, идеи валеологизации образования (или как их не совсем точно именуют — здоровьесберегающие технологии), идеи личностно-ориентированного обучения и воспитания, идея приоритета духовного начала воспитания и др.

Идея зачастую возникает в виде догадки, определенного интуитивного предчувствия, а затем озарения, хотя это озарение — всегда плод упорного труда, результат накопленного опыта и тщательной логической проработки предмета.

В принципе идея должна воплощаться в **замысле**, который представляет собой уже инструментированную идею, т.е. идею в стадии ее мысленного методического воплощения. У педагогов-практиков рождение идеи чаще всего происходит внутри уже ранее возникшего замысла, идея рождается «в методической упаковке» в виде новых форм, иного сочетания методов обучения и воспитания (интегрированный урок, игровые методы обучения, проективные задания, обучающие модули, элективные программы, кумулятивный оценочный балл, система символической наглядности как опора для памяти и т.д.).

Возникает вопрос, как быть, если, несмотря на все усилия, новая идея не возникает? Один из реально существующих и часто используемых выходов заключается в поиске уже существующих, отвечающих требованиям времени и условиям ситуации продуктивных педагогических идей и замыслов, близких по духу, по устремлениям тому, кто ищет». Если идея не отторгается коллективом, приживается на почве, если удастся ее модифицировать, сделать своей, заставить работать, воплотить в собственном замысле, она принесет и в исследование, и в практику энергию поиска, нацеленность на результаты.

Казалось бы, давно уже не новая идея гендерного подхода в образовании, замысел раздельного обучения мальчиков и девочек, соотносясь с особенностями их половозрастного развития, приобретает новый смысл и новое звучание, если вносится предложе-

ние увеличить познавательную нагрузку в подростковый период на быстрее созревающих девочек и уменьшить ее на мальчиков-подростков с тем, чтобы в 8—9 классах компенсировать отставание (обращаем внимание, что эта идея пока на практике не проверена). Идея преодолеть дробность в организации учебного процесса, его многопредметность воплотилась в замысле построения обучения на основе длительного погружения в один из предметов. Пока эффективность данного замысла не доказана.

Заимствованная идея всегда должна быть авторски переработана и модифицирована. Идея и замысел городской адаптивной школы, открывающей перспективы развития каждого ребенка, последовательно воплощенные в образовательном центре № 109 г. Москвы — авторской школе Е.А. Ямбурга, будет выглядеть иначе для сельского образовательного центра, объединяющего дошкольное образование, обучение и воспитание школьников, профессиональное обучение школьников и взрослых, функции учреждения культуры и оздоровления.

Замысел исследования по логике поиска, его мысленного воплощения разворачивается в *гипотезу* — предположение о способах решения поставленных задач и возможных результатах. Гипотеза — это модель будущего научного знания. Суть гипотезы в том, что это переходная категория от более или менее обоснованного предположения к научной концепции или теории в случае, если гипотеза будет подтверждена. В противном случае она признается ошибочной или неполной и соответственно или отвергается, или существенно дорабатывается.

Время от времени возникает и обсуждается вопрос: а всегда ли так обязательна гипотеза?

Мы бы ответили так. Она всегда очень полезна, даже в историко-педагогических и сугубо теоретических работах. Гипотеза, по мнению академика И.П. Павлова, — это точка опоры ученого, без которой невозможно восхождение. Если точка опоры оказалась неустойчивой, нужно найти другую, более надежную.

Разумеется, на первых порах исследователю бывает трудно выдвинуть содержательную и достаточно обоснованную гипотезу. Пусть сначала это будет общее предположение о направлениях исследования, об условиях и последовательности процедур (рабочая гипотеза), потом она будет конкретизирована, наполнена, изменена (переработана в научную гипотезу). Иначе исследователь будет блуждать в потемках, а сами исследовательские процедуры окажутся хаотичными и нецеленаправленными.

При конструировании гипотезы полезно выделить ключевые вопросы, вытекающие из поставленной проблемы (своего рода подпроблемы), на которые необходимо найти ответы. Предположительные ответы на эти вопросы и составят суть гипотезы. При этом нужно стараться выявить факторы и условия получения планируемых действий, необходимые изменения, которые и обеспечат результат.

Различают первоначальную или рабочую гипотезу и развитую, научную гипотезу. По глубине раскрытия различают гипотезу функциональную и гипотезу теоретическую (объяснительную). Функциональная гипотеза чаще всего имеет такую структуру: «если» (что-то ввести, изменить подход, создать условия, активизировать какие-то факторы), то предположительно (будет достигнут такой-то результат), или «Чем... , тем...». Теоретическая (объяснительная гипотеза) содержит еще и предположение о том, за счет каких механизмов будет получен положительный результат. Это выражается в дополнительном предложении: «Так как..» или «Потому что...». Во всех случаях непродуктивно и некорректно искусственно подгонять гипотезу под результаты исследования, подменять предположительные ответы на поставленные вопросы и выделенные задачи декларациями о намерениях или перечнем положений, которые нужно учесть, и процедур, которые нужно осуществить.

Известно требование содержательности гипотезы, в которой должен содержаться ответ или ответы по существу вопроса, но в то же время она должна быть по возможности простой и обязательно проверяемой, содержать нечто новое (в подходах, оценках, методике использования и т.д.).

Еще одно требование — достаточная широта или приложимость к возможно большему числу ситуаций определенного класса явлений.

По логике построения различают гипотезу линейную (одно предложение) и вариативную (разветвленную, когда проверяется несколько предположений).

Мы, таким образом, выяснили ряд основных требований к гипотезе, некоторые из них могут показаться противоречивыми, но именно их сочетание обеспечивает научную состоятельность гипотезы. С одной стороны, гипотеза должна быть содержательной, обоснованной, т.е. должны быть осознаны и факты, и способы их истолкования, которые положены в основу гипотезы. С другой — она представляет собой еще не доказанное, а предположительное знание, и положения, послужившие основанием для ее выдвиже-

ния, могут оказаться несостоятельными. Именно поэтому гипотезу необходимо проверять и именно поэтому нет никакого смысла включать в нее очевидные, многократно доказанные положения (Кадр 5).

Кадр 5

ГИПОТЕЗА

Суть — предположение о путях, способах, условиях получения искомым (желаемым) результатов.

Основные черты:

- обоснованность;
- предположительный характер;
- нацеленность (ответы по существу);
- содержательность (ответы по существу);
- простота;
- приложимость к возможно большему числу ситуаций данного класса;
- верифицируемость (проверяемость).

Виды:

Рабочая —————> научная
Линейная —————> разветвленная
Функциональная —> объяснительная

Теоретическая платформа (концептуальная база) исследования, идея и замысел, объяснительная гипотеза дают возможность сформулировать **концепцию исследования**, а точнее — ее рабочий вариант, который может обогащаться, изменяться и уточняться в течение всего периода работы. Нередко возникает вопрос, нужно ли в каждом исследовании формулировать свою концепцию исследования, если есть общефедеральные и региональные программы, доктрины, проекты? Вопрос не бесспорный, но наша точка зрения — нужно. Работа над собственной концепцией позволяет глубже осознать и обосновать свои теоретические позиции, придать исследованию целенаправленность и систематичность, отразить конкретную ситуацию исследуемого процесса и реальные возможности исполнителей проекта, избежать слепого следования за подчас скороспелыми и необоснованными управленческими рекомендациями.

Содержание концепции обычно складывается из конкретизированной цели исследования (это может быть модель личности выпускника, характеристика процесса преобразования, мысленное представление результатов), основных теоретических постулатов и стратегических ориентиров преобразований.

Концепция — система идей, взглядов, установок, которая должна служить отправной теоретической базой конкретного поиска и которая, будучи опосредована и проверена практикой, может превратиться в теорию. Концепция является методологической и теоретической базой исследовательской деятельности, она должна (часто это удается не сразу) содержать зерно преобразования — мысли о том, как можно разрешить поставленную проблему. Концепция должна содержать методологические установки, положения теории и конструктивную часть — направления и идеи преобразования.

Тут нельзя забывать о традиционном делении научного знания на методологическое, теоретическое и эмпирическое (опытное, практическое). В концепции преимущественно отражаются два первых вида научно-педагогического знания.

Педагогическое проектирование

Преобразующий этап исследования, начиная с процесса рождения идеи, оформления замысла, выдвижения гипотезы, перерастает в стадию мысленной проверки гипотезы. При этом должны решаться задачи теоретико-модельного представления объекта, процесса, способов его преобразования из исходного в планируемое состояние. Эти задачи решаются посредством таких процедур, как прогнозирование, моделирование и программирование. В широком смысле это единый процесс, именуемый проектированием.

Педагогическое проектирование в более конкретном понимании представляет собой разработку траектории движения к результату и конкретных действий (шагов) для достижения результатов. Проектирование вбирает весь процесс возникновения замысла, идеального или нормативного представления желаемой цели, форму и содержание предполагаемых результатов. Проектирование осуществляется на основе прогноза и сконструированных моделей.

Прогнозирование — взгляд в будущее, процесс получения прогноза, предположительных суждений о состоянии исследуемого процесса через определенный временной промежуток (год, два, три, пять и т.д.). Прогноз выполняется на основе предпрогнозной ориентации, выяснения динамики развития на предшествующем этапе и предположения о том, как будут действовать выявленные тенденции, особенности развития в будущем при сохранении или изменении условий, существовавших ранее (эта процедура именуется

экстраполяцией тенденций). Образовательные прогнозы должны выполняться на основе социально-экономических и социокультурных прогнозов. Ясно, что их должны выполнять специалисты по экономическому и социальному прогнозированию. К сожалению, такие прогнозы пока носят приблизительный, очень неточный характер, что сильно затрудняет педагогическое прогнозирование.

Прогноз выполняется в двух вариантах. Первый заключается в выяснении того, как пойдет развитие, если его факторы и сопутствующие условия останутся неизменными, а выявленные тенденции будут действовать в тех же направлениях и с той же интенсивностью, что и в предшествующий период (ведущие методы — выявление и экстраполяция тенденций, ретроспективный анализ, экспертная оценка). Второй вариант предполагает мысленное моделирование ситуаций развития при внесении в процесс запланированных изменений, которые способствуют устранению помех, открывают новые источники и импульсы развития (используются перспективный анализ, мысленное моделирование, экспертная оценка, поэтапная имитация предполагаемых ситуаций).

Процедура **моделирования** включает в себя разработку моделей исходного (актуального) состояния преобразуемого процесса или объекта, моделей потребного состояния на конец планируемого периода и моделей перехода от исходного состояния в требуемое. Под **моделью** понимают мысленно представленный и материально реализованный более простой аналог, воспроизводящий сложный изучаемый объект (прототип), который заменяет объект так, что появляется возможность получить о нем новую информацию.

В принципе модель по содержанию может быть полностью или преимущественно **описательной** (чаще всего это текст, раскрывающий принципы преобразования, его этапы и технологии, связи между проблемой, содержанием, способами его трансформации и результатами), **структурной** (представляющей состав, иерархию компонентов объекта, процесса, системы), **функциональной или функционально-динамической** (тогда преимущественно используются схемы и сравнительные таблицы, раскрываются связи между элементами, способы функционирования системы), **эвристической** (дающей возможность обнаружить новые связи и зависимости) и **интегративной**, смешанной (включающей в себя компоненты нескольких или всех видов моделей). Первые три вида можно отнести к познавательным; эвристический тип — к моделям преобразовательным (прагматическим), отражающим то, что еще необходимо осуществить. Они преимущественно носят норматив-

ный характер, ориентируются на заданный уровень или идеально сконструированный эталон, например, модель программно-целевого управления образовательной системой содержит обозначение этапов, преобразующих приближение к норме, образцу, идеалу, обозначенному заранее. При использовании эвристических моделей применим такой подход, как управление «по отклонениям» от образца при движении от достигнутого к желаемому (иными словами, корректировка курса).

Чаще всего модели всех типов, кроме описательного, выражаются в виде схем, таблиц, диаграмм с использованием символов, знаков, простых текстовых обозначений. Модель позволяет составить более полный и обоснованный прогноз, оптимизировать траекторию движения к результату, но это возможно только на базе уже выявленных тенденций, исторического опыта, выделенного и интерпретированного, на основе ретроспективного анализа, экспертных оценок, экстраполяций тенденций на будущее, концептуального истолкования фактов.

Замещая объект познания, модель позволяет получить новую информацию об объекте в силу большей выявленности определенных связей и отношений. Однако, будучи упрощенным и схематичным отражением прототипа, она не отражает многих его существенных свойств, поэтому при моделировании и оперировании моделью нужно учитывать:

- целесообразность не одной, а нескольких моделей, отражающих прототип с разных точек зрения, с разных сторон: его генезиса, структуры, факторов развития, функций и т.д., иными словами, возникает необходимость системного моделирования, не только полно характеризующего процесс, но и позволяющего выделить основную связь, соподчиненность элементов;

- обязательное осуществление синтеза результатов предполагаемого анализа использования моделей для получения более общей и глубокой картины событий, процессов, феноменов;

- соотнесение выводов, полученных на основе моделирования, с данными опросов, наблюдений, обобщения опыта, с теориями и концепциями.

При построении модели всегда решается проблема определения меры ее простоты и учета сложности и многогранности процесса или объекта, чтобы не упустить существенных характеристик.

Только на основе выполнения указанных выше требований и характеристик приводимые во многих исследованиях (теоретических и прикладных) схемы, таблицы, концептуальные описания, матема-

тические формулы приобретают статус модели и могут выполнить присущие ей функции: помочь понять суть, объяснить изучаемое, предвидеть результаты функционирования системы, обнаруживать «точки роста», разрывы в логической цепи поиска, проблемные зоны, а также производить прогностическую оценку возможных вариантов улучшения и обновления системы. Модель должна быть рабочим инструментом, позволяющим отчетливо увидеть внутреннюю структуру изучаемого объекта или процесса, систему влияющих на нее факторов, ресурсное обеспечение развития на основе выявленных тенденций развития, экстраполируя их на будущее и внося изменения и в саму структуру, и в условия ее функционирования, мысленно «проигрывать» возможности и последствия разных вариантов нововведений.

Полученные на основе сначала мысленных, а потом реальных проб результаты нужно «вернуть» в многообразную, сложную, ситуативно обусловленную педагогическую действительность, где приходится считаться со многими привходящими обстоятельствами и помехами, непредвиденными трудностями, субъективными позициями, ограниченностью ресурсов, лимитом времени. Тут «модельное» предвидение приходится корректировать с учетом опыта, интуитивных оценок, здравого смысла, допустимой «цены» образования для обучающихся (потеря здоровья, переутомление, упущенные возможности и т.д. Нужно иметь в виду, что для реализации моделей предстоит еще разрабатывать методики и технологии ее использования в конкретных условиях. Это полезно делать предварительно, осуществляя **программирование исследовательской деятельности**. Оно осуществляется по выделенным направлениям и содержит важнейшие меры и мероприятия, в том числе разработку или коррекцию содержания деятельности, методики, технологии, оптимизацию условий и т.д., обеспечивающие решение выдвинутых проблем и задач с указанием исполнителей и соисполнителей, сроков, размеров и источников ресурсного обеспечения. В процессе программирования должны быть предусмотрены «стыковые узлы» со средой (интерфейсы), а также необходимые меры для приспособления среды к принятию модели нового.

В этом плане должен быть продуман вопрос о «встраивании» проектируемого процесса развития (школы, другого учреждения, системы образования) в процесс функционирования (Н.А. Алексеев, М.М. Поташник). Ведь школу нельзя поставить на «научно-методическую» реконструкцию. Это процесс многоуровневый, он включает целый ряд составляющих. На приведенной ниже врезке

указаны важнейшие программные трансформации практики после проведения исследования (Кадр 6).

Кадр 6

«Встраивание» нового в функционирующую систему

- цели и задачи становятся более перспективными, глубокими по содержанию и конструктивными; практико-творческие; практико-ориентированные цели преобразуются в поисково-творческие;
- планирование строится на базе научно-обоснованного анализа, прогнозирования и моделирования;
- руководитель-менеджер превращается в идейного и научного лидера;
- методическая работа перерастает в научнометодическую и научно-исследовательскую;
- методические объединения и секции превращаются в творческие группы, кафедры, лаборатории;
- складывается система более точной и разносторонней диагностики;
- педагог становится еще и педагогом-исследователем;
- на основе коллективного поиска крепнет ценностно-ориентированное единство коллектива, происходит его сплочение и т.д.

Итак, в основу всего цикла разработки и введения новшеств, а также и практической эффективности в образовании положены следующие основные **принципы (обязательные для исполнения положения) социально-педагогического проектирования** (Кадр 7).

Кадр 7

Принципы проектирования:

- гармония запросов общества, государства, региона и образовательных интересов граждан;
- опережающий характер программ и проектов;
- вариативность сценариев и способов достижения образовательных результатов;
- инновационная направленность и исследовательский характер разработки программ и проектов;
- процедурная полнота (достаточность) работы над программными документами, включающая указанные выше этапы, а также реализацию и мониторинг;
- ресурсная, в том числе информационная, обеспеченность;
- минимизация рисков;
- научно-методическое сопровождение и оперативная поэтапная коррекция содержания и способов реализации программных документов.

Прокомментируем некоторые принципы. О гармонии интересов государства, общества и граждан (семьи). Это тот случай, когда трудно отдать приоритет той или иной стороне. Нужен консенсус. В идеале эти интересы должны совпадать, ибо и общество, и государство призваны отражать и выражать интересы граждан. Однако в реальности тут много несовпадений. Они часто вызваны ажиотажным спросом на определенные профессии и конъюнктурными факторами, неумением государственных ведомств увидеть и разъяснить людям перспективы развития. Одна из задач социально-педагогического проектирования — это умение преодолеть или уменьшить степень расхождений, найти способы достижения гармонии интересов государства, общества и человека.

Опережающий характер программ и проектов вытекает из социальной роли образования, которое во многом работает на будущее, поэтому опережение должно достигаться и по отношению к современному уровню социально-экономической жизни, ее технологическому обеспечению, и по отношению к уровню самого современного образования. С этим обстоятельством связан и инновационный характер программ, включающий элементы поиска, исследования, и наличие риска в процессе движения к новому. Однако, имея дело со взрослыми людьми и детьми, нужно очень осторожно относиться к возможным негативным последствиям экспериментов, заранее выбирать менее рискованные варианты, выявлять и нейтрализовать факторы риска (неверное понимание целей и смысла преобразований, повышенная нагрузка, проскакивание через необходимые этапы развития и т.п.).

Исследование невозможно без риска. Заявления типа «нельзя экспериментировать и рисковать на детях» правомерно только с уточнениями: нельзя допускать серьезные, необдуманные и неконтролируемые риски, как уже указывалось, нужно помнить общую заповедь медицины, педагогики и психологии «Не навреди!».

Риска нельзя избежать, но риски можно предвидеть. Например, переход к частичной оплате образовательных услуг может вызвать социальную напряженность, недовольство части родителей, могут возникнуть конфликты и в детско-подростковой среде. Нужна большая разъяснительная работа с родителями, меры социальной поддержки нуждающихся в ней семей, чтобы все дети могли получать необходимые и востребованные ими или семьей образовательные услуги.

Могут возникнуть и непредвиденные риски (конфликты, уход ведущего преподавателя, трудности с финансированием и др.). За-

дача заключается в минимизации рисков, их возможной профилактике, а если не удалось избежать отрицательных последствий, то их быстрой и действенной компенсации.

И наконец, в каждой программе должны быть предусмотрены меры, обеспечивающие реализацию этой программы, в том числе ее научно-методическое сопровождение, желательное с участием ученых-разработчиков (если они привлекались), а также мониторинг и коррекция программы сообразно с меняющимися условиями и конкретными на каждом этапе достижениями и недостатками.

И есть еще одно важное обстоятельство. На каждом этапе исследования и практического использования его результатов необходима исследовательская *рефлексия* — форма человеческой деятельности, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов, анализ сделанного с целью его совершенствования и коррекции. Этот процесс непрерывен, он предполагает многократное возвращение к тому, что спроектировано, запланировано, сделано, постоянное совершенствование методики и развитие умений и навыков исследовательской работы.

3.3. Методы и комплексные методики педагогического поиска

Инструментарий преобразующего этапа

Суть преобразующего этапа исследования заключается в проверке гипотезы, которая должна привести в конечном итоге к разрешению выдвинутой проблемы и дать ответы на поставленные вопросы и задачи. Поэтому необходимо рассмотреть процедуры проверки и необходимый для этого инструментарий, иными словами, совокупность средств, методов, методик, технологий исследования на преобразующем этапе. Есть два основных способа проверки гипотезы: верификация и фальсификация. Первый основан на проверке эффективности практических следствий и рекомендаций, выводимых из концептуальных положений исследования. Второй способ связан с возможностями опровержения истинности гипотезы на основе теоретических положений.

В практико-ориентированных исследованиях чаще всего используют *верификацию*. В педагогических исследованиях это непростая и довольно продолжительная по времени процедура. Ведь для того чтобы получить достоверные результаты педагогического

исследования и особенно зафиксировать сдвиги в развитии учащихся, их нравственном совершенствовании, готовности к самореализации, нужно много месяцев, а нередко и несколько лет.

Устанавливаются прежде всего порядок и этапность проверки гипотезы (целостная, комплексная или поэтапная, поэлементная проверка), определяются ведущие методы и комплексные методики (характерные совокупности методов), разрабатывается технический инструментальный материал проверки (анкеты, тесты, карты наблюдений, дневники и т.д.), необходимый подбор и разработка носителей предполагаемых нововведений, т.е. тех пособий, методических материалов и обучающих средств и, что очень важно, людей, через которых нововведения будут утверждаться в практике, осваиваться ею. Это могут быть педагоги, руководители образовательных учреждений, родители, студенты, сам исследователь, в ряде случаев — школьники, а также учебные и воспитательные программы, учебные и методические пособия, рекомендации, компьютерные программы, методические разработки для внедрения.

Следует обратить внимание на возможности создания благоприятных для проведения исследования организационных форм и условий (поощрение активных исследователей, рациональный распорядок дня, внимательное отношение к предложениям и просьбам, научное консультирование и др.). Разумеется, руководители определенного уровня, организаторы работы могут оптимизировать не все условия работы, но они должны сделать то, что в их власти и компетенции.

В зависимости от характера, целей, фактологического материала исследования необходимо выбрать ведущий метод (или группу методов) проверки гипотезы.

В историко-педагогических исследованиях таковым чаще всего является ретроспективный анализ, нацеленный на выяснение генезиса современных образовательных систем и технологий, с извлечением «уроков» и выводов из прошлого.

В прогностических общепедагогических исследованиях и программах развития это экстраполяция на будущее выявленных тенденций, мысленное экспериментирование, прогнозирование, выяснение предположительной эффективности и новых моделей и подходов.

В предметно-методических и дидактических исследованиях — это преобразующий эксперимент, анализ передового опыта, опытно-поисковая работа с элементами эксперимента.

В социально-педагогических исследованиях — анализ социального опыта, анализ социального и социокультурного заказов и их влияния на образование, на формирование личности, опытно-поисковая работа.

Совокупность методов, способов и приемов познания и преобразования изучаемой реальности, которая позволяет решать задачи и достигать цели поисковой и практической деятельности, составляет **методику исследовательского поиска**.

Каждый раз исследователю нужно конструировать собственную методику поиска. Она очень вариативна, и поэтому мы отойдем от принятой ранее схемы анализа примерного содержания определенных этапов исследования. Мы будем характеризовать методики поиска, а их выбор и компоновку оставим для индивидуальных или коллективных решений тех, кто ведет исследование. Мы ограничимся краткой характеристикой методов эмпирического исследования: изучения литературы и источников, наблюдения, беседы, интервью, тестирования, экспертной оценки, метода диагностических ситуаций и др., учитывая, что они довольно полно освещены в доступной для широкого круга читателей литературе.

О некоторых методах теоретического исследования (моделирование, прогнозирование) мы уже вели речь. Поэтому остановимся несколько подробнее на сравнительно менее освещенных в литературе **герменевтических методах**, а также на теоретическом **методе идеализации**, значение которого в педагогике еще недостаточно осознано.

Что касается **комплексных методик**, которые представляют собой определенную упорядоченную и оптимизированную совокупность частных методов теоретического и эмпирического исследования в многократной последовательности проверяемых вариантов и их использования. Можно говорить о педагогической или психолого-педагогической диагностике как комплексной методике обследования состояния педагогического процесса, его субъектов с использованием анализа документов, опроса, интервью, собеседования, наблюдения, тестирования, диагностических характеристик и других методов.

Основное же внимание уделим трем распространенным практико-ориентированным комплексным методикам: созданию нового опыта на основе образов (эталонов) передового; опытно-поисковой работе и социально-педагогическому эксперименту. Последние две методики часто сливаются в исследовательский процесс, именуе-

мый опытно-экспериментальной работой, чаще всего это опытная работа с элементами экспериментальных методов.

Методы эмпирического исследования

Исследовательские методы группируют по различным основаниям. По назначению различают методы сбора фактического материала, его теоретической интерпретации, направленного преобразования. В другом случае выделяют методы диагностики, объяснения, прогнозирования, коррекции, статистической обработки материала и др. По уровню проникновения в сущность выделяют группу методов эмпирического исследования, основанного на опыте, практике, эксперименте, методы обработки материалов и методы теоретического исследования, связанного с абстрагированием от чувственной реальности, построением моделей, проникновением в сущность изучаемого.

Эмпирическое (опытное) знание есть знание об основных параметрах исследуемых объектов, о функциональных связях между этими параметрами, о поведении объектов. В качестве эмпирических данных изучаемого объекта выступают такие свойства, связи и отношения вещей и явлений, которые обнаруживаются в ходе практической деятельности, наблюдений, экспериментов. Характерный признак эмпирического объекта – возможность его чувственного отражения.

Результаты эмпирических данных исследования выражаются не только в форме **установления фактов**, но и в виде **эмпирических обобщений**. В педагогических исследованиях, например, статистически устанавливаются количественные отношения объектов, динамика их изменения (данные об изменении социального статуса, числе правильных выборов в альтернативных ситуациях и т.д.).

Теоретическое знание и используемые для его добывания методы связаны с отвлечением от опыта, фактов, т.е. от эмпирической базы. Данный вид знания в полной мере основан на мысленном проникновении в сущность процессов, на выявлении внутренних связей, структур, движущих сил и факторов, тенденций и динамики развития.

Основными исследовательскими методами эмпирического знания являются **наблюдение** и **эксперимент**. Наблюдение и эксперимент применяются во многих других науках, и поэтому их можно считать **общенаучными**. Кроме этих методов используются и другие методы, которые специфичны для социальных наук, в том числе для психологии и педагогики, и которые позволяют конкретизиро-

вать и реализовать в соответствии с задачами исследования, требования методологических положений. К таким методам исследования относится: изучение литературы и источников, наблюдение, опрос, метод тестов и оценивание.

Изучение литературы и источников

Изучение литературы, рукописей, документов, материалов на электронных носителях и других источников как средств, содержащих факты, характеризующие историю и современное состояние изучаемого объекта, дающих оценки и интерпретации, служит способом создания первоначальных представлений и исходной концепции о предмете исследования, помогает в обнаружении «белых пятен», неясностей в разработке вопроса.

Тщательное изучение литературы дает возможность отделить известное от неизвестного, зафиксировать установленные факты, накопленный опыт, четко очертить изучаемую проблему, выявить точки зрения.

Работа над литературой начинается с составления списка подлежащих изучению произведений (библиографии), включающего книги, журналы, статьи в сборниках, реферативные обзоры, авторефераты диссертаций. В таком случае приходится обращаться к справочно-библиографическим указателям, библиотечным каталогам, в том числе к электронным, к информации о выходящей литературе, рецензиям, справочному и библиографическому аппарату книг, имеющихся в распоряжении исследователя.

Первичное ознакомление с литературой и другими источниками должно дать представление о проблематике, основном содержании того или иного произведения. Для этого полезно ознакомиться с аннотацией, введением, оглавлением, заключением, бегло просмотреть содержание книги. После этого определяется способ проработки издания: тщательное изучение с конспектированием, выборочное изучение, сопровождающееся выписками или ксерокопированием, общее знакомство с аннотацией и т.д.

В некоторых исследованиях возникает необходимость привлечения, наряду с печатными материалами, материалов рукописных. Это диссертации по теме исследования, о содержании которых лучше всего судить по опубликованным авторефератам, а также материалы исторических и текущих архивов: отчеты, протоколы заседаний, акты проверок, стенограммы выступлений, доклады и сообщения работников и руководителей образования или социальной сферы. Источниками фактического материала служит информация в сети

Интернет, а также разнообразная текущая документация учреждений как на бумажных, так и на электронных носителях.

При изучении материала важно четко поставить цель и в соответствии с ней выделить показатели для собирания данных, определить способы их оформления (таблицы, тематические выборки, обзоры, рефераты и т.д.).

Основательная документальная база исследования — важное условие его объективности и глубины.

Наблюдение

Наблюдение есть целенаправленное и систематическое восприятие исследователем действий и поведения человека, состояния особенностей протекания изучаемого явления и их специфических изменений. Наблюдение не только направлено на восприятие чувственно данных явлений, оно должно привести к осмыслению зафиксированных данных и их научному объяснению, т.е. к установлению фактов. Применение метода наблюдения завершается установлением взаимосвязи между фактами наблюдения и предположениями, приближающими исследователя к пониманию оснований возникновения и протекания исследуемого явления или особенностей поведения изучаемого человека.

Наблюдение может быть направлено на изучение динамики процесса, отсроченных результатов нововведений, изменений объекта в течение определенного времени. В таком случае результаты наблюдений, проведенных в разное время, сопоставляются и анализируются. При организации наблюдений должны быть заранее намечены их объекты, поставлены цели, составлен план наблюдений. **Объектом наблюдения** служит чаще всего сам процесс деятельности педагогов, учащихся и воспитанников, о ходе и результате которого судят не только по действиям, поступкам, результатам выполнения заданий, но и по отношению, эмоциональным реакциям, волевым усилиям участников. **Цель наблюдения** определяет преимущественное сосредоточение на той или иной стороне деятельности, на тех или иных связях и отношениях (уровень и динамика интереса к предмету, способы взаимопомощи в коллективной работе, соотношение информационной и развивающей функций преподавания и т.д.).

Видов наблюдений существует много. Их выделяют по различным признакам. По признаку «временной» организации различают наблюдение непрерывное и дискретное. По объему — широкое (например, ведутся наблюдения за группой в целом или за процессом

развития личности как таковой) и узкоспециальное, направленное на выявление отдельных сторон явления или отдельных объектов (монографическое наблюдение за детьми в группе, за интересом в деятельности и др.). По типу связи наблюдателя с наблюдаемым различают включенные и невключенные наблюдения. В невключенном наблюдении позиция исследователя открыта, и участники, особенно на первых порах, ощущают неудобство, понимая, что за ними наблюдают. Это в определенной степени может сковывать и искажать естественный ход процесса. Выгоднее всего позиция так называемого включенного наблюдения, когда исследователь выступает участником деятельности коллектива, например ведет экскурсию, творческую студию, проводит консультации, что делает его исследовательскую позицию скрытой. Такая же естественная ситуация создается легко и при проведении наблюдения во время уроков, разных форм взаимодействия детей (сборов, походов, дискуссий).

Как и любой метод, наблюдение имеет свои сильные стороны и ограничения. Наблюдение позволяет изучить предмет в его целостности, в его естественном функционировании, в его живых, многогранных связях и проявлениях. В то же время этот метод не позволяет активно вмешиваться в изучаемый процесс, изменять или намеренно создавать ситуации, делать точные замеры. Результаты наблюдений поэтому нужно сопоставлять с данными, полученными другими методами, дополнять и углублять их.

Опрос

Опрос проводится в виде ответов испытуемых (респондентов) на поставленные вопросы. Он используется в двух основных формах: в виде **интервью** (устного опроса) и в виде **анкетирования** (письменного опроса).

Интервью — разновидность опроса, в котором ставится цель выявить опыт, оценки и точку зрения опрашиваемого по его ответам на какой-либо заранее сформулированный вопрос или группу вопросов. В отличие от беседы двух или более собеседников, каждый из которых в принципе равноправен и должен высказать свое суждение, дать оценку, определить позицию, интервьюера интересует именно мнение и оценка лица, которого опрашивают (респондента).

Анкетирование — разновидность опроса, в котором ставятся те же цели на основе анализа письменных ответов респондентов.

Каждая их этих форм имеет свои сильные и слабые стороны. Сильные стороны устного опроса заключаются в живом контакте исследователя и испытуемых (респондентов), в возможности индивидуализации вопросов, их варьирования, дополнительных уточнений, оперативной диагностики достоверности и полноты ответов.

Сильные стороны письменного опроса — в возможности охватить исследованием большое количество опрашиваемых, а следовательно, выявить массовые явления, на основе анализа которых устанавливаются факты.

Слабой стороной интервью (как и беседы) оказывается возможность внушения респондентам позиции исследователя и трудность охвата широкого круга лиц. Слабой стороной анкет является их стандартный характер, отсутствие живого контакта исследователя с опрашиваемыми, что не всегда обеспечивает достаточно исчерпывающие и откровенные ответы.

Во всех видах опроса целевая установка исследователя выражается в виде гипотезы (или гипотез), выделяются признаки, наличие или отсутствие которых позволяет делать выводы об искренности и достоверности ответов. К числу таких признаков в интервью относят и поведение опрашиваемых, например заинтересованные, активные ответы или, напротив, желание уйти от ответа, невольные паузы, особенности мимики и жестикуляции, характер поведения, эмоциональные реакции (т.е. невербальная информация).

При использовании опроса очень важна однозначная, ясная, четкая постановка вопроса. Вопросы и вопросники (анкеты) могут быть **открытого** типа, в которых ответ формулируется самим опрашиваемым (в интервью предлагаются открытые вопросы). Открытые вопросы являются обычно прямыми и выявляют непосредственно осознаваемые особенности испытуемых или их суждения по поводу исследуемых процессов. Они требуют самостоятельного формулирования ответа. Например, таким является вопрос: «Хотите ли Вы учиться вместе со своими нынешними одноклассниками в следующем учебном году?».

Выделяют также вопросы и вопросники **полузакрытого типа**, работая с которыми ответ можно выбрать из предложенных вариантов или сформулировать свой собственный, если предложенные готовые ответы не устраивают респондента.

Еще одной разновидностью являются вопросы **закрытого типа**, когда опрашиваемым необходимо выбрать один из предлагаемых готовых ответов. Например, в опроснике «Изучение отношения к учебным предметам» (по Н.Г. Казанцевой) вопрос-утверж-

дение сформулирован так: «Назови из всех изучаемых предметов твои самые А. Любимые, Б. нелюбимые _____» (далее предлагается перечень учебных предметов, изучаемых в данном классе). Анкеты с закрытыми вопросами, естественно, ограничивают возможности отвечающих. Но такие анкеты лучше поддаются математической обработке.

Встречаются анкеты, в которых используются вопросы закрытого типа, требующие альтернативного ответа «да» или «нет», а также ответов по балльной системе (обычно по трехбалльной: 3 балла — «да», 2 балла — «не знаю»; 1 балл — «нет» или по пятибалльной системе: 5 баллов — уверенно «да», 4 балла — больше «да», чем «нет»; 3 балла — «не знаю», «не уверен»; 2 балла — больше «нет», чем «да»; 1 балл — уверенно «нет»). Применение таких вопросников приближает, а иногда и возвращает исследователя к использованию исследовательского метода тестирования (см. следующий подраздел).

Вопросы анкет должны быть взаимосвязаны и частично по содержанию перекрывать друг друга, что позволяет проверить достоверность ответов. Вся анкета (вводная часть, стиль вопросов и т.д.) должна быть построена так, чтобы располагать респондентов к откровенности, но не внушать им желаемый исследователю ответ. При этом опрашиваемые должны быть уверены, что их откровенность не будет использована против них, поэтому многие анкеты могут быть анонимными, без указания фамилии респондента.

Тестирование (метод тестов)

Тестирование — это диагностический метод, который позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности, а также их соответствие определенным нормам путем анализа способов или результатов выполнения ряда специальных заданий — тестов. **Тест** — это стандартизированное задание, которое позволяет диагностировать наличие или отсутствие у испытуемых интересующих его психологических характеристик, знаний, умений, способностей, а также отношение к тем или иным объектам. В результате тестирования обычно получают некоторую **количественную характеристику**, показывающую меру выраженности исследуемой особенности у личности. Она должна быть соотносима с установленной для данной категории испытуемых нормами. Значит, с помощью тестирования можно определить актуальный уровень развития некоторого свойства в объекте ис-

следования и сравнить его с эталоном или с развитием этого качества у испытуемого в более ранний период.

Тесты обычно содержат вопросы и задания, требующие очень краткого, часто альтернативного ответа («да» или «нет», «больше» или «меньше» и т.д.), выбора одного из приводимых ответов или ответов по балльной системе. Тестовые задания обычно отличаются диагностичностью, их выполнение и обработка не отнимают много времени.

Тесты, ориентированные на определение среднестатистических норм, точнее, принятие их в качестве критериев оценки и интеграции, позволяют осуществлять **нормативно-ориентированное тестирование** (НОРТ).

В случае, когда определение нормы теста осуществляется по содержательному признаку, на основе анализа логико-психологической структуры материала заданий, а успешность выполнения теста интерпретируется в терминах — качественных характеристиках, критериях исследуемого свойства, то такие качественные характеристики выступают как критерии оценки достижений испытуемого, а само тестирование становится **критериально-ориентированным**. Критериально-ориентированное тестирование (КОРТ) позволяет достаточно успешно сочетать тестирование, интерпретацию результата и коррекцию хода обучения (формирование).

Выделяют несколько типов тестов, каждому из которых сопутствуют соответствующие процедуры тестирования.

Тесты способностей позволяют выявить и измерить уровень тех или иных психических функций, познавательных процессов. Такие тесты чаще всего связаны с диагностикой познавательной сферы личности, особенностей мышления и обычно называются также интеллектуальными. К ним относятся, например, тест Равена, тест Амтхауэра, соответствующие субтесты Векслера и т.д., а также тесты — задания на обобщение, классификацию и множество других тестов исследовательского характера.

Тесты достижений ориентированы на выявление уровня сформированности конкретных знаний, умений и навыков и как меры успешности выполнения, и как меры готовности к выполнению некоторой деятельности. В качестве примеров могут служить все случаи тестовых экзаменационных испытаний. На практике обычно применяются «батареи» тестов достижений.

Личностные тесты предназначены для выявления свойств личности испытуемых. Они многочисленны и разнообразны: существуют опросники для выявления состояний и эмоционального

склада личности (например, тесты тревожности), опросники мотивации деятельности и предпочтений, определения черт характера личности и отношений.

Имеется группа тестов, называемых **проективными**, которые позволяют выявить установки, неосознаваемые потребности и побуждения, тревоги и состояние страха. Испытуемому предлагаются различные стимулирующие воображение материалы типа сюжетно неопределенных картинок, незавершенных предложений, сюжетные рисунки с конфликтными ситуациями и др. с просьбой интерпретировать их. Механизм выполнения таких заданий проявляется в том, что испытуемый некоторым образом упорядочивает элементы стимульного материала и придает им субъективный смысл, отражающий его личный опыт и переживания. Иначе говоря, проективные тесты построены на признании существования механизма «проектирования» человеком своего внутреннего мира на внешний, когда он невольно приписывает другим людям те свои увлечения, потребности и желания, которые в обычном состоянии оказываются подавленными в себе.

Основной проблемой при подготовке и осуществлении тестирования является валидность тестов. Валидность теста отвечает на вопрос о том, что именно определяет тест, насколько он пригоден для выявления того, для чего он предназначен. Например, тесты способностей нередко выявляют несколько иное: натренированность, наличие или, наоборот, отсутствие в опыте человека того, что проверяется. В таком случае тест не отвечает требованиям валидности.

Оценивание

Оценивание (другие названия — метод компетентных судей, рейтинг — от английского rating — оценка, порядок, классификация) — это исследовательский метод, связанный с привлечением к оценке изучаемых явлений компетентных людей, мнения которых, дополняющие и перепроверяющие друг друга, позволяют объективно охарактеризовать изучаемое. При экспертном оценивании прежде всего следует тщательно подобрать людей, знающих исследуемую область и способных к объективной и непредвзятой оценке действий и результатов в этой области (независимых экспертов).

Оценки могут быть как качественными (характеристики, рекомендации), так и количественными (в баллах). Важен выбор достаточно точной и удобной системы оценок и соответствующих шкал, снабженных пояснениями о том, за что выставляется тот или иной

балл. Необходимо также обучить экспертов умению использовать предложенные шкалы.

Если действующие независимо друг от друга эксперты стабильно дают совпадающие или близкие оценки и высказывают в основном одинаковые мнения, есть основания полагать, что эти оценки и мнения близки к объективным. Следует иметь в виду, что окончательное обобщение и интерпретация полученных оценок являются делом самого исследователя.

Оценивание может быть использовано для выяснения социального заказа школе, выявления педагогического потенциала среды, перспективности тех или иных организационных форм и методов социального посредничества и партнерства, полезности диагностических средств и во многих других случаях.

Экспертное оценивание может быть использовано и как метод обобщения независимых характеристик. Он заключается в том, что по заранее заданной форме берутся письменные отзывы (характеристики) исследуемого объекта (ребенка, семьи, группы, класса и т.д.), а затем сопоставляются полученные оценки, прогнозы, рекомендации. Совпадение оценок и рекомендаций дает основание полагать, что они близки к истинным. Несовпадающие или дополняющие друг друга оценки и рекомендации дают повод к выявлению качеств объекта, быть может скрытых и проявляющихся только в определенных условиях, видах деятельности, отношениях. Именно такие подходы позволяют обнаруживать скрытые резервы развивающейся личности, подобрать ключи к непростым педагогическим ситуациям. Если, например, у равнодушного, неорганизованного и недисциплинированного в школе и семье ученика вдруг в спорте или в игре обнаруживаются инициатива, настойчивость и организованность, то возникает предположение, что эти качества при надлежащих условиях могут проявиться и развиваться в учебной работе, в отношениях в школе и семье.

Своеобразным «коллективным» вариантом метода оценивания выступает **психолого-педагогический консилиум**. Оценивание в этом случае дополняется коллективным анализом причин, общим поиском мер, необходимых для достижения лучших результатов. Психолого-педагогический консилиум проводится как совещание учителей класса, психолога, медика, других заинтересованных лиц с целью осуществления глубокого анализа имеющихся данных по изучаемому объекту и выработки согласованного направления действий всеми участниками образовательного процесса.

Нередко используется такой вариант оценки, когда в качестве эксперта выступает тот, кто оценивает себя, свои качества, свою деятельность. Тогда речь идет о **самооценке**. В последние годы учителя и воспитатели сами оценивают свои сильные и слабые стороны, выделяют затруднения в работе. Необходимо только помнить об относительности таких оценок, ибо педагоги, как правило, лучше диагностируют других, нежели самих себя.

Сочетание анализа и оценивания реальных жизненных ситуаций, профессиональной деятельности (или их имитаций) может проявиться как **метод диагностических ситуаций**. Этот метод связан с использованием специально подобранных заданий-ситуаций, требующих для своего решения или необходимого преобразования владения определенными знаниями и практическими умениями. Такие ситуации помогают диагностировать не только знания и умения, но и жизненные установки, направленность, ценностные предпочтения, умение сделать правильный выбор, дать оценку. Используются ситуации стандартные и нестандартные (творческие). Ситуации могут быть имитирующими, моделирующими, воссоздающими реальность и реальными (сложившимися естественно или специально организованными).

Методы теоретического исследования

Все методы служат установлению истины, достоверности, глубокому и адекватному пониманию, объяснению действительности, а также ее преобразованию. Но для этого одних эмпирических методов недостаточно. Изучая действительность и стремясь проникнуть в сущность изучаемого, нужно выявить факторы и закономерности развития и, опираясь на них, стимулировать желательные нам изменения. Для этого необходимы методы теоретического уровня. К ним относятся анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, моделирование и идеализация. О моделировании уже шла речь. Поэтому рассмотрим другие ведущие методы теоретического уровня исследования.

Сила **анализа** и **синтеза** в возможности мысленного проникновения в их сущность, внутреннюю структуру, что дает возможность выделить ведущие факторы, уловить противоречия и тенденции развития, рассмотреть сложное в разобранном виде, а затем собрать его в единое целое.

Анализ — это декомпозиция целого, его разделение на элементы или единицы с целью детального изучения. Синтез — рекомпо-

зиция, восстановление целостности, совокупность составляющих его частей, которая позволяет собрать обогатенное изучением отдельных частей целое и в какой-то степени познать свойства этого целого.

Различают анализ по элементам и анализ по единицам. При использовании первого вида анализа производят мысленное выделение структур, связей, сторон процесса. Например, из целостного процесса обучения выделяют его цели, содержание, методику, деятельность педагога, деятельность обучающихся, их отношения, психологический климат и т.д. Их синтез, общая оценка позволяют определить качество урока. Второй вид анализа (по единицам) предполагает разложение предмета до элементарных структурных единиц, каждая из которых удерживает основные признаки целого. Это своего рода атом, молекула, клеточка живого организма. На уроке это может быть постановка и решение очередной познавательной задачи, в воспитательном процессе — ситуация, в деятельности воспитанника — поступок.

С методами анализа и синтеза теснейшим образом связаны методы **абстрагирования** и **конкретизации**. Абстрагирование есть мысленное отвлечение какого-либо свойства, признака, связей предмета от всех других признаков и свойств, чтобы взять его в «чистом» виде, очистить ото всех помех, наслоений и даже влияний, которые мешают увидеть наиболее существенные связи, характеристики, интересующие исследователя. Конкретизация возвращает исследованный, абстрагированный, «очищенный» предмет в условия его реального существования в системе многообразных влияний, связей и воздействий.

Предельным случаем абстракции является **идеализация**. Известна роль идеала в воспитании как предела наших желаний, как совершенства, хотя самого идеала в чистом, завершенном виде достигнуть практически невозможно, однако в принципе его существование никто не отрицает. Таким идеалом служит понятие всесторонне и гармонично развитой личности, общественного блага, гармонии интересов государства и личности. Эти идеалы-цели служат ориентиром, маяком поиска, обуславливают его содержательную направленность, но есть еще иное, производное от понятия «идеал» понятие — конструкт (идеализированный объект) в особом, виртуальном, воображаемом пространстве. Идеализированные, получаемые в результате идеализации объекты — это абстракции, возникающие тогда, когда мы приписываем объектам такие свойства, которыми они реально обладать не могут, однако

это помогает раскрыть их сущность и управлять их изменениями. Таковы мнимые числа и бесконечно малые величины в математике, идеально упругое, не имеющее остаточной деформации физическое тело, «абсолютно чистый» химический раствор. В образовательном процессе подобного рода идеализациями выступают, например, понятия «идеальный ученик», «идеальный учитель», «идеально функционирующий информационный канал». Идеализируя действительность, мы яснее видим ориентиры развития, а освобождая некоторые объекты от несущественных для нас в данном исследовании связей, от помех и приводящих влияний, мы можем выяснить другие связи и отношения, нас интересующие. Например, введя образ идеального ученика, мы можем более точно и уверенно выявить недостатки в подготовке и работе учителя. А образ идеального педагога поможет выявить недостатки его педагогического и методического оснащения, работы учащихся, организации педагогического процесса. К сожалению, пока педагоги-исследователи очень робко используют метод идеализации.

Традиционно в исследовании высоко оцениваются методы, обеспечивающие наиболее точное и полное знание, однако погоня за точностью не всегда продуктивна, особенно если речь идет о категориях нравственности, духовности, мировоззрения и даже развития способностей, а порой стремление к точности просто выливается в профанацию («гражданственность выросла на 0,83 %»). Другая тенденция выражается в стремлении к более емкому, адекватному и глубокому пониманию изучаемого, выявлению смыслов, истолкованию и интерпретации тех или иных проблем.

В педагогике глубина понимания не всегда достигается при помощи логических рассуждений, доказательств, и тем более — измерений, нередко более точными и действенными средствами понимания оказываются образное сравнение, меткий эпитет, метафора, аллегория — сочетание образного и логического способов выражения, методов понимания и осмысления. Проблемы понимания и истолкования педагогических текстов рассматривает **педагогическая герменевтика** (А.Ф. Закирова). Вспомним «серебряные колокольчики», которые должны зазвенеть в душе ребенка, «познавательная шалость», «торжествующая пятерка» (Ш.А. Амонашвили), или «завтрашняя радость», «метод взрыва» у А.С. Макаренко, «лечение красотой» и «школа радости» у В.А. Сухомлинского.

В арсенал педагогических методов и приемов входят герменевтические методы: истолкование текста с выявлением его глубин-

ного смысла и «подтекста», образные аналогии, диагностические игры, монографические описания и др.

Психолого-педагогическое обследование

Психолого-педагогическое обследование — это комплекс диагностических процедур, необходимых прежде всего для достаточно полной первоначальной ориентировки относительно объекта изучения, его структуры, уровня развития, гармоничности, соответствия предъявляемым требованиям, характера внутренних и внешних связей. Обследование предполагает целенаправленное и планомерное изучение личности, коллектива, образовательного учреждения согласно принятой программе. Обследование может проводиться и на заключительном этапе исследовательской работы, но тогда оно приобретает несколько иные функции: всестороннее выявление полученных результатов, как запланированных, так и побочных, соединение их в одно целое, определение влияния проведенной работы на всю включенную в эксперимент или поисковую работу социально-педагогическую сферу. Поскольку о способах подведения итогов поиска будет рассказано в дальнейшем, то в данном разделе мы рассмотрим социально-педагогическое обследование как вводную часть педагогического поиска.

В обследовании, как и в других комплексных методиках, необходим как анализ — поэлементное отдельное изучение компонентов, блоков, подсистем изучаемого процесса, так и последующий синтез — создание целостного представления, обобщенных характеристик, формулирование выводов о состоянии, тенденциях развития объекта изучения.

Можно выделить несколько видов обследования. **Разведывательное** (поисковое, пилотажное, зондирующее) обследование связано с предварительной ориентацией в ситуации, опробованием подобранных методик, получением исходных данных для разработки всего комплекса процедур изучения.

Частичное обследование проводится с целью изучения отдельных сфер, звеньев, блоков объекта или же для выяснения отдельных сквозных, проблемных вопросов, например отношения родителей к введению платы на некоторые образовательные услуги, если предполагается разностороннее изучение состояния образования в связи с реализацией мер по реформированию системы обучения.

Комплексное обследование — это изучение объекта во всей

его полноте на основе предварительных представлений о необходимом объеме и последовательности изучения его компонентов.

Любое обследование производится по заранее намеченной схеме или программе и включает три основных этапа:

- сбор информации;
- ее обработка, систематизация и оценка;
- подведение итогов (конструирование выводов).

Сбор информации требует тщательной подготовки. Составляется общая программа или план работы (объекты, сроки), отражается характер и объем информации, способы ее получения, источники, последовательность работы с ними. Определяется методический инструментарий, и прежде всего — методы и исследовательская документация. В процессе сбора информации широко используются такие исследовательские методы, как наблюдение, интервьюирование, анкетирование, коллективное собеседование, диагностические ситуации, изучение документации, экспертная оценка и др. Для документального обеспечения работы разрабатываются различные анкеты, бланки-интервью, формы и объемы выборки, способы контактов с респондентами, время и место наблюдений и бесед, способы инструктажа исполнителей. Все эти процедуры полезно зафиксировать в рабочем плане обследования.

Собранная информация (экономическая, демографическая, социологическая, психологическая, педагогическая и т.д.) должна быть систематизирована согласно заранее определенным критериям и обработана на основе определенных логических схем вручную или с помощью ЭВМ, если опросники были стандартизированными. Скажем, в образовательных запросах населения микрорайона могут быть выделены заявки на основное и факультативное школьное, профессиональное и дополнительное образование. Может возникнуть потребность в дифференциации образовательных запросов в зависимости от уровня образования, социального положения, материального обеспечения семьи.

Подведение итогов и выводы связаны с интерпретацией, объяснением, истолкованием собранной информации, воссозданием общей картины, уровня функционирования, состоятельности исследуемого объекта. Если, скажем, изучается воспитательный потенциал микрорайона, то выводы должны содержать заключение об используемых педагогических возможностях микросреды, о характере воспитывающей среды, о выявленных факторах воспитательного влияния, о роли школы и семьи, о степени социальной поддержки детства и т.д.

Создание нового на основе использования передового опыта

Богатейшим источником совершенствования практики, разрешения актуальных проблем служит педагогический опыт: знания, умения, способы деятельности, личностные качества педагогов, приобретенные и осмысленные на основе профессиональной деятельности принятых и освоенных положений теории.

В педагогике методика выявления, описания, обобщения и использования передового опыта хорошо известна и широко используется. Отдельные попытки отрицать возможность создания в этом опыте чего-то принципиально нового предпринимались¹, но перестроечный опыт последнего десятилетия прошлого и начала нынешнего века опроверг эти возражения. И именно анализ передового опыта позволил высветить механизмы рождения нового в педагогической практике.

Известно, что любому практику ближе, понятнее, доступнее новое, родившееся или уже прижившееся в сфере практического опыта. Теоретические положения, даже введенные в прикладную сферу, снабженные рекомендациями, осваиваются практикой труднее. Хорошо известно и другое: копирование даже самого ценного опыта, его простое тиражирование не ведет к успеху. Причин тут несколько: передовой опыт создавался в иной ситуации, часто от момента его создания до признания и распространения проходит много времени, он тесно связан с творческой личностью его создателя. Иное дело, если педагог воспринимает заинтересовавший его опыт не в качестве стандарта, а как разумный вариант, толкающий к раздумьям и собственному поиску. Тогда определенный опыт, положенный в основу поиска, становится источником новых идей, уточнений, вариантов, своего рода «канвой для вышивания», а затем и стимулятором совершенствования и создания собственных вариантов. По существу, происходит рождение авторской интерпретации определенного опыта, причем нередко авторский вариант даже превосходит оригинал. Тюменская учительница истории М.Я. Острая решила использовать опыт работы с опорными сигналами известного донецкого учителя В.Ф. Шаталова. К его опыту учительница подошла со своих позиций. От многократного повторения учитель отказался, а опорные сигналы и схемы не предлага-

¹ Например, приводится такой выразительный, но далеко не бесспорный аргумент: «сколько ни совершенствуй керосиновую лампу, это не приведет к изобретению электрической».

лись в готовом виде, а составлялись в совместном поиске учителя и учащихся. Получился совсем иной, авторский вариант опыта В.Ф. Шаталова, своего рода эвристический вариант составления и использования опорных схем. Развивающие возможности обучения от такой существенной модернизации сильно выиграли.

Творческая работа с передовым опытом начинается с поиска близкого по устремлениям, духу, творческому стилю варианта. После его обнаружения (в литературе, периодических изданиях, на презентациях, конкурсах, в Интернете или в других источниках) следует определить, действительно ли этот опыт можно квалифицировать как передовой (новаторский, опыт модернизации и совершенствования образовательных систем, опыт частных усовершенствований), обладающий той или иной степенью новизны и более эффективный, нежели традиционный. Мы полагаем, что следует различать опыт передовой и опыт положительный. Если первый представляет собой эффективное решение актуальных проблем образования на основе в чем-то новых, нестандартных, оригинальных решений, подходов, средств, то второй содержит возможность решения этих проблем традиционными подходами и методами, как правило, обогащенными некоторыми уже освоенными элементами инновационного характера. Критериями для квалификации опыта как передового служат новизна, устойчивость положительных результатов, соответствие гуманистическим концепциям образования, актуальность и перспективность, оптимальное расходование сил, средств и времени педагогов и учащихся и, наконец, возможность применения опыта в сходных условиях, его переносимость на другие объекты (Кадр 8).

Кадр 8

КРИТЕРИИ ПЕРЕДОВОГО ОПЫТА

- новизна различной степени: новаторство, системная модернизация, частные усовершенствования;
- устойчивость положительных результатов (за несколько лет, с различным составом обучаемых или воспитанников);
- соответствие гуманистическим традициям, современным концепциям образования;
- актуальность (темы, проблемы, решения) и их перспективность (хотя бы на ближайшие 3–5 лет);
- оптимальность расходования сил педагогов и обучаемых, времени, ресурсов;
- переносимость, т.е. возможность «отделения» идей, замыслов, решений от его создателей, использования другими и в несколько измененных условиях.

Последней критерий требует пояснений. Прежде всего опыт, вопреки распространенному мнению, не должен быть полностью связан с личностью его создателя, необходимо, чтобы он имел объективное содержание, которое можно отделить от личности творца. Иначе он непередаваем. Еще К.Д. Ушинский подчеркивал, что опыт не может быть передан непосредственно, что передается не опыт, а мысль, выведенная из опыта, т.е. его идея и замысел. Мы прибавили бы, что в современных условиях могут быть выделены и переданы также модели, технологии, алгоритмы и отдельные элементы методики, которые возможно четко зафиксировать и воспроизвести.

Переносимость опыта в новую ситуацию связана еще с одним условием — своего рода «совместимостью» организма реципиента с донорскими влияниями, иными словами, со степенью готовности самого исследователя или коллектива к принятию и переработке новых идей, моделей, технологий.

Некоторые этапы этой работы мы уже рассмотрели. Анализ, направленный на выявление педагогического потенциала, опыта может быть построен по-разному. Он может носить: историко-генетический (ретроспективный), структурный, содержательно-технологический характер. Довольно часто используется методика, включающая: обнаружение противоречий, переживаемых как трудности, установление реализованных в опыте идей и замыслов, преобразование тех элементов в содержании, структуре и технологиях образования, которые могут принести лучшие результаты, создание условий, благоприятствующих получению более эффективных результатов.

Проанализировав отдельные структурные компоненты, исследователь получает возможность перейти к обобщению опыта, выявить взаимосвязь компонентов, детально рассмотреть движение от одного компонента к другому, выделить решающие, по его предположениям, факторы, обеспечивающие успех, и обозначить теоретические постулаты и закономерности, положенные в основу поиска. При этом следует учесть, что авторское описание опыта его создателями, практиками (статьи, брошюры, книги и др.) несут много ценного, но не всегда отличаются глубиной анализа и точностью обобщений.

Творческие предположения, авторские подходы, скорее всего, могут появляться на продвинутых этапах работы с опытом, начиная с его анализа, они особенно усиливаются в процессе обобщения и на этапе творческой переработки, когда происходит усиление, ак-

центрирование одних элементов и «приглушение» других, формируются оригинальные идеи и толкования, часто связанные с социальным окружением, прошлым опытом педагога или коллектива, а также под влиянием научного руководителя. Так, на базе передового опыта создания гимназического образования в стране в период перестройки в Калининском АО г. Тюмени родился и был воплощен в жизнь замысел создания демократической гимназии не только для актуально одаренных детей, которых, по утверждениям психологов, 3—5% среди детского населения, но и для потенциально одаренных и просто достаточно способных и мотивированных детей, которых насчитывается в 5—8 раз больше (гимназия № 49, директор—кандидат педагогических наук Н.П. Лохман).

Авторская интерпретация известных развивающих систем начального обучения Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова во многих случаях смягчает их чересчур акцентированную интеллектуальную направленность, делает их более гуманно и личностно ориентированными. В этом отношении хочется особенно выделить систему гуманно-личностного обучения Ш.А. Амонашвили, которая предлагает ведущие ориентиры, но специально рассчитана на авторскую разработку основных идей, на выработку собственного стиля, подхода, на поиск собственных педагогических находок.

Опыт, создаваемый по определенным образцам при творческом подходе, превращается в оригинальную авторскую разработку.

Опытно-поисковая работа

Опытно-поисковая работа является наиболее распространенной методикой практического педагогического поиска. В отличие от педагогического опыта, который обычно складывается на основе чисто практических задач и побуждений, опытно-поисковая работа изначально конструируется как исследовательский поиск, основанный на осознании проблемы, разработке исходной гипотезы, создании плана исследования. Она предполагает внесение преднамеренных изменений в образовательный процесс или в организацию образовательной деятельности, ведущих к позитивным сдвигам: более высоким результатам, снижению затрат времени и сил, сохранению здоровья участников процесса. Ее часто именуют педагогическим или социально-педагогическим экспериментом. Однако, в отличие от эксперимента в строгом смысле слова, о котором речь пойдет ниже, в опытной работе устанавливается только

общий — суммативный или интегративный, эффект нововведений и не ставится цель выявления того, какой фактор или факторы сыграли ведущую роль в достижении эффекта, и тем более не измеряется величина влияния на результат каждого из факторов и их внутренней корреляции. Видимо, далеко не всегда и далеко не везде есть условия и кадры для проведения подлинного эксперимента, да и далеко не всегда в этом есть необходимость. Опытно-поисковая работа чаще всего оказывается вполне достаточной для проверки педагогических гипотез, опробования предполагаемых проектов, она является ведущей методикой педагогического поиска.

Важно, чтобы поисковая работа была актуальна, перспективна, основывалась на современных научных положениях, выводила на конкретные, практические, приемлемые решения, чтобы она способствовала преобразованию действительности и сопровождалась глубоким анализом промежуточных результатов (М.Н. Скаткин), чтобы она давала основания для эффективных решений и рекомендаций. Поэтому в ней должны выдерживаться все требования к проектированию и реализации исследовательских процедур: обоснование темы, проблемы, целей, задач, идей, замысла, гипотезы, способов ее проверки, выделение критериев оценки, систематизацию и интерпретацию результатов.

Педагогический эксперимент

Этот метод используется тогда, когда возникает необходимость определения и сравнительного анализа влияния отдельных факторов на ход и результативность процесса, а также более точного измерения параметров и результатов процесса. **Эксперимент** определяется в науке как специально организованное воспроизведение и изменение явлений в условиях, благоприятных для выявления влияющих на них факторов и условий. Он предполагает активное вмешательство исследователя-экспериментатора в изучаемый процесс, поиск оптимальных решений на основе точно фиксируемых характеристик и параметров его протекания. Обязательным признаком эксперимента является варьирование влияющих на процесс факторов и условий, что позволяет выявить и сравнить степень влияния различных факторов и условий на ход и результаты процесса и определить трансформацию, т.е. знание «зависимых переменных» процесса под влиянием внесенных изменений, что обеспечивает воспроизводимость процесса и результата (Кадр 9).

ХАРАКТЕРНЫЕ ПРИЗНАКИ ЭКСПЕРИМЕНТА

- точное фиксирование исходного уровня и условий протекания процесса;
- внесение запланированных изменений (независимых переменных);
- варьирование влияющих факторов или их сочетаний;
- воспроизводимость процесса и результатов;
- интерпретация результатов с выделением «веса» влияющих (варьируемых) факторов (не во всех видах эксперимента) и их влияния на применение других элементов процесса (зависимых переменных).

Виды эксперимента в зависимости от его назначения и способов организации многообразны. По способу организации различают эксперимент **лабораторный**, протекающий в специально организованных условиях, часто с использованием аппаратных методик, и эксперимент **естественный**, проводимый в обычных ситуациях обучения и воспитания, когда учащийся (воспитуемый) может и не догадываться о том, что он стал участником эксперимента.

По назначению различают: эксперимент **констатирующий**, с помощью которого фиксируется достигнутый на данное время уровень развития обучаемых (воспитуемых) или уровень характеристик изучаемых процессов и ситуаций, и эксперимент **зондирующий** (его называют еще разведывательным или пилотажным), проводимый с целью уточнения исходных положений и проверки инструментария последующей работы. Существует также **преобразующий** эксперимент (формирующий, обучающий, воспитывающий), в котором изучается эффективность внесенных изменений.

По логике поиска различают эксперимент **линейный**, когда изменения идут в одном варианте, и **вариативный**, когда сравнивается эффективность нескольких вариантов предлагаемых изменений. Весьма распространенным, хотя и не обязательным, условием является выделение для сравнения результатов экспериментальной и контрольной групп.

Наиболее распространенная (классическая) процедура проведения эксперимента заключается в соблюдении **принципа единственного различия**, когда на каждом этапе работы варьируется, изменяется только один фактор, все же остальные остаются неизменными и подконтрольными. Варьирование этого экспериментального фактора (его называют независимым переменным) позволяет выявить наилучшие варианты его использования. Факторы или показатели результативности, изменившиеся под влиянием не-

зависимости переменного, выступают как зависимые переменные. Если, например, проверяется определенный способ оздоровления учащихся, выступающий независимым переменным уровнем заболеваемости, динамики движения учащихся по группам здоровья, то адаптационные возможности организма, его устойчивость к стрессам, отрицательным влияниям среды, сбалансированность работы различных систем организма отражаются в показателях их психологической комфортности, резистентности, здоровья учащихся.

Иногда вводится понятие «дополнительные переменные», имея в виду изменчивые, порой непредсказуемые влияния, связанные с индивидуальными особенностями участников работы или со случайными обстоятельствами. Так вот, все постоянные и дополнительные условия, по возможности, кроме одного варьируемого, следует на начало эксперимента, согласно принципу единственного различия, уравнивать. Сделать это довольно трудно. Нередко прибегают к использованию приемов относительного уравнивания всех условий и показателей в экспериментальных и контрольных группах. Несколько проще уравнивать объективные условия: продолжительность деятельности, объем домашних заданий, содержание и объем изучаемого (если проверяется, к примеру, технология или техническая оснащенность процесса). Сложнее с субъективными факторами. Прежде всего поговорим о педагоге (учителе или воспитателе). Можно поручить работу в срываемых группах одному и тому же или разным, но примерно равным по уровню опыта, мастерства, творческого потенциала педагогам. И в том, и в другом вариантах чистота эксперимента окажется относительной. Отношение к нововведениям, личностным качествам, стиль общения — все это уравнивать невозможно, так же как трудно избежать влияния заинтересованности экспериментатора в предлагаемом варианте.

Второй субъективный фактор — состав обучаемых или воспитываемых. При «уравнивании» этого фактора используется несколько приемов:

1. В качестве экспериментального берут заведомо более слабый класс или группу с худшими показателями (характеристиками) успешности в той или иной деятельности. В случае, если в таких условиях эксперимент даст лучшие результаты, то будет убедительно доказано преимущество этого варианта. В противном случае ясным станет только определяющее влияние состава групп.

2. Проводится так называемый перекрестный эксперимент. Группы вариативного эксперимента (в частности, экспериментальная и контрольная) на следующих этапах эксперимента меняются

местами: экспериментальная группа становится контрольной, а контрольная — экспериментальной. Если независимо от состава групп экспериментальный вариант дает лучшие показатели, то результаты можно считать достоверными. В противном случае остается констатировать, что решающим фактором успеха опять оказался состав группы.

3. Возможно уравнивание состава экспериментируемых групп на основе условного распределения участников на подгруппы по уровням выраженности ведущего признака или совокупности признаков. В зависимости от содержания работы это может быть общий уровень учебной успешности, уровень работоспособности, уровень здоровья и т.д. Например, грубо говоря, можно разделить учащихся по уровню учебной успешности на три группы: успешно обучающиеся, удовлетворительно успевающие, слабо успевающие и отстающие. Затем количество учащихся в каждой из групп сравнимых классов уравнивается путем исключения «лишних» (не из класса и не из работы, а просто достигнутые ими результаты не идут в зачет по эксперименту). Например, в экспериментальном и контрольных классах оставляются для зачета по 10 успешно обучающихся, по 8 успевающих и 6 слабо успевающих. Относительность такого уравнивания очевидна.

Дополнительные переменные вообще уравнивать невозможно, их просто следует учитывать. Если на каждом из следующих друг за другом этапов эксперимента выделять и изучать влияние ряда ведущих факторов, то можно сделать выводы о степени и характере их влияния на результаты. Возможно также изучение их сочетаний.

При организации и проведении эксперимента очень важна точность исходной, сопутствующей и итоговой диагностики. Как правило, она проводится по одинаковым критериям и с использованием одних и тех же количественных и качественных показателей, процедур измерения и оценки.

Важно также совершенно четко определить содержание, объем и условия работы в контрольных группах. Если они неудовлетворительные, не соответствуют современным требованиям, то эксперимент теряет смысл. Любой хорошо отработанный вариант, как правило, скажется лучше того неопределенного варианта, который часто именуется «традиционным». Нужно стремиться доказать, что предлагаемый экспериментальный вариант лучше хорошо поставленного традиционного.

Из сказанного ясно, что педагогический эксперимент — довольно сложная для проведения комплексная методика, при этом

его точность в социальных исследованиях вообще, и в педагогических в частности, довольно условна. Поэтому выбор эксперимента как ведущего метода далеко не всегда целесообразен. Он оказывается необходимым в целях точной диагностики ситуации, для проверки отдельных гипотез, для выявления зависимостей между определенным сочетанием факторов и оптимизацией результатов, для выяснения сравнительного влияния факторов, выявления причинно-следственных связей. Для решения иных задач чаще всего используются методы наблюдения, опросов, экспертных оценок, методики изучения и использования передового опыта, опытно-поисковой работы. Очень часто элементы эксперимента включаются в ткань поискового исследования, и такое исследование точнее называть, как уже говорилось, опытно-экспериментальным. Планируя работу, следует подумать о том, чтобы использовать менее сложные, но достаточные для достижения целей методы и методики, и обращаться к эксперименту только там, где возникает явная потребность в его проведении.

Так, в начале 90-х гг. прошлого века, были доказаны установленные в опыте и зафиксированные в наблюдениях преимущества воспитания детей и подростков в разновозрастных группах по месту жительства (клубы, объединения, дворовые площадки) перед воспитанием в группах продленного дня при школе. Однако возник вопрос, что же приносит решающие результаты: разновозрастность состава или приближение к месту проживания?

Ответ на этот вопрос был получен в эксперименте, который помог выяснить, что только сочетание двух выделенных факторов дает весомые положительные результаты. Это показало сравнительное экспериментальное изучение четырех вариантов: разновозрастная группа продленного дня в школе (традиционный вариант), группа смешанного возрастного состава в школе, разновозрастная группа одного места проживания и группа одновозрастного состава по месту жительства. Последний вариант принес наиболее эффективные результаты, но вот екатеринбургскому подростково-молодежному движению «Каравелла», которое выпестовал известный детский писатель Владислав Крапивин, его соратники и последователи, удалось, сначала формируя передовой опыт, а затем в опытной работе, убедительно доказать полезность постоянных контактов детей и подростков не только со своими старшими товарищами (разновозрастные отряды), но и с представителями старшего поколения — ветеранами войны и труда. Эксперимента на этот счет не понадобилось.

Оценка, интерпретация и использование результатов поиска

Данные, полученные по итогам наблюдений, опросов, опытной работы, эксперимента, еще нельзя считать научно достоверными результатами. Они должны быть подвергнуты анализу, оценке и научному истолкованию (интерпретации).

Анализ должен выявить роль объективных и субъективных факторов, влияющих на ход и результаты исследования, дать возможность выделить ведущие условия, необходимые для использования полученных выводов. Проводится оценка результатов, выявляется их значимость, степень новизны, практической востребованности. Интерпретация позволяет объяснить механизмы действия, значение полученных результатов, их соотношение с известными ранее положениями, концепциями, а также она даст возможность раскрытия перспективы дальнейшего использования вновь добытых знаний или отработанных технологий.

Для того чтобы осуществить заключительную часть исследования, необходимо вернуться к его начальной стадии, используя выделенные и уже использованные критерии, показатели и индикаторы (показатели, поддающиеся измерению). По существу, это заключительная стадия инновационного **мониторинга** — постоянного слежения за образовательным процессом, за влиянием на его качество и результаты вносимых нововведений. Это изучение динамики процесса с целью его сравнения с ожидаемыми результатами. Мониторинг включает сбор и систематизацию информации, ее анализ и интерпретацию, принятие решений о корректировке процесса для его оптимизации.

Критерии (обобщенные признаки), на основании которых производится отслеживание и оценка динамики и результатов процесса в образовании, в силу его сложности и многофункциональности, всегда должны быть комплексными, но дифференцированными по предмету оценивания и для разных видов образовательных учреждений.

Различают критерии для оценки качества проектов и программ (актуальность, научная обоснованность, новизна, практическая реализуемость, ресурсная обеспеченность). Существуют критерии успешности протекания процесса преобразований (нормативно-правовая и ресурсная обеспеченность, степень мотивационной готовности участников преобразований, руководителей, педагогов, родителей и воспитанников, эффективность мероприятий, психо-

логическая комфортность участников, динамика продвижения к планируемым результатам), а также критерии достижений.

Общий критерий результативности процесса преобразований, как мы полагаем, должен обязательно включать пять своего рода «подкритериев», или ведущих показателей, составляющих: критерий результатов основной деятельности: учебной, спортивной, творческо-исполнительской (в зависимости от типа образовательного учреждения или направленности изучаемого направления); критерий развития обучаемых (воспитанников), критерий их воспитанности; критерий здоровья. В ряде случаев правомерно выделить еще критерий социальной адаптации или готовности к жизни в открытом социуме. Показатели, по которым отслеживается каждый критерий, во-первых, весьма многообразны, а во-вторых, сами по себе частичны и относительны. Поэтому, например, о результатах обучения никак нельзя судить по отдельно взятым показателям, например по результатам ЕГЭ, которые в основном отражают качество знаний и типовых умений, но лишь очень косвенно свидетельствуют о развитии мыслительных способностей, социальной зрелости, культурного кругозора, компетентности. Весьма «частичным», ограниченным показателем является и выявление «остаточных знаний» студентов при аттестации вузов. Несомненно важными, но по понятным причинам не исчерпывающими и неполными, являются такие показатели учебной деятельности, как школьная успеваемость, награждение медалями выпускников, их поступление в вузы, даже на бюджетные места, не говоря уже о договорных. Значительно достоверней такой показатель, как победы или успешные выступления на конкурсах, в олимпиадах, творческих состязаниях, а также такой комплексный показатель, как обучаемость (способность к обучению).

Об уровне развития помогут судить интеллектуальные тесты, уровень уверенно решаемых задач, общекультурный кругозор, эмоциональная отзывчивость, самостоятельность, способность к рефлексии, адекватность самооценки и др.

Об уровне воспитанности свидетельствуют характер мотивации, наличие жизненных идеалов, волевых качеств, коммуникативности, толерантность, эмпатия, степень развития гражданской ответственности, овладение нормами социокультурной жизни.

О здоровье — группа здоровья, заболеваемость, физическое развитие, резистентность организма, охват занятиями в группах лечебной физкультуры, соблюдение норм здорового образа жизни.

В качестве обобщенных критериев эффективности исследовательской или практико-поисковой работы выступают новизна и практическая значимость проведенной работы и ее результатов.

Определить **новизну** можно ключевым словом **«впервые»**. Впервые установлено, выявлено, определено, дано объяснение, получены оригинальные данные и т.д. Новизна может содержаться в постановке проблемы, в идее и замысле, в технологиях и процедурах оптимизации педагогического процесса, в выявлении оптимальных условий его протекания (Кадр 10).

Кадр 10

НОВИЗНА

- установить, что сделано, обнаружено, разработано, доказано впервые (новые научные факты, идеи, подходы, методики, технологии);
- выявить, в каких компонентах исследования (постановка проблемы, идея, замысел, процедуры, результаты) и как новизна проявилась;
- обозначить, чем отличаются полученные результаты от результатов, полученных другими исследователями, что удалось опровергнуть или развить;
- обозначить, в чем выражена эффективность нового варианта по сравнению с традиционными.

В практической внедренческой работе новизна может быть относительной, в большей степени субъективной, или локальной (освоено с учетом местных условий, измененной ситуации), но критерии эффективности, с точки зрения практической значимости и полезности, должны быть достаточно убедительными (Кадр 11). Чтобы их выявить, нужно осмыслить и показать, что уже удалось сделать практически, где и кем, с какими результатами были применены рекомендации, вытекающие из исследования, какие разработаны и распространены внедренческие материалы (пособия, рекомендации, программы, методики, технологии и т.д.). Полезно выявить, а где возможно, и посчитать, предполагаемую эффективность результатов и рекомендаций, с учетом (об этом уже говорилось) эффективности не только и не столько экономической, сколько педагогической и социальной. Полезно выдвинуть предложения по совершенствованию содержания, организации, материального обеспечения образования и его работников, по усилению роли образования в социально-экономическом развитии страны и региона, повышению его статуса. Эти предложения нужно адресовать на разные уровни государственного и муниципального управления, разным властным органам, в соответствии с их компетенциями. Во-

просы, на которые нужно ответить, определяя практическую значимость работы, указаны ниже.

Кадр 11

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ

- каковы пути, способы использования результатов исследования в практике;
- какова эффективность предложенных нововведений по сравнению с традиционными подходами;
- где уже использовались результаты и какова их эффективность;
- какие внедренческие материалы (программы, пособия, методики, рекомендации и т.д. уже используются;
- что может быть предложено для совершенствования управления, организации, содержания образования (рекомендации, предложения).

Чем шире диапазон вытекающих из исследования (поиска) выводов и рекомендаций, тем масштабнее и более значима проведенная работа. Значительно облегчается использование результатов исследования на практике, если в разработке проектов и программ активно участвовали работники тех учреждений, в которых результаты будут использованы. Как уже отмечалось, образовательные учреждения работают непрерывно, у них накапливается опыт, создаются традиции, они располагают достаточно квалифицированными кадрами. Поэтому нельзя одновременно заменить работающую систему новой. Нужно либо постепенно модернизировать существующую, либо постепенно и поэтапно вводить новую систему, перенастраивая и переобучая коллектив. Иначе произойдет разбалансировка системы, начнутся сбои в функционировании и разрабатываемые новшества себя не оправдают.

Вопросы и задания

1. Методология. Этимология этого слова сводится к тому, что это учение о методах исследования. Каково современное толкование этого понятия?

2. Чем методология отличается от научной теории, а методологическое знание от теоретического?

3. Может ли педагогическое исследование приносить объективные результаты, если в педагогической деятельности огромную роль играют личностные (субъективные) качества педагога, а в деятельности ученика (воспитанника) — его готовность к восприятию, его внутренний потенциал?

4. Чем отличается предмет исследования от его объекта? Как они соотносятся между собой?

5. Обязательна ли гипотеза в историко-педагогических исследованиях? Разве можно предвидеть то, что уже произошло?

6. Следует ли в исследовании и в практических изысканиях выдвигать цели, достижение которых мы не можем гарантировать?

7. Следует ли формулировать гипотезу на подготовительном (постановочном) этапе исследовательского поиска? Не надежнее ли это сделать после проведения определенной части опытно-экспериментальной работы?

8. Подберите примеры продуктивных, на Ваш взгляд, идей и гипотез из классической и современной педагогической науки и практики.

9. Как оценить эффективность социально-педагогических проектов и программ? Можно ли проектировать и выявлять их социальный и педагогический эффект? Каковы показатели экономической эффективности образования?

10. Верно ли утверждение о том, что образование должно ориентироваться на потребности рынка труда, что экономика первична по отношению к образованию?

11. Чем критерии качества образования отличаются от критериев качества обучения?

12. Оцените достоинства и недостатки Единого государственного экзамена (ЕГЭ) как формы итоговой аттестации выпускников средней школы и одновременно аттестации на продолжение образования.

13. В чем достоинства и ограниченность использования моделей в исследовательской и проектной деятельности?

14. Какова роль рефлексии в исследовательской деятельности?

15. Определите смысл и условия использования терминов, отражающих соотношение науки и практики в инновационной деятельности:

- внедрение достижений науки в практику;
- освоение практикой достижений науки;
- использование достижений и рекомендаций науки;
- совместное проектирование и поиск новых подходов, методик, технологий.

16. Составьте проверочные тесты к разделу программы по одному из учебных предметов. Обоснуйте их диагностирующий потенциал.

17. Чем эксперимент отличается от опытно-поисковой работы? Правомерно ли понятие «экспериментальная педагогика»?

18. Выявите различия между процессами, обозначаемыми как диагностика и как мониторинг.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогического исследования. М., 1982.
2. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования. Логико-методологические проблемы. СПб., 2001.
3. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. М., 1980.
4. Загвязинский В.И., Атаханов Р.А. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М., 2006.
5. Загвязинский В.И., Поташник М.М. Как учителю организовать и провести эксперимент. М., 2004.
6. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога. М., 2006.
7. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогического поиска. Новый этап. М., 2006.
8. Новиков А.М. Методология образования. М., 2002.
9. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество. М., 1987.
10. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогического исследования. М., 1986.
11. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика. М., 2005.

ГЛАВА IV. Философско-аксиологические основы целостного педагогического процесса

4.1. Ценности общества и цели образования

Сущность понятия «ценность»

Ценность — это человеческое, социальное и культурное значение определённых явлений действительности. Значимость для личности и общества явлений окружающей действительности определяется не столько объективной сущностью этих явлений, сколько их вовлечённостью в сферу человеческой жизнедеятельности, теми интересами и потребностями, которые сформировались у каждой отдельной личности и социальных групп в процессе жизнедеятельности. Все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений, природных явлений может выступать в качестве объектов ценностного отношения и определяться как добро или зло, истина или ложь, красота или безобразие и т. д.

Общество многослойно, поэтому в одном и том же социуме находится множество разнообразных ценностей. К примеру, в одном и том же обществе имеют место как гуманистические ценности и идеалы, которые утверждают ценность каждой личности, ее право на жизнь, так и диаметрально противоположные гуманизму ценности фашизма и экстремизма, в которых провозглашается жесткая селекция и неравное право человека на жизнь. Чем больше расслоение в обществе, тем более разнообразны ценности и идеалы.

Есть смысл сказать о доминирующих ценностях в определённую историческую эпоху, которые воспринимаются большей частью общества. Таковые есть всегда. Например, в советскую эпоху большинством воспринимались ценности коллективизма, которые противопоставлялись ценностям индивидуализма.

Социальная среда, в которой человек родился и живет, природа, которая его окружает, деятельность, которой он занимается, во многом определяют его мировосприятие, мировоззрение и, следовательно, его систему ценностей. Так, для крестьянина природные явления, от которых зависит урожай, оцениваются в таких ценностных категориях, как «добрый дождь», «злой ветер». Для городского жителя эти явления гораздо менее значимы и имеют уже оценки типа «хорошая — нехорошая» погода.

Взаимодействуя с социумом, каждый человек формирует свое «аксиологическое Я» (ценностные ориентации), т.е. избирательное отношение к материальным и духовным ценностям, свои установки, убеждения, предпочтения, которые выражаются в его поведении.

Ценностные предпочтения всегда являются предметом выбора каждой отдельной личности, но «индивид не просто «стоит» перед витриной покоящихся на ней значений, среди которых ему остается только сделать выбор, и эти значения — представления, понятия, идеи — не пассивно ждут его выбора, а энергично врываются в его связи с людьми, образующие круг его реальных общений» (А.Н. Леонтьев). Осваивается космос, происходят войны и революции, с экранов телевизоров звучат богослужебные проповеди, ученые клонируют человека и т.д. Так или иначе, личность должна выстроить свою систему отношений как к глобальным, так и к локальным событиям и процессам, свидетелем, или участником которых она является.

Ценности не являются какой-то застывшей на всю оставшуюся жизнь системой, они динамично развиваются, изменяются. Имеет место такое явление, как переоценка ценностей. Такая переоценка может происходить как на уровне личности, так и на уровне государства и общества.

Для того чтобы личность могла со всей ответственностью подходить к выбору системы собственных ценностей, каждый человек должен стать субъектом жизни. Способность личности регулировать, организовывать свой жизненный путь как целое, подчиненное его целям и ценностям, есть качество субъекта жизни. Подлинным субъектом жизни становится та личность, которая способна сохранять на протяжении времени свои важнейшие потребности и направлять всю свою жизнь на достижение главных ценностей, на решение задач самовыражения.

Наряду с жизнеутверждающими ценностями человек может ориентироваться на суррогатные ценности: нажива, жажда власти, удовлетворение низменных инстинктов и др. И тогда жизненные силы человека тратятся непродуктивно, он не может в полной мере раскрыть и реализовать себя.

Сущность аксиологического подхода заключается в том, чтобы личность смогла включиться в самостоятельный поиск ценностей. Воспитание должно находить в обществе позитивные, жизнеутверждающие ценности и, опираясь на них, помогать развиваться духовному миру личности, формировать устойчивость к негативным, разрушительным идеям и ценностям. Нужно помочь молодому

поколению сформировать стремление к гармонии в себе и мире, потребность в постоянном совершенствовании.

Непреходящие социальные ценности

Жизнь как ценность. Непреходящей, объективной действительной необходимостью и высшей ценностью во все времена является **человеческая жизнь**. Современное общество переживает период, когда проблема выживания человечества становится проблемой всей цивилизации.

Окружающая действительность изобилует фактами, которые говорят о том, что сохранение человеческой жизни в современном мире перестает быть мерилем в выборе действий. Это происходит, когда государство использует силовые методы в решении межгосударственных конфликтов, когда развязываются локальные этнические войны, когда определенными группировками в качестве демонстрации своей политической воли осуществляются экстремистские действия. Эти и другие факты демонстрируют пренебрежительное отношение к человеческой жизни.

Очевидно, что в современном мире накопился целый клубок проблем, который поставил под угрозу благополучное развитие человека и всего человечества. Решение проблем выживания человека возможно только при осознании всеми и каждым ценности человеческой жизни. Крайне важно достичь осознания и понимания каждым человеком ответственности за окружающее его жизненное пространство.

Психологический смысл отношения к жизни как к ценности известный зарубежный психолог Э. Фромм выводит в следующем. Быть живым — это динамическое, а не статическое понятие. Существование и раскрытие специфических сил организма — это одно и то же. Все организмы имеют врожденное стремление к актуализации заложенных в них возможностей. Отсюда, по Э. Фромму, цель человеческой жизни следует понимать как раскрытие его сил и возможностей в соответствии с законами его природы. Первейшая цель педагога — воспитать бережное отношение к жизни и здоровью у каждого человека, повлиять на утверждение такого отношения в обществе.

Природа как ценность. Ценность человеческой жизни тесно связана с отношением к **природе как к жизненно важной среде**. Разрушение ресурсов природы равносильно разрушению человеческой жизни: в природе человек черпает, поддерживает и сохраняет

свои жизненные силы. Широко известен доклад Римскому клубу «Пределы роста» (1972), который был составлен на основе исследования ближайших и отдаленных последствий крупномасштабных решений, связанных с выбранными человечеством путями развития. Исследовались пять основных глобальных процессов: быстрая индустриализация, рост численности населения, увеличивающаяся нехватка продуктов питания, истощение запасов невозобновимых ресурсов, деградация природной среды. Вывод доклада был ошеломляющий: есть предел в использовании имеющихся ресурсов. Исследователи высказали идею поддержания «равновесного» состояния, подчеркивая, что осуществление идеи глобального равновесия возможно только через сознательную деятельность всех жителей планеты.

Потребительское и бездумное отношение к среде обитания, давление человека на нее в нынешних формах и масштабах становится опаснейшим явлением, ибо оно чревато экологическими катастрофами, грозящими самому существованию человека. Важность глобальных проблем сегодня хорошо осознана. Одним из способов их решения становится перестройка отношений между человеком и окружающей средой. От прямого воздействия на нее людям приходится переходить к соучастию, сотрудничеству с ней, т.е. к такому партнерству, которое учитывает последствия, реакции, ответы природы на наши воздействия на нее.

Мы начинаем прислушиваться к ее ответам, начинаем вступать с ней в диалог, принимать участие в ее судьбе, уважать ее собственные законы существования, оберегать и воссоздавать, а не только потреблять ее ресурсы.

Современный человек должен научиться жить в гармонии с природой, осознавать себя как часть природы, принимать на себя ответственность за сохранение природной среды. Поэтому так называемое экологическое воспитание — важнейшая часть и направление образования, часть воспитательной миссии педагога.

Общество как ценность. В обществе происходит утверждение жизни каждой отдельной личности, реализация и раскрытие ее жизненных сил и возможностей. На данном этапе актуализируется идея формирования *общества устойчивого развития*. Только устойчивое развитие общества позволяет личности наиболее полно реализовать свой потенциал.

Человек должен развиваться на протяжении всего своего жизненного пути. Жизненный путь человека — это «история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения»

(Б.Г. Ананьев). Каждый человек должен воплотить себя в жизни в чем-то социально ценном. В противном случае он теряет ощущение значимости и полноты жизни.

Сложные проблемы социально-культурного взаимодействия в современную эпоху стали принимать критический характер. Различные формы нетерпимости нередко используются экстремистскими движениями, разжигающими ненависть, национальную рознь и социальные конфликты в обществе. 16 ноября 1995 года Генеральная конференция ЮНЕСКО (Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры) приняла Декларацию принципов толерантности. Принцип толерантности требует с одной стороны, терпимости к иному мнению, культурным традициям, вере и т.д., но с другой — и твердости в отстаивании своих жизненных позиций и ценностей. Осуществление в реальной практике принципа толерантности требует не только принятия позиции терпимости, но и формирования у личности особых способностей: культуры переговоров, искусства поиска компромиссов, продуктивной конкуренции и т.д., другими словами, необходимо воспитывать у учащихся умение и способность жить в обществе. Важно научить современное молодое поколение, проявляя терпимость к иному, сохранить свою самость.

Семья как ценность. Семья всегда занимала одно из важнейших мест среди ценностей человеческой жизни. Это и понятно, ведь главное *назначение семьи — это воспроизводство и поддержание жизни во всех ее проявлениях*. Семья предоставляет человеку возможность ощутить истинные ценности бытия. Семья — одна из главных сфер создания, сохранения, культивирования и передачи человеческих ценностей, она средоточие важнейших гуманистических традиций: любви и заботы, бескорыстия и доброжелательности, самоотверженности и солидарности. Все люди на любом этапе своей жизни, так или иначе, связаны с семьей.

Для детей семья — это их первая встреча с миром, в котором они находят самых дорогих, заботливых и любящих существ: мать, отца, бабушек и дедушек, других членов семьи. Здесь же ребенок впервые учится выполнять многие важнейшие индивидуальные и общественные функции, учится выделять себя в семье как в первичной ячейке общества и делать первые шаги самостоятельности и свободы. Семья — такой же дар ребенку, как и жизнь, поскольку она образует первую, непосредственную, неотделимую от него среду существования. В семье, в любви и заботе, в единении и взаимной поддержке фокусируются для ребенка практически все человеческие добродетели.

Развитие семьи и изменение ее функций постепенно меняют ценностное отношение людей к ней: увеличивается число нерегистрируемых браков, падает рождаемость, увеличивается число внебрачных детей, нормой становится воспитание ребенка одним из родителей, непопулярна стала семья из трех поколений и т.д.

Серьезной психологической проблемой становится отчуждение личности от семьи, семейных ценностей, самоустраненность от семейных проблем. Отчуждение (психологический уход), духовная отрешенность происходит чаще всего тогда, когда возникает конфликт ценностей, когда представления об истинных ценностях одних противоречат представлениям других. Ослабление сплоченности семьи уменьшает как силу ее нормативного воздействия, так и ее надежность и устойчивость как источника информации для индивида, открывает двери для разного рода негативных влияний.

Гуманистическое воспитание заключается в ясном осознании всеми членами общества жизненно важных ценностей. Важно научить человека с детских лет соотносить возможности, потребности и обязанности, чтобы в итоге положительные человеческие качества могли бы раскрыться и реализоваться наиболее плодотворным образом.

Взаимосвязь ценностей общества и целей образования

Цели образования (идеальное, мысленное предвосхищение результата, путей и средств его достижения) производны от ценностей общества.

Проиллюстрируем эту мысль на конкретных примерах. В тоталитарном государстве на первый план выдвигается ценность сохранения и развития того государства, которое закрепляется господствующей идеологией, и личность должна со всей активностью этому способствовать, чтобы вписаться в существующую идеологическую систему. Классической иллюстрацией является моральный кодекс строителя коммунизма (Программа КПСС), где были определены конкретные качества, которыми он должен был обладать. Строитель коммунизма — это социально активная личность, которая мыслит категориями коллективного сознания и направляет все свои стремления на построение коммунистического общества. Именно в этот период закрепился такой расхожий педагогический лозунг: «личность воспитывается в коллективе, для коллектива и

через коллектив». Очевидно, что ценность личности отодвигается на второй план по отношению к ценности коллектива.

В демократическом государстве на первый план выдвигается ценность личности. В Законе Российской Федерации «Об образовании» цель образования определяется следующим образом: «обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации». При этом личность должна быть интегрирована в современное общество и государство. Таким образом, закон знаменует новые приоритеты в системе ценностей — это интересы, потребности, возможности самореализации личности в социально значимой деятельности.

В рыночных условиях необходима личность, способная гибко перестраивать свою деятельность в соответствии с меняющимися условиями. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. обозначены такие целевые приоритеты, как воспитание у молодого поколения инициативности, самостоятельности, мобильности.

Развитие в обществе экстремистских тенденций повлекло за собой принятие Федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» на 2001—2005 годы», которая направлена на формирование и внедрение в социальную практику норм толерантного поведения как основы гражданского согласия в демократическом государстве.

Цели образования и ценности общества находятся в тесной взаимосвязи. На первый план в современном обществе выходят ценности сохранения жизни, что неразрывно связано с сохранением природы как жизненной среды. В Национальной доктрине образования РФ до 2025 г. в числе целей и задач образования обозначено «экологическое воспитание, формирующее бережное отношение населения к природе». Образование должно формировать у подрастающего поколения чувство ответственности за охрану окружающей среды, воспитывать их активными проводниками знаний, способствующих более глубокому осознанию серьезности экологических проблем.

Для того чтобы в рамках образовательного учреждения достичь поставленных целей, необходимо создавать ценностно-развивающую среду. Влияние на личность воспитанника, на его систему ценностей не линейное, каждый преломляет в своей личности все многообразие его взаимодействия с окружающим миром. Поэтому каждое образовательное учреждение должно заботиться о фор-

мировании ценностной среды. Известен пример Царскосельского лицея, целью которого было воспитание новых людей, способных осуществить преобразование России. Общий успех лицея зависел от той среды, которую удалось создать благодаря усилиям всего педагогического корпуса. Здесь каждого воспитанника приучали к самостоятельному философскому и критическому мышлению, ориентировали на высокие нравственные идеалы, на стремление жить и трудиться для воплощения идей добра, для «общей пользы». Ценности, которые были восприняты воспитанниками, прекрасно выразил в стихах лицеист А.С. Пушкин:

Пока свободою горим,
Пока сердца для чести живы
Мой друг, отчизне посвятим
Души прекрасные порывы.

Проводником целей образования является педагог. При этом педагог сам является носителем собственных смыслов и ценностей. Тот социальный заказ, те цели, который обозначены в государственных документах, педагог преломляет через собственное понимание, через свою систему ценностей. Поэтому крайне важно воспитать педагога, ориентированного на жизнеутверждающие ценности.

Одна из главных проблем школы и семьи — отчуждение личности ученика, воспитанника от целеполагания. В то время как личность — это оценивающая, выбирающая, смыслообразующая, целеполагающая субстанция. Каждый человек должен сам выстроить свою систему ценностей, определить для себя цель и смысл жизни. Известный психолог В. Франкл выделяет три группы ценностей, которые значимы для человека на протяжении всей его жизни и непосредственно связаны со смыслом жизни: ценности творчества (то, что мы даем миру), ценности переживания (любовь, дружба — то, что мы берем от мира), ценности отношений (позиция, которую мы занимаем по отношению к судьбе). В. Франкл показывает неразрывную связь смысла жизни с системой ценностей. Смысл — это то, что имеет внутреннее значение для жизни конкретного человека, дает разумное основание цели.

Вопрос заключается в том, насколько человек бывает готов определить свою собственную цель и смысл, тем более что процесс постижения цели и смысла жизни не прекращается на протяжении всего жизненного пути. «Лишь в той мере, в какой человеку удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет и себя» (В. Франкл). Одним из важнейших психологических аспектов смысла жизни является способность человека пере-

живать ценность жизни и готовность нести за нее ответственность. Образование должно помочь личности «обнаружить» смыслы.

4.2. Воспитание нравственных ценностей в целостном воспитательном процессе

Нравственные ценности

Базовые нравственные ценности были сформулированы еще в библейских заповедях и евангельских текстах: «не укради», «не убий», «не пожелай чужого», «не лги», «не делай другому то, чего не желаешь себе». Эти и другие жизненные установки составили основу нравственных ценностей современного человека. Пространство нравственных отношений исключительно обширно, оно затрагивает все сферы внутреннего мира человека и все области его внешних социальных отношений.

Нравственные ценности находят отражение в поступках, которые мы оцениваем как добрые, благие, хорошие, злые, разрушительные, вредные. К категории «добра» относится то, что соответствует принятым в обществе нормам, является для человека и общества благом. Зло — это то, что с точки зрения принятых норм отрицательно, предосудительно для человека и общества.

Нравственные последствия человеческих поступков часто сказываются через какое-то время. Так, человек, загрязняя атмосферу, в которой живет, получает сиюминутную выгоду, и это кажется ему разумным, а на самом деле он разрушает свою среду обитания, что впоследствии проявится в болезнях и аномалиях детей, внуков и в целом — на жизнеспособности человечества.

Нравственность всегда направлена на развитие человека и общества, но общественные интересы и интересы каждой отдельной личности не всегда совпадают. Поэтому и имеет место такое явление, как **нравственный выбор**. Проблема нравственного выбора заключается в согласовании субъективного интереса и обстоятельств, в которых человек оказался. Человек не может и не должен забыть о себе, как ценности, но эта ценность не абсолютна. Нравственность К.Д. Ушинский называет «чувством общественности». Он писал: «Чувство общественности, или, другими словами, нравственное чувство, живет в каждом из нас точно так же, как и чувство личности, эгоизма. Оба эти чувства в виде микроскопических зародышей рождаются вместе с человеком. Но тогда как первое, т.е. нравственное чувство, благороднейшее и нежнейшее

растение души человеческой, требует большого ухода и присмотра, чтобы вырасти и окрепнуть, другое, как всякий бурьян, не требует для своего преуспеяния ни ухода, ни присмотра и, не обуздываемое вовремя, скоро подавляет все лучшие нежнейшие растения».

Формирование нравственных ценностей требует свободы личности. К.Д. Ушинский считал, что нравственность и свобода — два таких явления, которые обуславливают друг друга, и одно без другого существовать не может, «нравственно только то действие, которое проистекает из моего свободного решения, и все, что делается не свободно, под влиянием ли чужой воли, под влиянием ли страха, под влиянием ли животной страсти, есть если не безнравственное, то по крайней мере не нравственное действие». Существо бесправное может быть добрым или злым, но нравственным быть не может.

Свобода в данном понимании не равна произволу. Произвол — это отсутствие границ, меры в отношениях между людьми. Особенно опасна вседозволенность для нравственно не окрепшей личности. Это нравственно извращает человека, ставит препятствие на пути раскрытия его жизненных сил.

Нравственность связана с ответственностью человека за свои поступки. Независимо от внешних обстоятельств человек должен оставаться человеком, и в этом его главная ответственность перед людьми и перед собой.

Сущность нравственного воспитания

Человек не рождается нравственным, нравственным он становится в процессе взаимодействия с окружающим миром. Нравственное воспитание начинается с того, что ребенка вводят в мир принятых **норм**. Уже с ранних лет ребенок должен получать представление о том, что в этом мире значимо, что является добром, а что злом. Ребенок не имеет меры в самом себе, меры в отношениях между людьми, во взаимодействии с природой и обществом. Эту меру ему нужно помогать вырабатывать.

Знание норм преломляется через собственное **отношение** личности к этому знанию. Каждый из нас слышал много раз, что сквернословить — это плохо; прогуливать занятия — это плохо, уклоняться от работы — это плохо, оставлять после себя мусор в лесу — это плохо и т.д. Тем не менее далеко не каждый убежден в истинности данных установок. Многие эти и другие установки воспринимают как абстрактные, которые не имеют лично к нему прямого отношения.

Для того чтобы нравственные нормы человек принял как свои (присвоил), он должен получить собственный нравственный **опыт**. Сложность приобретения этого опыта заключается в том, что нравственный опыт требует свободы поступков человека. У Я. Корчака есть высказывание: «Пусть дитя грешит». Если человек не получит в детстве опыт ответственности за свое поведение, он не вырастет нравственным человеком. Гуманистическая педагогика основывается на том, что человек склонен к добру, поэтому нет смысла держать человека в условиях жестких ограничений, это будет препятствовать продуктивному взаимодействию человека с миром. Тем не менее процесс выработки меры во взаимодействии с миром связан с ограничением произвола: разрушительные действия должны пресекаться.

Только благодаря опыту человек вырабатывает собственные нравственные установки. Нравственные установки являются основой для специфического нравственного переживания — **совести** — закона внутри себя.

Нравственное воспитание в целостном воспитательном процессе осуществляется как через систему учебных, так и внеучебных занятий. Так, в содержании гуманитарных предметов заключено человекообразующее знание. Именно гуманитарное знание направлено на развитие у личности способности и умения формировать систему жизнеутверждающих ценностных отношений к жизни, разбираться в таких категориях как добро или зло, истина или ложь, красота или безобразие и т. д. Все предметы естественного цикла затрагивают законы жизни человека, следовательно, влияние этих предметов на нравственное развитие неопределимо.

Система внеучебной деятельности предоставляет широкое поле для насыщения ее нравственным содержанием. Имеются специфические нравственно ориентированные формы деятельности, такие, как уроки этикета, этические беседы, диспуты, дискуссии, милосердные, экологические акции и др. Декларируемые нормы обязательно должны пройти через деятельность человека. Нравственное содержание может быть заложено в любой форме внеучебной деятельности, где воспитанник ориентирован на создание окружающего жизненного пространства.

Педагогический процесс должен опираться на позитивные, жизнеутверждающие ценности и помогать развиваться духовному миру личности.

Рассмотрим ряд систем воспитания, которые в сфере нравственного воспитания можно отнести к классическим.

Азбука нравственности В.А. Сухомлинского

В.А. Сухомлинский всю свою систему воспитания основывал на азбуке нравственности. Своим детям он внушал следующее:

- Вы живете среди людей. Каждый ваш поступок, каждое ваше желание отражается на людях. Знайте, что существует граница между тем, что вам хочется, и тем, что можно. Делайте так, чтобы людям, которые окружают вас, было хорошо.

- Вы пользуетесь благами, созданными другими. Люди дают вам счастье детства, отрочества и юности. Платите им за это добром.

- Все блага и радости жизни создаются трудом и только трудом. Без труда нельзя честно жить.

- Будьте добрыми и чуткими к людям. Помогайте слабым и беззащитным. Не делайте людям зла. Помогайте в беде товарищу. Уважайте, почитайте мать и отца.

- Проявляйте нетерпимость к тем, кто не заботится об интересах общественных.

Эти азы нравственности преломлялись через **слово** учителя, через **поступок**, к которому побуждали ученика, через нравственные **установки**, которые становились основой всей жизненной линии человека.

Воспитатель должен обладать искусством слова, чтобы достучаться до сознания и души ребенка. В.А. Сухомлинский писал проникновенные сказки о человеколюбии, и эти сказки были лучшим нравственным ориентиром для детей. В своей книге «Потребность человека в человеке» Сухомлинский писал, что каждому поколению воспитанников он повторял рассказ о человеческой неблагодарности.

Пригласил дед Андрей в гости внука Матвея. Поставил дед перед внуком большую миску с медом, белые калачи положил, приглашает:

— Ешь, Матвейка, мед. Хочешь — ложкой ешь мед с калачами, хочешь — калачи с медом.

Ел Матвей мед с калачами, потом — калачи с медом. Наелся так, что дышать трудно стало. Вытер пот, вздохнул и спрашивает:

— Скажите, пожалуйста, дед, какой это мед — липовый или гречневый?

— А что? — удивился дед Андрей. — Гречневым медом угостил я тебя, внучек.

— Липовый мед все-таки вкуснее, — сказал Матвей и зевнул; после обильной еды его клонило ко сну.

Боль сжала сердце деда Андрея. Он молчал. А внук продолжал спрашивать:

— А мука для калачей — из яровой или озимой пшеницы?

Дед Андрей побледнел. Его сердце сжало невыносимой болью. Стало тяжело дышать. Он закрыл глаза и застонал.

В.А. Сухомлинский считал, что детей нужно **побуждать** к нравственным поступкам. Угощая детей первым виноградом, он предлагал одну кисть отнести маме, помогал бережно упаковывать драгоценный подарок. Все ученики Павлышской средней школы, где он был директором, получали нравственный опыт, участвуя в создании «Уголка красоты», высаживая дубраву в честь дня Победы, работая на уборке урожая, помогая людям сохранять память о подвигах соотечественников во время Великой Отечественной войны. Если ребенок испытывает удовольствие от совершенного добра, то впоследствии это переходит в потребность творить добро и становится неотъемлемым качеством личности.

Сложный процесс формирования собственной нравственной позиции выражается в отношении человека к миру, людям, самому себе. Этот процесс начинается уже в нежном возрасте и наиболее ярко проявляется в детском творчестве. Дети школы Сухомлинского сами писали сказки, где было заложено нравственное содержание.

Но истинное счастье В.А. Сухомлинский испытывал, когда дети сами видели, что кому-то нужна помощь, и с радостью ее оказывали: будь то инвалид, пожилой человек, который переживает горе утраты, или растение, которое нуждается в помощи человека.

Злое, ожесточенное сердце не способно созидать. Более того, ожесточенный жизнью человек стремится к разрушению. Для В.А. Сухомлинского сигналом нравственного неблагополучия был вид разбитого стекла в школьной теплице, где детьми были с любовью высажены прекрасные цветы.

Нравственность В.А. Сухомлинский тесно связывал с красотой. Он учил, что добрые поступки делают человека красивым. Тот, кто разрушает природу, себя, делает зло другому человеку, безобразен.

Диалог как основа нравственного воспитания в концепции Л. Кольберга

Большое значение для формирования нравственного самосознания имеет диалог, дискуссия на нравственные темы. Созданные по системе американского педагога-ученого Л. Кольберга «справедливые сообщества» были ориентированы на «нравственность сотрудничества», где учитель и ученики имеют равное право голоса при решении всех проблем общешкольной жизни.

Одним из ключевых элементов в практике таких школ было обсуждение с детьми **моральных дилемм**, ситуаций нравственного выбора. Моральные дилеммы — это жизненные ситуации, которые не имеют однозначного решения. Учащиеся должны были в процессе рассуждения, сопоставления различных точек зрения и позиций выйти на какое-либо решение. Смысл этих разговоров заключался в том, что каждый человек должен понять, что он живет в сообществе, и должен осознать свою ответственность за себя и тех, кто живет рядом.

По методике Л. Кольберга определяются следующие уровни сформированности морально-нравственного сознания:

1. Доморальный уровень, включающий следующие ступени: ориентация на наказание и покорность; наивно-определяющий гедонизм (стремление к наслаждению).

2. Мораль условно-ролевой конформности (приспособление к мнению большинства) со следующими ступенями: мораль «хорошего мальчика», ориентированная на сохранение добрых отношений; мораль поддержания авторитета.

3. Мораль высоких нравственных принципов со ступенями: мораль, ориентированная на общественный договор; мораль индивидуальных принципов совести.

Отдавая должное дискуссии, диалогу, в системе Л. Кольберга приоритетную позицию занимал нравственный опыт, который ученики получали, строя жизнь по нравственным законам, которые вырабатывались совместно педагогами и учениками.

Таким образом, воспитание нравственных ценностей требует:

- формирования у развивающейся личности представления о добре и зле;
- усвоения норм социального поведения;
- свободы в получении собственного нравственного опыта;
- ограничения произвола личности;
- побуждения (извне) к нравственным поступкам;

- создания ситуаций нравственного выбора;
- развития рефлексивных способностей (способности адекватного осмысления поступков);
- реальной ответственности личности за свой выбор;

Главным из всех этих требований является создание нравственной среды, где развивающаяся личность будет формировать свой нравственный опыт.

4.3. Воспитание эстетических ценностей в процессе духовного освоения мира

Эстетические ценности

Эстетические ценности заключены в ценности восприятия, понимания, переживания, создания (творения) прекрасного. Красота широко разлита в окружающем мире. Красивым мы называем и восход солнца в горах, и лицо человека, и произведение искусства. Красивым мы можем назвать и виртуозно забитый гол, и шахматную партию, и научный эксперимент, и поступок человека. Красота затрагивает все сферы человеческой жизни.

Высшие проявления эстетической деятельности мы видим в **духовных творениях**. Духовные творения — это творения в сфере искусства, религии и науки. Духовные творения создаются через постижение высшего, божественного. Этот уровень Гегель называл ступенью «абсолютного духа». Это следует понимать так, что человеку открылось последнее абсолютное знание: знание самой Истины, самой Идеи. Истинное знание дается через откровение. И тогда человек постигает смысл жизни, находит истинное знание, творит прекрасное. Таким образом, по Гегелю, прекрасное — это высший уровень познания объективного в окружающем мире.

В основе эстетических ценностей лежит чувство прекрасного.

Прекрасное — самое красивое, выражается в единстве формы и содержания, это то, что целесообразно, гармонично, совершенно;

Безобразное — нарушение единства формы и содержания, нечто уродливое, хаотичное, неопределенное.

Следует учитывать, что в массовой культуре наблюдается такое явление, как подмена прекрасного безобразным, эстетизация безобразного. Это происходит, когда прекрасная форма содержит безобразное содержание. Примером может служить бой гладиаторов в

период античности. В наше время фильмы ужасов, боевики эстетизируют отношения культа силы; секс- и порнопродукция разрушает поэзию, тайну интимных отношений. В результате искажается система ценностей.

Все увеличивающийся груз информации на душу ребенка, подростка часто ложится мертвым грузом, и тогда при обилии знаний рождается скудость чувств и интересов. А их неразвитость порождает примитивность духовной жизни. Но эта скудость так же жаждет самовыражения, как и яркость интересов и богатство души, проявляясь в погоне за грубыми ощущениями, за примитивными радостями. Такой человек не только не способен сопереживать, но может получать наслаждение от боли, унижения другого.

Поэтому крайне важно, используя все средства (искусство, природу, труд человека), формировать эстетические жизнеутверждающие ценности, в основе которых будет стремление не просто наслаждаться созерцанием прекрасного, а стремление делать окружающее жизненное пространство более гармоничным, совершенным. Сверхзадача, на которую должно быть направлено эстетическое воспитание, — воспитать в человеке человеческое.

Сущность эстетического воспитания

Эстетическое восприятие мира начинается с умения **видеть прекрасное** в окружающем мире. В.А. Сухомлинский писал: «Мы учим детей: человек выделился из мира животных и стал одаренным существом не только потому, что сделал своими руками первое орудие труда, но и потому, что увидел глубину синего неба, мерцание звезд, розовый залив вечерней и утренней зари, безбрежную даль степей... увидел и изумился и начал создавать новую красоту. Остановись и ты в изумлении пред красотой, в твоём сердце тогда тоже расцветет красота». В.А. Сухомлинский считал, что созерцание прекрасного — это первое окошко в мир красоты, это умение видеть неразрывную связь со способностью личности **испытывать переживания**, удовольствие от созерцания прекрасного. Природа даёт переживание красоты и гармонии жизни. Учитель вместе с детьми наблюдает период пробуждения жизни (ранней весной), буйного расцвета, зенита жизненных процессов (в середине лета) и в период замирания (осенью). Слушая «чудесную музыку жизни», ребенок учится не просто видеть, а испытывать радость от красоты окружающей его жизни.

Следующим звеном в общем механизме эстетического воспитания является развитие способности **понимать** прекрасное. Если ограничить эстетическое воспитание только созерцанием прекрасного, то у личности разовьется эстетический примитивизм. Но, разясняя глубокий эстетический смысл того или иного явления в искусстве, природе крайне важно не углубиться в излишний дидактизм, ведь это может разрушить процесс восприятия прекрасного.

На основе восприятия и понимания прекрасного в искусстве и жизни личность формирует свои **эстетические идеалы**. Эстетические идеалы связаны со стремлением сделать себя и окружающую действительность более гармоничной, целесообразной, совершенной. Любая эпоха формирует образ героя нашего времени, которому личность стремится подражать. Крайне важно, чтобы эти идеалы были высокие, жизнеутверждающие.

Человек не должен быть сторонним созерцателем жизни и всего того прекрасного, что есть в этой жизни. Личность должна научиться созидать, **творить прекрасное**. В творчестве проявляется духовная деятельность. Именно здесь развиваются способности к самопознанию, самоосознанию, самопереживанию, соотносению себя и мира, соотносению себя с другими людьми. Творчество помогает человеку выйти за пределы обыденного, встать на путь познания истины, добра и красоты, осознать высший смысл жизни.

Существуют законы литературного и изобразительного творчества, законы конструирования и т.д. Для того чтобы создать качественный творческий продукт, личность должна овладеть специальными умениями. Для ребенка должно стать привычным стремление все сделать красиво, будь то текст, который он пишет неумелой рукой, или модель самолета, который он конструирует, отправляя его в своих мечтах в далекие путешествия. Это стремление к прекрасному нужно постоянно поддерживать.

Вершиной эстетического воспитания является потребность личности в созидании прекрасного, в стремлении сделать окружающую жизнь более гармоничной, совершенной в быту, и в человеческих отношениях, и в искусстве, и в природе и т.д.

В целостном воспитательном процессе эстетическое воспитание опирается на предметы эстетического цикла: литературу, русский язык, музыку, изобразительное искусство, мировую художественную культуру. Эти учебные предметы содержат в себе единство чувства и мысли, помогают личности найти гармонию в окружающем жизненном пространстве.

Эстетическое содержание необходимо извлекать из содержания каждого учебного предмета, оно обязательно заложено в каждом предмете. Такие предметы, как ботаника, биология, зоология, помогают человеку жить в гармонии с природой, физкультура учит гармонии движений, математика учит красоте, точности, целесообразности решений и т.д.

Во внеучебной деятельности на развитие прекрасного работают различного рода изостудии, хореографические кружки, хор, театр и др. Чувство прекрасного, возвышенного человек может испытать и отправляясь в поход, и поздравляя ветеранов войны с праздником и т.д. Главное — научить человека жить в гармонии с собой и миром.

Остановимся на наиболее известных в практике воспитательной деятельности системах, в содержании которых заложено эстетическое воспитание.

Концепция музыкально-эстетического воспитания Д. Кабалевского

Концепция Д.Б. Кабалевского создавалась в середине XX в. Д.Б. Кабалевский считал, что влияние искусства на нравственность заменить нельзя ничем. Оно сказывается на детях еще задолго до их поступления в школу. Первые же встречи с искусством — с первыми сказками, песенками и картинками, с первыми кукольными спектаклями и мультипликационными фильмами — ставят перед детьми важнейшие морально-эстетические проблемы, учат их понимать, что такое добро и зло, любовь к друзьям и ненависть к врагам, что такое благородство и что такое подлость. В центре музыки всегда стоит человек с его мыслями, чувствами, поступками.

В первом классе ребята слушали вальс из балета С.С. Прокофьева «Золушка». Вальс этот им очень понравился, они услышали в нем образ счастливой, радостной, хотя и робкой Золушки, впервые в жизни попавшей на бал, о чем она раньше даже мечтать не смела. На уроке вальс прозвучал вместе с идущей за ней сценой «полночь», когда часы механично и напряженно отбивают двенадцать ударов — Золушка должна покинуть бал и возвратиться домой. Вот какие характеристики дали ребята после прослушивания музыки:

- Часы бессердечны, механичны, тревожны ...
- Часы равнодушны ...
- Злые часы ...
- Часам все равно, опоздает Золушка домой или нет...

Вот какие нравственные оценки вызвала в сознании детей эта музыка.

Уроки музыки Д.Б. Кабалевского ставили задачу воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры.

Дидактическая система Д.Б. Кабалевского строилась на трех китах: песня, танец, марш. Песня, танец и марш — это три основные сферы музыки, они дают возможность объединить большое музыкальное искусство с музыкальными занятиями в школе, обеспечивая при этом теснейшую связь этих занятий с жизнью.

Уже с первых уроков музыки первоклассники учатся не только наблюдать и чувственно воспринимать то или иное явление, но и размышлять о нем, в данном случае — не только слушать и слышать музыку, но и размышлять о ней. В системе Д.Б. Кабалевского были предусмотрены беседы-лекции. Педагог размышлял с детьми на темы: «Куда ведут нас киты?», «История запечатлевает себя в искусстве» и др.

Д.Б. Кабалевский писал: «Настоящее, прочувствованное и продуманное восприятие музыки — основа всех форм приобщения к музыке, потому что при этом активизируется внутренний духовный мир учащихся, их чувства и мысли».

Д.Б. Кабалевского крайне тревожило коммерческое, бездумно-развлекательное направление в музыке. Такое «искусство» основывается на эксплуатации самых дурных вкусов, влекущей за собой не только укрепление этих вкусов, но и дальнейшее их распространение. Искусство должно не развлекать, а увлекать человека глубокими мыслями и глубокими чувствами. Высокий эстетический вкус — «орган духовной культуры» человека.

Концепция эстетического воспитания Б.М. Неменского

Б.М. Неменский — известный художник. Свою деятельность в сфере искусства он начал как военный художник: он отражал в своих произведениях подвиг советского народа на фронтах Великой Отечественной войны. Задачу искусства Б.М. Неменский видел в развитии способности к пониманию, сопереживанию, сочувствию, в воспитании подлинного гуманизма.

Искусство во все времена и эпохи является источником духовной пищи. Поэтому система эстетического воспитания может принести плоды только при условии осознания связей искусства с жизнью. Программа Б. Неменского построена на поэтапном овладении

социальным опытом искусства. Важнейшим отличием новой программы является целостное блочно-тематическое построение единых кругов познания в каждом году и четверти при разнообразии практической деятельности. Весь курс обучения — единая система последовательно развивающихся, взаимосвязанных тем, которые раскрывают основы связей изобразительных, декоративных и конструктивных искусств с жизнью человека и общества.

Триада основ художественного мышления выступает в качестве трех форм художественной деятельности, известных детям практически задолго до школы: конструирование, изображение, декор. Каждый ребенок в процессе своих игр обязательно что-то строит. Каждый ребенок что-то рисует, что-то изображает. И наконец, каждый ребенок украшает и себя, свои игрушки, и свой уголок. Все эти три элемента художественной деятельности помогают в общении к искусству именно как к форме жизнедеятельности.

Эстетическое воспитание по Неменскому основывалось на искусстве видеть (видеть искусство в окружающей жизни, видеть богатство и разнообразие красоты); на искусстве понимать (изображенное, украшенное и построенное); на искусстве изображать видимое.

Концепция Б.М. Неменского основывается на поиске внутренних связей пластических искусств с жизнью общества. Он связывает три формы пластической художественной деятельности: постройку, изображение, украшение с развитием трех сфер художественного мышления: конструктивного, изобразительного, декоративного. Эти формы художественного мышления сопровождают духовную жизнь общества, помогают ему формировать и утверждать в повседневной жизни нравственно-эстетический идеал.

У каждого народа, у каждой эпохи существуют свои художественно-эстетические символы. Так, белый цвет у одних народов принят для наряда невесты, у других — для траура. Революционная эпоха у всех народов окрашивается в красный цвет. Каждое поколение детей должно не только освоить художественно-эстетические идеалы эпохи, но и сформировать свое восприятие жизни.

Б.М. Неменский считает, что внутреннему миру ребенка ближе единство мысли и чувства, чем чистая мысль. Поэтому, наряду с передачей научной информации, на которую ориентируется современная дидактика, мы должны предусматривать и путь освоения содержания учебных предметов через переживание. Эти возможности открывает искусство. Он считает, что всякая система познания должна быть построена на фундаменте эмоционального вживания

в искусство. Художник утверждает, что в школе в систему как учебной, так и внеучебной работы органически должна войти конструктивная, изобразительная, декоративная деятельность.

Итак, воспитание эстетических ценностей требует:

- развития умения видеть прекрасное (эстетическое восприятие);
- развитие способности испытывать эстетические переживания;
- развитие понимания прекрасного-безобразного;
- развитие творческих эстетических способностей и умений;
- воспитание стремлений к гармонии в окружающем жизненном пространстве.

Образовательные учреждения должны стремиться к эстетическому обогащению среды, что, в свою очередь, является и важным условием воспитания нравственной личности.

4.4. Воспитание отношения к труду как к ценности

Труд как ценность

Труд — едва ли не универсальная ценность, признак самой жизни, активности человека, его возможности утверждать свое существование. Но подлинной ценностью является свободный труд, труд в согласии с выбором человека, с его способностями и желаниями.

Труд — это целесообразная деятельность человека, в результате которой преобразуется окружающая действительность. В этом смысле ценность труда тесно связана с эстетическими и нравственными ценностями, поскольку именно с помощью труда человек приближается к гармонии и целесообразности в окружающем жизненном пространстве.

Труд является важнейшей потребностью человека. Именно в труде личность выявляет и развивает свою индивидуальность, утверждает ценность своей жизни.

К.Д. Ушинский сравнивал труд, которым человек вынужден заниматься в силу определенных обстоятельств (труд как необходимость), и «личный труд», которого требуют тело, сердце и ум. К.Д. Ушинский считал, что не всякий труд является «источником человеческого достоинства». Машина и животное работают, рабо-

тает и негр, боящийся только плети надсмотрщика. Но этот труд не только не возвышает человека нравственно, но и низводит его до положения животного. Только свободный труд, труд, который наполняет душу, является источником человеческого счастья и достоинства. Только личный труд обладает «внутренней, духовной, животворной силой». Если у человека нет личного труда, то он идет либо по дороге «бездонной скуки», либо по дороге прихотей и наслаждений. И та, и другая дорога губительны для человека. Только свободный труд помогает человеку осознать себя «живым органом мирового духовного развития».

Труд — не игра и не забава, он требует серьезного усилия, поэтому человек должен иметь цель, осознавать необходимость труда. Воспитание должно не только «внушить воспитаннику уважение и любовь к труду: оно должно дать ему и привычку к труду». Более всего необходимо, чтобы для воспитанника сделалось невозможным то лакейское препровождение времени, когда человек остается без работы в руках, без мысли в голове, потому, что в эти именно минуты «портится голова, сердце и нравственность».

Популярна в педагогической мысли идея соединения обучения с производительным трудом. Эту идею активно развивал и проводил в жизнь великий швейцарский педагог И. Песталоцци (1746—1827). Он считал, что в процессе труда ребенок легче освоит элементарные знания. Многие педагоги вслед за И. Песталоцци настаивали на раннем включении в производительный труд.

Сущность трудового воспитания

Трудовое воспитание связано с поиском способов **включения** человека в трудовую деятельность в соответствии с его возрастом, способностями и возможностями. Отечественная школа за время своего существования накопила большое разнообразие видов трудовой деятельности: труд по самообслуживанию, общественно полезный труд, производительный труд, учебный труд. Разнообразны и формы включения в трудовую деятельность:

- труд в учебных мастерских и на учебно-опытных участках;
- работа в ученических производственных бригадах, школьных лесничествах, трудовых отрядах старшеклассников, лагерях труда и отдыха;
- получение специальности на межшкольных учебно-производственных комбинатах (УПК);

— техническое творчество и сельскохозяйственное опытничество в кружках, на станциях, в Домах юных техников, юных натуралистов;

- работа в учебных цехах;
- создание собственных школьных производств;
- проведение трудовых акций по благоустройству города и др.

Включение в трудовую деятельность должно сопровождаться выработкой **трудовых умений**. Так, в программе учебного предмета по труду определены конкретные умения, которыми должен овладеть школьник за время обучения. Для формирования трудовых умений требуются специальные условия, в том числе и материальные. Так, например, в агрошколе-интернате А.А. Католикова (создана в 1973 г.) имелись теплицы, животноводческие фермы, опытное поле, зоосад, оранжерея. Каждый ребенок участвовал в трудовом процессе, имел свой объект деятельности, что позволяло ему и приобретать и проявлять свои умения.

Трудовое воспитание связано с выработкой **готовности** к труду. Именно снижение готовности к трудовой деятельности, падение престижа рабочих специальностей стало одной из причин школьной реформы (1984), где была предпринята попытка синтеза общеобразовательной школы с профессиональной, соединения обучения с производительным трудом. Одной из причин неудачи реформы является отсутствие необходимой материальной базы.

Трудовое воспитание связано с **выбором сферы профессионально-трудовой деятельности**. Подготовка и правильный выбор профессии имеют для личности и для общества безусловную ценность. От этого во многом зависит и трудовая успешность, удовлетворенность человека от трудовой деятельности, переживание ценности труда.

Труд требует от человека волевых усилий, которые он должен научиться проявлять. Человек должен испытывать удовлетворенность как от процесса, так и от результата труда. Отношение к труду как к жизненно важной потребности является вершиной трудового воспитания.

В современных условиях существуют реальные проблемы осуществления трудового воспитания (организационного, материального и нормативного плана). По Закону РФ «Об образовании» 1992 г. привлечение учащихся к общественно полезному труду допустимо только с их согласия. В законе говорится, что общеобразовательное учреждение по договорам и совместно с предприятиями,

учреждениями, организациями могут проводить профессиональную подготовку обучающихся в качестве дополнительных (в том числе платных) образовательных услуг. Начальная профессиональная подготовка проводится только с согласия обучающихся и их родителей. В практике школы наблюдается процесс свертывания трудовой подготовки.

В современной школе сделан акцент на профильное обучение. Профильное обучение в старших классах рассматривается в Концепции модернизации как один из основных способов реализации индивидуальных образовательных маршрутов учащихся на старшей ступени общего образования, что обеспечит осознанный выбор учащимися будущей профессии, формирование у выпускников реальной цели и профессиональной перспективы, гибкую приспособляемость школьного обучения к изменяющимся потребностям общества.

Опыт трудового воспитания А.С. Макаренко

Трудовое воспитание, по теории А.С. Макаренко, должно начинаться по возможности на ранней стадии. Первые трудовые навыки ребенок должен приобретать в игре. С возрастом трудовые поручения должны быть отделены от игры, и уже с 10-летнего возраста дети могут заниматься производительным трудом.

А.С. Макаренко занимался со своими воспитанниками серьезным производством. В колонии им. М. Горького колонисты занимались сельским хозяйством. В распоряжении горьковцев была пахотная земля, конюшня, мастерские, кузница, столярный цех, свинарник, коровник, теплицы. В коммуне им. Ф.Э. Дзержинского занимались промышленным производством: коммунары производили фотоаппараты, электроинструменты, нитки. Тринадцатилетние мальчики за четыре часа работы вполне успешно и даже виртуозно справлялись с нормами взрослого человека.

А.С. Макаренко считал, что организация жизни и труда должна быть предоставлена самому коллективу. Такой подход воспитывает качества хозяина и организаторские умения. За свой труд воспитанники отвечали по всей строгости перед коллективом. Труд в коллективе рассматривался как этическая категория: «все обязаны трудиться, а раз обязаны все, значит, это норма морали». А.С. Макаренко стремился к тому, чтобы коллектив всегда требовал от каждого участника трудового процесса высокого качества труда.

Дисциплина рассматривалась как норма, и коллектив к соблюдению дисциплины относился спокойно и жестко.

А.С. Макаренко считал, что воспитательная польза от труда достигается только тогда, когда человек трудится, участвуя в общественной и политической жизни». Включение в трудовую деятельность не было педагогической манипуляцией. Это было стремление к заработку для себя и коллектива. В коммуне сложилась очень полезная практика отчисления 10% заработка в общий фонд. Это позволяло не только решать реальные хозяйственные проблемы, но и воспитывало взаимную ответственность.

По мнению А.С. Макаренко, каждый труд «должен быть творческим». Труд без увлечения, без интереса, без мысли, без радости «напоминает усилия рабочей лошади». Научить творческому труду — особая задача воспитателя. В труде важна не только производственная подготовка, но и нравственная. Труд развивает человека физически и, это важно, но главная польза труда сказывается «в психическом, духовном развитии человека».

Итак, воспитание отношения к труду как к важной жизненной ценности требует:

- формирования общетрудовых и специальных умений и навыков;
- расширение форм трудовой деятельности;
- последовательного, соответствующего возрасту включения личности в различные виды труда;
- создание условий для проявления творчества в труде;
- наличие стимулов к труду;
- помощь в определении профессиональной направленности.

4.5. Воспитание гражданских ценностей в современных условиях

Ценности гражданственности

В современном понимании гражданственность — это сознательное и заинтересованное участие гражданина в управлении обществом. Гражданственность проявляется в участии гражданина в политической, социальной, экономической жизни государства, поддержании законопорядка, укреплении обороноспособности страны, готовности к самостоятельным инициативным действиям в интересах страны и в целях достижения собственного жизненного успеха.

В основе формирования гражданских ценностей лежит правосознание гражданина. Каждый гражданин должен осознавать свою принадлежность к государству как ценность, должен знать права и обязанности, установленные законодательством этого государства, защищать свои права и четко выполнять свои обязанности.

Базовым условием осознания принадлежности к государству как ценности является *доверие* гражданина к государству. В настоящее время мы реально сталкиваемся с проблемой падения такого доверия, что проявляется в уклонении от военной службы, пассивности в период выборной кампании, стремлении решить свои проблемы в обход властных структур, широкое распространение получило такое явление, как отток интеллектуальной элиты за рубеж и др.

Закон РФ «Об образовании» 1992 г. одним из основных требований к содержанию образования называет «формирование человека и гражданина, интегрированного в современное общество и нацеленного на совершенствование этого общества» (статья 14).

Национальная доктрина образования в Российской Федерации, принятая Правительством Российской Федерации в 2000 г., в числе основных задач обозначила воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью.

Формирование гражданственности невозможно без формирования национального самосознания. Каждый человек должен ощущать неразрывную связь с судьбой своего государства.

Нельзя, однако, забывать, что современное общество породило ряд проблем (проблемы экологии, международного экстремизма, истощение энергетических ресурсов и др.), которые выходят за рамки отдельного государства и становятся межнациональными, межгосударственными. Поэтому крайне важно, наряду с формированием национального гражданского самосознания, помочь молодому поколению осознать себя гражданами мира, людьми, ответственными за все происходящее на земле.

Связь гражданственности и патриотизма

Гражданственность тесно связана с патриотизмом, поскольку государство, где каждый реализует свои гражданские права и обязанности, является для человека и Отечеством, Родиной. Патриотизм (от греч. patriotes — соотечественник, patris — родина),

любовь к Родине, чувство верности своему Отечеству, готовность к выполнению гражданского долга.

В отечественной педагогике формирование патриотизма является важным условием и показателем успешности протекания воспитательного процесса. Тем не менее следует обозначить ряд проблем, которые отражают сложность процесса патриотического воспитания.

Экономическая дезинтеграция, социальная дифференциация современного общества, девальвация духовных ценностей оказали негативное влияние на молодое поколение. В современной России получило распространение такое явление, как *утрата патриотического сознания*. Как следствие в общественном сознании получили широкое распространение равнодушие, эгоизм, индивидуализм, цинизм, неуважительное отношение к государству, традициям, национальной культуре.

В условиях пересмотра исторических событий прошлого, резкой смены оценок этих событий молодое поколение оказалось беззащитно перед многополярностью мнений, суждений, позиций. Ситуация усугубляется расширением процессов глобализации, которые наряду с распространением культуры народов мира содержат в себе и элементы культурной экспансии. Как следствие получило распространение новое явление — *антипатриотизм*, который проявляется в героизации чужого образа жизни, неуважении к традициям и культуре своей страны.

Россия является многонациональным государством и мультирелигиозным обществом. В условиях поликультурности возможны разного уровня конфликты. Причиной этих конфликтов, как правило, является ложный «патриотизм», противопоставляемый толерантности и перерождающийся в *национализм* (чувство превосходства одной нации над другой) или *великодержавный шовинизм* (высокомерное превознесение одного народа за счет других). Бедствием современного общества стало интолерантное поведение, в основе которого лежит нетерпимое отношение к иной культуре, использование экстремизма как способа решения межнациональных, межгосударственных конфликтов.

В государственных программах «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы», «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы» обозначена система мер по совершенствованию процесса патриотического воспитания. Обобщенными показателями результа-

тивности программ является повышение толерантности, снижение степени идеологического противостояния в обществе; упрочение единства и дружбы народов Российской Федерации; обеспечение заинтересованности граждан в развитии национальной экономики, снижении социальной напряженности в обществе; проявление социальной активности, готовности граждан к защите Отечества.

Сущность гражданского воспитания

Воспитание гражданственности связано с формированием у подрастающего поколения осознания своей принадлежности к государству. Каждый гражданин государства должен быть знаком с государственной символикой: гимном, флагом, гербом. Важно знакомить молодое поколение с традициями, историей государства. Героические события отечественной истории, выдающиеся достижения страны в области политики, экономики, науки, культуры и спорта являются основой для формирования **патриотических чувств**. Каждый юный гражданин должен дорожить своим государством как святыней.

Гражданственность связана со **знанием** правовых норм. Главным документом для гражданина государства является Конституция, где определены гражданские права и обязанности.

В сфере международного права к гражданским правам относят обычно следующие:

- право на жизнь;
- право на свободу;
- право на физическую целостность и личностную неприкосновенность;
- право не подвергаться пыткам или жестокому, унижающему человеческое достоинство обращению или наказанию;
- право на защиту чести и доброго имени;
- право на свободное передвижение и свободный выбор места жительства;
- право покидать собственную страну и свободно в нее возвращаться;
- право на судебную защиту и правосудие;
- право человека на признание его правосубъектности в любой стране мира;
- свобода мысли, совести и религии;

- свобода слова;
- право свободно определять свою национальную принадлежность и пользоваться родным языком и др.

Знание правовых норм является необходимым, но недостаточным условием формирования гражданственности. Каждый гражданин государства должен быть достаточно **компетентным** в отношении своих гражданских прав и обязанностей, т.е. уметь пользоваться своими гражданскими правами. При этом он должен осознать необходимость выполнения прав и обязанностей гражданина, собственную ответственность за реализацию гражданских прав и обязанностей.

Соблюдение правовых норм требует волевой регуляции. Важно уже в стенах школы развивать правовое сознание, **учить жить по законам гражданского общества**, формировать правовую культуру как систему ценностей, правовых идей, убеждений, навыков и стереотипов поведения, правовых традиций, принятых в конкретном государстве. Интересный опыт в этом плане накоплен «Свободной школьной общиной» в Виккерсдорфе (основана в Германии в 1906 г.). Эта община была ярким образцом организации жизни на началах сотрудничества граждан небольшого сообщества. Законы жизни этого сообщества выработывались совместно учителями и учащимися. Контроль за проведение законов в жизнь поручался специально созданным для этого органам, что позволяло каждому ощутить свою защищенность. Опыт «Свободной школьной общины» имеет свое продолжение как в зарубежной, так и в российской школе.

Гражданственность связана с проявлением **гражданской активности**. Необходимо воспитывать осознание личностной ответственности за благополучие, последовательное развитие и надежную безопасность государства и гражданского общества. Гражданская активность наиболее ярко проявляется в акциях гражданской направленности, в деятельности общественных объединений и организаций. В настоящее время нет такой общественной организации, которая была бы массовой и ведущей, тем не менее наблюдается рост общественных объединений различной направленности, повышается их активность в политической жизни страны.

Воспитывая гражданственность, необходимо признавать права на развитие всех государств и народов, что требует развития способности к **межкультурному сотрудничеству**, толерантного

отношения к иному государственному устройству, иному способу жизни.

В основе формирования гражданственности лежит:

— знакомство с традициями, историческим прошлым государства и Отечества. Осознание личностью своей принадлежности к государству;

— знакомство с законами государства (Конституцией — основным законом государства). Формирование компетенции в овладении основами гражданских знаний;

— развитие гражданской активности. Формирование гражданской жизненной позиции как ценностного способа жизни личности;

— освоение норм культурно-правового взаимодействия в отношениях межличностных, профессионально-деловых, международных, административно-государственных должно стать для личности образом жизни;

— развитие волевой регуляции гражданского поведения, умение и способности соотносить свои интересы с существующими в обществе законами и социальными нормами и традициями.

Вопросы и задания

1. Как связаны между собой ценности общества и цели воспитания и образования?

2. Каковы, на ваш взгляд, доминирующие ценности современного общества?

3. Какие факторы влияют на формирование системы ценностей личности? Проиллюстрируйте их на конкретном примере.

4. Что, на ваш взгляд, следует отнести к суррогатам ценностей?

5. Какие ценности являются приоритетными в аспекте духовно-нравственного воспитания?

6. Как вы понимаете выражение «через прекрасное к нравственному»?

7. В чем вы видите проблему формирования ценностей гражданственности?

8. В чем вы видите ценностный смысл эстетического воспитания?

9. Каковы проблемы формирования ценности труда в современной школе?

Литература

1. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя / Сост. В.И.Викторов. М., 1981.

2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1966.

3. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании: пер. с польск. М., 1990.

4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. М., 1993.

5. Макаренко А.С. О воспитании / Сост. и авт. вступит. статьи В.С.Хелемедик. М., 1988.

6. Неменский Б.М. Мудрость красоты. М., 1987.

7. Неменский Б.М. Пути очеловечивания школы // Новое педагогическое мышление. М., 1989.

8. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. М., 2003.

9. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1988.

10. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М., 1971.

11. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании: пед. Сочинения: в 6 Т. Т.2. М., 1988.

12. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении: пед. Сочинения: в 6 Т. Т.2. Сост. С.Ф. Егоров. М., 1988.

13. Франкл В. Человек в поисках смысла: пер. с англ. и нем. М., 1990.

ГЛАВА V. Учение о целостном педагогическом процессе

5.1. Понятие о целостном педагогическом процессе, его закономерности и принципы

Важнейшей качественной характеристикой и одновременно условием эффективности педагогического процесса является его целостность. Выделение в нем учебной и внеучебной работы, а в педагогике — теории обучения и теории воспитания, оправдано в одном случае для организации работы, а в другом — для изучения и выделения специфики учебной и воспитательной деятельности. Однако реально все эти процессы тесно взаимосвязаны, взаимопроницают и обуславливают друг друга. Обучение, воспитание, развитие, социализация, здоровьесбережение эффективны только в рамках единого, целостного педагогического (учебно-воспитательного) процесса. Человек, — утверждал А.С. Макаренко, — не воспитывается по частям. Становление личности — это целостный, комплексный процесс. Поэтому важно выяснить общие закономерности и принципы организации деятельности педагогов и учащихся, а уже затем выделить и конкретизировать эти общие положения применительно к обучению и воспитанию, где речь пойдет о развивающем и воспитывающем обучении и воспитании человека, способного к познанию и преобразованию мира и самого себя.

Целостный педагогический процесс обладает *качеством системности*. В системе целое не просто больше суммы составляющих его частей, оно наделено такими общесистемными качествами, которыми не обладают составляющие целостность элементы, однако и элементы в целостной структуре приобретают новые качества и энергию для реализации общественных новшеств и резервов.

В целостном педагогическом процессе задается общая цель — гармоничное развитие личности, обладающей способностью к творчеству и саморазвитию, социальной активностью, ответственностью, высокой общей культурой и нравственностью. В этом случае становится ясным то, что овладение предметными знаниями, умениями и навыками — не самоцель, а база, плацдарм для творчества, созидания и труда во имя общего блага. Утверждается приоритет воспитывающих, развивающих, здоровьесберегающих целей и результатов обучения.

В целостном процессе создаются условия для преодоления традиционного разрыва между обученностью и воспитанностью (обу-

чить все же легче, чем воспитать). Рост обученности способствует развитию культуры, воспитанности, а воспитанность расширяет познавательные горизонты и возможности совершенствования в разных областях деятельности.

Целостный процесс способствует формированию единого коллектива педагогов и учащихся, их более полному взаимопониманию и сотрудничеству, создает условия для взаимопроникновения методов обучения и воспитания, позволяет более полно реализовать программно-целевой подход в проектировании и планировании работы образовательного учреждения (Ю.К. Бабанский), а также способствует выработке единых критериев для оценки результатов образования и эффективности нововведений.

Такие известные исследователи, как Ю.К. Бабанский, В.С. Ильин, Б.Т. Лихачев, Б.С. Гершунский, выявили общие закономерности целостного педагогического процесса.

Это прежде всего обусловленность целей, содержания, методов, технологий процесса, уровня социально-экономического и социокультурного развития общества перспективами его развития в обозримом будущем и реальными возможностями общества. Эта закономерность, как и другие социальные закономерности, опосредуется именно реальной политикой, потому что между декларируемыми лозунгами, приоритетами и их воплощением в жизнь нередко наблюдается значительный разрыв. Несоответствие уровня образования реальным запросам общества, государства, человека ведет к кризису образования, к его отставанию от нужд современности, тогда как его задача — опережать развитие, готовить кадры будущего. И это в полной мере относится к таким перспективам развития российского общества, как развитие демократии, построение правового государства, рыночной экономики, социально ориентированной политики.

Психолого-педагогические исследования российских и зарубежных исследователей (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, И.Я. Лернер и др.) выявили закономерную связь между воспитанием, обучением и развитием. Они установили, что обучение и воспитание, опираясь на достигнутый (актуальный) уровень развития, должны его опережать, «забегать вперед развитию» (Л.С. Выготский), создавая «зону ближайшего развития», побуждая и приводя в движение целый ряд внутренних процессов и резервов.

Для педагогики очень важна психологическая закономерность, трактуемая о решающей роли деятельности и общения в воспитании и обучении. Деятельность, осуществляемая в зоне ближайшего

развития и потому сильная и приводящая при условии педагогической помощи и поддержки к успеху, формирует у ученика или воспитанника те качества, которые для этой деятельности необходимы. Таким образом характер деятельности формирует способности, интерес, настойчивость, уверенность в себе и многие другие качества личности. Исполнительская деятельность формирует самоконтроль, ответственность, умение действовать по заданному типу и образцу. Творческая деятельность способствует проявлению инициативы, задает поисковые умения и навыки, развивает вариативность и нестандартность мышления, чутье, догадку и другие качества, определяющие креативность личности, ее способности к творческо-преобразующей, созидательной работе.

Эффективность образовательного процесса закономерно зависит от совпадений и устремлений, направленности действий педагогов и воспитанников, их готовности к сотрудничеству и творчеству. Вот почему так эффективно показали себя методика коллективных творческих дел, метод разработки и реализации творческих проектов, диалог, приводящие к согласованным оценкам и решениям (подробнее об этом в главах VI и VII). Совместная деятельность, рассчитанная на эффект «педагогического резонанса» (Ю.К. Бабанский), стимулирует активность, инициативу, творческое самовыражение развивающейся личности.

Еще одна закономерность педагогического процесса — его многомерный сложный характер. Он выражается в многообразии воздействующих на процесс и его результат факторов, условий, тенденций, в неоднозначности результатов, в законе «параллельного педагогического действия» (А.С. Макаренко), в котором раскрывается, что любое действие педагога наряду со своим прямым назначением несет педагогический смысл. Например, некоторые педагоги считают, что скатерть на обеденном столе — не просто красиво, а приучение к порядку, аккуратности, а корзина для мусора в помещении, напротив, стимул и сигнал к тому, что допустимо сорить.

Педагогическое действие чаще всего направлено на комплексное решение педагогических задач, на поиск меры в сочетании многих противоположных тенденций и влияний: творчества и алгоритмизации, требовательности и уважения, коллективных и личных интересов и др. Из задач личностной ориентации, развития личности вытекает необходимость сочетания тщательного изучения развития и воспитанности личности и постепенно нарастающих требований к ней.

Опираясь на выявленные закономерности, мы можем сформулировать общие для разновидностей педагогического процесса **принципы** его конструирования и проведения. Принципы — это обязательные требования к деятельности, обеспечивающие ее эффективность. В отличие от других нормативных категорий (рекомендаций, правил, указаний, советов) они носят не рекомендательный, а обязательный характер, регулируют наиболее существенные связи процесса. Их нельзя обойти, не выполнить, ибо в таком случае они просто перестают быть принципами для данного педагога, исследователя, коллектива. Кратко охарактеризуем их, так как подробнее и конкретнее они будут рассмотрены в преломлении к воспитанию и обучению (главы VI и VII).

Принцип гуманно-личностной направленности обучения и воспитания предполагает ориентацию процесса на становление и развитие личности как основной цели образования, которой подчинено все: отбор содержания, организация деятельности и общения, традиционные методы, новые технологии и информационные средства, коллективные, групповые и индивидуальные формы обучения и воспитания. Отправным требованием гуманизма является принятие ребенка таким, какой он есть, и его развитие, коррекция поведения на основе включения в активную деятельность по решению задач, по разрешению проблем, помощь, поддержка и стимулирование в его становлении.

Принцип природосообразности требует обязательного учета возрастных и индивидуальных особенностей развития организма, врожденных задатков, особенностей здоровья и на этой основе дозирования нагрузки, поиска и коррекции (или компенсации) совместными усилиями педагогов, родителей, медиков, психологов отклонений и отставаний в развитии.

Принцип культуросообразности или социокультурного соответствия требует соответствия направленности и содержания образовательного процесса содержанию современной культуры. Тут особую роль играет, с одной стороны, передача культурных традиций, историческая память, а с другой — ориентация на требования наступающей культурной эпохи, в настоящее время — эпохи постиндустриальной культуры с ее вниманием к новым информационным и коммуникативным технологиям, к вариативности развития и особой роли индивидуальных черт личности, формирующихся в культуронасыщенной творческой среде.

Принцип стимулирования собственной активности и самостоятельности учащихся и воспитанников предпола-

гает мобилизацию усилий педагогов на стимулирование внутренних резервов развития личности, их подготовку к самореализации на основе поставленного повышения уровня их активности (от воспроизведения к творчеству), выявление и формирование интересов, механизмов смыслообразования, подготовки перехода воспитания в самовоспитание, воспитание социальной активности и конкурентоспособности.

Принцип сочетания уважения к человеку с разумной требовательностью прекрасно выразил А.С. Макаренко в формуле «как можно больше требования к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему». Основой требования к человеку служит вера в его возможности. Как утверждал А.С. Макаренко, к человеку следует подходить с оптимистичной гипотезой, пусть даже с некоторым риском ошибиться. Тогда логика действий учителя или воспитателя соответствует гуманистической формуле: я требую, потому что верю в возможности человека, уважаю его и готов помогать, но ему необходимо поработать, приложить усилия для достижения успеха.

Принцип благоприятного эмоционального фона, положительной мотивации деятельности. Спокойный, доброжелательный настрой, уважительное общение, уверенность в успехе и создание условий для его достижения ведут к углублению и совершенствованию мотивов учебной, общественной, трудовой деятельности, укреплению веры в собственные силы. Проективные методики обучения и воспитания дают возможность приобрести умение видеть перспективы, цели и задачи деятельности и в конечном результате позволяют добиться успеха.

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей требует обязательного учета ведущей деятельности, особенностей восприятия, характера мышления и других общих черт возрастного развития и индивидуальных особенностей каждого ребенка, его типологических и индивидуальных характеристик (темперамент, характер, волевые качества, темпы развития и др.).

5.2. Факторы развития личности

В любой гуманистической системе образования ставится и реализуется ее основная цель — развитие ученика (воспитанника). Задача же педагогической науки заключается в исследовании и оптимизации этого процесса развития и в формировании человеческой личности. Дело в том, что ребенок появляется на свет как

индивид, как представитель человеческого рода, обладающий определенными психофизиологическими задатками, выступающими в качестве предпосылок, возможностей превращения индивида в личность, несущую подлинно человеческую сущность, т.е. в личность, способную мыслить, трудиться, сотрудничать, созидать и самореализовываться.

Личность выступает как сознательный субъект отношений и деятельности, как человек, обладающий сознанием, мотивацией, волей, способный ставить и реализовывать цели и планы деятельности, осознающий себя как член общества, выполняющий свои гражданские и семейные функции. Одновременно с социальными чертами, определяющими положение и роль человека в обществе, в системе общественных отношений, нормально развивающаяся личность приобретает черты **индивидуальности**, приобретает качества, отличающие его от других людей, свой стиль деятельности и отношений, присущие ему личностные качества: степень открытости, характер общения, мотивы деятельности, увлечения, вкусы, критерии самооценки и оценки других людей и др.

Превращение индивида в личность, обладающую чертами социальности и индивидуальности, происходит не автоматически, а в результате довольно длительного периода становления, который требует конкретных условий (питания, ухода, заботы, поддержки, наставничества и т.д.) и определяется воздействующими на человека **факторами**. Эти факторы действуют на человека всю его жизнь, хотя их удельный вес и механизм действия с возрастом изменяются.

Говоря обобщенно, на человека и на процесс его становления и развития действуют три группы факторов: биологические, социальные (точнее сказать, общесоциальные) и собственно образование и воспитание — фактор тоже социальный, но действующий в целенаправленной, специально организованной образовательной системе. Издавна идут споры о приоритете той или иной группы факторов, об их удельном весе, возможностях, реальных способах учета и возможностях регулирования.

Сторонники **биологизаторской** концепции развития человека считают личность сугубо природным существом. Человеку через наследственность, механизмы которой научно определены генетикой, и путем закрепления приобретенных качеств в результате приобщения к природной среде передаются инстинкты, программы развития, влечения и желания. Они могут в определенной мере

корректироваться, окультуриваться, замещаться, однако им все же принадлежит решающая роль в становлении человека.

Приверженцы **социологического** (социологизаторского) направления полагают, что, родившись биологическим существом, индивидом, человек под влиянием социальной среды приобретает подлинно человеческие качества, приобщается к культуре, идеалам, формирует мотивацию, у него развиваются духовные потребности. Его биологические (питание, продолжение рода, избегание опасности и др.) инстинкты социализируются, опосредуются социальными нормами и культурными установками.

Существует еще **биосоциальное** направление, представители которого полагают, что не только физиологические процессы, но и часть психических процессов (ощущения, восприятия, память, реагирование на опасность и др.) определяются их биологической природой, а другая часть — направленность, интересы, мышление, способности — определяются и формируются как социальные процессы и явления. Такой разрыв в объяснении природы человеческой психики не способствует познанию сущности и путей развития человека.

Современная наука рассматривает личность как **единство биологического и социального**, в котором биологическая основа опосредуется, совершенствуется, наполняется социальными качествами — мотивами, ценностными ориентациями, целями, отношениями, и эта основа создается на основе труда, социальных влияний, традиций, обучения и воспитания через формирование чувств, созидания, воли, нравственных норм. Развитие личности — поэтому представляет собой **единый биосоциальный процесс** количественных и качественных изменений человека под влиянием факторов, идущих как извне, так и изнутри личности (фактор — от лат. действующий, производящий — источник, движущая пружина, причина изменений), но прежде всего от влияний среды, характера деятельности субъекта и, что очень важно, от отношения человека к себе, окружающим и к собственной деятельности, т.е. через внутреннюю позицию личности.

Образование и педагогика не могут непосредственно изменить многие влияния и условия среды — исторические традиции, социокультурные воздействия, образовательную политику, хотя могут и даже обязаны оказывать на них влияние, особенно в плане исторической перспективы. Нам непосредственно неподвластны и многие биологические факторы — врожденные задатки, тип нервной системы, наследственные заболевания, конституция (строение) орга-

низма. Но у образования и педагогики есть мощные инструменты: воспитание (нравственное, физическое, эстетическое, умственное), обучение, здоровьесбережение, создание условий для социальной адаптации и разностороннего развития в образовательном пространстве, куда входят учебные заведения, программы обучения и развития, семья, учреждения дополнительного образования, которые во многом опосредуют влияние внешних социальных факторов на развивающуюся личность. Вот почему мы выделяем **образование** (по российскому традиционному истолкованию — воспитание), представляющее собой социально-личностный процесс, из состава социальных факторов **как специфический регулируемый фактор, способный оказать определяющее воздействие на развитие личности**, в чем-то усиливая положительные, а в чем-то ослабляя или даже нейтрализуя негативные влияния окружения и биологических факторов. Этим и определяется указанное выше выделение ведущих факторов развития личности: наследственности, среды и образования (включая самовоспитание и самообразование).

Рассмотрим теперь несколько подробнее действие каждого из этих факторов.

Среда включает природное или географическое окружение, которое оказывает на развитие человека, его здоровье и психику определенное влияние, как позитивное, так и негативное. Образование может в полной мере использовать позитивное влияние природных факторов (закаливание, пребывание на воздухе, инсоляция и др.) и в определенной степени нейтрализовать или ослабить негативное влияние (повышенная радиация, недостаток кислорода и солнечной энергии в северных широтах, продолжительная зима и т.д.)

Гораздо более действенно непосредственное влияние на развитие личности оказывает **социальная среда**. Ее влияние можно разделить на стихийные, частично регулируемые и целенаправленные (регулируемые) воздействия.

Стихийные неорганизованные влияния улицы, неформальных компаний, случайных знакомых, людей, некоторых элементов массовой культуры, в том числе молодежной субкультуры, нередко оказывают отрицательные воздействия на формирующуюся личность, а в некоторых случаях деформируют личность и ведут к криминальным последствиям. Естественно, что образование всей своей деятельностью должно профилактировать, предупреждать уход молодежи в асоциальную сферу, погружение в антикультуру, противопоставляя ложным ценностям подлинные духовные цен-

ности, гуманистические традиции, борясь с безнадзорностью и беспризорностью. К сожалению, у образовательных учреждений, педагогов, психологов на это не всегда хватает времени, средств и умения. Школа подчас оказывается одинокой в борьбе с негативными тенденциями в подростковой и молодежной среде, а карательные меры правоохранительных органов оказываются и запоздавшими, и неэффективными по своей природе. Лучшее средство профилактики асоциальности — вовлечение детей и молодежи в позитивно ориентированные самостоятельные организации, в созидательную деятельность в союзе с семьей, молодежными организациями, учреждениями культуры, физической культуры и спорта и др. К частично регулируемым воздействиям среды можно отнести прежде всего влияние семьи, которая играет решающую роль в детском возрасте, когда закладываются основы личности; подростковых и молодежных организаций; социокультурных традиций; театра, кино, телепередач, литературы, средств массовой коммуникации, в том числе периодической печати и сети Интернет. Все они кем-то регулируются, однако чаще всего на их содержание заметно влияют не духовные идеалы, а коммерческий интерес, стремление потакать ради выгоды каким угодно, пусть даже низменным запросам массовой аудитории. Кроме того, «потребление» таких источников носит избирательный характер, и порой дети, подростки, юноши, да и взрослые люди выбирают из массы предполагаемых услуг далеко не лучшие образцы. Пожалуй, охотнее всего дети и подростки обращаются к занятиям физкультурой и спортом, идут в клубные объединения по интересам. Естественно, что задача образования — формировать здоровую «внутреннюю позицию личности» (Л.И. Божович), ориентировать молодежь на лучшие, духовно обогащающие культурные традиции. Это — ведущая задача воспитания.

К организованным влияниям среды следует отнести образовательную и молодежную политику, которую направляют органы государственной власти и управления, а реализуют во многом отраслевые и местные органы управления, учреждения образования, молодежной политики, физкультуры и спорта и ряд других, и это уже презумпция (сфера полномочий, действия и ответственности) образования.

Рассмотрим далее влияние на процесс становления человека таких важнейших составляющих образовательного процесса, как воспитание, обучение, социализация и индивидуализация.

5.3. Воспитание и обучение как факторы развития личности

Правильно организованное *воспитание*, основанное на высоконравственных идеалах и образцах поведения, на включении воспитанника в активную и разнообразную развивающую деятельность, становится важным, как правило, решающим фактором развития личности при условии, что оно порождает энергию самовоспитания. Эта энергия протекает из присущего ребенку стремления к самостоятельности, но обязательно требует поддержки и помощи, организации воспитывающей деятельности, совместной с педагогами и коллективом (группой), а затем все более самостоятельной. Энергия «само» (самопознание, самореализация) рождается из опыта «со» (содействие, содружество, соучастие, созидание, сотворчество). Воспитание всегда происходит не в какой-то мифической «воспитательной» деятельности, а в предметно-учебной, трудовой, физкультурно-спортивной, общественной и т.д. — при условии понимания и присвоения смысла этой деятельности, ее личной значимости для организатора и исполнителя.

В педагогике выделен ряд закономерностей развития личности в образовательном процессе¹.

Закономерность 1. Развитие человека детерминировано внешними влияниями, но более всего зависит от внутренней детерминации, от противоречий деятельности, отношений, позиций, оценок, истолкований, мотивов, устремлений. Чтобы стать фактором развития, внешняя детерминация должна преломиться через внутреннюю позицию личности и выступить в качестве внутреннего побуждения.

Закономерность 2. Развитие человека происходит в социальной ситуации развития (Л.С. Выготский) при особом сочетании внешних условий и внутренних процессов, связанных с осознанием противоречий между необходимым и реально существующим уровнями развития, овладения деятельностью.

Закономерность 3. Развитие человека обусловлено мерой его социальной активности, ее направленностью, продуктивностью ее результатов для самосовершенствования и преобразования мира вещей, природы и межчеловеческих взаимоотношений (по существу, это резюме 1-й и 2-й закономерностей).

¹ В приведенных формулировках использованы позиции, обозначенные в учебнике: Общие основы педагогики / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольский, Н.Д. Никандров. М., 2006., с уточнениями и дополнениями авторов настоящего пособия.

Закономерность 4. Развитие человека прежде всего определяется типом ведущей деятельности (игра, познание, учение, труд, самоопределение), под которой понимается такая деятельность, которая обуславливает важнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности на данной стадии (А.Н. Леонтьев).

Закономерность 5. Развитие человека в решающей степени зависит от содержания и мотивов деятельности, в которой он участвует, а сами мотивы рождаются из понимания значимости результатов деятельности и недостатка информации, позволяющей найти ответ на поставленные или возникшие вопросы. Основной движущей силой деятельности выступают противоречия между тем, что имеет объективное значение для жизнедеятельности человека и отражается им как субъективно значимое, и реальной действительностью. Реализуясь в соответствующих переживаниях, это противоречие образует мотивацию деятельности (Д.И. Фельдштейн).

Выделяют несколько основных субъектов воспитания: педагоги (учителя, воспитатели, руководители кружков, секций, студий, вузовские педагоги, психологи, родители и др.) и иные значимые взрослые (родственники, друзья и др.); воспитанники (дошкольники, школьники, студенты, слушатели и др), воспитательный коллектив. В процессе воспитания выделяют воспитательную ситуацию — особое, определяемое соотношением внешних и внутренних факторов развития и характером взаимодействия субъектов воспитания звено воспитательного процесса. Важными инструментами воспитания выступают процедуры нравственного выбора, формирования ценностей и смысла жизни.

Значительную воспитательную нагрузку должно нести обучение. Традиционно сущность обучения определялась как процесс овладения учащимися знаниями, умениями и навыками под руководством учителя, отмечалось, что в этом процессе происходит и воспитание и развитие. Фактически и воспитание, и развитие оценивались как сопутствующие элементы обучения и учебной деятельности школьника (студента). Содержание обучения сводилось к усвоению основ наук о природе и самом человеке.

Современная трактовка меняет приоритеты в оценке составляющих учебного процесса, выдвигая развитие и воспитание на первый план и утверждая императив обучения развивающего, т.е. такого обучения, в котором основным результатом выступают не знания, умения и навыки, а уровень развития позитивных способностей, мотивации, стремления и умения работать с информацией,

извлекать из нее смысл, развитие творческих способностей, формирование ценностей и норм. Содержание образования охватывает все основные сферы культуры: науку, искусство, эмпирический опыт, народные традиции, формирование деятельности и отношений, а также учение о природе и умение жить с ней в ладу. Нетрудно понять, что такое обучение «работает» прежде всего на развитие и воспитание личности, оно, как уже указывалось, опираясь на физиологическое созревание организма и отталкиваясь от актуального уровня развития человека, опережает развитие, ориентируясь в каждой конкретной ситуации на зону ближайшего развития ребенка и создавая базу его развития на перспективу.

Некоторые системы обучения (их авторы Л.В. Занков, В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин) получили название систем развивающего обучения, однако и все другие системы обучения (см. главу VIII) обладают развивающим потенциалом, который должен быть реализован.

5.4. Социализация и индивидуализация как составляющие педагогического процесса

Педагогический процесс основан на активизации и формировании *психологических механизмов* научения, мотивации, общения, эмоциональной отзывчивости, способности к волевым усилиям, произвольной регуляции деятельности, взаимному пониманию, осознанному нравственному выбору, развитию коммуникативности.

Не менее значительную роль играют механизмы социальной регуляции: адаптации ценностных ориентаций, социальной активности.

Эти и другие механизмы образуют два внутренних процесса, составляющих сущность процесса воспитания (но осуществляющихся и за его пределами) — процессы *социализации* и *индивидуализации*. Они в чем-то дополняют и взаимопроникают друг в друга, определяя личностное развитие человека, причем социализация основана на усвоении растущим человеком того общего, что характеризует традиции, актуальное состояние и перспективы развития социума, а индивидуальное — то единичное, что определяется генотипом и образуется конкретными условиями жизни человека. Именно взаимодействие и слияние процессов социализации и индивидуализации порождает личность как нечто особенное, обладающее и общечеловеческими, и конкретно-социальными, и индивидуально-неповторимыми чертами.

Социализация — процесс вхождения индивида в социальную среду, приспособление к ней, а затем и активная жизнедеятельность в среде, в процессе которой человек приобретает качества социальности и самоопределяется, опираясь на осознание им социальных требований, своего места и роли в системе социальных отношений. Личность как раз и представляет собой социализированного индивида, избирательно реагирующего на влияния, идущие из среды, приобретающего способность сопротивляться ее негативным воздействием и активно бороться за позитивные изменения и среды, и человека. Личность — это человек, обладающий собственной позицией, адаптированный к условиям жизни и стремящийся к преобразованию этих условий.

В гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт и др.) механизмы социализации связываются с реализацией «Я-концепции», с самоактуализацией в системе общественных отношений. Личность усваивает социальные ценности, стандарты, стереотипы, образцы ролевого поведения, входит, вписывается в систему социальных связей и отношений, т.е. адаптируется в существующем социуме. Однако она сохраняет автономность, стремление к улучшению существующего, к прогрессивным преобразованиям. В этом проявляется ее социальная активность. Одновременно происходит и совершенствование личности через самоактуализацию, саморазвитие, самореализацию и совершенствование социального окружения человека.

Социализация — очень широкомасштабный и продолжительный процесс. В образовательных учреждениях проходит период так называемой дотрудовой социализации. Она носит целенаправленный, организованный характер, составляет, наряду с индивидуализацией, основное содержание воспитания, обеспечивает постепенное освоение учащимися и студентами основных социальных ролей: гражданин, семьянин, лидер, исполнитель, защитник Отечества и др. Это требует отбора соответствующего содержания для учебных программ и воспитательных мероприятий, введения элементов социальной практики как в рамках учебного процесса, так и вне его: шефская помощь детям, инвалидам; трудовые лагеря и семестры, участие в социальных акциях (избирательные кампании, обеспечение чистоты в микрорайоне, озеленение, социологические опросы и т.д.). Наряду с участием в реальных формах социальной жизни на практике широко используются игровые и имитационные формы социализации: школьные парламенты, избирательные кампании, военные игры и др.

Исследователи (А.В. Мудрик, В.И. Слободчиков, В.С. Шубинский и др.) определяют несколько групп факторов внешней среды, которые во взаимодействии с внутренним миром человека определяют процесс социализации. Это **мегафакторы** (от греч. *megas* — большой, громоздкий) — факторы, действующие в масштабах мира, планеты, космоса. Влияние космоса, энергетические влияния геосфер (включая физические поля) пока еще мало изучены, а вот глобальные, мировые изменения и проблемы (экологические, демографические, политические, экономические) хорошо известны. Они теснейшим образом связаны с судьбами людей, с противоречиями и войнами, разделяющими мир и влияющими на сознание и поведение людей.

В то же время общие проблемы экологии и безопасности, интенсивное развитие средств коммуникаций, транспорта, глобальной сети Интернет раздвинули территориальные границы, усилили связи между странами и континентами, включили всех людей в мировое сообщество, призванное обеспечить выживание и развитие человечества.

В качестве **макрофакторов** (от греч. *makros* — длинный, большой) выступают традиции и установления страны, государства, общества, этнических и территориальных объединений людей. Они во многом определяют культурные традиции, образ жизни, самосознание, объединяющие (или отдаляющие друг от друга) людей по признакам национальности, по принадлежности к религии, по отношению к той или иной конфессии.

К **мезофакторам** (от греч. *mesos* — средний, промежуточный) социализации относят регион проживания, тип поселения (большой город, малые города и поселки, село), регионально-этническую субкультуру, деятельность средств массовой информации, активность местных государственных органов и общественных объединений.

Все влияния мега-, макро- и мезофакторов социализации в той или иной степени отражаются и преломляются через влияние **микрофакторов** (от греч. *mikros* — малый): семьи, группы сверстников, конкретных учреждений и общественных объединений, в которых осуществляется воспитание.

В дошкольном возрасте особо важную роль в социализации играет семья: родители, братья и сестры, бабушки и дедушки. Семья формирует образ жизни, приобщает к социальным ролям, формирует исходные ценностные ориентации ребенка. Затем особую роль начинает играть школа, сверстники, учреждения дополнительного

и профессионального образования. В период взрослости «агентами влияния» оказываются члены собственной семьи — супруги, дети, ближайшие родственники, а также друзья и коллеги по работе, требования профессиональной деятельности.

Итак, социальное, возникнув и зародившись исторически на биологической основе, под действием общественных отношений стало определяющей силой развития человека. В.И. Вернадский, выдающийся российский биохимик, создал теорию, объясняющую превращение биосферы в ноосферу — сферу разума, где человек, его идеи, его ценности, его деятельность становятся важнейшей, определяющей силой биосоциального развития планеты. А это связано и с другой стороной развития личности — ее индивидуализацией.

Индивидуализация — процесс формирования индивидуальности, неповторимого своеобразия отдельного человека, только ему присущего внутреннего мира, способов взаимодействия с людьми, мыслей, чувств, переживаний, способностей. Предпосылками индивидуальности служат анатомо-физиологические задатки, прежде всего тип нервной системы, строение анализаторов, а также врожденные (безусловные) рефлексy. На их основе в процессе социализации и воспитания и возникает особенное сочетание свойств, качеств, способностей, выражающееся в своеобразии темперамента и характера человека, его разнообразных способностей, что в целом и определяет индивидуальность.

Условиями и средствами формирования индивидуальности служат индивидуальный подход, личностная ориентация и система индивидуализированного обучения и воспитания.

Индивидуальный подход заключается в выявлении (диагностике) состояния здоровья, типа темперамента, мышления, характера интересов, особенностей памяти, внимания, сформировавшихся способов реагирования на внешние воздействия и возникающие затруднения и др., а также в оценке и учете индивидуальных особенностей учащихся (воспитанников). Этот подход предполагает гибкое использование средств и методов воспитания и обучения, нормирование физической и интеллектуальной нагрузки, особые способы помощи и поддержки. Индивидуальный подход необходим при работе не только с «трудными», отстающими, но и со всеми другими учащимися (воспитанниками); он помогает им осознавать собственную уникальность, адекватно оценивать успехи и неудачи, управлять своим поведением, создает, таким образом, базу для самореализации. Средствами индивидуализации обучения служат

разработка индивидуальных образовательных траекторий с некоторыми изменениями в содержании образования, выбор оптимального или, во всяком случае, минимально допустимого уровня освоения программного материала, выбор факультативов, регулирование степени самостоятельности при выполнении заданий, распределение ролей при использовании игровых методов. Большие возможности индивидуализации обучения открывает использование компьютерных программ адаптивного типа, электронных учебных пособий, вариативных элементов модульного обучения, индивидуальных заданий и консультаций.

Индивидуализация обеспечивает опосредование внешних воздействий внутренними условиями (С.Л. Рубинштейн), постепенную по мере взросления человека замену внешних стимулов внутренними — мотивами деятельности. Задачи и средства индивидуализации в таком случае сопрягаются с задачами и принципами личностно-ориентированного обучения и воспитания, имеющего целью превращение ученика (воспитанника) из объекта в субъект педагогического процесса, способный сознательно выбирать цели своей деятельности, контролировать ее ход и добиваться реализации поставленных целей.

Именно интеграция социализации и индивидуализации порождает целостный эффективный педагогический процесс, создает гармонию процесса и его результатов.

Вопросы и задания

1. Сформулируйте критерии и показатели целостности образовательного процесса.
2. Какой принцип и почему можно считать системообразующим при конструировании, проведении и анализе образовательного процесса?
3. Выберите наиболее точное суждение из приведенных ниже и обоснуйте свой выбор.
 - Человек — часть природы, в его становлении определяющую роль играют механизмы наследственности;
 - Человек растет и развивается в обществе, личность по своему существу социальна, общество формирует его направленность, сознание и поведение;
 - Человек вообще, а личность в особенности есть единство биологического и социального, наследственные факторы и меха-

низмы действуют, но очеловечиваются под влиянием культурных традиций, окружающей среды;

– Человек дуалистичен: его физическая природа, здоровье, одаренность во многом определены природой, наследственностью, а его мировоззрение, направленность, сознание — влиянием общества.

4. В чем единство и различие процессов социализации и индивидуализации в становлении личности?

5. Какие составляющие следует выделять при анализе современной социализации развития ребенка (подростка, юноши)?

6. Вы участвуете в диспуте, в котором выявлены две противоположные точки зрения на возможности воспитания как фактора становления личности: «воспитание может все» и «если наследственность неблагоприятна, а среда агрессивна, то воспитание практически бессильно». Сопоставьте обе точки зрения и выберите и обсудите свой ответ.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1996.

2. Бим-Бад Б.М. Антропологические основы теории и практики современного образования. М., 1994.

3. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М., 1997.

4. Педагогика: Учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М., 1997.

5. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. Киев, 1975.

ГЛАВА VI. Сущность воспитания и его место в целостном образовательном процессе

6.1. Сущность понятий «воспитание», «воспитательный процесс», «воспитательная система», «воспитанность»

Этимологические корни слова «воспитание» открывают изначальный смысл этого понятия. Воспитание — это вскармливание, взращивание молодого поколения. В педагогической литературе прочно укоренился метафорический образ воспитателя как садовника, который заботливо взращивает в своем воспитаннике семена добродетели. «Хотя человек, как и всякое существо, сам приобретает свой образ, все же, без предварительной прививки черенков мудрости, нравственности и благочестия, он не сможет стать существом разумным, мудрым, нравственным и благочестивым» (Я.А. Коменский).

Воспитание — процесс передачи социального опыта (в широком смысле); процесс — субъектного взаимодействия, направленный на выработку определенных личностных качеств, которые задаются различными институтами общества.

Воспитание — это прежде всего **процесс** (от лат. *processus* — продвижение). Воспитание является процессом совершенствования личности, который охватывает как физическое, так и духовное становление и развитие человека и совершается в общении и деятельности человека.

Воспитание — это процесс целенаправленный, который обусловлен потребностями данного общества и государства.

Воспитание — это процесс многофакторный, результат влияния которого на личность обусловлен сочетанием множества факторов: наследственностью, окружающей средой, интересами и потребностями самой личности. Значительную роль в воспитании играет личность воспитателя как носителя исторического опыта, социальных смыслов и ценностей.

Воспитание — это процесс длительный и непрерывный. Основы характера, направленности личности закладываются в детстве, но процесс формирования личности, ее совершенствование и самосовершенствование продолжаются на протяжении всего жизненного пути.

Процесс воспитания неотделим от **самовоспитания**. Каждый человек, для того чтобы состояться как личность, должен быть спо-

собен к саморазвитию. Поэтому воспитание должно опираться на позитивную активность личности, ее способность и стремление к самосовершенствованию.

Развитие потенциальных возможностей личности, формирование характера и направленности происходит в процессе взаимодействия человека с окружающей средой, где существенную роль играет активность самой личности. Следовательно, воспитание должно опираться на природные задатки личности, ее характер и направленность и создавать условия для развития потенциальных возможностей личности, педагогически целесообразно организуя общение и деятельность.

Воспитательный процесс — это организованная система взаимодействия воспитателя и воспитанника, личности и группы, личности и социума, направленная на совершенствование и самосовершенствование личности.

Субъектами воспитательного процесса являются воспитатель, воспитанник, социальная группа, учреждение, организация. Воспитатель и воспитанник как субъекты воспитательного процесса равны в плане проявления своей активности, своей индивидуальности, но в условиях воспитательного процесса они находятся в ситуации неравной ответственности: воспитатель в силу своей социальной роли несет главную ответственность, как за организацию воспитательного процесса, так и за результат воспитания.

Сопоставим понятия «воспитание» и «воспитательный процесс». Воспитательный процесс протекает в условиях специально организованной деятельности, в то время как воспитание как социальное явление осуществляется в результате всей совокупности социальных контактов:

- воспитанник — социум;
- воспитанник — воспитатель;
- воспитанник — коллектив;
- воспитанник — воспитанник.

Воспитательный процесс наиболее успешно осуществляется, если в образовательном учреждении сложилась воспитательная система. **Воспитательная система** — это совокупность элементов (воспитательных отношений, технологий управления учебно-воспитательным процессом, форм организации деятельности, средств и методов обучения и воспитания), которые в целостном единстве и взаимосвязи создают качественно определенные условия для развития и формирования личности. Центральное ядро системы составляет цель воспитания. Исходя из цели воспитания, создается

концепция, которая определяет содержание, формы, средства, методы, характер управления.

В педагогической теории и практике существует понятие **система воспитательной работы**, под которой обычно понимается комплекс мероприятий, адекватных поставленной цели. Система воспитательной работы входит в воспитательную систему как подсистема, охватывающая блок деятельности.

Педагог, включенный в систему воспитания в рамках воспитательного процесса, осуществляет **воспитательную деятельность** — целенаправленное преобразование педагогом всей совокупности воспитательных влияний на воспитанника. Воспитательная деятельность, несмотря на наличие механизмов контроля со стороны государства и общества, достаточно автономна. Автономия не означает устранение какого-либо социального влияния, она означает возможность творческого осмысления воспитателем сущности воспитательного процесса с учетом реальной педагогической ситуации. В любую эпоху существуют педагогические оазисы, подобные «Школе радости» В.А. Сухомлинского, благодаря тому, что педагоги не ограничиваются ориентацией на социальный заказ, а творчески осмысливают свой опыт и смотрят в будущее.

Воспитание тесным образом связано с образованием и обучением, поскольку развитие социально значимых качеств, духовная зрелость личности формируются в процессе накопления знаний. В свою очередь, накопление знаний, умений и навыков тесным образом связано с формированием ценностного отношения к миру, людям, самому себе.

6.2. Противоречия воспитательного процесса

Рассмотрим противоречия в сфере отношений основных субъектов воспитательного процесса: педагог, воспитанник, социум.

Наиболее значимы следующие противоречия воспитательного процесса:

1. Между требованиями к личности со стороны социума и возможностями (физическими, психическими, нравственными) каждой отдельной личности соответствовать этим требованиям.

Отношения «личность и социум» достаточно сложные, они могут быть как созидательными для личности и социума, так и разрушительными. Личность никогда абсолютно не соответствует требованиям социума. Свое отношение к социуму личность переносит на свою социальную роль. Крайне важно, чтобы личность адекватно воспринимала социальную роль и принимала себя

в этой роли, в противном случае возникают такие негативные явления, как потеря идентичности (личность утрачивает способность отождествлять себя с тем социальным положением, в котором она находится), социальное отчуждение (личность занимает позицию неприятия социума, настроена по отношению к нему негативно и даже враждебно).

2. Между потребностями личности и социальными условиями, в которых происходит развитие личности, возможностью реализовать свои потребности в условиях социальной среды.

Очевидно, что возможности удовлетворить свои потребности зависят от среды обитания личности. Мегполис, провинциальный город, село предоставляют различные возможности для развития личности. Речь идет не о хороших или плохих условиях, а о принципиально различных, которые могут не в полной мере соответствовать потребностям личности.

Социум не может в полной мере удовлетворить все потребности личности. Воспитание личности должно соответствовать существующим социальным требованиям и должно быть направлено на то, чтобы помочь личности найти свое место в социуме. Найти свое место в социуме следует понимать не как приспособление к социуму, а как активное взаимодействие, результатом которого является развитие личности и общества.

3. Между педагогическими задачами, с одной стороны, готовностью и возможностями воспитанника принять эти задачи — с другой.

Готовность здесь может быть различного плана: психологическая, физиологическая, умственная и др. Изменить, усовершенствовать человека можно только в определенных пределах. Эти пределы определяются как потенциальные физические и духовные возможности человека и его собственные интересы и потребности, его стремление к самосовершенствованию.

Воспитательный процесс, будучи целенаправленным, предполагает выбор необходимых средств достижения цели, методов, технологий. Даже если воспитателем затрачены большие усилия и приложены старания, результат воспитания далеко не всегда соответствует ожиданиям педагога. Неповторимость и своеобразие каждой воспитательной ситуации не позволяет стандартизировать использование тех или иных средств воспитания. Поэтому воспитательный процесс требует не стандартно-алгоритмического подхода, а творческого осмысления реальной педагогической ситуации в целом.

4. Между интересами, потребностями, жизненными смыслами воспитателя и воспитанника (учителя и ученика, родителя и ребенка).

Следует учитывать, что воспитанник, будучи личностью, в процессе своего развития формирует свои жизненные цели и смыслы, реализует свои интересы и потребности. Это явление весьма позитивно и необходимо для продуктивного развития личности. Педагог, наряду с тем, что выполняет социальный заказ, еще и осуществляет свои жизненные смыслы, реализует свои интересы. Поэтому в воспитательном процессе все педагогические задачи преломляются через личность как педагога, так и учащихся. Поэтому как принятие, так и непринятие педагогических задач преломляются через личностные отношения. Для успешного протекания педагогического процесса крайне важно, чтобы воспитанник принимал педагога как личность и педагог ориентировался в своей деятельности на интересы и потребности личности воспитанника.

5. Между социальной ролью воспитателя и его личностными особенностями, интересами, уровнем профессиональной компетентности, его нравственной позицией.

Перед педагогом всегда встает вопрос соответствия цели, средств и результатов воспитания. Педагогические ситуации бывают крайне сложны для решения. Даже благородная цель не может оправдать средства, которые разрушительно действуют на личность воспитанника. Поэтому воспитание должно начинаться с воспитания воспитателя. Именно воспитатель, его отношение к миру, к себе, к людям, его педагогическая позиция во многом определяет воспитательный результат. Не случайно требования к педагогу включают как профессиональные умения, так и личностные качества, среди которых нравственные качества занимают ведущее место.

Разрешаются противоречия воспитательного процесса через совершенствование цели, содержания, форм и методов воспитания, в процессе творческого освоения педагогической ситуации педагогом и активном участии в этом процессе воспитанника.

6.3. Закономерности воспитательного процесса

Под закономерностями воспитательного процесса понимаются объективно существующие, устойчивые, повторяющиеся связи, учет которых позволяет добиваться эффективных результатов в воспитании личности.

Анализ воспитательного процесса позволяет выделить следующие закономерности.

1. Воспитание будет эффективным, если цели и характер организации воспитательного процесса будут согласованы с потребностями государства и общества.

Воспитание — это социально заданный процесс, поэтому при его организации необходимо опираться на те потребности, которые имеют место в данную историческую эпоху, в данном государстве, в данной социальной группе. «Пренебрежение воспитанием есть гибель для людей, семей, государств и всего мира» (Я.А. Коменский, «Великая дидактика»). «Каждый человек должен соответствовать своему времени. В противном случае он будет чем-то вроде инородного тела, которое организм отвергает и удаляет» (А. Дистервег). К.Д. Ушинский неоднократно указывал на то, что если воспитание не будет отвечать потребностям времени, то обществу придется «довоспитывать» поколение, которое окажется неспособным жить в существующей реальности.

2. Воспитание будет эффективным, если воспитательный процесс будет протекать в условиях развивающей среды.

Воспитание — это многофакторный процесс, который протекает в условиях большого разнообразия социальных контактов. Практически невозможно проследить ту внутреннюю работу, которая осуществляется самой личностью в результате взаимодействия с окружающей средой. Тем не менее весь исторический опыт показывает, что среда, в которой растет и развивается личность, формирует ценностные доминанты, направленность, интересы. А.С. Макаренко неоднократно задавали вопрос: «Где вы таких хлопцев берете?» На что тот отвечал: «Сами делаем». «Делает» личность среда, весь ее развивающий потенциал. Поэтому важно сформировать такую среду, в которой каждая личность может найти пищу для полноценного развития и самореализации.

3. Воспитание будет эффективным, если воспитательный процесс будет опираться на активность личности воспитанника.

Воспитанник является активным участником воспитательного процесса (субъектом), поэтому воспитание и обучение основываются не на воздействии, а на **взаимодействии** воспитателя и воспитанника, учителя и ученика, коллектива и личности. Активность личности — это ее функционально-динамическое качество, которое интегрирует всю ее психологическую структуру, что, в свою очередь, обеспечивает личности возможность по-своему структурировать общение, познание, деятельность. Необходимо создавать

условия для свободного самовыражения личности, для проявления инициативы в педагогически целесообразной форме. Воспитательный процесс должен быть ориентирован на постепенную передачу педагогических функций воспитаннику, что неразрывно связано с развитием потребности и способности к самосовершенствованию, самовоспитанию, самообразованию. Это происходит тогда, когда личность приобретает способность от влечений, желаний, интересов переходить к сознательной постановке целей, принятию ответственности за свою жизнь. Педагог должен, опираясь на позитивную активность личности, ставить развивающие задачи и работать в «зоне интересов» ребенка, поскольку именно интересы стимулируют активность личности.

4. Воспитание будет эффективным, если воспитательный процесс будет строиться на основе педагогически целесообразной деятельности.

Известно, что личность развивается только в процессе деятельности. Характер той деятельности, в которую включена личность, определяет ее направленность, формирует мотивы и потребности. Чтобы грамотно построить воспитательный процесс, необходимо строить его с учетом ведущего вида той деятельности, которая определяет возникновение и формирование психологических новообразований человека на данном этапе развития его личности. Например, в дошкольном возрасте наиболее приемлемой формой организации деятельности является игра.

Деятельность может не только воспитывать социально значимые качества, но и разрушительным образом действовать на личность. Множество фактов доказывают, что негативные эмоции, которые сопровождают деятельность, разрушительным образом действуют на личность и если учебная или внеучебная деятельность будет сопровождаться страхом, скукой, тревожностью, неуверенностью в себе, то она не позволит ожидать эффективного воспитательного результата. Например, неграмотно построенный процесс обучения может вызвать такое явление, как дидактогения, что не только блокирует способности ученика, но и негативным образом сказывается на здоровье.

5. Воспитание будет эффективным, если в воспитательном процессе сложатся педагогически целесообразные отношения между воспитателем и воспитанником.

Ученые, описывая воспитательные отношения, дают различные характеристики. Отношения любви, отчуждения, симбиоза (Э. Фромм), отношения заботы (И.П. Иванов), отношения ува-

жения и требования (А.С. Макаренко), демократические, либеральные, авторитарные отношения. Однозначно позитивно или негативно оценить те или отношения нельзя. К примеру, у матери с новорожденным должны сохраняться и поддерживаться отношения симбиоза, поскольку мать и новорожденный находятся друг от друга в крайне тесной физиологической и психологической зависимости и разрыв таких отношений болезненно скажется как на матери, так и на ребенке. Педагогически нецелесообразно сохранять отношения симбиоза до подросткового возраста, поскольку такие отношения уже порождают массу проблем и не дают развиваться ни ребенку, ни матери. Выстраивая ту или иную систему отношений, необходимо брать воспитательную ситуацию в целом: должен учитываться и контингент (ученики элитной школы, воспитанники семинарии, заключенные), возраст (новорожденный, подросток, юноша), время и место протекания педагогического процесса (туристическая поездка, спортивные соревнования, урок).

К педагогически целесообразным отношениям можно отнести те отношения, которые не разрушают ни воспитанника, ни воспитателя и позволяют и тому, и другому наиболее полноценно воплотить себя в жизни и деятельности. Педагогически нецелесообразные отношения проявляются в отчуждении от воспитательного процесса как воспитанника («трудный ребенок»), так и воспитателя (профессиональная деформация). Ключевой фигурой воспитательного процесса является педагог, поэтому формирование личности воспитателя должно лежать в основе организации воспитательного процесса.

6. Воспитание считается эффективным при достижении целостности, неразрывного единства обучения и воспитания, единства целей, содержания и методов воспитания и обучения.

Всякая попытка искусственно разорвать процесс обучения и воспитания снижает эффективность воспитательного влияния. «Вы отличаете учителя от воспитателя, — пишет Ж.Ж. Руссо, — новая нелепость! Разве вы отличаете ученика от воспитанника? Одну лишь науку предстоит преподать детям — науку об обязанностях человека». Лучшие воспитательно-образовательные модели основываются на единстве обучения и воспитания. Тем не менее в практике массовой школы план воспитательной работы составляется отдельно от плана учебной работы. Казалось бы, такой постановкой вопроса мы выделяем особо значимую сферу педагогической деятельности — воспитание. По сути дела, разделив воспитание и обучение, мы лишаем учебно-воспитательный процесс необходи-

мой целостности, что само по себе снижает эффективность воспитательной деятельности.

Чтобы действовать эффективно, педагог должен осознать те цели, которые определяются в государственных документах, перевести эти цели на язык педагогических задач; отобрать тот материал, на основе которого осуществляется воспитательное взаимодействие; выбрать адекватные методы, средства, технологии, чтобы донести до учеников (воспитанников) культурно-ценностный опыт. Достичь единства целей, содержания, методов педагогического взаимодействия невозможно без восприятия педагогической ситуации в целом. Постоянный творческий поиск — это непереносимое условие эффективной деятельности педагога в целостном педагогическом процессе.

7. Воспитание является эффективным, если оно затрагивает эмоционально-волевую сферу воспитанника и находится в **зоне интересов и потребностей развивающейся личности**.

Воспитание по всей своей сути направлено на личность воспитанника. Внешние проявления благополучия, например выполнение воспитанником требований воспитателя, еще не являются свидетельством успешности воспитательной деятельности. Гораздо важнее отношение воспитанника к той деятельности и тем социальным отношениям, в которые он включается. Воспитанник может индифферентно относиться ко всему происходящему в условиях воспитательного процесса, может быть настроен деструктивно, а может и с готовностью тратить свои жизненные силы, свою энергию, глубоко переживать происходящее, быть открытым для воспитательных контактов. Это совершенно разные уровни, которые отражают продуктивность воспитательной деятельности.

Поэтому воспитатель должен ориентироваться в своей деятельности на те потребности и интересы, которые значимы для личности, создавать условия для продуктивных переживаний, побуждать к волевым усилиям в работе над собой.

6.4. Принципы воспитания

Принципы воспитания отражают требования общества к способу воспроизводства конкретного типа личности, определяют стратегию, цели, содержание и методы воспитания, общее направление его осуществления, стиль взаимодействия субъектов воспитания. **Принципы** — это практическое воплощение закономерностей воспитания. Ведущим принципом воспитания современная

теория и практика признают **принцип гуманизма**. Гуманизм является основой всех современных принципов воспитания.

Принцип гуманизма. Гуманизм — это признание человека высшей ценностью. Исходя из принципа гуманистического отношения к личности, педагог должен относиться к ребенку как к ценности, он должен быть готовым к безусловному принятию ребенка, позитивному безоценочному вниманию к ребенку, должен быть ориентирован на взаимодействие, в основе которого взаимное доверие педагога и ребенка.

Крайне важно воспитать у ребенка гуманное отношение к окружающему миру. Каждый должен понять, что человек может жить и продуктивно развиваться, найти смысл своей жизни и стать счастливым только в человеческом сообществе. Воспитание должно формировать эталон человеческих отношений, способность общаться с людьми на основе взаимного уважения, принятия, доверия. Иными словами, ребенок должен принять мир, все окружающее жизненное пространство как ценность.

Идеи гуманизма пронизывают всю классическую педагогику. В современной практике гуманистическая педагогика активно развивается благодаря Ш.А. Амонашвили, для которого гуманное воспитание — это такое воспитание, которое основывается на **вере** в ребенка, в себя, в созидательную силу воспитания.

Принцип природосообразности говорит о необходимости осуществлять воспитание в согласии с природой ребенка. В воспитании необходимо не только идти вслед за природой ребенка, учитывая его природные задатки, уровень актуального развития, но и помогать природе ребенка, создавать условия для продуктивного развития всех его задатков.

В современной практике идеи природосообразности успешно реализуются в школах, работающих по системе М. Монтессори, где проводится четкая ориентация на сензитивные возможности возраста. Здесь продумана система соответствующих возрасту развивающих стимулов, которые позволяют личности совершенствовать познавательные процессы, включаться в систему социальных отношений, что создает основу для успешной учебной деятельности и социализации личности.

Гуманистический подход в контексте принципа природосообразности требует оптимистической веры в возможности ребенка, отказа от того, чтобы устанавливать пределы, до которых может пойти человек и которые он не сумеет перейти. Педагог должен помогать каждому проявить себя: «В каждом есть своя искра, ко-

торая может зажигать костры счастья и истины, и в каком-нибудь десятом поколении, может быть, запылает он пожаром гения и спалит свой род, одарив человечество светом нового солнца», — писал Я. Корчак.

Принцип учета индивидуальных особенностей личности ориентируется на отношение педагога к развивающейся личности как, неповторимой индивидуальности. Исходя из принципа учета индивидуальных особенностей личности, педагог должен ориентировать всю систему воспитания на интересы, потребности, склонности личности, возможности каждой отдельной личности.

Мы не можем не учитывать давно установленного факта, что между людьми существуют значительные различия, поэтому каждый будет продвигаться по жизни в соответствии со своими способностями. «В фруктовых садах, — писал Я.А. Коменский, — мы любим иметь не только деревья, рано приносящие плоды, но и такие, которые приносят плоды среди лета и позднее. Почему же в сад науки мы хотели бы допустить только одного рода дарования, рано созревающие и подвижные? Поэтому не будем исключать никого, кроме того, у кого Бог отнял смысл или разум».

Педагог не имеет права игнорировать то, что один ребенок интересуется математикой, другой любит писать стихи, один драчлив, другой трусоват, один жизнерадостен, другой меланхоличен, один самостоятелен, другой нуждается в постоянном внешнем одобрении. Продолжая этот смысловой ряд, можно сказать, что «красивого ребенка надо воспитывать иначе, чем некрасивого» (Я. Корчак).

Гуманизм ориентации на индивидуальные особенности личности заключает в том, что, создавая развивающую среду, воспитатель помогает ребенку раскрывать свои жизненные силы и наиболее полно воплотить себя в жизни.

Принцип свободы (вариативности). Исходя из принципа свободы выбора, педагог должен признавать право личности на собственный выбор (в области своих интересов, в сфере деятельности, в системе ценностей и др.). Принимая во внимание, что личность (особенно ребенок) не всегда имеет меру в себе, то свобода может перейти в такую крайность, как произвол. Важно научить воспитанника пользоваться этой свободой на благо созидания, а не разрушения себя и общества, учить употреблять свободу «для» успешного осуществления деятельности, а не свободу «от». С ранних лет личность должна научить ограничивать свои желания пределами своих сил.

В современной практике идеи свободы успешно реализуются в Вальдорфской школе, где свобода рассматривается как необходимое условие для самовыражения личности, проявления своих интересов и реализации их в творческой деятельности.

Гуманизм данного принципа заключается в том, что личность, получая свободу выбора, формирует свое «Я», а не принимает за истину навязанный извне образ жизни, поведения, т.е. «Псевдо-Я». С раннего возраста, получая опыт выбора и ответственности за принятое решение, личность учится соотносить свои желания с пределами своих сил.

Принцип культуросообразности. Исходя из принципа культуросообразности, воспитание должно в выборе целей, содержания, средств и методов соответствовать культурно-исторической эпохе, ориентировать личность на понимание, постижение, созидание культуры.

Всякий человек является продуктом своего времени. В силу этого он должен соответствовать своему времени, в противном случае он будет чем-то вроде инородного организма. Классики, в частности К.Д. Ушинский, обращали внимание на то, что воспитание для того, чтобы быть успешным, должно соответствовать веку, сословию, полу.

Общество предъявляет к человеку требования, соответствующие тому уровню культуры, на котором оно в данный момент находится. «Каждый человек, — писал А. Дистервег, — находит при своем рождении на свет свое окружение, свой народ, среди которого он предназначен жить или, по крайней мере, воспитываться уже на определенной ступени культуры».

В современной практике культурологические идеи активно развиваются в системе Н.Е. Щурковой, которая рассматривает воспитание как восхождение к культуре. Культура в данной системе является мощным воспитательным средством в плане поиска каждой личностью ответа на вопрос: что есть истина, добро, красота?

Важно помнить, что осознание принадлежности к определенной культуре, развитие национального самосознания не должно идти вразрез с общечеловеческими ценностями. Принцип гуманизма требует, чтобы в воспитании был приоритет общечеловеческого над культурно-национальным. Каждый человек, осознавая самоценность своей национальной культуры, должен быть способен к межкультурному взаимодействию.

Принцип коллективизма. Исходя из принципа коллективизма, педагог должен создавать возможности для продуктивного разви-

тия как коллектива в целом, так и каждой личности в отдельности, включая их в социально значимую деятельность.

Принцип коллективизма получил свое четкое оформление в советский период. «Коллектив возможен только при условии, если он объединяется на задачах деятельности, явно полезной для всего советского общества», — писал А.С. Макаренко. Важнейшими признаками коллектива, отличающими его от группы, считается общественно-полезная цель и полезная обществу деятельность.

В гуманистических работах В.А. Сухомлинского получает развитие представление о коллективе как о «богатстве индивидуальностей». В.А. Сухомлинский был глубоко убежден, что целью воспитания может быть только человек, «а коллектив лишь средство в достижении этой цели». Поэтому главной заботой в коллективистском воспитании должна быть «забота о духовном обогащении и росте каждого члена коллектива, о богатстве отношений».

Отечественная школа пережила период отказа от принципа коллективизма как одного из ведущих и возврат к идее коллективизма уже на новом уровне. В современной воспитательной практике приоритет отдается идее согласования интересов коллектива с интересами личности.

Гуманистической основой принципа коллективизма является ориентация воспитания на продуктивное развитие личности в условиях сообщества. Каждый человек наиболее полно реализует себя только в человеческом сообществе. Такой опыт важно получить с детства.

Принцип связи воспитания с жизнью ориентирует на то, чтобы содержание воспитательной деятельности было открыто по отношению к тем процессам и событиям, которые происходят в реальной жизни. «Молодость жаждет найти себя, оценить свои силы, ей нужно примериться к жизни» (С.Т. Шацкий). В советской школе данный принцип выражался в установке на соединение воспитания и обучения с трудом, общественно полезной практикой. Участие в коллективном труде на благо общества было основой воспитания в советской школе.

В современных условиях данный принцип не потерял своей актуальности. Современная личность должна осознавать свою принадлежность к обществу, к государству и понимать свою ответственность за происходящее вокруг него. Кроме того, современный человек должен осознавать себя и гражданином мира, поскольку все происходящее на Земле так или иначе касается каждого, будь то проблемы экологии или проблемы экстремизма и т.д.

Гуманистической основой построения всей системы воспитания через связь с жизнью является воспитание личности, способной ориентироваться в окружающем жизненном пространстве, умеющей воспринимать то, что происходит в государстве, мире, в окружающей жизни как лично значимое. Школа должна рассматриваться не как подготовка к жизни, а сама должна стать школой жизни, школой, в которой ребенок живет настоящей жизнью, полноценно реализует свои возможности.

Принцип ориентации на самореализацию личности. Принцип самореализации получил развитие в трудах А. Маслоу, К. Роджерса и др. представителей гуманистической психологии первой половины XX в. Самореализация в иерархии потребностей А. Маслоу — высшее желание человека реализовать свои таланты и способности. Человек, стремящийся к самореализации, в большей степени живет в реальном мире, чем в мире абстрактных идей или стереотипов. Личность не может раскрыть весь свой потенциал вне общества. Отсюда и проблема, как сочетать активность, направленную на адаптацию с творчеством, с самореализацией в конкретных заданных условиях социума.

Принцип самореализации как один из ведущих на современном этапе развития отечественной школы обозначен законом «Об образовании», где говорится о необходимости создания условий для самоопределения, самореализации личности в соответствии с потребностями государства и общества. Самореализация в рамках отечественной педагогики понимается как полноценное функционирование личности в обществе, результатом которого является раскрытие ее жизненных сил.

Самореализация — это явление социального порядка, личность реализует себя в том, что значимо не только для нее, но и для социума. Личность может наиболее полно воплотиться в жизни, если будет согласовывать свои жизненные цели с исторической эпохой, социально значимыми смыслами. Но личность не просто «вращается» в социум, растворяясь в социально заданном сценарии, сущность человеческой личности находит свое завершающее выражение в том, что она «имеет свою историю» (С.Л. Рубинштейн).

Гуманизм принципа самореализации заключается в том, что педагог ориентирует свою деятельность на помощь личности в осознании своих потребностей, воспитании веры в свои возможности и формирует готовность личности направлять свои усилия на наиболее полную реализацию своих способностей в социально значимой деятельности.

6.5. Взаимодействие педагога и воспитанника в условиях воспитательного процесса

Взаимодействие как единство общения и деятельности

Взаимодействие предполагает взаимную активность субъектов взаимодействия: воспитателя и воспитуемого, коллектива и личности, личности и социума, — и происходит в двух основных формах: **общение** и **деятельность**. В процессе общения и деятельности складывается отношение человека к окружающему миру, к людям и самому себе. С.Л. Рубинштейн утверждал, что личностью является лишь человек, «который относится определенным образом к окружающему, сознательно устанавливает это свое отношение так, что оно выявляется во всем его существе».

Индивидуальный рисунок развития личности, ее характера, направленности, способностей зависит от той системы отношений, в которых личность развивается и воспитывается. Воспитывать в значительной степени означает создавать систему взаимозависимостей между людьми, которые порождают определенные отношения данной личности к другим людям, труду, обществу, самому себе. Влияя на эти отношения, мы тем самым создаем основания для образования черт характера, направленности. Воспитание — это по сути делопроизводство отношений, и для того, чтобы оно было эффективным, мы должны включить личность в продуктивное взаимодействие. Что это значит?

Сравним две ситуации:

Ситуация № 1. *Николай Иванович входит в класс. Я знаю, я убежден, что Николаю Ивановичу известно, что со мной происходит. И меня не удивляет, что он называет мою фамилию первой. Растерянно, беспомощно стою перед кафедрой, стою вроде как на узенькой дощечке через ручей, с которой каждую минуту могу сорваться. Меня может выручить только случай. Едва слышу, что спрашивает мой судья. Отвечаю наобум и с каждым ответом все больше и больше ощущаю, как лечу вниз. Вдруг меня осенило, столбняк прошел. Мне стали ясны все вопросы и что надо отвечать. Но поздно. «Садись!» — и рука в журнале безжалостным, хорошо мне знакомым, движением выводит 2+. Я оглушен, окаменел от стыда, досады и несправедливости (Шацкий С.Т. Работа для будущего: Документальное повествование).*

Ситуация № 2. *В руках у учителя песочные часы. Дети выполняют задание на время.*

— Русико, — шепчу я ей на ухо, — как дела?

Она уже соединила пять кружочков с рисунком дерева. Я помогаю ей сосчитать звуки в слове «дерево», потом советую найти «слово», в котором столько же «букв». Русико рада. Смотрит на песочные часы.

— Я успею, — шепчет она мне на ухо (Амонашвили Ш.А. *Здравствуйте, дети!*).

Очевидно, что продуктивность взаимодействия в первой и второй ситуации неодинакова.

В первой ситуации страх и чувство беспомощности блокируют психические процессы, такие, как восприятие, память, мышление. Ученик едва слышит, что его спрашивает учитель, отвечает наоборот. Результат соответствующий — двойка в журнале и негативные эмоции.

Во второй ситуации, несмотря на сложность задания (задание выполняется на время), ученица спокойна и сосредоточена. Своевременная помощь учителя позволяет справиться с работой. Общение с учителем сопровождается положительными эмоциями.

Побудительной причиной деятельности являются потребности. Связь между потребностью и деятельностью следующая: «деятельность — потребность — деятельность». Т.е. потребности не только побуждают к деятельности и управляют ею со стороны субъекта, но и формируются в процессе деятельности. Следовательно, продуктивность взаимодействия зависит от того, насколько педагогически целесообразно организована деятельность, какие потребности в процессе этой деятельности формируются.

Мы видим, что в первой ситуации деятельность организована нецелесообразно. На первое место выходит мотив избегания неудачи, познавательный интерес разрушается. Во второй ситуации ребенок включается в увлекательный процесс познания, что послужит основой для развития интереса к обучению.

Особенности коммуникативных возможностей педагога, сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанника, особенности контингента воспитанников формируют определенный стиль педагогического общения. В.А. Кан-Калик в книге для учителя «Учителю о педагогическом общении» выделяет в профессионально-педагогическом общении следующие стили:

— общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью;

- общение на основе дружеского расположения;
- общение-дистанция;
- общение-устрашение;
- общение-заигрывание.

В общении принято различать следующие стороны: **перцептивную** (восприятие и понимание человека человеком), **интерактивную** или **поведенческую** (обмен действиями, взаимодействие), **коммуникативную** (обмен информацией, межличностные контакты).

Продуктивность любого общения в системе воспитательных отношений зависит от того, как учитель и дети воспринимают друг друга, какие они при этом испытывают чувства, как они взаимодействуют. Если в первой ситуации учитель воспринимается как судья, перед которым ученик растерян и беспомощен, непреодолимая дистанция не позволяет установить контакт; то во второй ситуации учитель воспринимается как помощник, общение с которым для ребенка радость, между учителем и учеником устанавливается доверительный контакт.

Взаимодействие между воспитателем и воспитанником всегда имеет эмоционально-чувственную основу. Чувства, которые сопровождают воспитательный процесс, могут быть **конъюнктивными** — сближающими, объединяющими людей, и **дисъюнктивными** — разъединяющими их. Переживания, которые возникают в процессе взаимодействия, укрепляют, разрушают, реорганизуют отношения. Они закрепляются в форме ожиданий, симпатий-антипатий, осознания и принятия или отвергания привычных и подразумеваемых норм поведения, ценностных представлений.

Продуктивное и непродуктивное взаимодействие

Любое общение начинается с установления контакта. Здесь все имеет значение: первая фраза, улыбка, поза. Так, Ш.А. Амонашвили в своей книге «Здравствуйте, дети!» показывает, как много нужно осмыслить педагогу, правильно настроиться для того, чтобы произнести первую фразу. Ведь урок можно начать с фразы: «Доброе утро, я рада вас видеть!» А можно медленно водить пальцем по журналу, повторяя: «Посмотрим, посмотрим, как вы приготовились к уроку».

Непродуктивное взаимодействие сопровождается отрицательными эмоциями: страхом, тревожным ожиданием, паникой, что приводит к отчужденным, деструктивным отношениям, делает че-

ловека закрытым для мира и для других людей. Жизненные силы человека разрушаются.

Продуктивное общение приносит человеку удовлетворенность, он становится открытым для мира и для других людей. Жизненные силы раскрываются.

В ситуации взаимодействия с ребенком педагог выражает определенное к нему отношение. Это может быть требовательное, снисходительное, любовное, неприязненно-внимательное, пренебрежительное, справедливое или пристрастное и т.д. отношение, а ученик, в свою очередь, отвечает ему уважением, любовью, боязнью, враждебностью, недоверием, скрытностью, откровенностью, искренним или показным отношением.

В ситуации взаимодействия всегда имеются две стороны: учитель (воспитатель) и ученики (воспитанники). Важно, чтобы не только ученики, но и учитель получал полноценное содержательное общение, чтобы его деятельность приносила ему удовлетворение, тогда жизненные силы педагога будут раскрываться, повысится его энергия в решении конкретных задач.

Современная школа далеко не всегда выводит учителя и ученика на уровень продуктивного взаимодействия. Оказываясь в ситуации преимущественно функциональных отношений, ученик не получает необходимого опыта человеческого общения, в результате жизненные силы как педагога, так и учащегося тратятся непродуктивно.

М.И. Рожков и Л.В. Байбородова выделяют следующие типы взаимодействия: сотрудничество, диалог, опека, подавление, соглашение, конфронтация, индифферентность. В данной классификации наиболее продуктивным типом взаимодействия является сотрудничество, наименее продуктивным индифферентность, в основе последнего типа взаимодействия лежит равнодушие, безучастность друг к другу.

Любовь как основа продуктивных воспитательных отношений

Любовь в системе воспитательных взаимоотношений, которую определяют как «истинную», «подлинную», «продуктивную любовь», соответствует следующим основным сущностным характеристикам.

В основе любви лежит безусловное, безоговорочное принятие другого человека. «Среди детей, — писал Я. Корчак, — столько же плохих людей, сколько и среди взрослых ... Все,

что творится в грязном мире взрослых, существует и в мире детей». Но при этом он считал, что ребенок имеет право на уважение его личности, особенностей, желаний и интересов. Дети заслуживают доверия, дружеского, ласкового отношения. Мысль о безусловном принятии любого ребенка в педагогике Корчака заключена в утверждении писателем права ребенка быть тем, что он есть.

Любовь связана с подлинным интересом к духовному миру другого человека. Любовь основывается на знании индивидуальных качеств человека; стремлении узнать другого, понять его потребности. Любовь расширяет границы познания человеком человека. Сила любви позволяет ему проникать в суть вещей и явлений при условии активного взаимодействия с другим человеком. Сила любви позволяет преодолеть преграду, отделяющую одного человека от другого человека, чтобы лучше понять его.

Любовь — это труд души. Любовь требует усилий. Понятие любви, по В.А. Сухомлинскому, включает в себя и такие обязательные категории, как долг и созидательное богатство человеческого духа труд, а также уважение, как веру в доброе начало в человеке. Человек живет в реальном мире среди людей, и окружающий мир сам по себе не создает гармонию любви, в нем есть зло и жестокость. Неспособность человека противостоять внешнему миру порождает чувство страха, а страх открывает путь к духовному рабству.

Любовь взаимообогащает людей, наполняет жизнь особым смыслом. Подлинная любовь — это самообогащающая деятельность, она скорее расширяет нашу личность, чем сужает ее, скорее наполняет, чем опустошает. В случае подлинной любви целью является духовный рост личности. В любви присутствует феномен взаимного обогащения, при котором дающий не только отдает, но и получает, и наоборот.

Любовь предполагает активную заботу о жизни, духовном и физическом росте другого человека и самого себя. Любовь — это активная забота о жизни и росте духовном и физическом развитии всех возможностей того, кого мы любим. Продуктивная любовь несовместима с пассивностью по отношению к жизни любимого человека. Настоящая любовь — не попустительство, а требовательность и строгое отношение к порокам и проступкам. Любить другого, по Фромму, это не значит лелеять любые его желания, любить продуктивно — это давать импульс к саморазвитию, раскрытию жизненных сил как своих, так и другого человека.

Любовь к другому начинается с позитивно-конструктивного отношения к себе. Научись любить себя, прежде чем полюбить другого. Э. Фромм считает, что если любовь к ближнему

как к человеческому существу — добродетель, то и любовь к себе — добродетель, а не грех, поскольку я ведь тоже человеческое существо; Любовь к себе, понимание своего собственного «Я» неотделимы от уважения, любви и понимания другого человека. Любовь делает людей свободными, открытыми миру, помогает продуктивно тратить жизненные силы.

Способность любить присуща не каждому, эту способность нужно воспитывать. Смысл любви для Э. Фромма вполне конкретен: «Любовь не есть некая высшая сила, нисходящая на человека, или налагаемая на него обязанность; она его собственная сила, связывающая его с миром, который тем самым становится подлинно его миром». Большинство людей даже не догадываются о том, что истинная привлекательность человека заключается в способности любить, они стремятся нравиться, вызывать восхищение, вызывать к себе любовь. Любовь — это совсем особое чувство, и, хотя каждый обладает способностью любить, не каждый может легко реализовать эту способность.

Отношения любви в условиях воспитательного процесса требуют от педагога способности строить человеческие, а не функциональные отношения. Взаимодействие учителя и ученика в учебно-воспитательном процессе протекает в условиях функциональных отношений, что мало совместимо с любовью. Определяющим в функциональных отношениях является выполнение своей социальной роли. Об учителях такой школы писал П.П. Блонский: «Беззаветно уверовав в пользу современной школы, в ее уроки, методы и учебники, они деспотически захватили в свои цепкие руки опытных ремесленников учительского цеха живые детские души». Он призывает к человеческим отношениям: «Любите не школу, а детей, приходящих в школу... пусть учитель не скрывает от детей своего сердца, ... пусть наша новая школа мысли, человечности и поэзии для ребенка будет школой, полной человеческой жизни культурного творчества и для учителя».

Итак, любовь как явление духовно-нравственного порядка, преломляясь через призму человеческих отношений, призвана развивать, возвышать, духовно обогащать личность.

Деформация воспитательного взаимодействия

Лидером воспитательного взаимодействия является учитель, и именно на учителе лежит ответственность за развитие воспитательной ситуации. Как уже было сказано, в практической деятельности

школы нормой стало взаимодействие на основе функциональных отношений. Эти отношения ограничиваются формальным выполнением роли и приводят к дефициту духовной близости. Учитель, который не может преодолеть рамки функционально-ролевых контактов, подняться в общении с учеником на уровень человеческих отношений, часто допускает ошибки, которые становятся причиной отчужденности ребенка.

Отчужденность во взаимоотношениях учителя и ученика проявляется в том, что ребенок замыкается в себе, отсутствует доверие и понимание в отношениях между участниками педагогического процесса, и это, безусловно, является препятствием к развитию и совершенствованию личности. В воспитательной практике мы можем наблюдать различные проявления отчужденности.

Отчужденность ученика от школы проявляется в потере интереса к знаниям, в ухудшении психического и физического здоровья, различных формах деструктивного (девиантного и делинквентного) поведения.

Отчужденность личности от коллектива проявляется в уходе человека в личные проблемы, псевдоинтимности, ослаблении интереса к общественной жизни, потере социальной активности.

Наиболее тяжелая форма отчужденности — это отчужденность личности от самой себя. Это уже определенная деформация сознания, которая ставит серьезные препятствия на пути развития личности. Жизненные силы тратятся не продуктивно, личность не может в полной мере реализовать себя в жизни.

Можно выделить следующие ошибки восприятия ребенка, которые приводят к серьезным проблемам во взаимоотношениях воспитанника и воспитателя:

— стереотипное восприятие ребенка, когда у учителя формируется определенный образ «троечника», «способного», «бездарного», «хорошей девочки», «нарушителя дисциплины», и этот стереотип вызывает у учителя эффект ожидания, который довлеет как над учащимися, так и над учителем.

— проецирующее восприятие, когда партнера по общению наделяют собственными достоинствами и недостатками.

— инерционность восприятия, когда последняя впечатляющая информация становится доминирующей в оценке детской личности, и учитель не воспринимает новую информацию о ребенке.

— инфантильное восприятие, которое основывается на делении партнеров по общению на «хороших» и «плохих» в зависимости от того, как последние к ним относятся, и если в отношении кого-то

сформировался «образ врага», то этот человек лишается сочувствия и сопереживания.

Более того, в практике взаимодействия педагога и ребенка имеют место различные формы психологического насилия (открытого и скрытого): «вербальное избиение», использование как «козла отпущения», отвержение, бойкотирование, ложь, демонстрация власти, запугивание, пренебрежение, игнорирование и др.

Все это приводит к необратимым последствиям в развитии личности: она непродуктивно тратит душевные силы и становится способна трансформировать жизненную энергию в энергию разрушения.

Казусы в воспитательной практике

Реальная жизненная практика протекает достаточно сложно и дает нам примеры казусов, когда результаты воспитания резко расходятся с ожиданием воспитателей. Опираясь на опыт педагогов-практиков, мы приведем некоторые примеры казусов, встречающихся в воспитании.

1. Казус, который вытекает из демонстрации педагогом ложного пафоса — «*мыльный пузырь*». Явление, когда педагог хочет выглядеть серьезным и значительным, демонстрирует высокое негодование, рассчитывая на раскаяние детей в своем поведении, а они увлеченно обсуждают, например, шнурки на ботинках своего учителя, не испытывая даже малейших угрызений совести.

Я. Корчак описывает ситуацию, как однажды воспитатель хотел особо торжественно прореагировать на кражу. Он вошел в спальню к мальчикам, когда они уже засыпали, и громко заговорил, стуча в такт своим словам о спинку кровати: «Опять кража! С этим надо кончать. Жалко времени и труда на то, чтобы растить воров». Эту же довольно длинную речь он повторил в спальне девочек. На другой день мальчики и девочки обсуждали не факт кражи и свое отношение к этому факту, а по чьей кровати стучал воспитатель, когда орал.

2. Казус, который вытекает из неготовности воспитанников отвечать за свои слова и действия — «*лжесотрудничество*». Явление, когда педагог в ответ на требование свободы и самостоятельности, рассчитывая на зрелость коллектива или личности, такую возможность предоставляет, а на деле сталкивается с тем, что подобная передача ответственности воспринимается как оскорбление.

Когда С.Т. Шацкий, одержимый идеей сделать детей распорядителями своей жизни, предоставляет им возможность в летней колонии самостоятельно строить свою жизнь и работу, он получает бунт под лозунгом «Долой принудительные работы!». Зачинщиками бунта оказались ребята, которых он считал своими надежными помощниками.

3. Казус, который основывается на манипуляции детьми любовью воспитателя — «*святая простота*». Явление, когда вы идете к ребенку с готовностью поставить его на место, но, встречая искренний, любящий взгляд, не можете привести свой праведный гнев в исполнение, а немного погодя понимаете, что вас провели в очередной раз.

Так, А.С. Макаренко долго не мог выгнать колониста Митягина, который своими веселыми гульбищами развращал коллектив. Этот Митягин был так обаятелен, так искренен в своих уверениях в любви к колонии и А.С. Макаренко, что долгое время пользовался безнаказанностью, принося ощутимый вред коллективу.

4. Казус, который вытекает из абсолютизации педагогом отдельных методов — «*лжедидактизм*». Явление, когда воспитатель берет на вооружение методы, которые кто-то успешно и эффективно использовал в своей практике, и начинает применять в собственной работе, получая при этом прямо противоположный результат.

Директор лагеря, когда один из воспитанников додумался из кустов сирени стрелять крупной из трубочки в проходящих мимо, использовал очень эффективный в практике А.С. Макаренко метод параллельного педагогического действия. Желая получить мощный воспитательный эффект, он сделал выговор воспитаннику на линейке перед всем лагерем. На следующий день в кустах засело пол-лагеря.

5. Казус, который вытекает из стремления педагога к открытым и искренним отношениям на основе полной самоотдачи — «*жертвенник*». Явление, когда педагог относится к ребенку с искренней симпатией, окружает его заботой и любовью, жертвует своим личным временем и интересами, а тот не только не испытывает благодарности, но и проявляет недоверие, неуважение.

У Я. Корчака был случай, когда воспитанник, которому пришлось уделять много заботы и внимания, написал клевету на воспитательное учреждение.

6. Казус, который вытекает из уверенности педагога в объективности своих оценок детских возможностей — «*мания ораку-*

ла». Явление, когда педагог берется прогнозировать поведение и степень успешности ребенка и нередко получает совсем не согласующийся с его ожиданиями результат. Так, отличник получает на тестировании «неуд.», а тот, про кого говорили, что ему не место в вузе, начинает завоевывать первые места на областных и всероссийских олимпиадах. Тот, кто говорит правильные слова и представляется всем глубоко порядочным, на самом деле оказывается способен на безнравственные поступки.

6.6. Методы и приемы организации воспитательного процесса

Классификация методов воспитания

Метод в самом общем значении — это способ достижения цели. Основная функция метода — организация и регуляция деятельности. Педагог в силу своей социальной роли должен стремиться к достижению конкретных целей. **Метод воспитания** — это способ взаимодействия воспитателя и воспитанника, направленный на достижение целей воспитания.

Существуют следующие группы методов:

I группа — **методы убеждения**: внушение, разъяснение, рассказ, беседа, метод примера и др. В основе этих методов — опора на сознание.

II группа — **методы организации деятельности**: приучение, упражнение, поручение и др. Эти методы основаны на организации деятельности.

III группа — **методы стимулирования**: поощрение, наказание и др. Эти методы побуждают к действию.

Рассмотрим отдельные методы воспитания.

Методы убеждения

Внушение — метод воспитания, который опирается на готовность воспитанника «на веру» принимать идеи и без борьбы мотивов выполнять требования воспитателя.

Условием, при котором возможно такое влияние одной личности на другую, является доверие к тому, кто осуществляет воздействие. Данный метод хорош в тех ситуациях, когда личность не в состоянии в силу разных причин (возраст, здоровье, эмоциональное

состояние) с достаточной степенью критичности оценивать ситуацию и принимать самостоятельные решения. Когда мама говорит пятилетнему ребенку: «Одному из дома уходить нельзя», — это вполне оправданно, поскольку ребенок еще не имеет меры в самом себе и может оказаться в критической ситуации, с которой не сможет справиться. Когда врач говорит тяжелобольному: «Все будет хорошо», — тем самым он помогает направить жизненную энергию не на тревогу за свою жизнь и здоровье, а на выздоровление.

Но в то же время постоянное применение этого метода может привести к привычке без обдумывания следовать указаниям извне.

Разъяснение — метод воспитания, основанный на растолковании содержания тех или иных норм, требований, правил поведения в той части, которая для воспитанника является неясной.

Этот метод уместен, когда человек сталкивается с новой ситуацией и у него самого недостаточно опыта и знаний, чтобы правильно ее оценить и выработать адекватное поведение. Когда первоклассник приходит в школу, ему необходимо растолковать правила поведения на уроке, объяснить, почему нужно поднимать руку, когда у тебя возникает вопрос, почему нельзя опаздывать на урок и т. д. Важно, чтобы факты, примеры, подтверждающие необходимость выполнения тех или иных норм, требований и правил, были убедительны и аргументировали необходимость следовать определенным нормам.

Разъяснение не должно переходить в назойливое назидание, не следует разъяснять прописные истины, и поэтому этот метод должен применяться тогда, когда человек действительно не понимает содержание тех или иных норм, требований и правил поведения.

Рассказ — метод воспитания, основанный на повествовании, изложении отдельных фактов, событий, явлений, их оценки с целью формирования к ним определенного отношения.

Преимущество рассказа заключается в том, что человек не воспринимает услышанное как назидание, он сам в силу сопричастности к героям рассказа формирует собственное эмоционально значимое отношение к событиям, фактам, явлениям и вырабатывает определенные поведенческие установки. Когда В.А. Сухомлинский рассказывал своим детям о Сашко, который лежит в больнице и нуждается во внимании, дети сами выражали желание сходить к товарищу в больницу и делали это радостно. Мастерство рассказчика заключается в умении доходчиво передать смысл событий, вызвать эмоциональный отклик.

Беседа — вопросно-ответный метод взаимодействия, который активизирует мыслительную деятельность субъектов и ориентирован на совместный поиск истины.

Беседа основывается на обмене мнениями. Условием успешности беседы является обоюдная заинтересованность собеседников в поиске истины, желание и стремление узнать точку зрения другого человека, понять его позицию. Ведя диалог с воспитанником, педагог должен отказаться от стремления убедить «любой ценой». Для того чтобы диалог состоялся, воспитатель должен владеть техникой постановки вопроса. Мастером такого диалога является Е.Н. Ильин. Ему принадлежит авторство такого приема, как «вопрос к себе». Суть его заключается в том, чтобы вопрос был сформулирован с расчетом не на абстрактно-логическое мыслетворчество, а на эмоционально-чувственное отношение к обсуждаемой ситуации, был лично значим для собеседников. Например: «Что я значу без связей моих родителей?»

Убеждение примером — метод воспитания, основанный на демонстрации значимыми для воспитанника лицами образца поведения и отношений (к себе, людям, к миру), которые он воспринимает как достойные примеры для подражания.

Убеждение примером основывается на склонности детей к подражанию. «Особенно детский возраст вообще побуждается и направляется к действию больше примерами, чем правилами», — писал Я.А. Коменский. Склонность к подражанию объясняется тем, что у ребенка беден жизненный опыт, нет устойчивых привычек поведения. В силу этого ребенок может взять за основу как положительный, так и отрицательный образец для подражания.

Убеждение примером, безусловно, эффективный метод, который действует не только на сознание, но и на подсознание ребенка. А.С. Макаренко, обращаясь к родителям, писал: «Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома. Как вы одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуетесь или печалитесь, как вы обращаетесь с друзьями и с врагами, как вы смеетесь, читаете газету — все это имеет для ребенка большое значение».

Общество предлагает как позитивные примеры для подражания, так и негативные. Наряду с тем, что есть примеры порядочности в человеческих отношениях, готовности служить любимому делу и др., так существуют и примеры бездушия, жестокости, стя-

жательства и др. Ребенку бывает крайне сложно разобраться в своих отношениях и оценках, когда он видит, что недостойные люди не только безбедно живут, но и пользуются уважением окружающих. Воспитательное влияние заключается в том, чтобы помочь ребенку выбрать пример, достойный подражания, и выработать негативную оценку отрицательным примерам. Нужно помнить, что воспитание нельзя строить только на подражании и копировании, каждый человек проходит свой жизненный путь, в своих поступках он должен реализовать свою неповторимую индивидуальность.

Методы организации деятельности

Приучение — метод воспитания, основанный на постепенном освоении до уровня привычки какого-либо способа действия под контролем и при поддержке воспитателя.

О сформированности привычки свидетельствует сложившийся динамический стереотип поведения, к примеру чистить зубы по утрам, вовремя садиться выполнять уроки, при встрече здороваться.

Приучение начинается с показа образца того или иного поведения. Приучение основывается на внешнем контроле. Учитель, заходя в первый класс, должен первое время напоминать детям, что приветствовать учителя нужно стоя. Он говорит при этом: «Давайте встанем красиво, это будет означать, что вы мне рады и готовы к работе». Важно создать у детей положительное отношение к новой для них форме поведения. «Мальчики, будьте мужчинами», — говорил Ш.А. Амонашвили своим шестилетним воспитанникам всякий раз, когда они устремлялись к раздевалке, постепенно приучая мальчиков пропускать девочку вперед, подавать ей пальто. Постепенно такой способ поведения становится привычным. Приучение осуществляется, как правило, в сочетании с упражнением, поскольку привычный способ поведения требует закрепления необходимых навыков.

Упражнение — метод воспитания, основанный на организованном повторении определенных действий и поступков с целью формирования умений и навыков.

Если мы хотим воспитать у человека какое-либо качество, мы должны ставить его в условие, где он был бы вынужден это качество проявлять. Нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, в которых он может проявить мужество, — все равно в чем: в сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости, в смелости.

Наряду с тем, что упражнение предполагает наличие элементов механического повторения, применение данного метода дает положительный эффект, если человек достаточно четко представляет результат, которого он должен достигнуть, и сознательно стремится улучшить свои показатели. Овладев определенными умениями и навыками, человек выходит на новый качественный уровень, что неизбежно скажется на его общении и деятельности.

Поручение — метод воспитания, основанный на передаче персональной ответственности за дело.

Поручение ставит человека в ситуацию, когда он неизбежно становится субъектом деятельности, а это значит, что он должен направить свою активность на достижение результата. Внешний контроль, как правило, идет за результатом деятельности, процесс человек должен организовать сам: распределить ресурсы, выработать определенный ритм работы, спланировать, осуществить самоконтроль. Поручения бывают разной степени сложности, но в любом случае, выполняя поручения, человек должен проявлять свою инициативу и ответственность.

Методы стимулирования

Требование — метод воспитания, основанный на предъявлении личности в более или менее категоричной форме определенных норм и правил поведения.

А.С. Макаренко вывел своеобразную теорему применения метода требования и старался в своей практике следовать ей: «Там, где я не уверен, можно ли потребовать чего-либо, правильно или неправильно, я делал вид, что я ничего не вижу. Я ожидал случая, когда и для меня становилось очевидным, и для всякого человека со здравым смыслом становилось ясно, что я прав. В таком случае я предъявлял до конца диктаторские требования, и так как они казались лучше от такой очевидной правды, я действовал смелее, и ребята понимали, что я прав, и легко мне уступали». А.С. Макаренко в своей педагогической деятельности непреклонную требовательность и твердость сочетал с глубоким уважением и доверием к личности воспитанника.

Известны следующие виды требований: совет, выражение доверия, просьба, намек, одобрение, порицание, условие, угроза, приказ.

Поощрение — способ поддержки той или иной формы поведения с помощью одобрения или награды.

Человеку вне зависимости от возраста для психологического комфорта совершенно необходимо получать одобрение извне. Формы поощрения могут быть самыми различными: грамота, денежная премия, устная благодарность. Поощрять необходимо за действительные успехи, с тем чтобы не обесценить ситуацию поощрения. Но педагог должен создавать ситуации успеха, поскольку далеко не каждый ребенок способен самостоятельно выйти на тот уровень, который позволяет его поощрить. Поощряя ребенка, мы должны воспитывать стремление к самосовершенствованию, а не ожидание поощрения.

Наказание — ограничение произвола личности, мера воздействия, применяемая к личности за какую-либо вину, проступок.

Наказание — это по сути дела ограничение произвола личности. Смысл наказания в том, чтобы внести корректировку в поведение человека, добиться выполнения определенных требований. А.С. Макаренко писал: «Я лично убежден, что наказание не такое большое благо. Но я убежден в следующем: там, где нужно наказывать, там педагог не имеет права не наказывать». А.С. Макаренко считал, что наказание должно быть чрезвычайно индивидуальным, чрезвычайно приспособленным к отдельной личности. К праву наказывать нужно относиться очень осторожно. А.С. Макаренко писал: «Я не представляю себе здорового коллектива, где могут иметь право наказывать 10 человек». В коллективе должны быть определены правовые механизмы наказания, ребенок должен быть защищен от произвола личности воспитателя.

Наказание имеет смысл тогда, когда человек осознает справедливость наказания и переживает случившееся. Но целью наказания не должно быть причинение страдания. Наказание должно разрешить и уничтожить конфликт и не создавать новых конфликтов.

Метод взрыва также следует отнести к методам стимулирования. Этот метод является авторским методом А.С. Макаренко. Под взрывом А.С. Макаренко понимает «мгновенное воздействие, переворачивающее все желания человека, все его стремления».

Как он осуществлялся на практике? Временный отряд в течение 2—3 часов собирал беспризорников по всем укромным уголкам вокзала. Затем в одной из комнат вокзала проходил короткий митинг. К беспризорникам обращались с просьбой помочь в строительстве завода. Беспризорникам была предоставлена полная свобода выбора, никого не принуждали ехать в коммуны, но предлагали переночевать на вокзале. А на другой день в 12 часов к зданию вокзала подходил отряд колонистов. Растерянных беспризорников встреча-

ли со знаменем, оркестром из 60 белых труб, в парадной форме под салютом. Они еще не успевали отойти от первого потрясения, а уже шествовали в середине колонны. В коммуне их переодевали. Следующим потрясением было торжественное сожжение старой одежды. И с этого момента воспитанники были психологически готовы к восприятию новой жизни.

Приемы воспитания

Наряду с методами в воспитательной практике широко используются приемы воспитания. **Прием** — это педагогически оформленный акт взаимодействия субъектов воспитания, направленный на достижение конкретной воспитательной задачи.

Приемы могут применяться самостоятельно, быть частью, конкретным выражением метода или использоваться в сочетании с различными методами. Например, беседа будет более продуктивной, если в процессе ее применения дополнительно использовать прием активного слушания. Внушение в сочетании с приемами психологического поглаживания, ласковым обращением «Милый мой!» позволит ослабить внутреннее сопротивление воспитуемого. Наказание в сочетании с «Я-сообщением» будет выглядеть более убедительным. Методы стимулирования прекрасно дополняются такими приемами, как авансирование доверием. Педагогические приемы воспитания можно разделить по следующим группам: **диалогические, манипулятивные и императивные.**

Диалогические приемы воспитания

Диалог с воспитанниками — уникальный инструмент педагогической поддержки формирующейся личности в те ключевые моменты, когда она испытывает затруднения в выборе жизненных приоритетов, идеалов, партнеров, образа поведения, в формулировании выводов для себя из собственного опыта. Остановимся на наиболее известных приемах воспитания в процессе диалога.

Активное слушание. «Активно слушать ребенка — значит «возвращать» ему в беседе то, что он вам поведал, при этом обозначив его чувство» (Ю.Б. Гиппенрейтер).

Применяя активное слушание, мы не оставляем ребенка наедине с его переживаниями, а помогаем ему выработать правильное отношение к сложившейся ситуации. При этом не даются советы, не навязываются требования, а звучат фразы, в основе которых искреннее стремление воспитателя понять, что происходит с ребенком. Используя активное слушание, Ю.Б. Гиппенрейтер предлагает соблюдать ряд правил:

- Повернитесь к ребенку лицом. Важно, чтобы ваши глаза и глаза ребенка находились на одном уровне.
- Покажите, что вы настроены на эмоциональную волну ребенка. При этом не обязательно задавать вопросы типа: что случилось? Реплики могут звучать так: «Я вижу, что ты расстроен ...»
- Держите паузу. Дайте возможность ребенку разобраться в своем переживании и почувствовать, что вы рядом и хотите ему помочь.
- Озвучьте чувство ребенка. Допустимо повторение того, как вы поняли проблему ребенка. Например: «Ты огорчен тем, что посорился с Петей?»

Использование этого приема дает явные преимущества. Желание воспитателя разделить с ребенком его горе или радость удваивает его радость и смягчает горестные переживания. Воспитатель намного больше узнает ребенка. Ребенок не заикливается на эмоциях и сам начинает продвигаться в сторону решения своей проблемы. Но мы должны помнить, что не стоит навязывать ребенку свою помощь, если он об этом не просит. Своим невмешательством вы будете сообщать ему: «С тобой все в порядке! Ты, конечно, справишься!» Не стоит присваивать себе все эмоциональные проблемы ребенка, иногда он должен сам найти выход из сложившейся ситуации.

«Я-сообщение» основывается на том, что вы говорите о своих чувствах от первого лица, сообщаете о себе, о своем переживании, а не о поведении ребенка. По сути дела, мы заменяем привычное «Ты-сообщение», которое обычно звучит так: «Ты не прав, ты мне мешаешь, ты плохо учишься!», — на «Я-сообщение». И тогда наше обращение к ребенку приобретает несколько иную форму: «Я огорчена, я удивлена, мне трудно понять». Преимущества замены «Ты-сообщения» «Я-сообщением» заключается в том, что ребенок не ощущает себя обвиняемым и настраивается на эмоциональную волну воспитателя. «Я-сообщение» позволяет установить более открытые и доверительные отношения. И, самое главное, мы оставляем за детьми право без принуждения принять правильное решение.

Посылая «Я-сообщение», нужно быть до конца искренним и не пытаться навязать ребенку чувство вины. Например: «Я огорчена, потому что ты получила плохую отметку». В основе этого метода должно лежать доверие воспитателя к ребенку, уверенность в том, что он хороший и сам знает, как поступить правильно. Чтобы избежать излишних проблем и конфликтов, соизмеряйте собственные

ожидания с возможностями ребенка. Если ребенок не готов понять ваши чувства, нужно искать другие методы.

Супруги Байярд, авторы популярной книги «Ваш беспокойный подросток», предлагают следующий алгоритм «Я-сообщения», «Я-высказывания»:

- Ясно сформулируйте в одном предложении, о чем вы хотите сказать. «Я заметила, что ты едешь без шлема на мотоцикле».
- Скажите ребенку, что вы чувствуете по поводу этой ситуации. «Я обеспокоена ... огорчена ... удивлена».
- Укажите на те последствия, которые вы видите. «Получишь увечье!»
- Признайте вашу беспомощность и одновременно выскажите желание, что следовало бы сделать вашему ребенку. «Я ничего не могу изменить, но я хотела бы, чтобы мой ребенок был здоровым».
- Поинтересуйтесь, чем вы можете ему помочь. «Может быть, тебе не нравится цвет твоего шлема?»
- Выскажите убеждение, что ваш ребенок примет верное решение.

Передача ответственности — способ взаимодействия, который

основывается на том, чтобы дать возможность ребенку самому принимать решения в тех ситуациях, где он способен нести ответственность за результат.

Позвольте ребенку принимать и ошибочные решения, тогда он будет учиться учитывать последствия своих решений. В противном же случае он может сосредоточиться на борьбе за свои права принимать решения. Следует помнить, что ребенок, с одной стороны, стремится к свободе, с другой — боится ее.

Постепенно и неуклонно снимайте с себя заботу за те поступки вашего ребенка, за которые он сам в состоянии нести ответственность, и передавайте эту ответственность ему:

- когда выполнять уроки;
- с кем дружить;
- какую выбрать тему сочинения;
- что надеть в гости.

Полезно для самого себя составить перечень ситуаций, где вы готовы снять с себя ответственность за последствия и передать ее ребенку. Список этот должен периодически обновляться. Позволяйте вашему ребенку встречаться с отрицательными последствиями своих действий (или бездействия). Только тогда он будет взрослеть. Здесь для родителей очень важно оставаться последо-

вательными, несмотря на свою тревогу и гиперответственность. Передача ответственности не означает права ребенка на произвол. Свобода ребенка принимать решения может быть ограничена, когда речь идет о тех ситуациях, которые могут привести к потере жизни, здоровья, нести в себе разрушение для окружающих. Поэтому, наряду с тем чтобы учиться давать свободу ребенку, мы должны уметь говорить «нет».

Договор. Данный прием основывается на взаимовыгодном соглашении. Заключая соглашение, важно учитывать интересы двух сторон. Ограничения должны быть предусмотрены также для двух сторон. Например, «Я не буду отправлять тебя спать вечером, если утром ты будешь вставать в 7 утра и успевать до школы погулять с собакой». Данный прием будет действовать только в том случае, если обе стороны добровольно берут на себя те или иные обязательства. Преимущества данного приема в том, что ребенку отводится роль равного участника воспитательного процесса.

Третейский суд основан на признании сложности ситуации и обращении за помощью к авторитетному для обеих сторон лицу. Мнение данного лица должно безоговорочно признаваться каждой стороной. Так, дети в ссоре часто обращаются к взрослым. В отношениях между воспитателем и учеником функцию третейского судьи может выполнить и другой педагог, и случайный прохожий, и учебная группа. Например, «Давай спросим ребят, как им нравится то, что ты каждый день опаздываешь на урок на 10 минут». От воспитателя зависит то, насколько правильно будет выбран третейский судья. Применяя данный прием, воспитатель должен быть готов принять мнение посредника даже в том случае, если это мнение будет расходиться с его собственной оценкой ситуации.

Естественные последствия. Данный прием основан на том, что ребенок получает возможность сам «вкусить» последствия своего поступка. Сломал — почини; загрязнил — постирай, потерял — обходись без нужной вещи и т.д. В этом случае устраняется наказание со стороны воспитателя за содеянное. Наказывает за разрушительное поведение сама ситуация. Ребенок достаточно легко понимает справедливость последствий, которые он сам должен устранять. Данный прием достаточно эффективен, но следует помнить, что ребенок не имеет меры в самом себе, и опыт, который он приобретет, может потребовать от него серьезных лишений.

Манипулятивные приемы воспитания

Манипуляция основывается на скрытом от партнера по общению побуждении к совершению им какого-либо действия, когда

партнеру по общению прямо не сообщается, чего от него хотят, и желаемое действие достигается через скрытые рычаги управления: задевается гордость, авансируются достоинства, используются разного рода психологические поглаживания. Все это в конечном счете ослабляет критическое восприятие каких-либо требований и просьб и желаемое действие выполняется легко.

Скрытая инструкция. В случае, когда ребенок не может или не хочет найти верное решение, а прямое указание будет воспринято им неодобрительно, данный прием помогает снять внутренний конфликт и направить активность ребенка на поиск продуктивных вариантов решения. Скрытая инструкция — это завуалированная помощь ребенку. Педагог в данном случае не углубляется в убеждения и разъяснения необходимости выполнения того или иного действия, а ненавязчиво подсказывает конкретные шаги, вариант позитивной инструментовки дальнейшего поведения, оставляя окончательный выбор поведения за ребенком. Например: во время перемены произошла ссора. Элла дала Русико яблоко в обмен на брошку. Когда Русико съела яблоко, то стала требовать брошку назад. Весь класс бурно обсуждал происходящее. Учитель садится за парту и закрывает руками лицо. Дети замолкают, а он начинает говорить медленно и спокойно: «Представьте себе, что я — Элла. Как бы я поступил на ее месте? Я бы подумал так: «Не надо было обменивать яблоко на брошку. Лучше было поделиться яблоком с Русико. Но раз так получилось, не заберу же я эту брошку себе, ведь она принадлежит маме Русико!» А теперь представьте, что я — Русико. Когда Элла вернула бы мне мамину брошку, я сказала бы ей: «Большое спасибо, Элла! Извини, что так получилось. Брошку я отдам маме!» Я верю, что обе девочки добрые и вежливые и, когда я отрою лицо, они так и поступят, и еще обменяются улыбками» (Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети!).

Оправдание поведения. Суть этого приема заключается в том, что педагог, оправдывая поведение ребенка, дает негативную оценку демонстрируемому на данный момент поведению. Оправдание поведения складывается из факта признания того или иного действия нежелательным, объяснение нежелательного действия извинительной причиной и твердой уверенностью, что ребенок на самом деле лучше, чем он себя проявил в данной ситуации. Ребенок видит отсутствие у педагога стремления обвинить и наказать, и это лишает его необходимости защищаться. Оправдание поведения за ребенка дает тому возможность посмотреть на ситуацию со стороны и уже объективно оценить свое поведение в этой ситуации.

Наиболее вероятный выход — это позитивная инструментовка поведения.

Учительница пожаловалась А.С. Макаренко на Марусю, которая во время занятия ругала ее плохими словами. На что А.С. Макаренко попросил опытного педагога потерпеть эти оскорбления и ругань, потому что Маруся не может пока разговаривать с людьми нормальным языком. Разговор происходил в присутствии Маруси, и этого оказалось достаточно для того, чтобы прекратились грубые высказывания в адрес учительницы.

Психологическое поглаживание дает человеку ощущение комфорта, снимает психологические зажимы и делает открытым для продуктивного взаимодействия. Психологическое поглаживание может выглядеть так: «Я рада вас видеть», «У тебя прекрасно получилось». Вот пример конкретной ситуации из книги «Здравствуйте, дети!» Ш.А. Амонашвили. На уроке ученик решил сложную задачу. Учитель в знак особого уважения и признательности жмет ребенку руку и говорит: «Спасибо тебе, Саша, что ты думал». Психологическое поглаживание должно сопровождаться позой интереса, доброжелательной улыбкой.

Парадокс. Данный прием основан на мысленном доведении сложившейся ситуации неожиданного, на первый взгляд противоречащего здравому смыслу решения. Парадокс можно использовать и в оценке поведения, и в поиске вариантов разрешения ситуации. Например, сын не прибрал квартиру. Вместо «Как ты мог?!» можно сказать: «Молодец, зато хорошо отдохнул». Обидел друга. Вместо «Ты не прав!» можно сказать: «Замечательно, теперь он не будет путаться у тебя под ногами». В ситуации, когда никто не хочет выгуливать собаку, можно предложить вариант: «А пусть она гадит дома». Очевидная абсурдность оценок воспитателя вызывает, как правило, обратное действие у ребенка.

Лишение дружеского расположения (любви, ласки). Дети, как правило, дорожат хорошими отношениями с родителями (воспитателями) и испытывают потребность в ласке. Если воспитательный процесс осуществляется в атмосфере любви и ласки, то дети остро чувствуют, когда по какой-то причине лишаются такого расположения: мама не погладила перед сном, как обычно, а сухо сказала «доброй ночи»; учитель обычно начинал урок словами «Здравствуйте, я рада вас видеть» и рассказывал какую-то интересную историю, в этот раз урок в начале урока просто объявил тему и за весь урок ни разу не улыбнулся. Детям непременно хочется вернуть доброе, дружеское расположение. Грамотный воспита-

тель должен дать ребенку четко понять, чем он недоволен, чтобы у детей была возможность движения навстречу. Важно осознавать, что, применяя этот прием, воспитатель приносит ребенку неприятные переживания, может быть, даже боль; но воспитатель должен быть готов стать последовательным и не останавливаться на том, чтобы просто «посердиться» и оставить все как есть, а добиваться продуктивного разрешения ситуации. Нет смысла применять этот прием в целях манипуляции, со временем ребенок разберется, и воспитатель сам потеряет расположение ребенка.

Разрешение запрещенного. Опутанный большим количеством правил, ребенок ощущает себя под постоянным контролем. Удержаться в системе запретов крайне тяжело, поэтому, даже если воспитатель последователен в своих воспитательных требованиях, иногда (если этого требует ситуация) можно разрешить то, что находилось под запретом: съесть всю коробку конфет, не спать всю ночь, выкурить сигарету, нанести на лицо хоть килограмм косметики и т.д. Такой прием действует как шоковая терапия, поэтому от педагога требуется высокое чувство меры, достаточная интуиция, чтобы разрешение запрещенного не выработало новую норму. Смысл данного метода заключается в том, чтобы, попробовав запрещенное, ребенок сам сознательно отказался от него.

Великодушное прощение — способ видимого смирения с ситуацией, в которой партнер по общению пока не может вести себя иначе. В данном случае возможно использование следующей парадигмы: если для вас это нормально... ; если вы не можете иначе... Используя такую инструментовку, педагог не опускается до культурного уровня воспитанника, а поднимает ему планку, четко обозначая, к чему человек должен стремиться, чтобы общение с ним было на равных.

Угашение. Мы часто ненароком подкрепляем нежелательное поведение, например излишне эмоционально реагируем на хныканье ребенка. Угашение основывается на неподкреплении ни положительно, ни отрицательно нежелательного поведения. В каком случае это уместно? Это нормально, если пятилетний ребенок жалуется воспитателю на других детей, с возрастом это пройдет. Просто не стоит по поводу любой жалобы устраивать подробные разборательства и тем более хвалить жалобщика за проявленную бдительность. В то же время в этом возрасте ребенок, как правило, действительно искренне переживает и ищет поддержки и защиты у старших, и если мы ему скажем, что он плохо поступил, пожаловавшись, то такое отрицательное подкрепление может вызвать не-

доверие и непонимание ребенка. Прием угашения особенно сильно действует, если ребенок получает достаточно много ласки. Тогда отсутствие положительного подкрепления будет действительно заметно.

Императивные приемы

Есть ситуации, в которых ребенок может действовать разрушительно, как для себя, так и для окружающих. В таких случаях отрицательное подкрепление просто необходимо для того, чтобы ограничить произвол ребенка. Императивные приемы основываются на безусловном и категоричном признании воспитателем необходимости выполнения со стороны воспитанника определенных действий. Эти действия воспитателем обозначаются четко, и для их выполнения используются более или менее жесткие рычаги.

Разрыв контакта. Прерывая контакт, воспитатель четко и категорично излагает свою позицию на поведение ребенка. Ребенок признается ответственным за содеянное, и разрыв контакта является формой защиты педагога от произвола ребенка. «Раз ты так себя ведешь, нам больше не о чем разговаривать!». «С этого момента я не слышу твои просьбы». Эта крайне жесткая форма оправдана, если более мягкие не действуют. Такой прием окажет свое действие, если воспитанник на самом деле стремится к общению и разрыв контакта будет им переживаться как значимое событие.

Подача сигнала. Данный прием основывается на том, что родитель или воспитатель не вмешивается в ситуацию, а с помощью понятных ребенку сигналов дает ему понять, что что-то идет не так, но он ожидает, что ребенок сам овладеет ситуацией (возьмет себя в руки, прекратит дерзить, вернет чужую вещь и т.д.). Об условных сигналах можно договориться с ребенком, если он сам хочет избавиться от какого-то недостатка. Педагогу самому можно выбрать сигнал для того, чтобы предупредить нежелательные действия. Например, одна учительница успешно применяла во время урока игру в светофор. Когда «горел» зеленый свет можно было ходить по классу, обмениваться репликами, когда «загорался» красный свет, в классе должна устанавливаться полная тишина.

Замена нежелательного действия. Очевидно, что ребенок время от времени осуществляет действия, которые становятся по какой-либо причине нежелательными для окружающих (шумят, пачкают одежду, некрасиво выражаются). Это происходит не обязательно потому, что ребенок стремится к разрушению, чаще всего он просто не может найти достойный вариант замены. Бесконечные

запреты непродуктивны для развития воспитательных отношений. Педагогически более целесообразно предложить ребенку привлекательную замену его разрушительным действиям. Например, предложите ребенку вместе с вами порисовать новым фломастером на большом листе, вместо того чтобы черкать на стенах.

Отрицательное подкрепление происходит во время совершения нежелательного действия. Строгий взгляд учителя, выразительная пауза, фраза, свидетельствующая о недовольстве окружающих, являются формами проявления отрицательного подкрепления.

Представим такую ситуацию: ребенок опоздал на урок, заходит в класс, и все ребята дружно выдыхают: «Как ты мог?» Это производит гораздо более сильное впечатление, чем, к примеру, беседа после уроков с целью выяснения причин опоздания. Отрицательное подкрепление дает более сильный эмоциональный опыт потому, что происходит во время совершения нежелательного действия.

Тайм-аут (пауза). Часто бывает так, что в данный момент ребенок не готов воспринять те требования, которые ему предъявляются, не может адекватно оценить свои действия. Педагог, осознавая справедливость своих требований, может «стучать в закрытую дверь», а может и дать ребенку время осознать самому поведение. В данном случае подойдет, например, такая фраза: «Мы с тобой поговорим об этом завтра». Тем самым педагог четко выражает свое негативное отношение к поведению ребенка, дает понять, что он не намерен сдавать свои позиции, но при этом он не желает конфликта, рассчитывает на мирное разрешение ситуации. Иногда самому педагогу нужно время, чтобы вернуть самообладание, осмыслить ситуацию, чтобы разговор с ребенком был продуктивным.

Мы привели только некоторые из тех приемов, которые сложились в процессе педагогической практики. Процесс педагогического творчества на почве создания педагогических приемов открыт.

Сами по себе методы и приемы воспитания не могут быть оценены как негативные и позитивные. Методы и приемы — это только инструмент, которым пользуется педагог. Необходимость применения различных приемов вызвана сложностью и противоречивостью самого процесса воспитания. Педагогические цели, которые преследует воспитатель, не всегда совпадают с сиюминутными желаниями и интересами ребенка, и искусство педагога заключается в умении ориентироваться в этой ситуации. От его внимательного анализа педагогической ситуации, знания и понимания ребенка, от

педагогической техники зависит успешность применения тех или иных методов.

6.7. Самовоспитание как необходимое условие успешности воспитательного процесса

Воспитательный процесс только тогда будет успешен, когда у самого человека возникнет потребность в самосовершенствовании, поскольку совершенствование личности связано с серьезной работой человека над собой. **Самовоспитание** — процесс самосовершенствования личности, основанный на стремлении к самореализации и способности к целенаправленному управлению своим развитием.

В каждом человеке заложены неограниченные возможности, которые он реализует лишь частично, ведь только отдельные личности демонстрируют поистине выдающиеся способности.

Психолого-педагогические условия самовоспитания

Психологическим условием самосовершенствования является недовольство собой. Это дискомфортное состояние, как правило, тяжело переживается, и человек неизбежно стремится восстановить утраченное равновесие. Для нормальной жизнедеятельности необходимо, чтобы человек принимал себя, имел положительное отношение к себе, уважал себя. Человек с высоким самоуважением считает себя не хуже других, верит в себя и в то, что может преодолеть свои недостатки. Низкое самоуважение, напротив, предполагает устойчивое чувство неполноценности, ущербности, и человек теряет способность работать над собой. Чтобы заниматься самовоспитанием, человек должен стараться сделать себя лучше, совершеннее, не относиться к себе равнодушно.

Самоуважение личности и любовь к самому себе не должны переходить в самодовольство и самовлюбленность, тогда личность теряет способность видеть свои недостатки, а значит, и развиваться.

Что такое с психологической точки зрения недовольство собой? Для того чтобы объяснить это состояние, нам нужно ввести и объяснить понятия «образ Я»; «Я-концепция».

«Я-концепция», по Р. Бернсу, — это «совокупность установок, направленных на самого себя».

Конкретизируются эти установки следующим образом:

1. «Образ Я» — представление индивида о самом себе.

2. Самооценка — аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью.

3. Потенциальная поведенческая реакция, те конкретные действия, которые могут быть вызваны «образом Я» и самооценкой.

Роберт Бернс считает, что «Я-концепция» не является синонимом «образу Я». «Я-концепция» в большей степени передает динамический, оценочный, эмоциональный характер представлений индивида о себе.

По И.С. Кону, «образ Я» — «сложная установочная система, в которой принято выделять несколько относительно автономных измерений: степень когнитивной сложности, отчетливости, последовательности, устойчивости и самоуважения».

На протяжении всей жизни у человека складывается представление об «образе Я» идеальном. На формирование этого образа влияет множество значимых социальных контактов: установки родителей, книги, фильмы, значимые жизненные события и др. «Я реальное» далеко не всегда согласуется с этим идеальным образом. Неудовлетворенность собой человек испытывает, когда он обнаруживает разрыв между «Я реальным» и идеальным образом «Я».

Крайне редко человек живет в состоянии постоянного сравнения своего «Я идеального» и «Я реального». Известно, что Лев Николаевич Толстой ежедневно анализировал себя, свои поступки и мог давать себе просто уничижительные характеристики. Большею частью люди не дают себе труд анализировать, насколько «Я реальное» не совпадает с «Я идеальным». Что же может заставить человека сравнивать «Я идеальное» и «Я реальное»?

Во-первых, это может быть любая ситуация оценки: экзамен, тестирование, аттестация, конкурс.

Во-вторых, определенные жизненные обстоятельства. Когда человек осознает, что при данном уровне знаний, умений, здоровья он не может успешно действовать. Известный хирург Николай Михайлович Амосов делал сложнейшие операции на сердце. Операции длились по нескольку часов и требовали большого физического напряжения. К 40 годам он сам ощутил серьезные проблемы со здоровьем, его беспокоили сильные боли в спине, в желудке, начались перебои в сердце. В таком состоянии долго выстоять у операционного стола он не мог. Он составил себе тренировочный комплекс для позвоночника, стал много ходить, бегать, ограничил себя в питании. В результате он добился того, что его кровяное давление стало 120 на 75, пульс 50. Он полностью овладел своим физическим состоянием и оперировал до глубокой старости.

В-третьих, фактор времени, когда человек понимает, что жизнь его ограничена определенным отрезком времени. Примером систематического и настойчивого умения мобилизовывать свои временные ресурсы стала жизнь профессора Александра Любищева, человека разносторонних способностей. Им написано 12 тысяч страниц книг, статей, брошюр по зоологии, генетике, философии, теории эволюции. Писатель Д. Гранин приоткрывает нам секрет успеха этого ученого. 56 лет подряд он аккуратно записывал и планировал расход времени. Это была исключительно четкая система бережного отношения ко времени. Деятельное время суток «нетто» он принял за 10 часов и учитывал его с точностью до 10 минут. А Любищев вел каждодневный учет, подводил беспощадно подробные итоги, ничего не утаивая и не смягчая. Учитывались и «отбросы времени»: поездки в городском транспорте, ожидания, очереди. Во время этих «отбросов времени» он изучил английский язык. Урок А. Любищева состоит в том, что можно жить каждой минутой часа и каждым часом дня с постоянной напряженной отдачей.

Когда человек вынужден сравнивать «Я реальное» и «образ Я» идеального, он либо осознает свое несовершенство и оказывается перед необходимостью как-то выйти из этой ситуации, либо будет ощущать чувства удовлетворенности и гармонии.

А в том случае, когда человек почувствует разрыв между «Я идеальным» и «Я реальным», он может пойти по другому пути. И.С. Кон выделяет несколько возможных путей:

- исправление недостатка путем напряженных усилий;
- уклонение от осознания неприятного качества;
- пессимизм, озлобление, человек на все смотрит через призму своего несчастья;
- приспособление к установкам окружающих людей;
- компенсация недостатка в одной области достижениями в другой области.

Педагог должен, прежде всего, осознать тот факт, что, создавая оценочную ситуацию с целью вызвать у личности стремление к самосовершенствованию, мы можем получить неоднозначный результат: ребенок может просто замкнуться в себе и отказаться от работы над собой. Не всегда работа над собой должна сопровождаться исправлением нежелательного качества, возможно и компенсирование каких-то личностных недостатков другими своими достоинствами, например, человек дискомфортно чувствует себя во время публичных выступлений, но он может быть прекрасным

собеседником, писать интересные научные трактаты и в этом находить удовлетворение.

Поэтому педагог должен видеть свою роль не в том, чтобы исправлять, а в том, чтобы помочь человеку увидеть путь самосовершенствования, поддерживать желание ставить для себя новые сверхзадачи.

Этапы самовоспитания

1. Самонаблюдение. На данном этапе человек критически фиксирует факты своей жизни. Например:

- всегда, когда мне нужно выразить свою мысль, я не могу подобрать слова;
- всегда, когда учитель вызывает меня к доске, я теряюсь;
- всегда, когда мне хочется расслабиться, я тянусь за сигаретой.

2. Самоанализ. Соотнесение фактов с определенными ценностями. Сравнение образа «Я идеального» и «Я реального». В результате устанавливается разрыв между идеальным образом и «Я реальным». Например, человек говорит себе: я ленив, у меня слабая воля, я не умею управлять своими чувствами и др.

3. Самооценка. В самооценке выражается отношение человека к установленному разрыву. Человек сам для себя должен определить путь. Он может включить механизм психологической защиты типа: я не хуже других, я жертва обстоятельств, мне этого и не нужно и т.д. Он может встать на путь целенаправленной работы над самим собой, чтобы найти способ компенсации своих недостатков.

4. Постановка цели и разработка программы. Самовоспитание направлено на формирование определенных качеств личности, которые необходимы для успешного осуществления какой-либо деятельности. Проблема заключается в том, что человек не всегда может соотнести цели и реальные возможности, ставит цели абстрактные (стать похожим на...) и даже бессмысленные (научиться спать на гвоздях), часто нарушается соотношение ближних и дальних целей, не выстраивается иерархия целей. Мешает правильной постановке цели безмерная широта, одновременное множество целей.

5. Осуществление программы самовоспитания. Первым и основным условием осуществления программы является способность человека к самоограничению. Полезно на данном эта-

пе вести дневник, где будут фиксироваться успехи и неудачи. Можно составить график. Человек должен овладеть всем арсеналом педагогических методов: самоотчет, самовнушение, самоконтроль, самоубеждение, самопоощрение, самокритика и др.

Зависимость способности к самовоспитанию от возраста

Способность к самовоспитанию формируется у человека с развитием самосознания. Младенец находится во власти различных влечений и желаний и не способен на самоограничения ради цели. На данном этапе мы должны ввести ребенка в предметный мир, у него должно возникнуть базовое чувство доверия к окружающему миру. О самовоспитании на данном этапе говорить рано.

К 2–3 годам ребенок становится способным к целенаправленным поступкам. Постепенно появляется способность к оценке поступков. Но эти оценки неустойчивы, они во многом зависят от оценок окружающих. Типичную ситуацию описывает М. Зощенко в рассказе «Бабушкин подарок». Бабушка подарила Миньке 10 новеньких монеток по десять копеек и сопровождала свой подарок словами, что Минька лучше всех на свете. Леля, его сестра, не получила ничего. Она не могла стерпеть обиду и ударила Миньку по руке так, что все монеты рассыпались. Бабушка ополчилась на Лелю, а папа сказал: «Лучший мальчик на свете тот, который отдал бы своей сестре несколько монеток, зная, что у нее ничего нет».

Миня подарил Леле две монетки, после этого он пошел к взрослым и заявил: «Все-таки бабушка оказалась права. Я лучший мальчик на свете, я сейчас подарил Леле две монетки». Бабушка и мама ахнули от восторга, а папа сказал: «Нет, лучший мальчик на свете тот, который сделает что-нибудь хорошее и после этим не будет хвастаться». И тогда Миня побежал в сад, нашел свою сестру, отдал ей еще одну монетку и ничего не сказал взрослым. Прошло много лет, а слова отца остались в памяти.

Ребенок в этом возрасте хочет быть хорошим. На данном этапе взрослые получают неограниченные возможности в формировании образа «Я идеального».

Зачатки самовоспитания можно обнаружить уже в процессе непосредственного приспособления ребенка к внешним требованиям, которое характеризуется стремлением ребенка изменить внешние формы поведения.

В младшем школьном возрасте, считает Л.И. Рувинский, речь еще не идет об изменении свойств личности. Уровень самосознания не поднимается выше «самоисправления поступков». Младшие школьники достаточно хорошо знают значение того или иного качества, могут увидеть проявление этого качества другим человеком, но сами себя, свои поступки оценивают с трудом. Помощь взрослого заключается в развитии способности к рефлексии.

Для подростка открывается внутренний план переживаний. Его начинает мучить вопрос: почему я такой? Для него начинает иметь значение будущее. Представления о будущем еще нечеткие, они смешиваются с мечтой, фантазией. Главное то, что подросток задумывается о своих личностных качествах. Начинается проба себя, своих сил. Проба себя начинается с испытания своего тела. Тело во всех культурах воспринимается как воплощение «Я». Поэтому подростки пытаются доказать себе и другим, что они не испугаются темноты, могут залезть на самое большое дерево, прыгнуть выше всех. Подросток в принципе может работать над собой, своими личностными качествами, но работа эта идет ситуативно, импульсивно. Задача взрослых — помочь подростку найти сферу реализации его возможностей, что задаст общую направленность самосовершенствования.

В юношеском возрасте, когда развивается способность к самоопределению, когда идет активный поиск цели и смысла жизни, человек приобретает способность к созданию развернутой программы самовоспитания. Помощь взрослых заключается не в прямых указаниях на способы самосовершенствования, а в том, чтобы подвести их к самостоятельному поиску цели и смысла жизни. Пути и способы самосовершенствования юноша должен находить сам.

Для того чтобы совершенствоваться, не прибегая к насилию над самим собой, человек должен принять свое «Я реальное» и научиться ставить для себя сверхзадачи, создавая свое «Я идеальное». Этот путь помогает человеку реализовать свои возможности, раскрыть свои жизненные силы.

Самосовершенствование, считает Ю.М. Орлов, должно идти «на грани приятного», тогда этот процесс пойдет «не под бичом вынужденности и давления обстоятельств», а свободно, из глубокого, истинного человеческого желания стать лучше, совершеннее. В основе этого стремления лежит потребность в самореализации, т.е. в пробе и развертывании в жизни заключенных в человеке возможностей.

6.8. Взаимодействие личности и коллектива в условиях воспитательного процесса

Понятия «коллектив» и «группа»

Понятие «группа» более широкое по отношению к понятию «коллектив». Группа может быть более или менее социально организованной и зрелой. В зависимости от этого в социальной психологии выделяются следующие стадии развития группы: конгломерат, номинальная группа, ассоциация, кооперация, коллектив. Коллектив — это тоже группа, которая обладает некоторыми специфическими признаками. В простейшем определении, по Макаренко, «коллективизм означает солидарность человека с обществом». Таким образом, коллектив по сравнению с группой обладает более высоким уровнем социальной зрелости.

В.М. Бехтерев определяет коллектив как «солидаристическое взаимодействие». Под это определение подходят все социальные группы.

А.С. Макаренко не соглашался с данной трактовкой, он обозначил существенные качественные признаки коллектива.

- Коллектив объединяет людей не только в общей цели и общем труде, но и в общей организации этого труда. «Общая цель здесь не случайное совпадение частных целей, как в вагоне трамвая или в театре, а именно цель нашего коллектива».

- Коллектив является частью общества, органически связанной со всеми другими коллективами. «На нем лежит первая ответственность перед обществом, он несет на себе первый долг перед всей страной, только через коллектив каждый его член входит в общество».

- Коллектив есть социальный организм, следовательно, он обладает органами управления и координирования, уполномоченными в первую очередь представлять интересы коллектива и общества.

Общие признаки коллектива:

- наличие совместной деятельности для достижения общей цели, опосредованной прогрессивной социальной направленностью;
- открытость коллектива социальным контактам;
- наличие в коллективе гуманистических отношений, в кол-

лективе поддерживаются отношения взаимопомощи, взаимовыручки, товарищества;

— наличие самоуправления, коллектив должен иметь внутреннюю организацию;

— по мнению А.В. Петровского, «коллектив — это группа, где межличностные отношения опосредствуются общественно ценным и лично значимым содержанием совместной деятельности».

Структура коллектива

Общий коллектив состоит из **первичных** коллективов. Понятие «первичный коллектив» было введено А.С. Макаренко. «Первичным коллективом нужно назвать такой коллектив, в котором отдельные его члены оказываются в постоянном деловом, дружеском, бытовом и идеологическом объединении». Иными словами, такой коллектив можно назвать еще контактным коллективом. Оптимальное количество членов такого коллектива, по мнению А.С. Макаренко, 8–15 человек. Реально в условиях школы первичным коллективом является ученический класс. Избирательные связи и отношения в первичном коллективе приводят к образованию малых неформальных групп или микрогрупп. Каждая микрогруппа включает небольшое количество детей, испытывающих по отношению друг к другу симпатию, дружеские чувства, их связывают, как правило, общие склонности и интересы (Рис. 5)

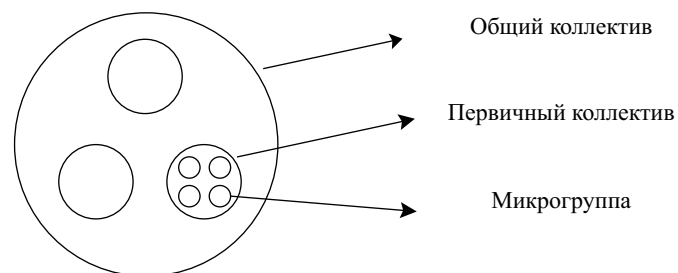


Рис. 5. Структура коллектива

В любом организованном коллективе присутствует **формальная** и **неформальная** структура. Формальная структура складывается на основе какого-либо официального документа (положение,

устав, приказ) и отражает социальные роли, реализуемые детьми, деловые связи и отношения. Неформальная структура складывается стихийно и определяет положение личности в системе межличностных отношений: звезда, предпочитаемый, пренебрегаемый, изолированный. Формальная и неформальная структуры находятся между собой в сложной взаимозависимости. Неформальные группы могут занимать различное положение в коллективе: члены этих групп могут лидировать в каких-либо сферах жизнедеятельности (быть, например, знатоками современной музыки), могут занимать враждебное положение, могут быть носителями высоких жизненных ценностей и помогать коллективу в целом выбирать морально-нравственные ориентиры.

Как формальная, так и неформальная структуры являются динамичными. Появление в классе нового неформального лидера может повлиять и на формальную структуру, и наоборот — смена формального лидера не может не сказаться и на неформальных отношениях в коллективе.

Каждый ребенок, находясь в школьном коллективе, может иметь интересы, симпатии и увлечения вне этого коллектива и избегать как неформальных, так и деловых отношений. Но он не может не испытывать на себе влияния как формальных, так и неформальных отношений. Более того, каждая личность влияет на общий характер складывающихся в коллективе отношений, даже если этот человек находится в коллективе в положении отвергаемого.

Складывающаяся в процессе совместной деятельности и общения сеть формальных и неформальных внутриколлективных отношений приводит к образованию особого «поля коллектива» или, говоря словами Л.И. Новиковой, «поля интеллектуально-морального напряжения» как особого интегрального свойства коллектива, которое характеризует коллектив как целостную систему. Это поле зависит от состава детей, уровня их развития, характера деятельности и общения, от стиля отношений педагога к детскому коллективу. На практике о поле коллектива можно судить по системе ценностных ориентаций, общественному мнению, поведенческим традициям, эмоционально-психологическому настрою.

В тех случаях, когда формальная и неформальная структуры коллектива противоречат друг другу, в коллективе может возникнуть двойное поле, проявляющееся в противоречивых ценностях, несформированности общественного мнения, повышенной конфликтности в межличностных отношениях.

Этапы формирования коллектива

Вопрос о количестве стадий или этапов, которые проходит коллектив в своем развитии, не решен однозначно. Различными авторами выделяется три, четыре и пять стадий формирования коллектива.

Л.И. Новикова, опираясь на теорию и практику А.С. Макаренко и современные исследования, выделяет три стадии развития коллектива.

На **первой стадии** происходит зарождение коллектива. Определяются цели, находится общее дело, формируются формальная и неформальная структуры. На данной стадии коллектив еще не готов определить дальние перспективы своего развития. Организующее влияние на него оказывает достижение ближней перспективы. Педагог держит в своих руках все нити управления коллективом, он является организатором и вдохновителем общей деятельности, предъявляет требования к коллективу, работает с активом, в силу этого он не всегда может распространить свое внимание на каждого отдельного члена коллектива. Главное на данном этапе — наладить общую коллективную жизнедеятельность.

На **второй стадии** коллектив выступает как единое целое с накопленным опытом коллективной жизни, где к общей деятельности приобщаются все члены коллектива. Коллектив с помощью педагога может определять для себя перспективы развития и в своей основной массе способен на морально-волевое напряжение, связанное с достижением общей цели. Педагог постепенно передает управленческие функции активу, оказывая ему необходимую помощь и поддержку. В зоне постоянного внимания педагога находится неформальная структура. Благоприятный психологический климат — одно из основных условий успешного развития коллектива на данной стадии развития.

На **третьей стадии** происходит расцвет коллектива. Коллектив способен к самоорганизации, саморегуляции, он может сам определять для себя ближние, средние и дальние перспективы. В коллективе складывается общая атмосфера взаимопомощи, взаимовыручки, доверия. Принципиально меняется характер управления коллективом, педагог по отношению к коллективу и каждой отдельной личности выходит на уровень сотрудничества. Личность в таком коллективе чувствует себя защищенной, что позволяет раскрыться индивидуальности каждого, при этом каждый чувствует свою ответственность за коллектив, за того, кто рядом,

за самого себя и может предъявлять требования и к другим и к самому себе.

А.С. Макаренко о законах формирования коллектива

Закон движения коллектива. Суть закона заключается в том, что в коллективе должны быть определены ближние, средние и дальние перспективы. Непрерывное движение вперед, развитие, прогресс является первым признаком жизнеспособного действующего коллектива. Для того чтобы коллектив двигался вперед, он должен видеть перспективу. Перспектива создает настроение радостного ожидания, способствует напряжению всех сил для достижения поставленной цели. А.С. Макаренко считал, что в постановке перспективы заключается диалектика воспитательного процесса. Важно научить молодежь мечтать о будущем, воспитать стремление осуществлять свои мечты. По Макаренко, в системе перспективных линий: ближней, средней и дальней, заключается идея «завтрашней радости». Но А.С. Макаренко предостерегал от ошибки строить перспективу только на принципе приятного, даже если в этом приятном есть элемент полезного. Жизнь коллектива должна быть наполнена не радостью простого развлечения, а радостью трудовых достижений, успехов завтрашнего дня.

Закон параллельного педагогического действия. Суть этого закона заключается в том, что через коллектив оказывается влияние на личность, в свою очередь, через развитие каждой личности осуществляется развитие коллектива. А.С. Макаренко рассматривал воспитанника прежде всего как члена трудового коллектива, воспитатель в глазах воспитанника должен также выступать как член трудового коллектива, поэтому соприкосновение воспитателя и воспитанника должно происходить не столько в специальной педагогической плоскости, сколько в плоскости трудового и учебного коллектива. Это позволяет выстроить отношения так, что воспитанники начинают руководствоваться в своей деятельности не чисто педагогическими указаниями, а логикой жизненно-практических требований. А.С. Макаренко считал, что такие отношения более деликатные и снимают у воспитанника ощущение, что его воспитывают. Параллельное действие делает воспитанника субъектом активной общественной деятельности и воспитания, создает условия для развития самостоятельности и инициативы.

Как иллюстрацию этого закона А.С. Макаренко приводит следующую ситуацию:

«Петренко опоздал на завод. Вечером я получаю об этом рапорт. Я вызываю командира того отряда, в котором находится Петренко, и говорю:

- У тебя опоздание на заводе.
- Да, Петренко опоздал.
- Чтобы этого больше не было.
- Есть, больше не будет.

На второй раз Петренко опять опоздал. Я собираю отряд.

- У вас Петренко опаздывает второй раз на завод.

Я делаю замечание всему отряду. Они говорят, этого не будет.

- *Можете идти.*

Затем я слежу, что делается. Отряд сам будет воспитывать Петренко».

В свою очередь, каждый момент воздействия на личность обязательно должен быть воздействием и на коллектив. Так, в случае серьезного нарушения дисциплины А.С. Макаренко требовал коллективного обсуждения случившегося, чтобы весь первичный коллектив занялся этим вопросом. Логическое убеждение в таких случаях должно принимать форму не личного обращения к нарушителю, а обращения к коллективу. Таким образом, первичный коллектив становится основным средством прикосновения к личности.

В.А. Сухомлинский соглашался с А.С. Макаренко, что коллектив — это сильный инструмент воспитания, но в то же время он считал, что детский коллектив может стать в руках педагога и очень опасным инструментом. То влияние, которое коллектив способен оказать на формирующуюся душу ребенка, может быть и разрушительным. Детский коллектив должен еще нравственно дорасти до того, чтобы решать многие деликатные проблемы. Поэтому педагог должен крайне осторожно привлекать коллектив к решению глубоко личных проблем воспитанников.

Педагогические требования к организации коллектива

Системообразующим положением при формировании коллектива является то, что коллектив должен постоянно усложняться, совершенствовать свои цели и содержание деятельности. Наряду с этим следует придерживаться требований, которые в свое время сформулировал А.С. Макаренко:

- Коллектив должен иметь традиции. Традиция создает для коллектива внешний каркас, в котором можно красиво жить.

- В коллективе должна поддерживаться преемственность поколений. «Моральный и эстетический импульс», который исходит от людей более опытных и организованных, является примером для младших. Это, с одной стороны, развивает воспитательные навыки у старших, с другой — облегчает воспитательную работу педагога.

- Общий тон настроений в коллективе должен быть мажорный. «Постоянная бодрость, никаких сумрачных лиц, никаких кислых выражений, постоянная готовность к действию, радужное настроение, именно мажорное, веселое, бодрое настроение, но вовсе не истеричность».

- В коллективе должна присутствовать игра воображения и фантазии. «Детский коллектив неиграющий не будет настоящим детским коллективом. Игра должна заключаться не только в том, что мальчик бегает по площадке и играет в футбол, а в том, что каждую минуту своей жизни он немного играет, он приближается к какой-то лишь ступеньке воображения, фантазии, он что-то из себя немного изображает, он чем-то более высоким себя чувствует, играя».

- В коллективе должна присутствовать эстетика. «Я не представляю себе коллектива, в котором ребенку хотелось бы жить, которым он гордился бы, не представляю себе такого коллектива некрасивым с внешней стороны».

- В коллективе личность должна чувствовать себя защищенной. «Идея защищенности должна особенно присутствовать в коллективе и украшать его стиль».

- Каждая личность в коллективе должна ощущать собственное достоинство. «Эта уверенность в своем собственном лице вытекает из представления о ценности своего коллектива, из гордости за свой коллектив».

- Необходимо устанавливать деловые отношения, отношения взаимной ответственности и взаимного подчинения. В коллективе должна быть установлена определенная «форма вежливости в деловых отношениях».

Проблема взаимовлияния коллектива и личности

Каждый человек развивается как неповторимая индивидуальность и как член общества. Человек всегда находится в определенном социальном ансамбле, он включен во множество социальных

контактов, в нем одновременно существует социально-типическое и индивидуально-личностное. Именно коллектив делает воспитание социально-личностным. В коллективе развитие индивидуальных, неповторимых особенностей личности идет в условиях зависимости от социальных целей и задач, носителем которых является коллектив. С одной стороны, личность получает возможность реализовать свои интересы и потребности в сообществе, с другой — учится солидаризироваться с интересами коллектива, осознавать и принимать значимость задач коллектива. Единство и борьба интересов коллектива и личности является одной из движущих сил развития коллектива и личности.

В.А. Сухомлинский постоянно подчеркивал момент взаимовлияния коллектива и личности. Он смотрел на коллектив не как на какую-то безликую массу, а как на «богатство индивидуальностей». Духовный мир коллектива и духовный мир личности формируются благодаря взаимному влиянию. Механизм развития личности в коллективе, по В.А. Сухомлинскому, следующий: от индивидуального «вклада» каждого воспитанника — к общему «богатству» коллектива, от него — к влиянию на индивидуальное духовное богатство личности, и вновь каждая отдельная личность обогащает коллектив.

Жизнедеятельность в коллективе может иметь для личности неоднозначные последствия. Коллектив может стимулировать развитие личности, активизировать ее деятельность, а может подавлять личность, тормозить ее развитие.

Безусловно, ценно то, что в коллективе личность получает опыт совместной деятельности. Общий дух, настроение, взаимопомощь помогают достигать необыкновенно высоких результатов. Но в то же время в коллективе получает развитие такое явление, как «социальная лень». Всегда найдется какой-нибудь лентяй, который при всех условиях стремится жить за счет других.

В коллективе достигается духовное ценностно-ориентационное единство, человек усваивает нормы морали. Но в то же время коллектив формирует абсолютную веру в этичность общеколлективных установок, а коллектив далеко не всегда бывает прав.

В коллективе формируется общественное мнение, но наряду с этим развивается такое качество, как конформизм, когда личность попадает в зависимость от мнения большинства.

На фоне других раскрываются способности и таланты каждой личности. Но в коллективе имеет место и «серость»: кто-то не может проявить себя и создает только фон для других.

В коллективе формируется способность принимать совместные решения, развивается взаимная требовательность, взаимная ответственность. Только зрелый коллектив, например, такой, который сформировался за годы совместной деятельности в колонии им. Горького, мог принять решение переехать в Куряж, чтобы помочь не вовлеченным в сферу воспитания беспризорным подросткам. Но именно коллективное решение часто размывает индивидуальную ответственность.

Коллектив дает чувство защищенности. Но вполне может получиться так, что человек, который чувствовал себя способным и значимым в родном коллективе, попадая по той или иной причине в ситуацию, где он должен самостоятельно принимать решение и нести за него ответственность, теряется. Взаимопомощь, взаимовыручка создает иллюзию неуязвимости.

Являясь мощным средством организации жизнедеятельности, коллектив может стать **заорганизованным**, сдерживать развитие творчества и проявление индивидуальности каждого.

6.9. Анализ успешности воспитательной деятельности

Понятие «критерий успешности»

Выступая в роли мерила нормы, критерий служит как бы идеальным образцом, эталоном, выражает высший, наиболее совершенный уровень изучаемого явления. Сравнивая с ним реальные явления, можно установить степень их соответствия, приближения к норме, к идеалу. Но для этого критерий должен быть достаточно развернутым, расчлененным, т.е. включать в себя определенные компоненты, некие единицы измерения, позволяющие «замерять» действительность, сопоставляя ее с нормой. Развернутый критерий представляет собой совокупность основных признаков, раскрывающих норму, высший уровень развития соответствующего качества личности школьника конкретной возрастной ступени. Знание конкретных показателей обеспечивает целенаправленность и предметность педагогических усилий.

Для определения эффективности воспитательной деятельности в условиях конкретной воспитательной системы используют две группы оценок: **критерии факта** и **критерии качества**.

Анализ на основе **критериев факта** позволяет выявить наличие необходимых элементов учебно-воспитательного процесса:

планы, программы, используемые методики, технологии, средства, наличие нормативно-правовой базы управления и самоуправления, наличие внешних контактов, включенность учащихся в деятельность.

Критерии качества определяют степень приближенности системы к целям. К качественным показателям следует отнести: уровень сформированности определенных качеств личности, что выражается как в поступках, так и в сложившейся системе отношений личности к себе, к миру, к окружающим людям.

Воспитанность как категория воспитательного процесса

Определяя эффективность воспитательного процесса, педагог оперирует понятием «воспитанность». Под **воспитанностью** в педагогическом смысле подразумевается комплексное свойство личности, которое характеризуется наличием и степенью сформированности у нее социально значимых качеств. В определении показателей и признаков воспитанности педагога исходят из цели воспитания, которая обозначена в государственных документах.

Например, в 1970-е гг. цель воспитания в программных документах была обозначена как воспитание всесторонне развитой, общественно-активной личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство. Соответственно под воспитанностью в педагогической литературе (М.И. Шилова) понимались: идейная и политическая активность; ответственное отношение к учению и общественно полезному труду; долг и ответственность; дисциплинированность; коллективизм и товарищество; доброта и отзывчивость; честность и правдивость; простота и скромность; бережливость.

В теории и практике воспитания родилось такое понятие, как **уровень воспитанности**. Под уровнем воспитанности следует понимать степень сформированности у школьника в соответствии с его возрастными возможностями важнейших качеств личности, являющихся показателями воспитанности. Уровней сформированности по каждому качеству может быть как минимум два и как максимум — неограниченное количество. Обычно используют следующие содержательные названия: высокий, средний, низкий уровни воспитанности. М.И. Шилова обозначает следующие уровни воспитанности:

Низкий уровень воспитанности представляется слабым, еще неустойчивым опытом положительного поведения, который регулируется в основном требованиями старших и другими внешними стимулами и побудителями, при этом саморегуляция и самоорганизация ситуативны.

Для **среднего уровня** воспитанности свойственно самостоятельность, проявление саморегуляции и самоорганизации, хотя активная жизненная позиция еще не вполне сформировалась.

Показателем **высокого уровня** воспитанности является наличие устойчивой и положительной самостоятельности в поведении на основе активной общественной гражданской позиции.

Понятно, что требования к личности со стороны общества меняются и перечень тех качеств, которые оцениваются со стороны общества как значимые, не может оставаться неизменным. На данном этапе Закон «Об Образовании» ориентирует педагогов на создание условий для самоопределения, самореализации личности. В свете новых государственных ориентиров Н.Е. Щуркова предлагает отказаться от такого понятия, как уровень воспитанности, и взять за основу успешности учебно-воспитательного процесса **динамику личностного роста**, т.е. ориентироваться на продвижение воспитанника в своем развитии. При этом она подчеркивает, что анализ эффективности воспитательного процесса должен быть не поверхностный, а глубокий и включать в себя изучение следующих «слоев»: внешний вид учащихся, физическое и психическое здоровье, качество деятельности, взаимоотношения школьников, ценностные ориентации, отношение школьника к себе.

В.А. Каракровский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова в числе параметров, которые отражают личностное развитие, называют следующие: ориентация на общечеловеческие ценности, интеллигентность, креативность, адаптивность, чувство собственного достоинства, независимость в суждениях и ответственность в поступках, «самостроительство».

Различия, которые наблюдаются в педагогических исследованиях в отношении критериев успешности воспитательного процесса, говорят о сложности и неоднозначности этого процесса. Особенность современного момента заключается в том, что учителя и воспитатели должны включаться в творческий процесс прогнозирования и анализа успешности воспитательной деятельности: конкретизировать цели, обозначенные в государственных документах, ставить их диагностично, владеть различными методиками диагностики, учиться интерпретировать результаты исследования.

Проблема диагностики успешности воспитательного процесса

Оценивая качества личности, мы сталкиваемся с рядом проблем:

- Специалисты подсчитали, что для описания свойств личности только в словаре С.И. Ожегова используется более полутора тысяч слов, поэтому в принципе невозможно всесторонне изучить личность и необходимо ограничиваться, выделяя качества личности, которые отвечают поставленной цели.

- В настоящее время педагогическая наука не располагает данными для четкого выделения каких-либо конкретных «единиц измерения» соответствующих фактов и явлений.

- Сложно фиксировать качественные показатели количественными замерами: как, например, можно измерить чувство долга? В любом случае есть значительная доля условности, когда мы определяем уровень сформированности того или иного качества.

- В педагогической практике при оценке личности с точки зрения ее воспитанности всегда присутствует момент субъективности. Педагог всегда включает себя в ситуацию воспитательной деятельности и через размышления над собственными переживаниями, ощущениями получает необходимую информацию. В процессе взаимодействия воспитателя с воспитанником у педагога складывается мнение, которое зачастую является мерилем воспитанности. Оценочные характеристики, которыми в своей педагогической практике пользуются учителя, далеко не всегда носят научный характер и не всегда отражают сущность личности учащегося. Отсюда и появляются определения «неорганизованный класс», «вечный троечник», «подающий надежды» и т.д.

- Результат воспитательной деятельности отодвинут во времени, поэтому сложно определить эффективность сегодняшнего дня.

Диагностика успешности воспитательного процесса осуществляется с помощью различных методик как педагогических (включенное наблюдение), психологических (тесты), так и социологических (анкетирование, опросы), медицинских (показатели здоровья) и др. Общая картина диагностики складывается на основе определения эмоционального состояния личности, ее мнений, суждений, мотивов и результатов деятельности, повторяющихся поступков и т.д.

В настоящее время получила развитие практика мониторинга. Мониторинг воспитания и воспитанности — часть *педагогическо-*

го мониторинга. Его определяют как целостную систему непрерывного изучения, оценки и прогноза изменений состояния учебно-воспитательного процесса, его субъектов или отдельных сторон. Мониторинг проводится в несколько этапов: уточнение критериев оценки; определение показателей; подбор методов отслеживания результатов; интерпретация результатов; разработка рекомендаций.

Проводя те или иные замеры, необходимо рассматривать воспитательный процесс в динамике, фиксировать тенденции, выявлять противоречия с тем, чтобы проектировать и планировать дальнейшее развитие как системы в целом, так и каждой личности в отдельности.

Вопросы и задания

1. Покажите взаимосвязь понятий «воспитание» и «воспитательный процесс».

2. Каким образом процесс воспитания связан с образованием и обучением?

3. В чем смысл выявления противоречий воспитательного процесса? Возможно ли непротиворечивое протекание воспитательного процесса?

4. Какая смысловая связь между противоречиями и закономерностями воспитательного процесса?

5. Обоснуйте ведущую роль принципа гуманизации на современном этапе развития отечественной школы.

6. Что является критерием продуктивности и непродуктивности воспитательных отношений?

7. Какие типичные ошибки допускают педагоги в процессе взаимодействия с воспитанниками?

8. Покажите на примере конкретных методов неоднозначность их применения в педагогической практике.

9. Как вы понимаете выражение: метод — это искусство прикосновения к личности?

10. Охарактеризуйте коллектив как субъект воспитательного процесса. Покажите роль педагога на различных стадиях развития коллектива.

11. В чем суть проблемы взаимоотношения коллектива и личности в условиях воспитательного процесса?

12. Как связан процесс воспитания с самовоспитанием?

13. Выделите типичные трудности на пути самовоспитания. Какую помощь может оказать педагог в самовоспитании личности на различных этапах ее возрастного развития?

14. От чего зависит эффективность воспитательного процесса?

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети!: Пособие для учителя. — 2-е изд. М., 1988.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
3. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. М., 1997.
4. Байярд Р., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. М., 1991.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
6. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой. М., 1998.
7. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М., 1995.
8. Гриценко Л.И. Личностно-социальная концепция А.С. Макаренко в современной педагогике. Волгоград, 1997.
9. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / Под общей ред. Н.Л. Селивановой. М., 1988.
10. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. М., 1987.
11. Кон И.С. Открытие «Я». М., 1978.
12. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании: пер. с польск. М., 1990.
13. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 2. М., 1983.
14. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. М., 1988.
15. Майерс Д. Социальная психология. Спб, 1997.
16. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / Сост. Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. М., 1983.
17. Маслоу А. По направлению к психологии бытия: пер с англ. М., 2002.
18. Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика. М., 1981.

19. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / Под ред. А.А. Бодалева. Москва — Воронеж, 1995.

20. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. М., 1978.

21. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М., 1991.

22. Павлова М.П. Педагогическая система А.С.Макаренко. М., 1972.

23. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.

24. Рувинский Л.И., Соловьева А.Е. Психология самовоспитания. М., 1982.

25. Сокольников Ю.П. Системный анализ воспитания школьников. М.: Педагогика, 1986.

26. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. М., 1975.

27. Уинделл Дж. Дисциплина: 50 надежных способов воспитания детей: пер с англ. М., 1996.

28. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. М., 1988—1990.

29. Изучение личности учащегося и ученических коллективов: кн. для учителя / Л.М. Фридман и др. М., 1988.

30. Шилова М.И. Изучение воспитанности школьников. М., 1982.

31. Шилова М.И. Мониторинг процесса воспитания школьников // Педагогика, №5, 2001.

32. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М., 1998.

ГЛАВА VII. Обучение в структуре образования

7.1. Теоретические основы и актуальные проблемы дидактики

Назначение и общие ориентиры дидактики

Общая теория и методика обучения или дидактика (от греч. *didaktikos* — поучающий) является относительно самостоятельной частью педагогики, в ней раскрываются цели, содержание, закономерности, принципы и методы обучения. Она призвана в конечном итоге дать учителю, преподавателю средней специальной и высшей школы ответы на ключевые вопросы образовательной практики: во имя чего и для чего учить? Как сделать обучение развивающим, формирующим личность? Когда начинать систематическое обучение? Где учить? Чему учить (каково содержание обучения)? Как учить (какие методы, приемы, технологии использовать)? Как создать условия для полноценного и эффективного обучения?

Поиски ответов на все эти вопросы связаны с конкретным пониманием целей и ценностей современного образования, сущности и структуры обучения, его закономерностей и принципов, т.е. с определенной дидактической концепцией. Особенности этих вопросов состоят в том, что ответы на них не так просты, как может показаться на первый взгляд, в том, что их решение далеко неоднозначно, ибо эти решения связаны с определенной ситуацией в обществе, с конкретными условиями, в которых осуществляется учебно-воспитательный процесс, с тем или иным этапом развития образования, с особенностями изучаемого предмета, а также с тем, что почти каждая учебная ситуация может иметь не одно, а несколько вполне удовлетворительных решений, и со многими другими обстоятельствами и условиями.

Необходимо сразу обозначить те исходные положения, которые положены в основу нашего понимания современной дидактической концепции.

Общая теория обучения (дидактика) — лишь относительно самостоятельный раздел педагогики. Обучение (предмет дидактики) — важнейшая составная часть, «поле» и средство воспитания и развития личности. Вот почему дидактические закономерности, категории и подходы — это всегда конкретизация более общих педагогических закономерностей и категорий, трактующих воспита-

ние как процесс стимулирования и создания условий для реализации сущностных сил, развития и становления личности человека. Современная дидактика реализует принципы гуманной педагогики, направленные на формирование свободной и творческой, ответственной и конкурентоспособной личности.

Как часть педагогики дидактика — не только наука, имеющая свою категориальную структуру, логику, инструменты развития и практическую деятельность, но и искусство, в котором громадную роль играет личность педагога, его культура, эрудиция, педагогический талант, изобретательность, творчество. Общие подходы, принципы, схемы, рекомендации, которые можно усвоить, изучая курс, составят только базу для того, чтобы вдохнуть в живой процесс общения с учеником, его взросления, его человеческого становления («очеловечивания») живую душу, благородные мысли и чувства, чтобы искать и находить лучшие решения в постоянно изменяющихся ситуациях учебного процесса.

Обучение выступает важнейшей сферой образования, оно призвано решать не только задачи овладения знаниями, но и проблемы развития личности, ее воспитания, а сам процесс обучения понимается как тесное взаимодействие педагога и обучающихся, направленный на осуществление общих задач образования. Такое взаимодействие, нацеленное на овладение определенным учебным материалом, составляет то, что называется *учебным процессом*.

В научный обиход, в официальные документы все более прочно входит понятие «непрерывное образование». Проще говоря, человек теперь должен учиться и совершенствоваться всю жизнь, ибо сама жизнь сейчас быстро меняется и усложняется. Уровней, видов, форм образования становится все больше. В данном разделе речь пойдет об общих закономерностях, принципах, подходах к обучению. Конкретизация же общих подходов будет вестись преимущественно на материале общего среднего и частично — профессионального, в том числе высшего образования.

Следует учесть, что просто обучения и образования нет вообще. Есть обучение конкретным предметам, сферам деятельности, обучение определенной профессии. Обучение всегда идет на конкретном материале и учитывает его специфику. Дидактика изучает общие закономерности обучения, образования и развития личности в учебном процессе. Она тесно связана с конкретными методиками изучения математики, физики, языка, истории и т.д., дает исходные положения к их пониманию, их интеграции в едином образовательном процессе, но никоим образом их не подменяет. Итак, *ди-*

дактика — раздел педагогики, учение об обучении, реализуемое в учебном процессе, предполагающем совместную деятельность того, кто учит, и того, кто учится. Это учение о развитии и воспитании личности, приобщении ее к культуре, введение в самостоятельную жизнь в процессе специально организованного овладения учебным материалом.

Предмет изучения дидактики

Если исходить из того, что обучение — это воспитание и развитие в процессе совместной учебной деятельности: учебно-познавательной, учебно-практической, учебно-исследовательской (для вуза), учебном общении, а такая совместная деятельность обязательно предполагает общение учеников с педагогами и общение их друг с другом, то **предметом дидактики** можно считать воспитание и развитие личности в процессе разных видов учебной деятельности и учебного общения.

Далее возникает вопрос: какие же конкретные отношения, складывающиеся в учебном процессе, служат приоритетным предметом изучения в дидактике? Многие исследователи утверждают, что предметом дидактики выступает основное дидактическое отношение «учитель — ученик», «педагог — студент»; они вспоминают слова А.С. Макаренко о том, что предметом педагогики является не сам человек, а именно педагогические отношения. Однако при этом упускается несколько важных обстоятельств. Во-первых, существенно важным в обучении является не только общение в системе «педагог — учащийся», но и познание, выраженное в отношении «учащийся — изучаемый материал». Во-вторых, субъективные человеческие отношения есть не только отношения между личностями или между личностью и миром (действительностью), но и отношения личностей. Педагогические, в том числе дидактические, отношения не могут не включать человека, не охватывать личности как ученика, так и педагога. Иначе получится обезличенная, а еще резче сказать, бездетная и «бесчеловечная» педагогика. Взгляды, чувства, мысли, оценки, способы деятельности ученика в учебном процессе не могут быть вынесены за рамки дидактики, хотя их специально изучает психология. То же самое относится к личности педагога, его замыслам, идеям, самочувствию, здоровью, творческому потенциалу.

Важным в дидактическом плане является и отношение «педагог — изучаемый материал», ибо это связано с отбором, дидакти-

ческим осмыслением материала, проектированием, конструированием предстоящих актов обучения. Предметом дидактики служит и рефлексия — анализ процесса и результатов педагогической деятельности со стороны самого педагога, а также оценивающих его действия экспертов.

Предмет дидактики, таким образом, достаточно сложен. Он включает все три субъекта обучения: учителя, ученика и обучающийся коллектив (класс, группа), изучаемый материал и все основные дидактические отношения: «ученик — учитель», «ученик — изучаемый материал», «учитель — изучаемый материал», а также отношения: «учитель — класс» и «ученик — класс».

Говоря точнее, предметом дидактики является регулирование и совершенствование указанных отношений, создание условий для развития и совершенствования всех субъектов учебного процесса.

Современная дидактическая концепция

Педагогическое регулирование, все принципы, требования и рекомендации должны исходить из **современной педагогической концепции**, которая носит гуманистический характер и определяется главной целью образования и воспитания: реализацией и самореализацией заложенного в человеке личностного потенциала. Эта концепция в ее дидактической интерпретации (истолковании) и составляет исходный теоретический базис дидактики — понимание обучения прежде всего как развивающего и воспитывающего процесса, как средства развития личности в соответствии с социально обусловленными целями и образовательными запросами граждан. При этом выделяются: **социальная функция** обучения, призванного формировать личность, отвечающую общественным потребностям, перспективам развития общества, способную адаптироваться и активно трудиться в современном мире; **личностно-развивающая функция**, находящая свое воплощение в развитии способности человека к саморегуляции, саморазвитию и самореализации, формировании *его* духовной сущности (идеалы, ценности, познавательные способности), нравственном становлении. Обучение в современных условиях призвано выполнять также **функцию здоровьесбережения** (валеологическую), **функцию социальной защиты** и **функцию трансляции культуры** и подготовки учащихся к ее творческому развитию. Другое дело, насколько и как реализуются эти функции.

В современной концепции делается акцент на **активные формы** учебно-педагогического процесса — сотрудничество педагогов и обучающихся, а также взаимодействие самих обучающихся друг с другом.

Данная трактовка пришла на смену пониманию обучения как вооружения обучающихся под руководством педагога системой научных знаний о мире и научно обоснованными способами деятельности (так называемая «ЗУН — дидактика», где ЗУН — знания, умения, навыки), а также несколько позже сформулированной и принятой концепции обучения как развития интеллектуальной сферы, познавательных способностей и интересов обучаемых на той же основе овладения системой знаний и научно обоснованных способов деятельности. Современная концепция, не утратив ничего, стала шире и глубже. Оставаясь социальной и познавательной, она стала глубоко личностной.

Рассмотрим наиболее общие и значимые идеи и подходы современной дидактики.

1. **Личностный подход** предполагает, что в качестве ведущего ориентира, основного содержания и главного критерия успешности обучения выступают не только знания, умения, навыки, функциональную подготовленность к выполнению определенных видов деятельности, но и формирование личностных качеств: направленности, общественной активности, творческих способностей и умений, воли, черт характера.

Личностный подход предполагает стремление выявить и сформировать личность, уникальную человеческую индивидуальность, выработать индивидуальный стиль деятельности, развить лучшие черты и нейтрализовать негативные индивидуальные проявления каждого ученика. Это требует отказа от валового, усредненного подхода к обучению и воспитанию, исключения бюрократического стиля управления, подавляющего личность, создания условий для максимального проявления положительных задатков, самобытности и оригинальности человека.

2. **Деятельностный подход** предполагает направленность всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, ибо только через собственную деятельность человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества (Л. С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Г.И. Щукина и др.).

3. **Социальная направленность и коллективистский подход** означают нацеленность учебного процесса на формиро-

вание общественно ценных отношений, ибо внешние отношения, в которые личность вступает в процессе деятельности и общения, формируют внутреннее отношение человека к общественным ценностям, к людям, к делу, к самому себе. Любые психические функции формируются первоначально преимущественно в коллективно распределенной деятельности и только затем становятся достоянием личности, интериоризируются, выражаются в индивидуальной форме деятельности (Л.С. Выготский). Психологи сделали вывод, что коллективная деятельность в обучении должна во многих случаях предшествовать индивидуальной, что именно спор, диалог, состязательность, сопоставимость и другие атрибуты совместной деятельности порождают рассуждения, отношения, оценки, эмоциональные реакции и прочие проявления личности.

4. **Оптимизационный подход** предполагает достижение максимально возможных для конкретных условий результатов на базе экономных затрат времени и сил обучаемых и педагогов (Ю.К. Бабанский).

6. **Технологический подход** позволяет отрабатывать схемы и алгоритмы обучающей и учебной деятельности, гарантирующие получение планируемых результатов.

7. **Творческий, инновационный подходы** требуют постоянной диагностики, исследования достигнутого обучающимися уровня обученности и воспитанности, поиска наиболее эффективных содержания, методов и форм деятельности, сотрудничества в обнаружении истины, неустанного педагогического экспериментирования (В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, М.М. Поташник, П.И. Пидкасистый и др.).

Указанные подходы в учебном процессе теснейшим образом взаимосвязаны, взаимообуславливают, взаимопредполагают и взаимопроникают друг в друга. Все они представляются нам чрезвычайно важными, основополагающими.

Таким образом, произошло серьезное изменение целей образовательной системы, переход от «знаниецентрической» ориентации, определяющей ведущими целями и результатами обучения знания, умения и навыки ученика, к гуманистической личностно-центрированной ориентации, направленной на развитие и самореализацию сущностных сил, способностей, дарований человека как главной цели образования (В.В. Сериков, И.Я. Якиманская, Н.А. Алексеев и др.).

Такая переориентация, смена приоритетов, вовсе не означает отказа от традиционных ценностей, от популярного девиза «зна-

ние — сила». Система знаний и способов деятельности, качество знаний (полнота, глубина, систематичность, гибкость, осознанность, действенность) остается основанием, несущей конструкцией образовательного процесса. Ведь, по меткому выражению К.Д. Ушинского, «пустая голова не мыслит». Речь только о том, что сами по себе знания еще не являются конечной целью и результатом обучения или самообразования.

Второе важнейшее изменение в образовательной стратегии связано со значительным расширением содержательной базы обучения. Если еще совсем недавно основное содержание обучения сводили к системе научных знаний или (в школе) к усвоению основ научных знаний, а также умений и навыков, то теперь содержательной основой образования стала помимо изучения природных процессов **вся отечественная и мировая культура**. Иными словами, это все достижения человечества, способствующие его прогрессивному развитию: и научно обобщенные, осмысленные знания; и знания, нормы и способы поведения, основанные на здравом смысле, чувстве, интуиции; и образы, понятия, получившие отражение в искусстве, религии, народных традициях или житейском опыте. Такой поворот, однако, значительно усложняет и без того непростую процедуру отбора содержания школьного и вузовского обучения (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.С. Леднев и др.).

Очень важным для организации обучения является переход российского образования на позиции **вариативности** образовательных программ и **многообразия** типов учебных заведений.

Долгие годы у нас действовали стандартные, унифицированные, одинаковые для всех учебные программы, стабильные учебники и учебные планы, строго регламентированные типы учебных заведений. Реформы образования в последнее десятилетие XX в. привели к тому, что у семьи, у учащихся появилась реальная возможность выбора типа учебного заведения, уровня и характера образовательных программ. Хотя вариативность, свобода выбора не может не быть ограничена рамками единых образовательных стандартов (образовательного минимума), единых образовательных цензов (требований к соответствующим результатам образования по завершении того или иного этапа образования), что предусмотрено Законом РФ «Об образовании».

Содержание и методы современного обучения определяются также тенденциями к более полному учету региональных и этнических особенностей, постепенным переходом к более активным нетрадиционным методам обучения, активным использованием

психолого-педагогической диагностики и многими другими факторами.

Очень серьезными проблемами, стоящими сейчас перед образованием, являются проблемы определения сроков начала систематического школьного обучения (6—7—8 лет), общей продолжительности основного и полного среднего образования (переход от 10 к 11-летнему, а в перспективе к 12-летнему образованию), расширением платных образовательных услуг. Очень актуальны и доставшиеся в наследство от прошлых десятилетий, но значительно обострившиеся проблемы здоровья учащихся. Одним из факторов нездоровья выступает хроническая перегрузка учащихся обязательными учебными занятиями, что ставит под сомнение незыблемость вековой традиции предметного (а также многопредметного) построения содержания обучения.

7.2. Сущность, структура и развивающий потенциал обучения

Сущность и структура обучения и учебного процесса

Для конструирования и реализации, отбора содержания, методов и форм обучения важно овладеть его научными основами, понять сущность, социальные функции, структуру, логику и движущие силы функционирования и совершенствования учебного процесса. Понятие «учебный процесс» часто употребляют как синоним понятия «процесс обучения». Однако полезно обратить внимание и на особенности указанных понятий.

Процесс обучения рассматривается как управление учебной деятельностью со стороны учителя, учебный процесс — как сложный процесс взаимодействия педагога, учащегося, учебного материала, обладающий внутренними импульсами самодвижения. Пока речь идет о постижении общей абстрактной модели учебного процесса, в которой, отвлекаясь от специфики предмета, от особенностей конкретных ситуаций, можно было бы четко выявить его наиболее глубокие, сущностные характеристики.

В чем же сущность обучения? Чтобы ответить на этот вопрос, попытаемся двигаться от его внешней структуры к внутренней, а от нее к сущности, от статического представления о его компонентах к анализу динамики процесса.

Внешне учебный процесс предстает перед нами как совместная деятельность педагога и обучаемых, в ходе которой педагог нацеливает, информирует, организует и стимулирует деятельность обучающихся, корректирует и проверяет ее, а обучаемый овладевает содержанием, видами деятельности, в первую очередь — предусмотренными в программах знаниями, умениями и навыками. Очевиден двусторонний характер обучения, всегда содержащего взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы **преподавания** (деятельность педагога) и **учения** (деятельность обучающегося). В преподавании даже на этапе подготовки к занятиям в качестве ориентиров включены достигнутый школьниками или студентами уровень деятельности, характер отношения к изучаемому, степень развития способностей, социальной зрелости. Общение обучающихся и обучаемых происходит всегда, даже если речь идет о заочном обучении или самостоятельной работе студента или школьника. В эти виды обучения преподавание включено косвенно, опосредованно, через задания, консультирование, определение источников информации, последующий контроль. Поскольку все виды учебной деятельности всегда предметны, направлены на усвоение определенного содержания, нетрудно выделить и третий элемент процесса — **содержание изучаемого** (предмет изучения): факты, их объяснение, выводы, теоремы, законы, теории. Между тремя элементами обучения существуют и три вида связей, о которых уже шла речь: педагог — ученик, ученик — предмет изучения, педагог — предмет изучения (Рис. 6).

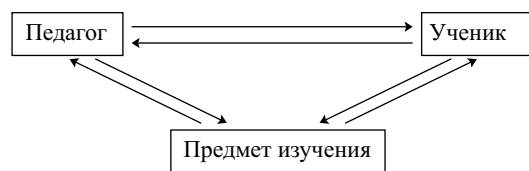


Рис. 6. Общая структура обучения

Однако фиксация наличия трех элементов (компонентов) и трех видов связи обучения — лишь регистрация имеющегося. Чтобы раскрыть сущность обучения, необходимо выяснить его родовые и видовые признаки, цели, внутреннюю структуру, рассмотреть процесс в динамике.

Несомненно, что обучение, как и воспитание в целом, процесс социально обусловленный, вызванный необходимостью воспроизводства человека как субъекта деятельности и отношений. Отсюда вытекает важнейшая социальная функция обучения, заключаю-

щаяся в формировании личности, соответствующей социальным требованиям. Строительным материалом, источником созидания личности служит мировая культура — духовная и материальная, отражающая все богатство накопленного человечеством опыта. Задачи созидания личности требуют, чтобы в процессе обучения человек овладел ведущими элементами этого опыта, включился в реальный процесс его воссоздания и приумножения, а выпускник средней и особенно высшей школы видел бы тенденции общественного прогресса, понимал ключевые идеи развития общества, овладел бы прогрессивными технологиями.

В демократическом обществе, в котором разностороннее развитие личности становится объективной необходимостью, ставится задача передать каждому молодому человеку в достаточной для его развития мере все основные элементы человеческой культуры. В этом заложен глубокий смысл и всеобщего образования, и складывающейся системы непрерывного образования.

Каков же состав человеческой культуры, тех источников, которые наполняют и формируют личность? В работах И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина убедительно показана четырехкомпонентная структура культуры и адекватное ей содержание обучения, в которую входят и знания о природе, и способы работы человека с тем, что дает или способна дать при ее разумном использовании природа. Это прежде всего **знания о человеке, обществе, природе, технике**, затем (второй компонент) — это установленные и выверенные в опыте **способы деятельности**, передаваемые через правила, инструкции, алгоритмы и обучение, далее (третий компонент) это **опыт творчества** и наконец четвертый и очень важный компонент — **эмоционально-ценностное отношение** к изучаемым объектам и к реальной действительности, в том числе и отношения к другим людям и самому себе, потребности и мотивы общественной, научной, трудовой и профессиональной деятельности, духовные ценности и идеалы. Обучение, обеспечивающее овладение всеми компонентами культуры, дает подлинное образование, т.е. развивает и воспитывает (см. схему 7).

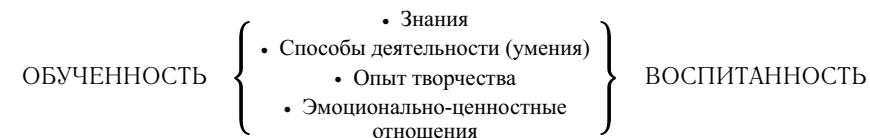


Рис. 7. Состав культуры

Цели обучения непосредственно вытекают из общечеловеческих идеалов, национальных традиций, социального заказа общества и государства в конкретных условиях и составляют общественно обусловленное содержание образования. Они заключаются, во-первых, в том, чтобы привести обучающихся к **овладению системой знаний и способов деятельности** и, во-вторых, в том, чтобы на этой основе обеспечивать **развитие, полноценное формирование личности обучаемых**. Последняя цель более скрыта, она пока еще недостаточно регламентируется и конкретизируется в программах, но без необходимого развития мотивов, потребностей, эмоций, познавательных, коммуникативных, творческих и других способностей невозможно и само овладение усложняющейся системой знаний, и тем более — вхождение в культуру.

Вот почему значительная часть новых исследований по педагогике и педагогической психологии нацелена на поиски путей повышения развивающего и воспитательного эффекта обучения, на его личностную ориентацию.

Таким образом, анализируя социальные функции и цели обучения, мы выявляем определяющие его природу процессы овладения знаниями и развития обучаемых. Можно сказать, что **обучение** в своей сущности есть целенаправленный, социально и индивидуально обусловленный и педагогически организованный процесс развития личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, всем богатством духовной и материальной культуры человечества.

Реальный эффект обучения, его деятельностное, а не иллюзорное движение (изучен курс, пройдена тема, отработано задание, сдан зачет или экзамен) в решающей степени зависят от соотношения двух ведущих составляющих учебного процесса: от овладения знаниями, способами деятельности, другими элементами содержания образования и развития обучаемых. Развитие происходит на основе овладения знаниями, но также и в процессе овладения культурой человеческих отношений, способами деятельности, человеческими ценностями. Эффект развития, в свою очередь, создает предпосылки для основательного овладения знаниями, способами деятельности, вхождения личности в контекст культуры. Но гармония указанных процессов не достигается автоматически. Необходима целесообразная организация обучения, исходящая из понимания сущности и динамики овладения знаниями и развития личности.

Процесс овладения знаниями, умениями и навыками может происходить в двух основных вариантах: репродуктивном (воспро-

изводящем) и продуктивном (творческом). **Репродуктивный вариант** включает в себя восприятие фактов, явлений, их осмысление (установление связей, выделение главного и т.д.), что приводит к **пониманию** (Рис. 8).

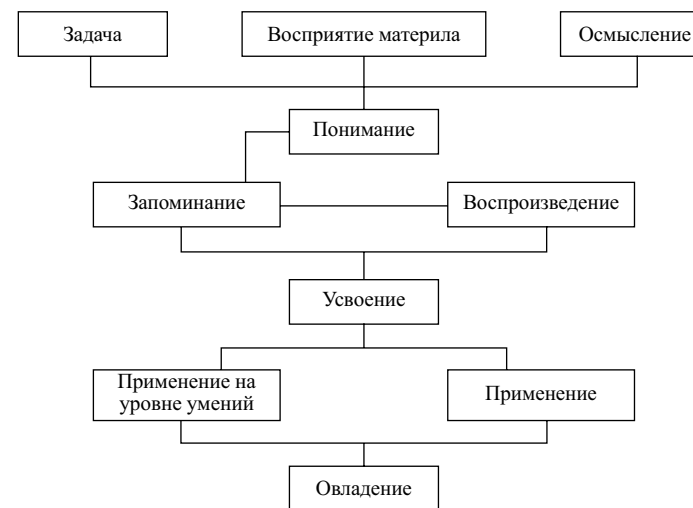


Рис. 8. Структура репродуктивного варианта учебной деятельности

Основное из понятого (исходные положения, ведущий тезис, аргументация, доказательство, основные выводы) ученик должен удержать в памяти, что требует особой (мнемической) деятельности, предусматривающей приемы механического и логического запоминания, систему повторения изученного. Запоминание понятого приводит к **усвоению** материала. Часть материала вполне достаточно довести до уровня понимания или до уровня усвоения. Но наиболее важный материал, а также способы деятельности следует довести до уровня **овладения**, что требует еще одного этапа — **применения**, использования усвоенного либо на уровне репродуктивном, алгоритмическом (воспроизведение образцов, использование правил и предписаний), либо на уровне поисковом, творческом (нестандартные подходы, поисковые умения). На этом этапе отрабатываются на основе многократного повторения действий (упражнений) необходимые умения и навыки. Последний этап в обучении (применение), особенно по обществоведческим и гуманитарным дисциплинам, явно недооценивается. Цикл овладения знаниями нередко остается незавершенным.

Продуктивный вариант учебной деятельности выглядит иначе, он содержит ряд новых элементов (логическое и интуитивное предвосхищение, выдвижение и проверка гипотез, перебор и оценка вариантов и др.). Данный вариант состоит из ориентировочного, исполнительского и контрольно-систематизирующего этапов. И добывание, и применение знаний, и определение отношений и оценок здесь носит поисковый, творческий характер. Стимулируются самоанализ, саморегуляция, инициатива, развитие прогностических и конструктивных (проективных) способностей. Однако по многим дисциплинам продуктивный вариант используется, к сожалению, спорадически, вне системы. Продуктивный вариант может состоять из следующих звеньев (Рис. 9):

- | | | |
|---|---|-----------------------------------|
| 1. Восприятие или самостоятельное формулирование условия задачи | } | Ориентировочный этап |
| 2. Анализ условия задачи | | |
| 3. Воспроизведение (восполнение) необходимых для решения знаний | | |
| 4. Прогнозирование процесса поиска и его результатов, формулирование гипотезы | | |
| 5. Составление плана (проекта, программы) решения | | |
| 6. Попытки решения задачи на основе известных способов | } | Исполнительский этап |
| 7. Переконструирование плана решения, нахождение нового способа | | |
| 8. Решение задачи новыми способами | | |
| 9. Проверка решения. Оценка рациональности и эффективности выбранного варианта решения | | |
| 10. Введение полученного знания (способа) в имеющуюся у обучаемого систему знаний, представлений, отношений | } | Контрольно-систематизирующий этап |
| 11. Выход на новые проблемы | | |

Рис. 9. Структура продуктивного варианта учебной деятельности

Понятие о развивающем обучении

Выясним теперь сущность процесса, который мы называем развитием личности. Само по себе обучение, если его рассматривать как приобретение человеком знаний, умений и навыков, еще

не означает развития. Древние говорили: «Многознание уму не научает». А один из наших современников пошутил: «Ум — это то, что остается после того, когда мы забываем все, чему нас научили». Речь идет об умственном развитии, но сказанное относится и к развитию вообще. **Развитие** — это новообразования личности, новые психические качества или новый уровень, это формирование способностей, интересов, потребностей, воли, эмоций. Как установлено многочисленными исследованиями философов, психологов и педагогов, развитие есть результат усложняющейся деятельности человека, в процессе которой он вступает в новые для себя отношения, накапливает опыт, формирует мотивы, оценки, отношения. Вне деятельности и отношений развитие не существует. Любое новое качество личности проявляется сначала лишь в определенных ситуациях, которые в обучении и воспитании можно намеренно создавать. Повторяясь неоднократно, зародившиеся качества генерализуются, обобщаются (С.Л. Рубинштейн), происходит их усвоение личностью, они интериоризируются (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), то есть превращаются во внутреннее состояние человека, черты личности.

Отечественная психология и педагогика исходят из сформулированного Л.С. Выготским положения **о ведущей роли обучения по отношению к психическому развитию**. Опираясь на реально достигнутый уровень развития, обучение должно всегда несколько опережать его, стимулировать, вести за собой. Иными словами, овладение знаниями должно быть организовано так, чтобы вносить новые элементы в деятельность, формировать новые отношения, новый уровень способностей и тем самым обеспечивать развитие. Конечно, степень опережения не безгранична, она определяется созреванием организма, в том числе мозговых структур, составом накопленного опыта. Такое обучение называют **развивающим**, а его структура чаще всего носит **«задачный» характер**. Это значит, что содержание изучаемого предстает перед учащимися как цепочка задач и создающихся на их основе задачных (проблемных) ситуаций.

Динамическую структуру развивающего обучения можно представить себе, исходя именно из «задачного» понимания и «задачного» структурирования педагогической и учебной деятельности. Предпосылками такого подхода служат прочно утвердившиеся в отечественной психологии положения о единстве сознания и деятельности, о проблемном характере мышления, возникающего только при наличии рассогласования, познавательных противоречий меж-

ду познанным и непознанным, между достигнутым и необходимым уровнем умений и навыков (С.Л. Рубинштейн, А.М. Матюшкин, Э.В. Ильенков). Отсюда полезно все содержание изучаемой темы или раздела строить как логическую последовательность познавательных задач, а сам учебный процесс — как цепь **учебных ситуаций**, познавательным ядром которых являются **учебно-познавательные задачи**, а содержанием — совместная работа педагогов и обучаемых над решением задачи с привлечением разнообразных средств познания и способов обучения. Разумеется, задача понимается не в узко-методическом (расчетная задача, задача на построение и т.д.), а в широком психологическом смысле как цель, заданная в конкретной ситуации, или как требование, выражающее необходимость преобразования ситуации для получения искомого результата (Г.А. Балл, Л.Л. Гурова).

Любая познавательная задача противоречива по своей природе. Она синтезирует достигнутое и нацеливает на овладение еще не познанным, на формирование новых подходов и приемов. Задача всегда содержит определенную познавательную трудность. Осознание трудности, дефицита информации при условии понимания значимости изучаемого и подготовленности к работе (базовые знания и умения) вызывает интерес, рождает стремление к действию, целенаправленную активность, систему действий, результатом которых оказываются не только новые знания и способы деятельности, но и новый уровень развития.

Любая «порция» познавательного материала, любые задания, предлагаемые учащимся, как и вся система изложения нового, должны быть ориентированы как на достигнутый, так и на перспективный, находящийся в **«зоне ближайшего развития»** (Л.С. Выготский) уровни умений, навыков, способов деятельности, оценок и отношений. Говоря конкретнее: условие задачи должно быть адресовано на достигнутый (актуальный) уровень развития, оно должно быть понятным и доступным, базироваться на известном и освоенном, а вот требование, предписание, вопрос должны быть адресованы на уровень «ближайшего развития» (Рис. 10). В «зоне ближайшего развития», по мысли Л.С. Выготского, находятся те действия и операции, которые уже формируются, но которые обучаемый может выполнить пока только при помощи со стороны, прежде всего — это помощь педагога. Но помощь может быть и опосредованной, косвенной, реализуемой через постановку заданий, методические рекомендации, аналогии, ориентиры поиска, эвристические программы и т.д. Важно учитывать, что в «зоне

ближайшего развития» располагается тот этап овладения деятельностью, развития отношений, который логически следует за освоенным, этап, к освоению которого обучаемый подготовлен предыдущей деятельностью. Показателем того, что задание находится в «зоне ближайшего развития», служит отзывчивость ученика к оказываемой ему помощи.

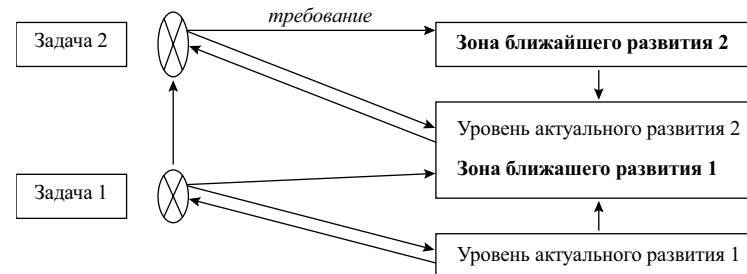


Рис. 10. Развитие личности в обучении

Педагог и должен, как правило, работать в зоне ближайшего развития учеников, оказывая им помощь: информируя, стимулируя, давая образы, обращая внимание на недостатки и успехи, что не просто, ибо «зона» у каждого ученика своя, и именно поэтому одинаковый подход ко всем далеко не всегда достигает цели.

Каждая выдвигаемая в обучении очередная задача, таким образом, диктуется логикой учебного процесса, в основе которой лежат логика раскрытия содержания изучаемого и логика развития ученика. Даже в лучших вариантах обучения приоритет отдается логике развертывания содержания. В идеале же необходим органичный сплав двух указанных подходов с определенным приоритетом логики развития и формирования личности школьника или студента, нацеленности именно на «зону ближайшего развития» познающих. Несомненно, что в большинстве случаев она многовариантна.

Решение задачи, преодоление трудностей в принципе должны означать и микросдвиг в развитии учащихся, достижение ими проектируемого (заданного) уровня знаний и развития. Конечно, заметные сдвиги в развитии — результат решения ряда задач. Педагог по каналу обратной связи получает информацию о деятельности обучаемых, подбирает и корректирует средства педагогического воздействия (например, дает вспомогательные вопросы или расчленяет задачу) и, убедившись, что задача решена, с учетом достигнутого выдвигает новую задачу, ориентированную на достигнутый уровень как на исходный, т.е. на новую «зону ближайшего развития».

Заключенное в задаче противоречие между достигнутым обучающимися на каждом этапе обучения уровнем знаний и развития и тем уровнем «зоны ближайшего развития», который необходим для решения задачи, составляет основное, постоянно разрешаемое и вновь возникающее **противоречие обучения, ядро движущих сил учебного процесса.**

Есть основания полагать, что именно задача, конструируемая на конкретном материале изучаемых предметов и представляющая перед обучаемым как познавательная, представляет собой ту генетическую «клеточку», в которой при подготовке проекта «свертываются», интегрируются все определяющие обучение факторы (общие цели образования, содержание изучаемого, уровень подготовленности и развития обучаемых, наличные методические средства и условия и др.) и из которой они затем «развертываются» уже в педагогическом качестве как элементы учебного процесса. Задача, развернутая в процессуальном плане, в живой деятельности и во взаимоотношениях субъектов обучения (педагогов и учащихся) вместе со средствами и методами осуществления этой деятельности и полученными результатами и составляет, на наш взгляд, структурную единицу учебного процесса — конкретную **динамическую учебную ситуацию.** Решается, исчерпывается задача — осуществляется переход к новой задаче, создаются новые условия и отношения, возникает новая учебная ситуация. На продвинутых этапах обучения учащиеся приобретают способность видеть проблему, формировать задачу. Тогда они действительно становятся субъектами обучения, приобретают способность проектировать и строить учебный процесс и свою деятельность в нем, готовность к продуктивному самообразованию.

Конечно, приведенное описание — всего лишь схема, модель принципиальных направлений движения и взаимодействия определяющих обучение компонентов и факторов. В реальном процессе они «очеловечиваются», наполняются личностным содержанием, действуют через сознание, волю, эмоции, индивидуальность педагогов и учащихся.

7.3. Законы и закономерности учебного процесса как выражение его сущности

До недавнего времени ученые-педагоги воздерживались от формулирования педагогических законов вообще и дидактических законов, в частности.

Этому есть ряд причин. Закон, как известно, отражает внутреннюю необходимую связь явлений и процессов, существующих независимо от познающего эти законы субъекта. Обучение же, как и любой социальный процесс, складывается из целенаправленной деятельности, общения, сотрудничества его субъектов — людей, которые имеют установки, определенный опыт, предпочтения, право выбора жизненных планов и средств их достижения. Однако деятельность людей тесно связана со средой, окружающим миром, она определяется историческим опытом, миропониманием, технологической вооруженностью, наконец, закономерностями развития психики и социального сознания. Значит, обучение, субъектное по своим проявлениям в конкретных условиях, по социальным основаниям, глубинным корням, целям и факторам, объективно и подчиняется объективным законам и закономерностям. Однако закон в социальной сфере трудно отследить, зафиксировать и сформулировать.

И самое важное: педагогические законы, в силу влияния на процессы воспитания, обучения и развития множества факторов, почти никогда не дают строго гарантированного, определенного результата. Они носят стохастический, вероятностный характер, проявляются как тенденции, их действие зависит от наличия многих условий, к числу которых относится и сознательная энергичная деятельность участников этих процессов, поэтому связь между объективными законами, с одной стороны, и поведением людей, их сознанием, а еще более — подсознанием, — с другой, очень неоднозначна, она не укладывается в рамки строгих причинно-следственных связей, жесткого детерминизма. Одни и те же закономерности, факторы развития в разных условиях и по отношению разных по внутренней природе субъектов дают совершенно непохожие, иногда противоположные результаты.

Итак, обучение как педагогический процесс и объективен в своих основах, вписан в объективный процесс развития общества, в конкретно-экономический контекст, и субъективен в своих активных проявлениях, в возможностях реализации. Именно эти объективные основы, способы связи объективного и субъективного и отражают дидактические законы.

Помимо законов, существуют еще **закономерности.** Закономерность в литературе трактуется либо как проявление законов, часто еще не осознанных и четко не сформулированных, либо как общие проявления упорядоченности развития, как совокупное действие многих законов. И та, и другая трактовки приемлемы и для дидактики.

Подчеркнем еще, что речь идет именно о закономерностях, которые отражают, но не подменяют законов и закономерностей психического развития, общения, социальной адаптации, а отражают связи между ведущими компонентами обучения — преподаванием, учением, объектом изучения (содержанием материала) и получаемыми результатами.

В работах Ю.К. Бабанского, А.С. Белкина, Б.С. Гершунского, М.И. Махмутова, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, П.И. Пидкасистого выделены законы обучения, получившие признание научно-педагогической общественности. Дадим им краткую характеристику.

Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения. Он раскрывает определяющее влияние общества через социальный заказ образованию на содержание, цели, масштабы, средства, методы организации учебного процесса.

Закон развивающего и воспитывающего влияния обучения на обучающихся. И содержание, и методы, и стиль общения, и характер заданий — все компоненты обучения непременно влияют на формирование ориентаций, личностных качеств, духовного мира, способностей, черт характера школьников и студентов.

Закон обусловленности результатов обучения характером деятельности и общения учащихся. Этот закон раскрывает зависимость формирующих личность процессов, в том числе познавательных, степени самостоятельности и продуктивности деятельности учеников на результаты обучения.

Закон целостности и единства педагогического процесса. В обучении он отражает связи части (например, факта, закона) и целого (например, теории, общей научной картины мира), взаимосвязь рационального и эмоционального, репродуктивного и продуктивного, обуславливает необходимость гармонической интеграции предметов, содержательного, мотивационного и операционного компонентов деятельности, овладения знаниями и развития, социализации и индивидуального подхода, традиционных и новых технологий и т.д.

Закон взаимосвязи и единства теории и практики в обучении. Он означает, что любое научное знание прямо или опосредованно служит практике (да и выводится в конечном счете из нее). Отсюда вытекает необходимость опоры на общественную практику и жизненный опыт учащихся, конкретизации и применения научных положений на практике, насколько позволяет это специфика материала, подготовленность учащихся и условия обучения.

Закон взаимосвязи и взаимообусловленности индивидуальной, групповой и коллективной учебной деятельности. Эти виды организации деятельности могут быть разделены во времени или совмещаться, взаимопроникать друг в друга, какому-то виду деятельности на определенном этапе может отдаваться предпочтение, но они должны не исключать, а предполагать друг друга.

Указанные законы имеют объективные источники и действуют в любых ситуациях обучения.

Что же касается проявления закономерностей, то их очень много, и мы сошлемся только на несколько примеров. Существует давно установленная в опыте закономерная связь между степенью авторитета учителя и результатами его воспитывающего влияния на учащихся, связь между отношением учащихся к учителю и результатами обучения, зависимость продуктивности усвоения нового от объема и системности базовых знаний и опыта обучаемого и т.д.

Законы и закономерности служат базой возникновения и развития педагогических идей, нацеленных на совершенствование образования. Среди них уже неоднократно упоминавшаяся идея нацеленности обучения на разностороннее развитие личности, духовно богатой, индивидуально своеобразной, гармоничной, способной к плодотворному труду для общества; идея комплексного подхода к обучению и воспитанию, позволяющая в единстве, в одной деятельности решать многие развивающие и воспитывающие задачи; идея оптимизации содержания, методов и условий обучения и воспитания, позволяющая в конкретных условиях добиваться наивысших результатов с минимальными затратами (две последние идеи развиты в работах Ю.К. Бабанского).

Законы, закономерности и ведущие педагогические идеи находят выход в практику, регулируют ее через систему принципов обучения, к изучению которых мы и переходим в следующем разделе, где необходимо проследить связь между теоретическими категориями, отражающими сущность и функции обучения, и принципами, выводящими эти категории в сферу практической педагогической работы.

7.4. Принципы обучения

Понятие о принципах обучения

Теоретическая концепция обучения, представления о структуре, движущих силах и закономерностях обучения должны воплощаться на практике, служить основой для проектирования учебного

процесса и его осуществления. Связующим звеном, соединяющим теоретические представления с практикой, служат принципы обучения. Принцип как нормативная для практики категория характеризуется всеобщностью, он обязателен для любой учебной ситуации, тогда как другие нормативные категории (правила, советы, рекомендации, требования) не носят столь обязательного характера («нет правила без исключения»). Но принципы потому и являются исходными положениями для организации практики, что они выступают результатом развития научного знания, теории, ибо «принципы — не исходный пункт исследования, а его заключительный результат» (Ф. Энгельс). **Принцип** — это инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, это деятельностное выражение познанных законов и закономерностей, это знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики. Эмпирическое обоснование принципов, преимущественно выведившееся ранее непосредственно из практики, теперь все более заменяется полным теоретическим обоснованием, приводимым по схеме: практическая задача — научная проблема — замысел решения — гипотеза — способы ее проверки — теоретическая интерпретация результатов — принцип. Причем обоснованием каждого принципа может выступить не только отдельный закон или закономерность, но и педагогическая теория в целом, вся система законов, регулирующих учебный процесс. Точно так же полным выражением теории или закономерности является вся система принципов, обращенная к практике (Рис. 11). Что касается конкретных условий обучения, то учет их производится на основе гибкого применения вытекающих из принципов требований, правил и подбора соответствующих обстоятельствам методов.

Мы уже подчеркивали, что дидактика — неотъемлемая часть педагогики, а обучение служит задачам воспитания и развития. Поэтому общие принципы воспитания — воспитание в развивающей и обогащающей деятельности, в коллективе, в целенаправленном творческом труде, сочетания требований и уважения к личности и другие, а также общие принципы организации деятельности: предвидения и целеполагания, соответствия методов целям и содержанию деятельности и другие — лежат в основе определения и использования принципов обучения и получают в них конкретное воплощение.

Принципы обучения рассматриваются в современной дидактике как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность

и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей и условий протекания учебно-воспитательного процесса. Само по себе приведенное положение не вызывает возражений, однако оно мало раскрывает суть принципа как дидактической категории. Нам представляется, что **суть любого принципа** в том, что это ориентир, рекомендация о способах достижения меры, гармонии, продуктивного взаимодействия в сочетании каких-то противоположных сторон, начал, тенденций педагогического процесса. Противоположные тенденции обучения либо отражены в существе самого принципа, либо обнаруживаются при его взаимодействии с другими принципами. Каждый принцип (или их пара), таким образом, регулируют разрешение конкретных педагогических противоречий, способствуют общей гармонии, согласованности, взаимодействию.

Законы и закономерности	Принципы
Социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения	Развивающего и воспитывающего обучения
Воспитывающего и развивающего характера обучения	Культуро- и природосообразности
Обусловленности результатов обучения характером деятельности обучаемых, способом обучения	Научности и связи теории с практикой
Целостности и единства учебного процесса	Систематичности и системности (преемственность, целостность, перспективность)
Единства и взаимосвязи теории и практики в обучении	Сознательности и активности
Единства и взаимообусловленности индивидуальной и коллективной деятельности	Наглядности
	Комплексности (постепенное формирование единой картины мира, понимание роли и позиции человека в мире, в судьбах страны, общества; межпредметных связей в его изучении, овладение способами активного и системного подхода к происходящим в мире процессам)
	Доступности
	Прочности
	Положительной мотивации и благоприятного эмоционального фона
	Рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм работы
	Доминирующее влияние закона на принцип
	Другие существенные влияния

Рис. 11. Законы и принципы обучения (для средней общеобразовательной школы)

Обратимся с этой точки зрения к ведущим принципам обучения, современное прочтение которых будет приведено чуть ниже. Действительно, принцип развивающего обучения, с изложенной точки зрения, регулирует соотношение овладения содержанием изучаемого и развития; принцип систематичности нацеливает на достижение единства части и целого, элемента и структуры в овладении содержанием; принцип наглядности регулирует отношение и взаимосвязь конкретно-образных и абстрактно-логических элементов в познании; принцип прочности — взаимосвязь и взаимодействие между восприятием и осмыслением, с одной стороны, и запоминанием — с другой; принцип научности регулирует соотношение явления и сущности, объяснения и прогноза, истолкования и преобразования действительности; принцип положительной мотивации и благоприятного эмоционального фона — соотношение потребности и долга, рационального и эмоционального. Существуют принципы, двойственность которых заложена даже в их наименовании: связь теории с практикой, сочетания педагогического управления с развитием самостоятельности обучаемых, единства учебной и научно-исследовательской деятельности (в вузе), сочетания коллективной работы с индивидуальным подходом.

Система принципов обучения

Во всех руководствах по дидактике говорится о системе принципов обучения, указывается на их внутреннюю взаимосвязь и взаимообусловленность, но далее по традиции просто раскрывается содержание каждого из них. Ведущим принципом чаще всего считают либо принцип научности, либо принцип активности.

Первый вариант связан с убеждением, что основой образования является наука и научные знания, второй — с ведущей ролью деятельности в овладении знаниями и становлением личности.

Мы хотели бы обратить внимание на то, что в системе должен быть ***центральный, системообразующий принцип***, каковым, исходя из современной концепции обучения и понимания его целей, выступает ***принцип развивающего и воспитывающего обучения***, тесно связанный в первую очередь с ***принципом социокультурной и природной обусловленности*** (сообразности) обучения, а для профессионального образования — с ***принципом фундаментальности и профессиональной направленности***.

Систему образует также факт взаимной обусловленности и взаимопроникновения принципов. Каждый из них функционирует только при условии действия всех остальных, проявляется в них и вбирает их в себя. Вернемся к этим исходным положениям, рассмотрим традиционное понимание и современную трактовку принципов обучения.

Принципы не просто связаны, не просто дополняют друг друга, их взаимодействие выступает как действие каждого из принципов через все другие, как вбирание каждым принципом всех других в качестве своей содержательной основы, как «преломление» каждого принципа через все другие. Относительно системы принципов справедлив девиз: все или ничего. Что толку, если обучение научно, наглядно, связано с практикой и т.д., если не обеспечена доступность? И зачем доступность, систематичность, наглядность, если содержание ненаучно?

Мы полагаем, что если рассматривать обучение как целенаправленную деятельность, то ведущими должны быть принципы, трактующие его цели, предполагаемые результаты. Представление о результате, получаемом, превосходящем в процессе целеполагания, приводит систему в «беспокойное», «возмущенное» состояние, делает ее ориентированной, определяет «степень свободы» ее компонентов, при интегрировании которых система приближается к запланированному результату. Вот почему ведущим принципом в педагогической системе, согласно изложенной концепции образования, как целенаправленном формировании личности и выступает ***принцип развивающего и воспитывающего обучения*** (Рис. 6). Именно указанный принцип выражает ведущую цель функционирования педагогической системы, он связывает воедино основные педагогические категории (воспитание, обучение, образование), определяя их соподчиненность, а все остальные принципы выступают по отношению к указанному как рекомендации о средствах и условиях достижения главной цели — формирования требуемых черт личности, всестороннего гармонического развития обучаемых, их готовности к самореализации. Содержанием ведущего принципа является регулирование связи и взаимодействия между овладением знаниями, способами деятельности и развитием, между описательно-фактологической и оценочно-аналитической сторонами обучения, между приобщением к ценностям социума, адаптацией его в общество и индивидуализацией, сохранением и развитием уникальности, неповторимости личности.

Знания же выступают не целью, а материалом строительства личности, условием ее становления. Именно поэтому в обучении всегда должны выдвигаться не только обучающие, но и развивающие и воспитательные цели и задачи. Механизмом же такого развития выступает развивающая деятельность обучаемого в зоне его ближайшего развития, чему весьма способствует задачная структура обучения.

Конкретные цели обучения динамичны, они обусловлены социальной ситуацией, потребностями развивающегося общества, но они должны при всех условиях сохранять традиционное гуманистическое содержание: веру в возможности человека, в его природную одаренность, стремление к истине, добру, справедливости, интерес и уважение к миру детства.

Для системы профессионального образования вторым важным принципом, реализующим цели, является **принцип фундаментальности образования и его профессиональной направленности**. Он требует соотнесения ориентации на широкую эрудицию и узкую специализацию, фундаментальность и технологичность в процессе подготовки и в результатах обучения, успешного общего развития и развития специальных профессиональных способностей обучающихся.

Принцип культуру- и природосообразности (соответствия) исторически выражался двумя принципами: культуросообразность и природосообразность. Традиционно (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой) эти принципы выражали требование строить образование, соотносясь с природой, внутренней организацией, задатками ребенка, а также с законами окружающей ребенка природной и социальной среды. Культура, как уже отмечалось, представлена в учебном процессе в широком плане: это и основы наук (гуманитарных и естественных), основы техники и производства, опыт практической деятельности, обычаи и традиции, религия, мораль, философия, искусство, педагогика и др. Все эти сферы знания и опыта представлены с точки зрения их ценностей и творческого потенциала, возможностей влияния на формирование смыслов (смыслообразование) формирующейся личности (А. Маслоу, Э. Фромм, Д.А. Леонтьев). Культура и представляет собой тот строительный материал, тот источник, осваивая который растущий человек сам приобретает свойства культурности, культуросообразности, становится носителем, преемником и творцом культуры, оставаясь в то же время продуктом природы.

Указанные принципы в качестве ведущих, системообразующих и лежат в основе всей системы принципов обучения. Цементирующим, объединяющим принципы в единую систему началом является характер их взаимосвязи и взаимодействия.

Далее логично перейти к принципам, трактующим о содержании учебной деятельности, о ее предметной основе. Формирование личности всегда происходит на основе предметной деятельности, усвоения определенного содержания человеческой культуры и представлений о природе. Содержание образования в традиционном ключе, хотя и не в полном объеме, отражает принцип **научности**.

Однако его современная трактовка требует сопряжения этого принципа с принципом социокультурного соответствия, с культуросообразным наполнением содержания образования. За наукой остается ведущая роль в сфере естественно-научного образования и результирующая, направляющая роль в образовании в целом, в том числе в стратегии и организации образования, однако весьма существенна в содержании и роль вненаучного знания, особенно в гуманитарной сфере, нравственном воспитании, прикладных и практических аспектах обучения. И в школьном, и на всех уровнях профессионального образования велика роль в содержании образования таких проблем, на которые наука не дала однозначных ответов (происхождение Вселенной, Земли, жизни на ней, связь человека и Космоса, эволюция человека, предсказание будущего, условия разрешения разрушительных конфликтов и т.п.) или вообще не может дать таковых (смысл человеческой жизни, идеалы духовности, тайны творчества и т.п.). Тут в содержание образования вторгаются философия, искусство, религия, эзотерика, традиции, обычаи. Кроме того, в дошкольном и начальном общем образовании в особенности, а в немалой степени в профессиональном образовании, даже в высшем, существенную роль играют предметы прикладной и практической направленности (языки, физическая культура, черчение, охрана безопасности жизнедеятельности и др.), предметы художественно-развивающего цикла (литература, музыка, изобразительное искусство, хореография, рисование), в содержании которых преобладающее значение имеет не научное, а практическое, эстетическое, нравственное содержание, обращение к социальному и личному опыту, чувствам, здравому смыслу.

Границы научности оказываются подвижными, она интегрируется с более широкими культурно-историческими подходами. Определение способов и меры сочетания «строгой» научности с

более «широкими» культурологическими подходами — одно из направлений разрешения противоречивости научности и его содержания с другими принципами и подходами.

Возникает вопрос, можно ли в силу приведенных доводов считать научность принципом, т.е. универсальным, всеобщим, обязательным требованием? Вопрос дискуссионный, но мы полагаем, что можно, учитывая, что он остается общим регулирующим началом организации всего учебного процесса.

Внутренняя противоречивость данного принципа заключается также в том, что в обучении он требует воспроизведения реального движения науки от описания к объяснению и от объяснения к прогнозу, от фиксирования фактов к их обобщению, требует сочетания логического анализа и конкретно-исторического подхода, усвоения познанный и овладения методическим и методологическим аппаратом научного исследования во имя изменения практики, т.е. тесной связи теории с практикой. Вот почему мы считаем правомерным говорить о едином принципе — **принципе научности и связи теории с практикой**. Нередко их разделяют, говоря о принципе научности и о принципе связи теории с практикой отдельно. Мы полагаем, что их можно рассмотреть вместе ввиду очень тесной связи (теория и есть развитое и оформленное научное знание, обобщающее практику и обслуживающее ее).

Этот принцип требует, чтобы все изучаемые знания давались в современной и доступной трактовке, чтобы по возможности предметом изучения были и история науки, и современные теории, и те прогнозы, которые предлагает наука, особенно о возможных путях и условиях достижения баланса между природой и человеком, а также гармонии внутри человеческого сообщества. Современное научное знание должно предстать перед учащимися структурно целостным, но расчлененным на факты, идеи, теории, методики исследования, следствия и способы применения.

И еще один очень важный аспект. В школе, а тем более в вузе, ведущую, определяющую роль в построении обучения основам наук играют научные теории, структурированное знание, а не практика. Все заманчивые попытки положить практику в основу обучения заканчивались неудачей, ибо разрушилась систематичность обучения. Педагоги наконец осознали истинность изречения, приписываемого то Гескли, то Луи де Бройлю, то А. Эйнштейну, (видимо, его разными словами выражали многие ученые): «Нет более практичной вещи, чем хорошая теория», однако теорию, чтобы она не осталась абстрактной, нужно строить на основе уже накопленного учащимся

опыта, опираясь на него, но одновременно перестраивая и развивая его, так называемое «витагенное» обучение (от лат. *vita* — жизнь), развиваемое в последние годы А.С. Белкиным, а изучив некоторые теоретические положения, необходимо дать им выход в практику, довести теоретические положения до стадии действий, операций, процедур, технологий, выработать у учащихся умения и навыки применения полученных знаний. Конечно, это требование нельзя понимать догматически. Не всякое научное знание, особенно историческое и философское, имеет непосредственный выход в практику, но оно имеет опосредованный выход: на уровень миропонимания, оценочной и преобразующей деятельности, отношений, самопознания.

Движение от теории к практике и от практики к теории — это отражение теоретической закономерности познания мира и его освоения человеком, причем практика может в разных формах предшествовать теоретическим обобщениям, сопутствовать им или следовать за ними. К изучению свойств жидкости по физике можно идти от выяснения теории, а можно — от рассмотрения устройства водопровода, плотин гидростанции, работы гидравлического прессы.

Формы же связи с практикой весьма разнообразны — от ссылок на факты и события до практических работ, упражнений и экскурсий, включения обучающихся в выполнение реальных социальных ролей.

Сама наука есть система теорий, содержащая факты, теоремы, законы, принципы, методы, следствия, гипотезы, а их усвоение требует систематической учебной работы, включающей в себя оперирование теоретическими понятиями и практическими способами преобразования действительности. Такая же настойчивая и последовательная работа нужна и для освоения опыта, традиций, совершенствования духовного мира человека. Поэтому необходимо рассмотреть принцип **систематичности и системности**.

В традиционном плане он содержит очень важное требование логичности, последовательности и преемственности, когда каждое последующее знание или умение базируется на предшествующем и продолжает его. Такое понимание этого принципа остается актуальным. Однако необходимо подчеркнуть, что в понимании принципа систематичности в последние годы произошли серьезные изменения. Систематичность теперь стала пониматься не только как последовательность и преемственность, но и как системность, как отражение в сознании не только понятия или даже закона, а теории

(Л.Я. Зорина) и целостной научной картины мира. И тут особенно важно понять, как сочетаются элемент и система, часть и целое, отдельное и общее, познанное и непознанное, утверждаемое однозначно и вариативное.

Естественно, что целое складывается из частей, из отдельных фактов, доказательств, теорем, следствий, но оно не сводится к ним. Ученик должен, во-первых, овладеть изучаемой теорией как системой, а это не просто при линейно-дискретном построении курсов, при изучении материала мелкими порциями, растянутом, скажем, на год. А во-вторых, из отдельных теорий и других элементов знания, опыта, традиций он должен составить сначала частичную, а затем полную картину мира. И если первая задача еще как-то решается в учебной литературе, на обобщающих уроках, в интегрированных курсах «Основы естествознания», «Человек и мир» и др., то вторая задача пока не нашла решения. В практике, однако, известны и используются приемы, позволяющие повысить уровень системности знаний учащихся:

- выделение главного, основной идеи, ведущих положений, существенных связей в изучаемом;

- структуризация и синхронизация (сопоставление разных событий, происходящих в одно и то же время), часто представленная в форме схем и таблиц;

- компактная целостная подача темы или крупного «блока» учебного материала; этим приемом пользуется известный педагог В.Ф. Шаталов, изучая на первом по теме уроке физики весь материал темы сразу, конечно схематизируя его и не раскрывая всего содержания, чтобы создать общую картину, дать обобщающую схему, выделить главные связи, с тем чтобы более детальное изучение темы провести на ряде последующих уроков;

- укрупнение дидактических единиц, с тем чтобы не разрывать искусственно, не изолировать внутренние связи, существенно влияющие на понимание и овладение знаниями; так, П.М. Эрдниев разработал систему обучения через укрупненные дидактические единицы. В ней многие взаимообратные действия, противоположные формы и процессы изучаются слитно. Например, «Умножение и деление в пределах 100», «Прямой и обратный порядок слов в предложении» и др.;

- выделение в качестве особого предмета изучения методологического знания, общих подходов и методов изучения многих конкретных явлений определенного класса (Л.Я. Зорина и др.).

Намного сложнее проблема формирования научной картины мира у учащихся, причем не только на уровне общих представлений, а на уровне методологического знания, регулируемого отношения и деятельности.

Правда, мы уже поняли, что нужно формировать сначала образно-эмпирическую (дошкольное и начальное образование), а затем научную картину мира. Поняли, что нужно воссоздать в сознании учащихся как социальную, так и естественно-научную картины мира, из которых в принципе в старших классах школы, в колледже, вузе складывается общая научная картина мира, и как с учетом ненаучных знаний, гипотез должна быть выстроена полная картина мира как мировоззренческое основание развития человека.

Как это сделать при существующей системе предметного обучения, как и что сделать для ее перестройки – все это проблемы дальнейшего развития образования и педагогической науки.

Мы рассмотрели принципы, трактующие о целях, сущности и содержании обучения. Далее мы назвали бы принципы, характеризующие внутренние условия продуктивного обучения: единства абстрактного и конкретного, активности обучаемых, наглядности (комплексности), доступности, прочности, создания положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения.

Принцип активности учащихся в обучении выражает суть деятельностной концепции: ученика невозможно научить, если он не захочет научиться сам. Овладение знанием и развитие происходит только в собственной активной деятельности, в целеустремленных созидательных усилиях по получению запланированного результата. Деятельность, в которой выражается целенаправленная активность, осуществляется сознательно, что означает понимание целей, мотивированное стремление к их достижению, хотя нередко сознание углубляется и изменяется воздействием на подсознание, например, внушением.

Поскольку характер деятельности определяет ее результаты, в том числе развивающие и воспитывающие, то существенно важную роль играет уровень активности учащихся. Выделяют активность репродуктивную (воспроизводящую) и продуктивную (творческую). Более детально вычленяют активность узнавания (предъявляемых образцов), воспроизведения, операциональную (умеет действовать по правилам, процедурам, предписаниям) и творческую (поиск нового). Всеобщее признание получила **таксономия** (систематизация, классификация) учебных целей, разработанная под руковод-

ством профессора Чикагского университета Б. Блума. Она имеет шесть уровней: уровень знания, уровень понимания, уровень применения, уровень анализа, уровень синтеза, уровень оценки.

Учитель должен стимулировать все уровни активности учащихся, заботясь о том, чтобы естественная творческая активность ребенка не затухала к средним и старшим классам под грузом все увеличивающегося объема учебной информации. Средства развития активности многообразны: возбуждение интереса через выявление дефицита информации, проблемные ситуации, эмоциональная окрашенность, сопереживание, игровая имитация и др.

Содержание традиционного в дидактике принципа **наглядности** в современном его понимании регулирует восхождение познания от чувственно-наглядного к абстрактно-логическому, от наглядности чувственно-конкретной (объекты в природе, рисунки, макеты и т.д.) к наглядности абстрактной и символической (схемы, таблицы, диаграммы, графики). Наглядность связана с работой органов чувств (анализаторов) и отнюдь не только зрительных, но и слуховых, и тактильных, и двигательных.

«Золотое правило», сформулированное еще Я.А. Коменским, гласит: все видимое — зрению, слышимое — слуху, обоняемое — обонянию, осязаемое — осязанию, т.е. требуется включение в познание по возможности большего количества рецепторов. Однако выяснилось, что принцип наглядности оказался более емким. Речь теперь идет о роли наглядности как средства перехода от усвоения конкретного материала к его абстрактному истолкованию и от абстрактного к глубже познанному конкретному. Мир изначально является ребенку в образах. В них представлено нерасчлененное целое в его богатстве и многообразии (первичное, еще недифференцированное конкретное). Без богатства познания конкретного нет базы для дальнейшего познания. В создании такой базы — смысл таких видов наглядности, как естественная наглядность (натуральные предметы и объекты), изобразительная наглядность (рисунки, фотографии и др.), реальные модели. На этапе перехода к абстрактным понятиям оказываются необходимыми иные средства наглядности — схемы, таблицы, графики, символы. Этот вид наглядности — абстрактно-символический. Он помогает создать обобщенные представления о явлениях и процессах, постигнуть сущность и динамику изучаемого. Иначе останется знание узко конкретных образов и представлений.

При более обобщенном подходе можно сформулировать **общий принцип гармоничного и оптимального сочетания** в

обучении не только конкретного и абстрактного, но и рационального и эмоционального, репродуктивной и продуктивной деятельности, наглядных словесных и практических методов обучения. Это содержание **общепедагогического и дидактического принципа комплексности и гармоничности образования**.

В последние десятилетия пересмотрено и углублено содержание **принципа доступности**. Его не следует понимать как призыв к снятию трудностей, к легкому обучению. Он требует меры трудности, преодолеваемой с помощью педагога в процессе рационально организованной деятельности в «зоне ближайшего развития» ученика.

Принцип доступности в свете идей развивающего обучения регулирует соотношение популярности, понятности с познавательными трудностями, не выходящими за пределы «зоны ближайшего развития», и определяет меру трудности, целесообразной в обучении.

Традиционный **принцип прочности**, базирующийся на древнем девизе «повторение — мать учения», тоже не утратил своей актуальности, но опять-таки требует расшифровки. Во-первых, «не все подряд заучивать» (М.Н. Скаткин), а стремиться прочно запоминать только исходные положения, ведущие идеи, логику доказательства. Во-вторых, приоритет отдается не многократному повторению одного и того же текста, а повторению вариативному, которое в разнообразных ситуациях требует актуализации и использования изученного, применения его на практике, верного соотношения восприятия и запоминания.

Сравнительно недавно введен в дидактику **принцип положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата** обучения. В авторитарной педагогике превалировал мотив должностования. Ученик, прежде всего, обязан был осознать необходимость обучения и свою обязанность выполнить программу и требования педагога. В гуманистической педагогике, предполагающей сотрудничество и сотворчество педагога и учащихся, возникает необходимость в стимулировании внутренних мотивов учения: интересов, потребностей, стремления к познанию, увлеченности процессом и результатами учения. Формированию глубоких мотивов учения, успешности учебной работы очень способствует спокойный и доброжелательный тон общения, уважение к внутреннему миру школьника, оптимистический настрой и педагога, и его учеников — все, что определяет эмоциональный комфорт участников образовательного процесса. Он не исключает, но ограничивает сферу принудительного и репрессивного регулирования.

Таким образом, принцип положительной мотивации, благоприятного эмоционального климата регулирует прежде всего коммуникативную сторону обучения, характер отношений в учебном коллективе, требует делового сотрудничества и сотворчества педагогов и учащихся, атмосферы доверия и благожелательности, отношений товарищества, взаимопомощи и здоровой состязательности между учащимися (Ш.А. Амонашвили, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и др.)

И наконец, принцип, раскрывающий подход к организации учебного процесса — **принцип сочетания индивидуальных и коллективных форм обучения**. Каждая из этих форм обладает своим потенциалом развития, и каждая имеет серьезные ограничения. Полная индивидуализация обучения нерациональна со многих точек зрения, но прежде всего она лишает ученика разнообразия общения, возможности научиться вести совместную работу и жить в коллективе. Очевидна и несостоятельность только коллективных форм, в которых нередко господствует усредненный подход и теряется личность. Идут непрерывные поиски возможностей гармонического сочетания этих двух полярных форм обучения. Они могут выражаться в различных вариантах групповой дифференцированной работы, во взаимном дополнении коллективных и индивидуальных форм, а также в насыщении коллективных форм работы элементами самостоятельной познавательной и преобразующей деятельности каждого участника.

Современная трактовка обучения связана с социально-личностной и личностно-индивидуальной ориентацией всего педагогического процесса, с опорой на индивидуальность каждого ученика, вплоть до определения индивидуальных траекторий обучения с правом выбора учеником уровня и методов овладения программами, с более широким использованием адаптированных к особенностям обучаемых компьютерных программ, но также с включением каждого в те или иные формы коллективной работы.

Из вышеизложенного видно, что принципы обучения конкретизируют для учебного процесса общие идеи современной педагогической концепции — идеи **гуманизма, социальной и личностной ориентации, деятельностного, целостного и оптимизационного подходов** и др.

Описанная последовательность принципов отражает их общую гуманистическую направленность, ориентацию на развивающие и воспитывающие цели, регулирует систему конструирования и осуществления учебного процесса — средства и способы педагогиче-

ского руководства и учебного познания. В приведенной иерархии осуществление каждого последующего принципа создает условия для полноценной реализации предшествующих, для достижения общих целей обучения и воспитания.

Каждый из принципов несет в себе собственное, не перекрываемое другими принципами содержание как отражение той или иной тенденции учебного процесса, всегда проявляющейся в реальном взаимодействии с другими тенденциями. Тут можно выделить отношения конкретизации (например, принцип развивающего обучения конкретизируется во всех остальных принципах) и отношения противоположности (научность и доступность). В первом случае один принцип раскрывает, дополняет другой, во втором — в чем-то противостоит, составляет оппозицию другому принципу, определяет меру его целесообразности.

Интегративные характеристики системы принципов обучения

Как и любая система, система принципов обучения должна обладать такими интегративными чертами, которыми не обладают ее элементы в отдельности. Думается, что такой чертой, прежде всего, является **гармоничность**, так как только вся система принципов делает тенденции функционирования процесса взаимосодержательными, способствующими гармоничности хода и результатов обучения. Нужно отметить и такие интегративные качества системы принципов, как **целесообразность, эффективность, открытость для нового содержания и новых технологий**.

Система принципов — функциональная по своему характеру целеустремленная система, направленная на получение полезного результата: воспитывающего и развивающего эффекта. Каждый компонент такой системы вносит свою лепту, определенную долю содействия в получении общего результата. Взаимосвязь компонентов такой системы и выражается термином **«взаимосодетствие»** (П.К. Анохин). Именно необходимость взаимодействия и взаимосодетствия ограничивает степень свободы в проявлении каждого отдельного принципа (т.е. границы его действия), с одной стороны, и характер его функционирования (внутренняя организация, способы внешнего проявления и т.д.) — с другой.

Система принципов обладает также свойством целостно отражать учебный процесс и потому открывает возможность комплексного подхода к его совершенствованию, при котором изменения

отдельных компонентов так или иначе отражаются и другими компонентами, и общими характеристиками процесса.

Таким образом, в соответствии с этапами осуществления педагогического процесса и с учетом нацеленности всех принципов на формирование личности, соответствующей сегодняшним и перспективным требованиям, можно выделить следующие принципы обучения:

1. развивающего и воспитывающего характера обучения;
2. фундаментальности и профессиональной направленности содержания, методов и форм обучения (для профессиональной, в том числе высшей школы);
3. научности содержания и методов учебного процесса, его сближение с современным научным и технологическим знанием и общественной практикой;
4. культуросообразности, понимаемой как единство всех достижений культуры (не только наука, но и искусство, религия, традиции и т.д.), как соответствие обучения мировой и региональной культуре, как единство сознательного и подсознательного; и природосообразности — как соответствие внутренней природе развивающегося человека и условиям природной среды;
5. систематичности в овладении достижениями науки и культуры, системный характер учебной деятельности, теоретических знаний и практических умений школьника и студента;
6. активности и формирующейся самостоятельности школьников и студентов в учебной работе, взаимосвязи и единства репродуктивной (воспроизводящей) и продуктивной (творческой) деятельности, учебной и исследовательской работы, образования и самообразования;
7. наглядности как единства конкретного и абстрактного;
8. комплексности как единства рационального и эмоционального, репродуктивного и продуктивного, постепенного формирования единой, обобщенной картины мира, понимания межпредметных связей, в его изучении и роли человека в окружающем его мире;
9. доступности, учета уровня подготовленности, возрастных и индивидуальных возможностей и особенностей обучающихся, соотношенных с мерой трудности изучаемого;
10. основательности и прочности усвоения ключевых элементов логики, структуры научных дисциплин, практических навыков и умений;
11. создания положительного эмоционального климата, мотивационного обеспечения деятельности и системы отношений;

12. рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы, обеспечивающих развитие личности, ее индивидуальную самореализацию.

Указанные принципы носят всеобщий характер и в отличие от требований и правил действуют в любых системах и ситуациях обучения. Принципов не обязательно должно быть двенадцать. Их можно разукрупнять или, наоборот, объединять; суть в том, чтобы в совокупности их содержание отразило все ведущие инвариантные требования к процессу обучения, вытекающие из его целей, закономерностей и других детерминирующих факторов, чтобы они в совокупности обеспечивали осуществление полного цикла деятельности: от целеполагания до анализа результатов. Все принципы нацелены на осуществление ведущего принципа — принципа воспитывающего и развивающего обучения.

7.5. Содержание образования

История вопроса

Когда ребенка отправляют в школу, родители полагают, что он идет туда «получать знания». Если хотят школу похвалить, говорят, что она дает глубокие и прочные знания. В этих определениях содержится доля истины, но это далеко не вся правда. Ребенок должен овладеть не только знаниями, но и способами деятельности, умением общаться, обрести самостоятельность, выработать собственное отношение к миру, к другим людям, понять самого себя, иными словами, войти в контекст культуры, освоить ее богатство, развить свои способности. Все это не дано человеку от рождения — он усваивает это на базе генетически заложенных программ в процессе общения, труда, познания и в значительной степени — в ходе организованного обучения. Его содержание должно обеспечить развитие и становление личности.

Содержанием образования поэтому является, как уже отмечалось, вся культура человечества: и система научных знаний, и эмоционально-образный мир искусства, и исторические традиции, и система деятельности, в том числе творческой, и отношения, и ценностные ориентации. Значительная часть этого содержания реализуется через обучение. Овладение им требует не только восприятия, понимания, запоминания, воспроизведения, действий по образцам, но и эмоционального отклика, собственного поиска, оценочной деятельности и много другого.

И в школе, и в вузе традиционно утвердилась предметная структура содержания образования. Такая структура, несомненно, облегчает систематическое изучение основ научных знаний, но она не отражает в полной мере всех компонентов культуры, дробит единый мир, разлагает его на составные части, что препятствует формированию в сознании учащихся целостной картины мира, представлений о его единстве и внутренних связях.

Другая трудность обучения заключается в том, что большой по объему материал каждого предмета изучается по частям, в линейной последовательности. Обучение по необходимости растянуто во времени, у учащихся и студентов на основе линейной структуры изучения далеко не всегда складываются целостные представления даже об отдельных научных теориях и предметах.

В истории образования не раз предпринимались попытки перестроить предметное преподавание и даже заменить его более целостными структурами (комплексами, проектами).

Так, в 1923–1925 гг. под руководством научно-педагогической секции государственного ученого совета (ГУСа) были составлены комплексные программы для школы («Программы ГУСа»). Предметное построение школьного курса было заменено единым комплексом сведений о природе, труде и обществе. По каждой комплексной теме, с 1-го и по 5-й класс, весь материал распределялся по трем колонкам: 1) природа и человек, 2) труд, 3) общество. В 1-ом классе основным содержанием занятий были темы, связанные с жизнью ребенка в семье и школе; во 2-ом классе изучалась жизнь родной деревни или города, далее — жизнь губерний и республик.

Во второй половине XIX в. в школах США возник метод проектов. Он основывался на положениях прагматической педагогики (Д. Дьюи, У. Килпатрик), провозгласившей «обучение посредством делания», т.е. положившей в основу обучения практическую деятельность учащихся. В 1920-е гг. метод проектов был введен в отечественной школе как способ приближения школы к жизни, соединения обучения с трудом учащихся. В комплексно-проектных программах систематическое получение знаний подменялось общественно-полезным трудом по выполнению проектов, таких, например, как «Поможем ликвидировать неграмотность» или «Поможем нашему заводу-шефу выполнить промфинплан».

И комплексные программы, и метод проектов в какой-то мере способствовали формированию целостного подхода к действительности, пониманию взаимосвязей разных сторон жизни, они сближа-

ли теорию и практику. Но достигалось это ценой отказа от систематического и глубокого познания основ научных знаний. Поэтому с 1927 г. началось постепенное возвращение к системе предметного построения учебных программ.

Современный подход к решению проблемы целостности учебного познания заключается в том, чтобы, используя предметное преподавание как основной способ структуризации обучения, во-первых, предварить его целостным знакомством с окружающим миром в дошкольном обучении и воспитании и при обучении в начальной школе (предмет «Окружающий мир»), и во-вторых, в средней школе выделить образовательные сферы (области) — естествознание, обществознание, искусство и другие, построенные на общих основах и содержащие не только предметно построенные, но и обобщающие курсы. Предпринимаются также попытки, пока в рамках обществознания и естествознания в школе, философских и предметно-методологических курсов в вузах, по обобщению представлений о развитии природы, общества и человека, по формированию единой научной картины мира (синтез естественнонаучного и гуманитарного знания) и даже единой картины мира (синтез науки, искусства, веры как иррационального знания и чувства).

Все более сложной, особенно с расширением образовательной базы, выступает проблема отбора из общего богатства культуры тех элементов, которые следует включить в школьные программы.

Отбор материала для изучения зависит от тех исходных положений, которыми руководствуются авторы основных школьных документов — программ и учебников. В истории педагогики издавна конкурируют теории *материального* и *формального* образования.

Теория материального образования обосновывает необходимость дать учащимся как можно больший объем знаний, прежде всего прикладных, необходимых для жизни и труда. Странники этой теории полагают, что развитие способностей происходит естественным путем в процессе овладения полезными знаниями.

Странники формального образования утверждали, что основное внимание должно быть направлено на развитие способностей учащихся, их мышления, памяти, воображения. Богатым материалом для развития они считали изучение языков, в том числе латинского и греческого, а также математики. Образование, по представлениям теоретиков этого направления, представляет курс умственной гимнастики. Полезность этих теорий заключается в выделении реальных противоположных тенденций, подходов к со-

держанию образования. Истина же, как мы полагаем, заключается в преодолении односторонности упомянутых теорий, ведь еще К.Д. Ушинский утверждал, «что рассудок развивается только в действительных реальных знаниях».

Хочется заметить, что истина, которая рождается в споре, не всегда находится «посередине», что каждая эпоха по-своему представляет приоритеты в оценке противоположных тенденций, по-своему их совмещает. Курс на формирование творческой, самостоятельной, ответственной личности, способности к коллективному созиданию определяют приоритет развивающих задач образования. Но отличие современного понимания задач и содержания развивающего обучения от задач обучения формального именно в том и заключается, что эти задачи осуществимы только на основе глубокого изучения основ наук и глубокого погружения в культуру, освоения ее идей, традиций, конкретного содержания. Такой подход позволяет надеяться на то, что образование сможет дать обществу действительно образованных людей, обладающих широким кругозором, творческим мышлением, гражданским сознанием, пониманием неделимости мира природы и мира человека, способностью к самореализации.

Особую значимость приобретает в этом плане проблема соотношения гуманитарного и естественно-научного образования и проблема их синтеза, на основе которого формируются понимание единства мира, взаимосвязи и взаимообусловленности происходящих в нем процессов, природоохранная (экологическая) и здоровьесберегающая (валеологическая) культура.

Гуманитарное знание — это знание о человеке и человеческом обществе (история, социология, философия, литературоведение, этика, политология, педагогика и т.д.). Это знание и сам тип гуманитарного мышления в определенном смысле отличаются от естественно-научного и технического знания и мышления, прежде всего меньшей определенностью, приблизительностью, большей гибкостью, вариативностью, многозначностью. **Гуманитаризация образования** проявляется в более последовательном проведении личностно-индивидуальной ориентации образовательного процесса, в формировании такого миропонимания, в центре которого человек и «мир человека», в «персонификации» ценностей, проблем, показе путей возникновения и «человеческого» измерения и в технологических дисциплинах и, наконец, в углублении гуманитарного содержания самих гуманитарных дисциплин (отход от единой обязательной идеологии, единых программ, унифицированного

подхода, учет интересов, запросов, особенностей развития каждого человека).

Естественно-научное знание и мышление, напротив, обладает большей строгостью, определенностью, однозначностью. Оно более рационально, опирается на строгую логику, предполагает конкретные решения и рекомендации. Общее образование призвано вооружить учащихся умениями и подходами, связанными и с гуманитарным, и с естественно-научным мышлением, она указывает пути их интеграции при решении как теоретических, так и практических задач.

Принципы и критерии отбора учебного материала

Переходя к принципам и критериям отбора учебного материала для изучения в школе, можно сразу указать один из важнейших — **наличие развивающего потенциала**, который этот материал содержит.

Этот потенциал кроется в гуманистической направленности и инструментальной конструктивности заложенных в материале идей, например, это представление о человеке как о цели, а не о средстве развития, идеи взаимосвязи человека и природы, устойчивого развития человечества, идеи преемственности в развитии культуры, мирном сосуществовании и сотрудничестве представителей разных государств, этносов и культур, и др. Инструментальная конструктивность заключается в обучении умению действовать, в вооружении учащихся умениями познавать, мыслить, оценивать, творить, вести преобразовательную деятельность, т.е. реально, в делах и поступках, следовать прогрессивным и гуманистическим идеям и идеалам.

Общие принципы отбора содержания школьного образования давно служат предметом обсуждения и поисков в педагогике и дидактике (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Ю.К. Бабанский, Б.Т. Лихачев, В.В. Краевский, В.С. Леднев). В содержание образования предлагалось включить:

— основы всех наук, определяющих современную естественно-научную и социальную картину мира, т.е. совокупность фундаментальных понятий, законов, теорий, базовых фактов, основных типов проблем, решаемых наукой, и ее методов (конечно, теперь нужно указать: не только науки, а культуры в целом. — *Прим. авторов*);

— основные области применения, приложения теоретического знания;

– методологические знания, обеспечивающие сознательность усвоения и развитие мышления, в том числе сведения об истории познания;

– сведения, необходимые для обеспечения всех или многих сфер человеческой деятельности;

– нерешенные, но важные научные и социальные проблемы;

– обобщенные идеи и положения, дающие понятие о единстве и развитии мира;

При отборе содержания признавалось необходимым:

– учитывать возрастные возможности обучающихся и логику их развития;

– обеспечить социальную и личностно-ориентированную направленность изучаемого материала.

Вся номенклатура принципов полностью отражается в трех **основных принципах**, предложенных В.В. Краевским и дополненных коллективом авторов учебного пособия «Педагогика» под ред. П.И. Пидкасистого:

– принцип соответствия содержания образования уровню современной науки, производства и основным требованиям развивающегося демократического общества;

– принцип учета единства содержательной и процессуальной сторон обучения, который предполагает представленность всех видов человеческой деятельности в их взаимосвязи во всех предметах учебного плана;

– принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования с учетом личностного развития и становления школьника, предполагающий взаимную уравновешенность, пропорциональность и гармоничность компонентов образования.

Соглашаясь с содержанием выделенных выше принципов, мы бы дополнили его, исходя из современной образовательной концепции, принципом отражения в содержании образования всех ведущих элементов мировой и отечественной культуры (искусства, традиций, опыта и т.д.), содержащих потенциал личностного развития обучаемых.

Из указанных принципов следуют **критерии отбора содержания**, которые четко сформулировал Ю.К. Бабанский:

1. Критерий целостного отражения основных компонентов социального опыта, перспектив его развития, задач всестороннего развития личности. В соответствии с этим критерием в содержание образования должны войти: знания о природе, обществе, техни-

ке, культуре, человеку, овладение способами деятельности по образцам; усвоение опыта творческой деятельности и формирование эмоционально-ценностных отношений, имеющих решающее значение для перехода знаний в убеждения.

2. Критерий выделения главного и существенного в содержании образования, высокой значимости изучаемого, т.е. отбора наиболее универсальных и значимых элементов.

3. Критерий соответствия возрастным возможностям учеников.

4. Критерий соответствия выделенному на изучение данного предмета времени.

5. Критерий учета отечественного и международного опыта формирования содержания учебных программ.

6. Критерий соответствия содержания ресурсному и методическому оснащению школы с учетом реальных перспектив ее развития.¹

Как видно, указанные принципы и критерии носят достаточно общий характер, и при их использовании возникает много трудностей. Как учесть особенности возраста, не разрушив систему той науки, или отрасли знаний, которая лежит в основе учебного предмета? Как вывести учащихся на интегрированные межпредметные представления о мире, способы его практического преобразования? Как выявить и оценить развивающие возможности тех или иных тем? Чем определяется особая значимость конкретных тем, разделов, методик, подходов? Здесь помогут анализ исторического опыта, экспертные оценки, экспериментальная проверка.

Другие трудности связаны с преодолением некоторых традиций, в частности – стремления отражать в содержании образования каждое новое значимое направление в развитии науки, культуры, практики. На этой основе множится многопредметность, вводятся все новые предметы (этика, психология, логика, риторика, философия, история искусства и т.д.). Очень трудно преодолеть своего рода «ведомственную заинтересованность», когда авторитетные представители конкретных наук, составляющие проекты программ, искренне убеждены, что каждый школьник должен усвоить все ведущие положения конкретной науки. Все это приводит к невероятной перегрузке учащихся и негативно отражается и на их отношении к образованию, и на здоровье школьников и студентов, и даже

¹ Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 419–420

на действительном качестве овладения знаниями и умениями. На развитие творческих качеств личности при такой перегрузке просто не остается времени.

В условиях реформирования образования, перехода к вариативным программам, передачи многих функций по управлению образованием в регионы ведущим средством такого регулирования выступает введение **государственных образовательных стандартов**.

Вопрос о государственных образовательных стандартах был в последние годы предметом горячих дискуссий. Кое-кто возражал против самой идеи стандарта в образовании. Но большинство участников обсуждения скорее пытались выяснить, что подлежит стандартизации, каким должен быть государственный стандарт, что должно входить в регулируемые им рамки.

Очевидно, что для ответа на эти вопросы необходимо определить, что такое стандарт и каковы традиции стандартизации в образовании.

Стандарт, стандартизация — это установление и соблюдение определенных норм в каком-либо виде деятельности и в создаваемых в процессе деятельности результатах.

Нормирование в образовании существовало всегда в виде национальных традиций, связанных с представлениями об идеалах, общих целях, содержании и формах обучения и воспитания, а также в виде законодательных актов, нормативных документов, учебных планов, программ, учебников.

В текст ныне действующей Конституции Российской Федерации впервые внесено положение о том, что государство устанавливает федеральные государственные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования (ст. 43).

Закон РФ «Об образовании» раскрывает содержание и сущность государственного стандарта. Стандарт нормирует (определяет) обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников.

Государственные стандарты предназначены, таким образом, для обеспечения гарантированного минимума обязательной подготовки каждого обучающегося, независимо от того, в каком образовательном учреждении данного уровня и профиля он получает образование. Этот стандарт обеспечивает единство образовательных требований к качеству знаний, умений и навыков, а следовательно, в этом плане — единство образовательного пространства страны, он призван защищать учащихся от перегрузки (определяет

максимально допустимый объем нагрузки), обеспечивать единую объективную оценку успешности учебной деятельности и работы образовательных учреждений и в конечном итоге гарантировать качество образования.

Следует, однако, сразу заметить, что вопрос о качестве образования очень сложен, ибо качество образования определяется соотношением адекватно поставленных целей и реально полученных результатов.

При этом качество образования определяется совокупностью каждой составляющей: воспитания, развития личности, социальной адаптации и обучения. Реально же современные образовательные стандарты пока определяют в основном качество обучения и результаты (уровень) обученности. Но, во всяком случае, стандарт задает определенный образец, эталон для измерения и оценки качества образования, хотя в современном виде образовательный стандарт пока в большей степени определяет качество программы обучения и их усвоения учащимися и в гораздо меньшей степени — другие важные стороны образования.

Под стандартизацией образования понимают диагностическое описание минимально обязательных требований к отдельным его сторонам, процессу в целом (В.П. Беспалько) и его результатам. Применительно к обучению это позволяет ограничить произвол авторов программ и учебников в отборе и расширении объема учебного материала, дает ориентиры для оценки деятельности, аттестации и аккредитации образовательных учреждений, проектирования образовательных программ и развития образовательных систем.

При всех своих положительных качествах образовательный стандарт несет в себе и определенные опасности. Они связаны с возможностью возвращения к унифицированной, строго регламентированной школе, с опасностью превращения стандарта в шаблон, в способ подавления индивидуальности ребенка и творчества педагога. И глубоко прав В.С. Леднев, который писал о том, что необходимы такие стандарты, которые закрепляли бы демократические начала в образовании, защищали интересы ребенка и творчество учителя и в то же время сохраняли необходимый обществу уровень образования, единство образовательного пространства страны.¹

Конечно же, не следует стандартизировать весь педагогический процесс, исключать его вариативность, творческое многообразие. У школы, иного образовательного учреждения должно оставаться

¹ Леднев В.С. От идеи к реализации // Народное образование. 1997. № 6. С. 5.

достаточное «вариативное пространство» для планирования, для оперативного маневра, для учета реальной ситуации. При этом должен безусловно соблюдаться приоритет гуманистических ценностей, сохранения нравственного, психического и физического здоровья школьника или студента. Очевидно, что лозунг «Стандарт любой ценой» для нас неприемлем. Если овладение стандартом связано с серьезными издержками здоровья, должны быть найдены условия, подобраны способы помощи, определены индивидуализированные дозировки, увеличено время изучения, количество и характер упражнений, найдены в «свободном пространстве» школы «ниши» для развития интереса ребенка к изучаемому посредством игры, включения в коллективный поиск и т.д. Не исключено отсроченное достижение уровня требований стандарта для некоторых групп или отдельных учащихся.

Б.С. Гершунский в связи с этим использует понятие «мягкого» стандарта, «мягкой» стандартизации, которые связаны с идеей упорядочения деятельности и которые не убивают творчество, а способствуют организации продуктивной деятельности, ее оптимизации и необходимой коррекции. Наиболее универсальной формулой, отражающей состояние вариативности и творчества, с одной стороны, и стандартизации — с другой, Б.С. Гершунский считает: «К творчеству — через порядок»¹.

В образовательной практике государственный стандарт представлен:

— учебным планом (для среднего образования — базисным учебным планом прежде всего);

— определением для основных образовательных областей и учебных курсов системы ведущих идей, понятий, принципов, законов, теорий, а также системы действий и операций, которыми необходимо овладеть;

— системой измерителей (норм, методик, инструментов) результатов образования.

Ключевую роль в реализации стандартов общего среднего образования играет базисный учебный план. Это комплекс нормативов, на основе которых составляются типовые учебные планы. Школы же на основе типовых составляют собственные учебные планы.

Базисный учебный план определяет:

— обязательный минимальный перечень общеобразователь-

ных областей и предметов, а также минимально необходимое время на их изучение;

— максимально допустимую учебную нагрузку учащихся по классам;

— примерное соотношение между федеральным и национально-региональным компонентами содержания, а также количество часов школьного компонента, отводимых для выбора самой школе, в соответствии с ее возможностями, особенностями и запросами территории, где они отражены.

Государственный стандарт общего среднего образования состоит из трех компонентов: федерального, национально-регионального и школьного.

Федеральный компонент содержит нормы и требования, обеспечивающие единство педагогического пространства России и интеграцию личности в систему мировой культуры. Сюда входят единые образовательные цензы (по уровням образования), общее (инвариантное) содержание программ для всех территорий и всех учреждений, дающих среднее образование.

Национально-региональный компонент составляют нормы, во многом отражающие специфику этнокультурных традиций и социокультурной среды региона. Они связаны с изучением родного языка, истории и географии края, народного искусства, ремесел, особенностей уклада жизни на той или иной территории.

Школьный компонент должен учесть и отразить запросы населения, экономики, социальной сферы конкретного поселения или микрорайона.

Стандарт среднего образования на федеральном и национально-региональном уровнях включает¹:

— описание содержания образования на каждой его ступени, которое государство обязано предоставить каждому обучающемуся;

— требования к минимально необходимому уровню обученности (владение понятиями, научными положениями, способами деятельности и т.д.);

— максимально допустимый объем учебной нагрузки по годам обучения.

В стандартах высшего образования особенно выделяются фундаментальные научные знания (теории), владение современными

¹ На начало 2007 года существуют проекты стандарта общего среднего образования, не утвержденные на государственном уровне официально.

¹ Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. — М., 1998. С. 311.

социальными и производственными технологиями и перспективные проблемы развития общества.

К сожалению, в стандартах образования не удалось в полной мере отразить требования к развитию личности (они труднее всего поддаются стандартизации, если поддаются вообще).

Учебный план, программы, учебники

Государственные стандарты образования положены в основу документов, определяющих содержание образования. Основными документами этого уровня являются учебный план, учебные программы и учебники.

Учебный план — это документ, определяющий состав учебных предметов, изучаемых в данном типе образовательных учреждений, их распределение по годам обучения, недельное и годовое количество времени, отводимого на каждый учебный предмет.

Основные виды учебных планов: базисный учебный план РФ, типовые федеральные учебные планы, региональные учебные планы и учебный план школы (Таблица 1). Эти планы отражают федеральный (т.е. общий для всей федерации), национально-региональный и школьный (конкретный для данного образовательного учреждения) компоненты образования. Кроме того, все содержание образования подразделяется на инвариантную, **базовую**, обязательную для всех, часть — ядро образования, обеспечивающее приобщение учащихся к общекультурным и национально значимым ценностям; обязательные занятия по выбору (часто они связаны с выбором профиля обучения в старшем звене) и **вариативную** часть, включающую свободно избираемые факультативные, индивидуальные и групповые занятия.

Базисный учебный план является частью государственного образовательного стандарта и служит основой для разработки примерных учебных планов для разных типов школ (дневных, вечерних, с русским языком обучения, с родным (нерусским) языком обучения и др., базисных региональных учебных планов школы (Таблица 1). В базисном плане выделены фундаментальная и технологическая (допрофессиональная) подготовка. Предметы сгруппированы по образовательным областям: филология, математика, обществознание, естествознание, искусство, физическая культура, технология. Это облегчает разработку интегрированных курсов внутри выделенных областей (например, обобщенного курса естествознания).

Базисный учебный план обеспечивает определенный баланс между естественно-научным и гуманитарным знанием с некоторым приоритетом гуманитарного цикла в начальной и основной школе и определенным перевесом обязательных занятий по естественно-научным дисциплинам в звене полного среднего образования. Следует заметить, что приоритет гуманитарного образования на первых двух этапах оправдан тем, что именно гуманитарная культура и гуманитарное образование составляют основу развития личности на этих этапах, а приоритет естественно-научного содержания в 10–11-ых классах объясняется необходимостью и возможностью осуществить традиционно присущую отечественному образованию глубокую подготовку по циклу естественных и математических дисциплин и подготовку к выбору профессии.

Нужно сказать, что реальное соотношение основных блоков изучаемых дисциплин для конкретного учащегося может быть скорректировано за счет вариативной части плана. Этот план предполагает большую по сравнению со всеми ранее действующими учебными планами свободу выбора учащимися занятий по вариативной части и свободу для инициативной разработки новых курсов со стороны школы.

К недостаткам базисного и многих разработанных на его основе планов можно отнести сравнительно «скромную» представленность в обязательной части образовательных сфер «Искусство» и «Физическая культура», а также отсутствие целостной образовательной области «Человек». Недостатки эти могут быть в определенной мере компенсированы за счет вариативной части.

Гораздо более сложной представляется проблема, обозначенная нами в начале раздела, а именно проблема синтеза, интеграции образовательных областей, в первую очередь — гуманитарного и естественно-научного знания, выход учащихся, оканчивающих такую среднюю школу, а в еще большей степени студентов высших учебных заведений, на интегрированную картину мира и глобальное мышление, охватывающее в единстве природу, человека, технику, духовный мир — мир чувств, идей, идеалов, способы сохранения и разумного преобразования человеческих отношений и самого человека.

Об этом очень убедительно пишет академик Н.Н. Моисеев.

«В нынешних условиях широта образования должна достигаться в первую очередь за счет объединения гуманитарного и естественно-научного знания. Пришло время, когда человечество должно ликвидировать пропасть между двумя «цивилизациями»

Утвержден Министерством общего
и профессионального образования РФ
9 февраля 1998 г.

**Базисный учебный план общеобразовательных
учреждений Российской Федерации**

Образовательные области	Образовательные компоненты	Количество часов в неделю													
		I	II	III	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
Филология	Русский язык как государственный языки и литература	3 6	3 5	3 5	3 6	3 6	3 5	3 5	3 8	3 7	3 7	3 5	3 5	— 4	— 4
	Математика Информатика	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4
Обществознание	История Обществознание География								2	4	4	5	6	5	5
	Окружающий мир	—	1	1	1	1	2	2							
Естественнонаучное	Биология Физика Химия								2	2	4	6	6	6	6
	Искусство	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		

Продолжение табл.

Образовательные области	Образовательные компоненты	Количество часов в неделю													
		I	II	III	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
Физическая культура	Физическая культура, ОБЖ	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
	Технология Трудовое обучение, Черчение	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Обязательные занятия по выбору, факультативные, индивидуальные и групповые занятия (6-дневная учебная неделя)	Обязательные занятия по выбору, факультативные, индивидуальные и групповые занятия (6-дневная учебная неделя)	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	12	12
	Максимальный объем учебной нагрузки учащегося при 6-дневной учебной неделе	25	25	25	22	25	25	25	31	32	34	35	35	36	36
Обязательные занятия по выбору, факультативные, индивидуальные и групповые занятия (5-дневная учебная неделя)	Обязательные занятия по выбору, факультативные, индивидуальные и групповые занятия (5-дневная учебная неделя)	2	2	2	—	2	2	2	2	2	2	2	2	9	9
	Максимальный объем учебной нагрузки учащегося при 5-дневной учебной неделе	22	22	22	20	22	22	28	29	31	32	32	32	33	33

» — гуманитарной и естественно-научной инженерной...». Он считает, что «надо учить не наукам, не предметам, а системе знаний, отдельные предметы должны стать ее фрагментами, закрепленными на некотором общем каркасе. Для нас в те годы таким каркасом была физика. Но не физика отдельных фактов, а модели физики... Теперь таким фактом должна стать экология»¹.

Над разрешением этой проблемы работают и практики (интегрированные курсы, интегрированные уроки, комплексные экскурсии), и ученые (В.А. Игнатова, И.Т. Суравегина, Л.В. Тарасов, А.В. Хуторской и др.), но проблема эта очень сложна, и решить ее быстро невозможно.

Конкретное содержание образования по образовательным областям и отдельным предметам определяется учебными программами и учебниками.

Содержание предметов учебного плана конкретизируется в **учебных программах**, которые представляют собой документ, определяющий состав, структуру, последовательность предъявленного к изучению материала по каждому предмету с распределением его по годам обучения, по разделам и темам. По каждой теме определяется объем знаний (понятия, факты, основные законы, теоремы, рекомендации), способы деятельности (виды упражнений, типы задач), умения и навыки. В программах указываются предполагаемые результаты обучения, определяются межпредметные связи, опорные знания, необходимые для успешного изучения темы или раздела.

Нередко задается и примерная методическая модель изучения материала (опорные понятия, логика и общие методы работы).

Типовые учебные программы утверждаются Министерством образования (ныне — Министерство образования и науки РФ). Они раскрывают ведущие положения науки, практики, искусства, техники и носят рекомендательный характер.

Школьные рабочие программы отражают национально-региональный и школьный компоненты, а также образовательный потенциал школы, творческие возможности учителей. Мастера педагогического труда создают оригинальные авторские программы, главным образом по вводимым именно в данном образовательном учреждении курсам. Такие программы проходят рецензирование и утверждаются либо экспертными комиссиями отделов (управлений) образования, либо советом школы.

¹ Моисеев Н.Н. Время определять национальные цели. Сочинения: в 3 т. Т.3. — М.: «МНЭПУ», 1997. С. 202–203.

Любая программа должна содержать: объяснительную записку, в которой определяются цели и основные направления работы по курсу, выделяются ведущие идеи, ключевые подходы, наиболее общие методы изучения; тематический план с примерным распределением часов по темам; раскрытие содержания каждой темы с выделением подлежащих изучению фактов, понятий, доказательств, законов, теорем, теорий, следствий, прикладных объектов, а также обязательных для овладения умений и навыков; методические указания о способах изучения разделов курса (методы, основные демонстрации, лабораторные работы и т.д.); библиографию с указанием основной и дополнительной литературы.

Исторически сложились две системы построения учебных программ: **линейная** и **концентрическая**. Линейное построение означает последовательное поэтапное изучение материала без возвращения к изучаемой теме. Оно логично, экономно, однако не позволяет в должной мере обеспечить глубину и осознанность работы изучаемого в силу возрастных ограничений, особенно в младших классах. Концентрическое построение предполагает, что ведущие факты, понятия, закономерности могут изучаться несколько раз, что к ним возвращаются после их элементарного изучения на более высоком уровне по мере взросления учащихся, их развития, обогащения опытом. Концентризм отнимает больше времени, но зато позволяет добиться более глубокого овладения знаниями и более существенного продвижения в развитии.

Негативные стороны линейного и концентрического построения программ удается нейтрализовать, а сильные стороны сохранить при использовании так называемого спиралевидного расположения материала. Особенностью такого подхода является то, что у учащихся сохраняется исходная проблема, которая постепенно разрешается на основе расширения и углубления круга знаний, познавательного опыта. Процесс идет непрерывно, а не путем эпизодических, часто с перерывом в несколько лет, возвращений к тем или иным проблемам (Ч. Купсиевич).

К сожалению, пока в программах не удается в должной мере отразить основной результат обучения — уровень развития, степень самостоятельности, подготовку к творческой деятельности. Основная трудность заключается в том, что эти показатели очень вариативны, индивидуальны и их унификация или лимитирование опасны, так как могут сковывать живую практику.

И, наконец, об **учебнике**. Учебник и учебные пособия обеспечивают обучение конкретным материалом, дают ориентиры по-

строения курса педагогу и материал для самостоятельной работы учащимся. В идеале программа и учебник должны в своих исходных основаниях и по логике изложения соответствовать друг другу. Этого было проще добиться, когда существовала одна официально утвержденная программа по предмету и один стабильный и тоже официально одобренный учебник. Теперь ситуация сложнее. Учебников и пособий по каждому курсу много, они вариативны, что дает школе и педагогу свободу выбора, но требует от педагогов и методических служб большой работы по согласованию учебников и программ.

Учебник должен содержать систематическое изложение материала, быть достаточно обобщенным, научно безупречным и в то же время доступным, популярным, интересным. Он должен способствовать овладению методами познания, стимулировать развитие интереса и мыслительных способностей. Для этого полезно проблемное построение материала, а также достаточное количество фактического материала и иллюстраций. Очень продуманным должен быть методический аппарат учебника: вопросы, задания, словари, таблицы, шрифтовые выделения, рисунки, списки литературы и др. Дополнениями к учебнику, позволяющими расширять кругозор, овладевать методами самостоятельной работы, служат хрестоматии, сборники задач и упражнений, атласы, книги для внеклассного чтения, энциклопедии, фонохрестоматии, электронные обучающие программы и другие источники.

7.6. Методы и методические системы обучения

Понятие о методах и приемах обучения

Для реализации любых проектов и программ, в том числе и проекта (устного или письменного сценария урока) необходимо подобрать методы обучения.

Традиционно **метод обучения** определяют как способ взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности педагога и обучаемых, направленной на реализацию целей обучения, или как систему целенаправленных действий педагога, организующих познавательную и практическую деятельность обучаемых и обеспечивающих решение задач обучения. По существу, уже в самом определении метода заложен бинарный (двойственный) подход к его трактовке (М.И. Махмутов, М.М. Левина, Т.И. Шамова), за-

ключающийся в единстве методов преподавания и методов учения. Однако такое определение остается все же абстрактным, оно дает понятие только об общей модели деятельности: педагог рассказывает — учащийся слушает, осмысливает, запоминает (объяснение); педагог задает вопросы — ученики отвечают (беседа). Такой подход не раскрывает степени и способа реализации активности учащихся, характера процессов овладения знаниями и развития. Чтобы рассмотреть метод более конкретно, нужно взять его на уровне **приемов** — конкретных способов организации деятельности обучаемых, учебных действий школьника или студента. Прием выступает также как часть метода, его конкретная разновидность. Тогда приемы обучения, как и приемы воспитания, выступают как вариант конкретного воплощения метода или как его фрагмент, становятся «инструментом прикосновения к личности» (А.С. Макаренко), способом возбуждения и регулирования развивающей деятельности обучаемых.

Специалисты-исследователи насчитывают до 50 различных методов обучения: рассказ, беседа, демонстрации, упражнения, самостоятельная работа, обучающая игра, диспут и т.д. Но каждый метод в конкретных обстоятельствах реализуется в своеобразных сочетаниях нескольких приемов. Скажем, метод рассказа в зависимости от целевого назначения и реализующих его приемов может воплощаться в описании, повествовании, объяснении, доказательстве, рассуждении, элементах драматизации. Беседа может носить характер воспроизведения или эвристического поиска. Но если каждый метод реализуется с помощью даже двух-трех характерных приемов или их сочетаний, то для выбора оптимального метода или приема обучения реально нужно перебрать более сотни вариантов. Очевидно, что подобная процедура практически неосуществима, так как человек, по данным психологов, может одновременно держать в своем сознании не более 5–7 элементов и оперировать ими. Обоснованных алгоритмов, которые бы позволили передать выбор компьютерным системам, пока не создано. Вот почему педагог нередко использует стихийный или случайный выбор, определяемый либо границами собственного опыта, либо «модой» на тот или иной подход, либо принципом «всего понемногу».

Для того чтобы осуществить педагогически обоснованный выбор методов, необходимо, видимо, прежде всего знать возможности и ограничения всех методов обучения, понимать, какие задачи и при каких условиях успешно решаются с помощью тех или иных

методов, а для решения каких задач они бесполезны или малоэффективны.

На протяжении всей истории педагогики и народного образования и теоретиков, и практиков привлекали два простых и внешне очень заманчивых решения проблемы выбора методов обучения. Первое решение: найти универсальный метод обучения, своего рода педагогическую панацею, «палочку-выручалочку». Тогда при любом затруднении универсальный метод всегда выручит. В менее категоричном варианте указанный подход выражается в делении методов на эффективные (активные, интенсивные) и неэффективные, причем рекомендуется использовать только эффективные. Жизнь многократно убеждала педагогов в том, что такое деление ошибочно, что многообразные задачи обучения просто невозможно решить на основе одного или какого-то ограниченного круга методов. Любой же метод, используемый как универсальный, теряет эффективность, дискредитирует себя. Тут нельзя не вспомнить высказывания А.С. Макаренки о том, что нет педагогических методов (речь шла о воспитании) вообще плохих или вообще хороших. Все зависит от обстоятельств, места и времени, от той системы, в которой данное средство используется.

Другой заманчивый выход многим виделся в том, чтобы заимствовать лучшие, кем-то отработанные образцы, готовые методики, использовать своего рода методические «шпаргалки». Не отрицая определенной пользы таких методических разработок, готовых вариантов чужого опыта, нужно сказать, что для педагога это только заготовки, полуфабрикаты, материал для анализа, оценки, выбора, переконструирования. Педагог все равно должен иметь развитое педагогическое мышление, умение самостоятельно оценить предстоящие учебные ситуации, возможности методов и приемов, сделать свой обоснованный выбор. Получается, что мы вновь возвращаемся к поставленной проблеме.

Есть, однако, два реальных, действительных пути, приводящих к педагогически обоснованному выбору методов и приемов. Первый путь — **укрупнение единиц выбора** и ограничение их числа на основе объединения методов в большие группы по заранее выбранным критериям (показателям), иными словами — путь, связанный с **классификацией** методов и с оперированием результатами классификации. Подобный путь в целом традиционен (в самом положительном смысле этого термина) и свое наиболее законченное представление получил в **теории и методике оптимизации** (Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник).

Второй путь связан с обращением к более крупным, целостным дидактическим структурам — **типам** или **методическим системам** современного обучения, прежде всего к обучению сообщающему, программированному, проблемному, имитационному. При таком подходе метод не оценивается и не выбирается изолированно от других элементов системы, а рассматривается в структуре процесса обучения и служит средством воплощения определенных целей на основе заранее известных специфических закономерностей и механизмов. Целостный подход к выбору методических систем обучения обоснован в работах одного из авторов пособия.¹

Рассмотрим оба пути. Причем первый, подробно изложенный в работах Ю.К. Бабанского и его последователей, будет представлен более сжато. Второй же путь, на наш взгляд, весьма целесообразный в современной ситуации, разберем несколько подробнее.

Выбор методов обучения на основе их классификации

Единой универсальной классификации методов обучения дидактам и методистам создать не удалось. До недавнего времени это им ставилось в вину. Но, вероятнее всего, единая классификация методов невозможна в принципе ввиду многокачественности и многофункциональности методов. Единую классификацию методов невозможно создать так же, как, скажем, и единую классификацию людей. Для оценки и выбора методов придется использовать ряд существующих классификаций, разработанных на основе разных оснований (Рис. 12).

Предлагают выделять и классифицировать методы по следующим основаниям: 1) по источнику знаний (тогда выделяют словесные, наглядные и практические методы, ибо иных источников, кроме слова, образа и опыта, не существует); 2) по связям с определенным этапом обучения, на каждом из которых решаются специфические задачи (тогда говорят о методах подготовки обучаемых к изучению материала, предполагающих возбуждение интереса, познавательной потребности, актуализацию базовых знаний, необходимых умений и навыков; о методах изучения нового материала; о методах конкретизации и углубления знаний, приобретения практических умений и навыков использования познанного; о методах контроля и оценки результатов обучения); 3) по спосо-

¹ Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. — М.: Педагогика, 1987. С. 105–116; Загвязинский В.И. Дидактика высшей школы. — Челябинск: издательство «ЧПИ». 1990. С. 41–59.

бу руководства учебной деятельностью — непосредственного или опосредованного (тогда выделяют методы объяснения педагога и разнообразные методы организации самостоятельной работы учащихся и студентов); 4) по логике учебного процесса (индуктивные и дедуктивные, аналитические и синтетические методы); 5) по дидактическим целям Ю.К. Бабанский выделяет методы организации деятельности обучаемых, методы стимулирования деятельности (например, конкурсы, состязания, игры, поощрения и др.), методы проверки и оценки.

ОСНОВАНИЯ	ГРУППЫ МЕТОДОВ	
	НАИМЕНОВАНИЕ	ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
1. <i>Источник знаний</i> Слово Образ Опыт	<ul style="list-style-type: none"> • Словесные • Наглядные • Практические 	
2. <i>Этапы обучения</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Подготовка к изучению нового материала • Изучение нового материала • Закрепление материала и упражнения • Контроль и оценка 	
3. <i>Способ педагогического руководства</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Объяснения учителя • Самостоятельная работа 	Руководство: Непосредственное Опосредованное
4. <i>Логика обучения</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Индуктивные • Дедуктивные • Аналитические • Синтетические 	
5. <i>Дидактические цели (по Ю.К. Бабанскому и В.И. Андрееву)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Организация учебной деятельности • Стимулирование и релаксация • Контроль и оценка 	
6. <i>Характер познавательной деятельности (по И.Я. Лернеру и М.Н. Скаткину)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Объяснительно-иллюстративные («готовых» знаний) • Проблемного изложения • Частично-поисковые • Исследовательские 	Репродуктивные Продуктивные

Рис. 12. Классификация методов обучения

Остановимся чуть подробнее еще на одной классификации — на классификации методов по характеру (степени самостоятель-

ности и творчества) деятельности обучаемых. Эту весьма продуктивную классификацию еще в 1965 г. предложили И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин. Они справедливо отметили, что многие прежние подходы к методам обучения основывались на различии их внешних источников, структур, целей использования. Поскольку же результаты обучения в решающей степени зависят от внутренней активности обучаемых, от характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества и должны служить важными критериями выбора метода. И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин предложили выделить пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает.

1. Объяснительно-иллюстративный метод. Учащиеся получают знания, слушая рассказ, лекцию, из учебной или методической литературы, через экранное пособие в «готовом» виде. Воспринимаемая и осмысливаемая факты, оценки, выводы, они остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. Данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации. Им можно пользоваться для изложения и усвоения фактов, подходов, оценок, выводов. Он преобладает в действующих учебниках.

2. Репродуктивный метод. К нему относится применение изученного на основе образца или правила. Деятельность обучаемых носит алгоритмический характер, т.е. выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.

3. Метод проблемного изложения. Используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Школьники и студенты становятся как бы свидетелями и соучастниками научного поиска.

4. Частично-поисковый или эвристический метод заключается в организации активного поиска решения выдвинутых педагогом (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими учащимися на основе работы над программами (в том числе и компьютерными) и учебными пособиями.

Такой метод, одна из разновидностей которого — эвристическая беседа — проверенный способ активизации мышления, возбуждения интереса к познанию.

5. Исследовательский метод. После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения, ищут нестандартные решения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы, имитирующие, а иногда и реализующие научный поиск.

Итак, рассмотрены шесть подходов к классификации методов обучения, шесть критериев для их выбора. Но что рекомендовать педагогу? Использовать все подходы или только некоторые? Какой из подходов взять за основу?

Мы уже подчеркнули преимущества последнего подхода. Однако в зависимости от конкретной цели за основу может быть взят и иной подход. Если готовится занятие с использованием кинофрагментов или видеозаписей, то полезно начать с первой группы методов, т.е. с выявления соотношения наглядных, словесных и практических методов. Если речь идет о подготовке вводного занятия по курсу или разделу, то в основу полезно положить второй подход (методы подготовки к изучению нового, актуализации познавательного опыта) и т.д. Однако во всех случаях нужно оценить выбор метода на основе многих, если не всех приведенных критериев. В этом и заключается **многомерный подход** к методам обучения. Разве можно не учитывать, на каком этапе обучения будет реализовываться метод, в какой логике он будет «работать», какие задачи обучения решать, на какой уровень самостоятельности выводить того, кто учится? Собственно, и выбранный метод (а точнее, совокупность приемов, в которых он выражается) следовало бы характеризовать развернуто, например: проблемное рассуждающее изложение, самостоятельная работа поискового характера, репродуктивный рассказ-повествование, проблемная лекция с элементами дискуссии. При таком подходе метод будет «просвечен» со всех сторон, заиграет всеми своими гранями. Подход, о котором идет речь, удачно обобщен в алгоритме выбора оптимального метода обучения, предложенного Ю.К. Бабанским. Он состоит из семи шагов:

1. Решение о том, будет ли материал изучаться самостоятельно или под руководством педагога. Если ученик может без излишних усилий и затрат времени достаточно глубоко изучить материал самостоятельно, помощь педагога окажется излишней. В противном случае в той или иной форме она необходима.

2. Определение соотношения репродуктивных и продуктивных методов. Если учащиеся подготовлены к участию в поиске, предпочтение должно отдаваться продуктивным методам.

3. Определение соотношения индуктивной и дедуктивной логики аналитического и синтетического путей познания. Дедуктивные и синтетические методы вполне по силам учащимся старших классов, и тем более — студентам. Они в этом случае предпочтительнее как более строгие, экономные, близкие к научному изложению.

4. Выбор способов сочетания словесных, наглядных, практических методов. Выбор зависит от характера материала и сформированности понятий и образов в сознании учащихся.

5. Решение о необходимости введения методов стимулирования учебной деятельности (если есть в этом необходимость).

6. Определение «точек», интервалов, методов контроля и самоконтроля.

7. Продумывание запасных вариантов на случай отклонения реального процесса обучения от запланированного.

Выбор доминирующего типа (методической системы) обучения

Второй способ конструирования методики обучения заключается не в изолированном выборе методов обучения как таковых, а в выборе **доминирующего типа, методической системы обучения** в целом. Под типом (методической системой) обучения мы понимаем комплекс основных свойств обобщенного способа обучения, характеризующихся единством целей, содержания, внутренних механизмов, методов и средств конкретного способа обучения. Если, например, целью обучения является усвоение фактов или описание явлений, то ведущим психологическим механизмом обучения будет ассоциация, а основными видами деятельности — восприятие, осмысление, запоминание и воспроизведение. Соответствующими методами обучения выступают изложение, чтение, воспроизводящая беседа, просмотр иллюстраций. В совокупности получается система объяснительно-иллюстративного, сообщаю-

щего обучения. Если ведущей целью обучения выступает развитие инициативы, творчества, самостоятельности, то основными психологическими механизмами обучения становятся механизмы творческой деятельности (предвидение, прогнозирование, выдвижение и проверка гипотез, перебор альтернатив, мысленное моделирование, интуитивное обоснование и др.). Методами такого обучения служат выдвижение и анализ проблем, анализ нестандартных задач и ситуаций, творческая дискуссия и т.п. Возникает совершенно иная система — методическая система проблемного, поискового обучения.

В методической системе методы непосредственно выступают способами реализации целей и содержания, воплощением психологических механизмов обучения и учения. Преимущество ориентации на методические системы в том, что открывается возможность упростить процедуру выбора и сделать ее более целостной, гармоничной, а не пошаговой (постановка целей, отбор содержания, методов, форм).

Итак, каковы реально существующие методические системы, каковы их возможности и ограничения?

Проанализируем сначала системы, оставленные нам от прошлого, но используемые и в наше время, а затем набирающие силы вспомогательные, но имеющие определенные перспективы системы обучения, с тем чтобы основное внимание сосредоточить на ведущих, «работающих» в качестве основных в настоящее время, системах обучения.

К системам, элементы которых остались нам от прошлого, следует отнести обучение догматическое и обучение чисто репродуктивное.

Догматическое обучение имеет целью запоминание фактов, заучивание текстов, причем их осмысление не является обязательным. Элементы такого обучения мы используем, заучивая факты, имена, даты, коэффициенты, формулы без вывода, иностранные слова, некоторые символы. Конечно, элементы осмысления, установления ассоциативных связей неизбежно присутствуют, но основное внимание уделяется заучиванию, точному воспроизведению.

Такое заучивание представляется полезным, экономит время и познавательную энергию. Там же, где заучивание подменяет осознанное запоминание, самостоятельный труд мысли, мы говорим о зубрежке и вреде подобного рода догматизма.

Чисто **репродуктивное** обучение — исторически первый вид обучения, проводимого по формуле «делай как я» и связанного с воспроизведением, репродуцированием образцов деятельности. Его элементы, основанные на подражании, играют определенную роль в развитии памяти, двигательных умений и навыков, способности к воспроизведению, особенно в начальной школе.

Из методических систем, входящих в жизнь, утверждающихся, мы бы назвали близкие, но не идентичные системы гипнопедии, релаксопедии и суггестопедии.

Гипнопедия (от. греч. *hypnos* — сон) — обучение во сне — существует в двух видах: обучение в состоянии естественного сна и обучение в состоянии искусственного (гипнотического) сна. Накопленный у нас и за рубежом опыт овладения во сне иностранными языками свидетельствует о больших возможностях овладения информацией путем прослушивания во сне записанных и воспроизведенных через аппаратуру текстов. Основным фактором, тормозящим внедрение такого вида гипнопедии, является запрет, наложенный медиками: им еще предстоит глубже изучить природу и фазовые состояния сна, чтобы дать обоснованное заключение о том, можно ли и, если да, на каких фазах сна, в каких количествах вводить информацию без ущерба для здоровья человека.

Есть определенный опыт использования для целей обучения и воспитания как детей, так и взрослых гипноза, в частности для внушения более высокой самооценки, повышения уровня притязаний, снятия психологических барьеров, раскрытия творческих потенций личности. Однако нравственные и медицинские ограничения в этом виде гипнопедии оказываются еще более жесткими.

Гораздо больше возможностей уже сегодня открывается для использования в обучении различного рода релаксации (расслабления). **Релаксопедия** (от лат. *relaxatio* — ослабление, уменьшение напряженности) — обучение в состоянии расслабления, освобождения от сковывающих условностей, от боязни дать неверный ответ, заслужить низкую оценку. Особая роль здесь принадлежит созданию игровых ситуаций, имитационным и поисковым обучающим играм.

И наконец, **суггестопедия** (от лат. *suggestio* — внушение) — обучение с помощью внушения. Этот вид обучения связан с широким использованием внушающего воздействия, обращения к чувствам, интуиции, прошлому опыту, влиянию авторитета и традиций. Чаще всего приемы суггестопедии вписываются в другие

системы обучения, способствуют усилению их эмоционального воздействия, но в ряде случаев указанные приемы становятся ведущими, и тогда можно говорить об особом типе обучения — внушающем обучении.

Теперь несколько подробнее охарактеризуем основные, ведущие в настоящее время типы обучения: сообщающе-иллюстративное, алгоритмическо-программированное, проблемно-поисковое .

Сообщающее (информационно-иллюстративное, репродуктивное) обучение

Систему сообщающего обучения считают настолько привычной, само собой разумеющейся, что почти нигде не уделяют внимания ее специальному анализу. Довольно часто ревнители новых систем и методов критикуют систему так называемого традиционного обучения, куда в качестве ведущего и входит сообщающее обучение. Создается впечатление, что данную систему обучения со временем придется сдать в архив, что она в основном уже изжила себя и ее должны вытеснить так называемые активные методы обучения. Вряд ли можно согласиться с такой позицией.

Как и всякая система обучения, сообщающее обучение имеет специфические цели, содержание, методы. Ряд общих задач обучения весьма успешно решается именно с ее помощью. Но некоторые другие задачи, и притом важные, эта система решает неполно или вовсе не решает.

Цель сообщающего обучения — обогащение личности познающего знанием фактов, оценок, законов, принципов, методов и приемов деятельности в типичных ситуациях, передаваемых в готовом виде. Средствами такой «передачи», а точнее — усвоения через деятельность готовой информации и готовых образцов деятельности, служат рассказ, объяснение, чтение текстов, демонстрации и иллюстрации, упражнения, решение типовых задач, выполнение лабораторных или расчетных работ по инструкции. На такой основе становится возможным в сжатом, концентрированном виде путем отбора для изучения наиболее характерных, типичных фактов с выделением главного, а также типовых правил и образцов, передавать большой объем накопленного человечеством опыта. Во власти обучающего сделать изложение строго логичным, последовательным, эмоциональным, насыщенным, а систему образ-

цов и упражнений — достаточной для овладения деятельностью в типовых ситуациях.

Вопреки распространенному мнению, сообщающее обучение располагает немалыми развивающими возможностями. Оно эффективно способствует развитию восприятия, памяти, воображаемого воображения, эмоциональной сферы, репродуктивной мышления, исполнительской деятельности.

Однако давно замечено, что возможности сообщающего обучения, в том числе развивающие, все же ограничены. С ограничениями связаны и традиционная критика сообщающих методов, и попытки выйти за их пределы. Прежде всего нужно отметить, что информационная емкость лучших образцов сообщающего обучения близка к насыщению. Веками совершенствующися способы передачи готовой информации через письменное изложение, рассказ, лекцию уже настолько отработаны, что серьезно увеличить информационную емкость текста устного или письменного изложения нельзя без существенных потерь в качестве восприятия и усвоения материала. А информация, подлежащая усвоению, несмотря на все попытки сократить объем обязательного материала, растет. Отсюда необходимо использование, наряду с сообщающим обучением, иных способов подачи и переработки информации.

Сообщающее обучение ориентировано, как правило, на некое усредненное субъекта обучения. Телепередача, лекция, учебный текст рассчитаны на всех, хотя и делаются попытки давать их вариативно, что сильно усложняет организацию учебного процесса. Серьезным недостатком данного типа обучения оказывается, таким образом, слабая индивидуализация обучения.

В рассматриваемой системе обучения нет соответствия между регулярной прямой связью (от преподавателя к обучаемому) и совершенно недостаточной, нерегулярной обратной связью (от обучаемого к преподавателю). Такая связь эпизодична, она осуществляется в период опроса, выполнения самостоятельных работ, упражнений, зачетов, экзаменов и зачастую не охватывает всех: отдельные ответы, выборочная проверка заданий. К тому же результаты ее нередко отсрочены, степень успешности обучения обнаруживается уже после занятий при проверке самостоятельных работ, контрольных заданий. Вследствие недостаточной индивидуализации и слабой обратной связи преподавателю трудно осуществлять оперативное управление учебной деятельностью.

Наконец, еще очень важное обстоятельство. Ориентированное на усвоение и воспроизведение, на деятельность по образцу или правилу, сообщающее обучение мало способствует развитию инициативы, творчества, продуктивной, творческой активности личности.

Программированное обучение

Ограничения сообщающего обучения объясняют причину устойчивых поисков иных, в чем-то более продуктивных типов (систем) обучения. Одна из таких систем – система **алгоритмическо-программированного** обучения, тесно связана с идеями кибернетики – науки об оптимально организованном процессе управления деятельностью. В кибернетической паре два объекта: управляющий (в нашем случае – программа) и управляемый (ученик) (Рис. 13).

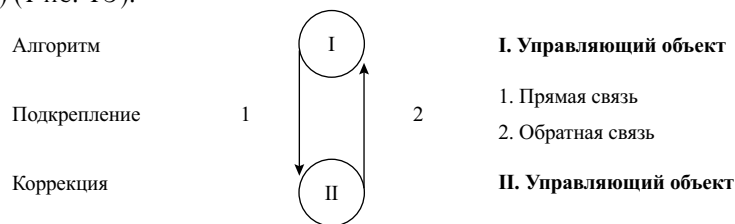


Рис. 13. Структура программированного обучения

По каналу прямой связи на основе разработанной программы, заложенных в нее алгоритмов идут информация и команды, по каналу обратной связи – информация о том, как работает управляемая система. Сравнив эту информацию с эталоном, управляющий объект либо посылает положительное подкрепление, либо побуждает найти верное решение, либо осуществляет коррекцию (исправляет ошибку). Перенесенные на почву учебного процесса идеи кибернетики удачно стыкуются с идеями и методами психологической теории поэтапного формирования умственной деятельности и с методиками алгоритмической организации учебной деятельности (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Л.Н. Ланда и др.).

Программированное обучение ведет не преподаватель непосредственно. Оно осуществляется на основе обучающих программ, реализуемых в двух вариантах: машинном (преимущественно через персональные компьютеры) или безмашинном (программированные учебники, программы, комплекты заданий и др.). При составлении программ четко формулируются цели, проводится логиче-

ская проработка содержания, выделяются основные понятия, идеи и ведущие логические связи, устраняются детали, описательный и второстепенный материал. Весь материал делится на большие, завершённые по смыслу отрезки (шаги, порции), обеспечивается их проработка по заранее составленным рациональным алгоритмам, формирующим обобщенные подходы и стратегии деятельности, обеспечиваются пошаговый контроль, оперативная коррекция, исправление ошибок, если они допущены.

Наибольшее распространение получили программы линейного (Скиннер) и разветвленного (Краудер) характера. В первом виде программ после порции материала идет проверочное задание. Если ученик с ним справился, он получает следующую порцию материала. Логика обучения носит линейный характер. Составители таких программ стремятся предупредить ошибки обучаемых. Во втором случае после изучения порции информации также предъявляется задание, но к нему предлагается несколько вариантов ответов, один из которых верен, а другие воспроизводят ответы, которые могут быть получены в случае допущения характерных ошибок. Если обучающийся выбирает неверный ответ, он получает в очередном «кадре» разъяснение допущенной ошибки и возвращается к исходному кадру. Такой вариант программированного обучения в большей степени адаптирован к индивидуальным особенностям учебной деятельности ученика (Рис. 14).

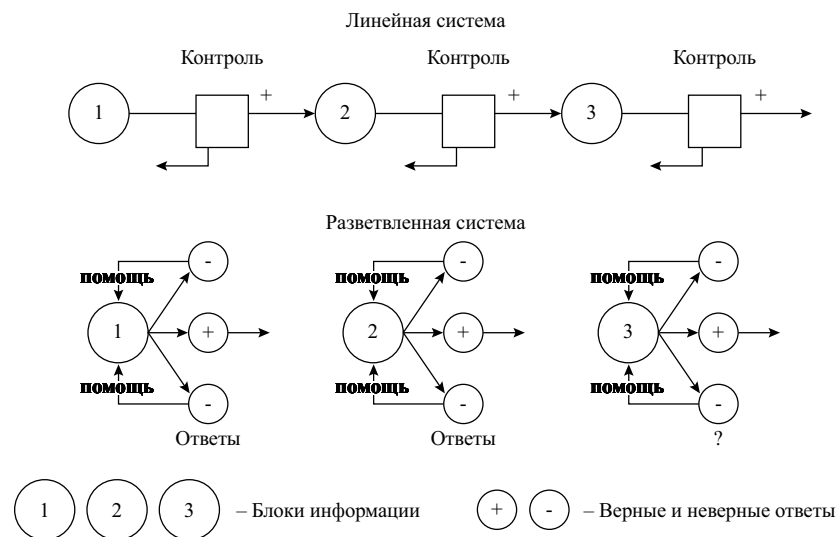


Рис. 14. Виды программированного обучения

Опыт использования программированного обучения у нас и за рубежом выявил много его позитивных возможностей. Происходит значительное увеличение информационной емкости обучения. В единицу времени усваивается на 60–70% больше полезной информации, а в лучших образцах компьютерного программированного обучения данный показатель возрастает до 80–100%. Поскольку обучаемый самостоятельно работает с программой, значительно усиливается индивидуализация обучения. Каждый работает в приемлемом для него темпе, может необходимое количество раз возвращаться к ключевому материалу, в адаптированных к условиям обучения программах каждому даются индивидуальные пояснения допущенных ошибок, предлагается соответствующий инструктивный и вспомогательный материал. Обеспечивается оперативная обратная связь, прежде всего внутренняя (в системе учебный материал – обучающийся), увеличиваются возможности обучения умениям и навыкам самоуправления, самоконтроля и коррекции учебной деятельности, реально осуществляются поэтапное управление учебной деятельностью и ее формирование на основе оптимально сконструированных алгоритмов. Формируется конструктивное мышление. В программированном обучении успешно преодолеваются многие трудности, органически присущие сообщающему обучению. Наверное, все это и сделало программированное обучение столь обнадеживающим и популярным в зарубежных странах, а затем и у нас в конце 50-х и в начале 60-х гг. прошлого столетия. В нем увидели новую панацею, возможность технологизировать обучение.

Однако надежды, возлагаемые на систему программированного обучения, оправдались не полностью, чем и был обусловлен поспешный отказ от него во многих учебных заведениях. Оказалось, что программированное обучение также имеет ограничения, притом весьма существенные.

Программированное обучение целесообразно далеко не для всякого материала. Малопригоден для такого обучения материал эмоционально-образный, описательный, да и любой иной материал, если он по характеру целостный, так как дробление его на порции затрудняет восприятие и усвоение целостности. Исследователи отмечают, что рассматриваемая система обучения менее эффективна в воспитательном плане по сравнению с традиционной. Последнее объясняется, во-первых, тем, что ведущие, мировоззренческие идеи нередко теряются в общей последовательности строгого (без повторов) изложения информации и, во-вторых, тем, что снижа-

ются непосредственное влияние личности преподавателя, возможности живого общения с ним, интеллектуального и эмоционального воздействия личности педагога (в современных электронных учебниках это частично компенсируется введением аудио- и видеоряда, мультимедийным оснащением).

В программированном обучении усиливается индивидуализация, но зато резко снижается, если вообще не ликвидируется, коллективность обучения, что также уменьшает развивающий и воспитывающий потенциал обучения. Наконец, в описываемой системе, так же как и в сообщающей, слабо развиваются творческая активность и самостоятельность, умение выдвигать гипотезу, искать новые решения в связи с тем, что составители программ, ориентируясь на самостоятельную работу обучаемых, вынуждены снимать многие трудности, облегчать усвоение. В противном случае обучающиеся не смогут по такой программе работать сами. Но такое облегченное обучение как раз слабо развивает творческий потенциал личности.

Конечно, нельзя абсолютизировать ограничения программированного обучения. Мы ведем речь только о классических образцах такого обучения. На практике можно привносить в программы эвристические элементы, вводить элементы игр, дискуссий, споров, поисковых заданий, а также в дополнение к изучению программ проводить отдельные лекции, конференции и т.д. Современные мультимедийные системы позволяют вводить видеоряд, видеофрагмент, динамичные схемы, фонозаписи, конструировать электронные учебные пособия. Однако тогда мы, по существу, будем иметь дело уже не с программированным обучением, а с системой, обогащенной элементами и подходами других типов обучения. Пока же речь идет о том, чтобы понять и использовать значительные возможности программированного обучения, но видеть и его ограничения, что особенно важно, теперь, когда в связи с новыми возможностями компьютеризации, с массовым внедрением персональных ЭВМ открываются новые перспективы массового использования программированного обучения в самых разнообразных вариантах и модификациях.

Проблемное обучение

Как уже отмечалось, обе рассмотренные выше системы обучения не позволяют решить одну из самых важных задач современного социально-личностного заказа школе – формирование творческих

качеств личности. Такая задача эффективно решается в системе **проблемного** или **проблемно-поискового** обучения.

В проблемном обучении знания и способы деятельности не даются в готовом виде, не предлагаются правила или инструкции, следуя которым обучаемый мог бы гарантированно выполнить задание. Материал не дается, а задается как предмет поиска. И весь смысл обучения как раз и заключается в организации и стимулировании поисковой деятельности школьника или студента. Подобный подход обусловлен, во-первых, современной ориентацией образования на воспитание творческой личности, во-вторых, проблемным характером современного научного знания (вспомним, что любое научное открытие отвечает на один или несколько вопросов и ставит десятки новых), в-третьих, проблемным характером человеческой практики, что особенно остро проявляется в переломные, кризисные моменты развития, в-четвертых, закономерностями развития личности, человеческой психики, в частности мышления и интереса, формируемых именно в проблемных ситуациях.

Потребовалось найти тип обучения, наиболее адекватный и социально-педагогическим целям, и содержанию современного научного знания, и закономерностям познавательной деятельности и развития обучаемых. Таким типом обучения в соответствии с данными современной психолого-педагогической теории и показаниями практики и является проблемное обучение, в котором наиболее последовательно реализуется принцип проблемности, предполагающий использование объективной противоречивости изучаемого, организацию на этой основе поиска знаний, использование способов педагогического руководства, позволяющих управлять интеллектуальной деятельностью и развитием обучаемых (развитием потребностей и интересов, мышления и других сфер личности).

Активизация познавательной деятельности слушателей, развитие интереса к предмету, формирование самостоятельности, творческого отношения к изучаемому происходят успешнее, если преподаватель постоянно рассуждает, размышляет, полемизирует с представителями других точек зрения, с аудиторией, вовлекает слушателей в активный поиск лучших вариантов, доказательств, обоснований, если предлагаются задания, требующие поиска ключевой идеи, алгоритма, метода решения. Такие занятия, по существу превращаются в диалог, совместные размышления, исследовательскую работу. Познаваемое не преподносится в готовом виде, оно служит предметом поиска, оно создается, конструируется с уча-

ствием обучающихся или ими самими в так называемых проблемных (поисковых) ситуациях.

Итак, структурной единицей проблемного обучения следует считать **проблемную ситуацию** и процесс ее разрешения (Рис. 15).



Рис. 15. Структура проблемного обучения (основные звенья)

Чтобы разобраться в том, что такое проблемная ситуация, нужно понять, что такое проблема. Философы очень точно определяют проблему как конкретное знание о незнании. В данном парадоксальном на первый взгляд суждении скрыто глубокое содержание. Действительно проблема для человека существует лишь тогда, когда ее условие или известно, или вполне доступно, а требование, вопрос — понятны, т.е. человек знает, что искать. Осознание из-

вестного и неизвестного в ситуации, принятие проблемы создает состояние озадаченности, психологического дискомфорта, побуждающего искать выход из состояния неопределенности, дефицита информации. Это и есть проблемная ситуация. Конкретным способом выражения проблемы служат **познавательные задачи и вопросы** (вопрос — та же задача, в которой условие подразумевается, так как известно познающему или может быть им реконструировано, а потому не приводится).

Структуру проблемного обучения можно схематически представить как систему проблемных ситуаций, каждое из которых включает в себя соответствующую задачу (или вопрос), систему средств обучения и деятельность по преобразованию условий задачи и получению искомого результата.

Предъявлением или конструированием задачи цикл проблемного обучения только начинается. Необходимо обеспечить руководство анализом задачи, ее решением, воплощением полученных результатов в практику. Все основные звенья (этапы) анализа и решения задачи и представляют собой структурные элементы проблемного обучения, отраженные на рис. 15:

1) обнаружение противоречий, несоответствий, неизвестных моментов в подлежащем изучению материале, осознание их как трудности, возникновение стремления к их преодолению (создание проблемной ситуации); формулирование задачи;

2) анализ условия задачи, установление зависимостей между данными, между условием и вопросом;

3) членение основной проблемы на подпроблемы и составление плана, программы решения;

4) актуализация знаний и способов деятельности или приобретение недостающих знаний и соотнесение их с условием решаемой задачи;

5) поиск «ключа», идеи и замысла, решения; выдвижение гипотезы (или гипотез);

6) проверка гипотезы, выбор и осуществление системы действий и операций по обнаружению искомого (собственно решение);

7) проверка решения, конкретизация полученных результатов, а также установление связи полученных выводов с известными ранее теоретическими положениями, законами, зависимостями, возможных следствий, вытекающих из полученных результатов, новых проблем, подлежащих решению.

Речь идет, разумеется, не о том, чтобы при решении каждой конкретной задачи осуществлялся весь цикл, все этапы проблем-

ного обучения. Это невозможно и вследствие специфики решаемых задач (скажем, далеко не всякая задача требует выдвижения гипотезы, предполагает обязательную конкретизацию результатов и т.д.), и в силу недостатка времени, да в том нет и необходимости. Важно, чтобы при решении всего комплекса задач достаточно полно и осознанно были осуществлены все звенья проблемного обучения и у обучаемых были сформированы соответствующие умения и навыки. Конечно, отдельные задачи, отражающие некоторые важные, ключевые проблемы, должны быть решены развернуто, с осуществлением всех этапов решения.

Рассматривая приведенную структуру как структуру учебного поиска, мы представляем, что содержание поисковой деятельности вовсе не исчерпывается элементами ее структуры. Так же как и в научном поиске, здесь постоянно функционируют и играют важную роль в достижении решения и так называемые внеструктурные элементы поисковой деятельности: воображение, вдохновение, сомнение, интуитивная догадка, оценка и т.д. Названные элементы не связаны с определенными этапами поиска, они пронизывают весь поиск.

Немаловажную роль в возникновении и поддержании стимулов к поисковой деятельности играют эмоциональное отношение к процессу и результатам поиска, интерес к нему, что еще более усиливает развивающий характер проблемного обучения.

Виды проблемного обучения весьма разнообразны. Их выделяют чаще в зависимости от предполагаемого уровня активности, степени самостоятельности студентов в процессе их поисковой деятельности (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин).

При использовании **проблемного изложения** задачу ставит и решает педагог, а учащиеся как бы присутствуют в открытой лаборатории поиска, понимая, сопереживая, выдвигая свои соображения и формируя свое отношение к изучаемому. **Частично-поисковый** (эвристический) метод проблемного обучения предполагает уже активное вовлечение обучаемых в процесс разрешения проблемы, разбитой на подпроблемы, задачи, вопросы. Процесс деятельности, протекающий в виде решения задач, беседы, анализа ситуаций, направляется и контролируется педагогом. **Исследовательский** метод проблемного обучения требует относительно полной самостоятельности обучаемых, приближения к подлинному поиску, реальную творческую деятельность конструктора, изобретателя, политика и других субъектов социальных отношений.

Формы и методы проблемного обучения разнообразны: проблемный рассказ, эвристическая беседа, проблемная лекция, раз-

бор практических ситуаций, диспут, собеседование, деловая игра. Все они должны быть проблемными прежде всего по своему содержанию. Внимание учащихся должно концентрироваться на основных проблемах изучаемой науки или практической сферы, их ведущих положениях, методах и перспективах развития. Но современное проблемное занятие должно быть проблемно и по методическому исполнению. В нем серьезные научные проблемы, ведущие идеи и методы деятельности рассматриваются с использованием поисковых методик на основе воспроизведения логики научного или научно-практического поиска, разбора полемических и дискуссионных моментов.

Всякая наука или сфера деятельности выступает как совокупность проблем (ведущих идей, положений), часть которых уже решена (историческая проблемность), другая часть решена частично (актуальная проблемность), а еще одна — только поставлена и подлежит решению в будущем (перспективная проблемность). На занятиях должны использоваться все виды проблемности. Что касается актуальной проблемности, то жизнь выдвигает такие проблемы буквально на каждом шагу. Например, в сфере обществоведения остро стоят следующие вопросы: должна ли Россия найти свой особый путь развития или пусть, с учетом своих традиций, следует пути, по которому идут многие развитые страны? Как сочетать материальное и моральное стимулирование? Может ли суровость наказания способствовать искоренению преступности? Как оптимально сочетать личный и общественный интересы в организации и оплате труда? Насколько государству полезно вмешиваться в регулирование экономики? Должно ли государство сохранять свою руководящую роль и ответственность в образовании и культуре?

Проблемность может быть: сквозной, когда ставится проблема, стержневая для всего курса; комплексной, если речь идет о проблемах, охватывающих несколько тем; тематической, охватывающей круг вопросов, разбираемых при изучении темы, и ситуационной, связанной с конкретными фактами и ситуациями на том или ином занятии.

Таким образом, проблемное обучение развивает творческую активность и самостоятельность студентов, включает их в поисковую, исследовательскую деятельность, формирует познавательный и научно-исследовательский интерес, развивает поисковые способности и умения, открывает возможности творческого сотрудничества преподавателей и студентов, способствует более глубокому и прочному усвоению материала и способов деятельности. Оно, как указывалось, соответствует социальному заказу, природе раз-

вивающегося научного знания и практически-преобразовательной направленности человеческой деятельности, основным закономерностям развития личности, и развивающего обучения в частности.

Тогда, может быть, правомерен вывод: да здравствует проблемное обучение! Вот та долгожданная, давно искомая наилучшая система обучения! Вы уже догадываетесь, что это не так. И эта система имеет ограничения, она тоже не универсальна.

Во-первых, проблемное обучение уместно не на всяком материале, а только на таком, который допускает неоднозначные, порой альтернативные подходы, оценки, толкования.

Во-вторых, оно оправдано только на материале высокого уровня значимости (методологического, общенаучного, тематического), потому что акцентирование внимания путем использования проблемных методов на второстепенном материале может принести больше вреда, чем пользы: главное окажется на втором плане и может быть упущено, а второстепенное будет усвоено. Помимо прочего, здесь еще и нерациональная растрата времени. Тут как раз полезно вспомнить, что из пушек по воробьям не стреляют.

В-третьих, данный тип обучения приемлем и оправдан лишь тогда, когда у обучаемых есть необходимый «стартовый» уровень знаний и умений, определенный опыт в изучаемой области, иначе он не обнаружит, не осознает неизвестное в известном (т.е. проблему), не сможет с ней «работать», не будет попадания в его «зону ближайшего развития», в ту действительно проблемную для человека зону, где и возможны сдвиги в развитии.

В-четвертых, очень жесткие ограничения накладывает лимит времени, а проблемное обучение, особенно использование исследовательских методик, требует значительно большего времени по сравнению с другими типами обучения.

Наконец, надо еще иметь в виду, что сама проблема формирования творческой личности решается не только непосредственно в проблемном обучении, но и на основе непосредственного влияния творческого руководителя, межличностных контактов, состязания и игры, фантазирования и импровизации, в которых проблемность сплавлена с релаксацией, образностью, с погружением в мир новых для человека отношений и другими факторами.

Выбор доминирующей системы обучения

Сейчас много говорят и пишут о переходе на **активные** и **интенсивные** методы обучения. К ним относятся методы, характерные для проблемного, алгоритмическо-программированного

(особенно реализуемого с помощью ЭВМ) и релаксopedического обучения (прежде всего обучающие игры, анализ ситуаций, соревнования, конкурсы и т.д.). Строго говоря, квалифицировать их как активные не вполне правомерно, так как вызвать активность обучающихся призван каждый метод обучения. Существо дела глубже отражает их квалификация как интенсивных, т.е. позволяющих добиваться большего за единицу времени. Интенсивное овладение информацией и формирование алгоритмизированных способов деятельности происходят в программированном обучении и в ряде других технологизированных систем обучения. Интенсивное формирование мышления, интереса, инициативы, творческих способностей позволяют осуществить методы проблемного обучения.

Однако применительно к личностному развитию, творческой деятельности критерий интенсификации не всегда пригоден. Тут главное не быстрота получения, а глубина, новизна и качество результатов.

Итак, мы рассмотрели все основные типы современного обучения. Однако в «чистом» виде в реальных условиях они не существуют. Это абстрактные модели, полезные для уяснения структуры, характера и возможностей каждого вида обучения. В реальных обучающих системах выделенные нами типы и соответствующие им методы обучения существуют в определенных комбинациях, сочетаниях, взаимодополняют друг друга, однако чаще всего какой-то тип оказывается ведущим, *доминирующим*, а остальные элементы дополняют и обогащают его.

Поэтому завершим наш анализ методов и методических систем обучения примерными рекомендациями по выбору доминирующей методической системы обучения. Исследования, проведенные в Тюменском университете и ряде других вузов, показали, что и сама процедура выбора, и механизм ее осуществления очень индивидуальны и вариативны. Одни педагоги при поиске педагогического решения прежде всего отправляются от цели, результатов обучения; другие — от содержания изучаемого материала и его возможностей; третьи — от анализа прогнозируемых учебных ситуаций, способов общения, системы доказательств. При реализации замысла ряд преподавателей преимущественно опирается на опыт, аналогии, непосредственную житейско-эмпирическую интуицию. Иные соединяют опыт с анализом вариантов, используя некоторые педагогические положения (принципы, законы, подходы). Однако все преподаватели, добивающиеся успеха в работе, непременно учитывают три *основных фактора* и несколько дополнительных. К числу основных следует отнести:

1) ведущие цели обучения и воспитания, а также конкретные задачи изучения темы, раздела;

2) характер изучаемого материала, его образовательные, развивающие возможности;

3) уровень подготовленности, степень интереса к изучаемому учащимися.

К дополнительным факторам и условиям можно отнести: лимит времени, так называемый «интеллектуальный климат» коллектива, наличие оборудования и дидактических средств, возможности и предпочтения самого преподавателя.

Сознавая всю условность предпринимаемой попытки, наметим примерные этапы принятия решения о выборе доминирующей методической системы обучения, примерный алгоритм выбора. Рассмотрим предлагаемую процедуру в развернутом виде, прекрасно понимая, что в практической деятельности многие действия и этапы свертываются и выполняются не на основе строгих расчетов, а путем быстрых интуитивных прикидок.

Первый этап связан с осознанием или актуализацией цели и общих задач изучения курса, раздела, темы.

Второй этап заключается в анализе характера и возможностей изучаемого материала. Материал логично оценивать по разным параметрам:

а) по уровню значимости: мировоззренческий, общенаучный, межпредметный, предметный, тематический и локальный (ограниченный);

б) по характеру: теоретический и практический материал; в первом, в свою очередь, должны быть выделены по логической структуре: целостный или дискретный материал; по преобладанию тех или иных содержательных элементов (логико-доказательный, описательно-фактологический и образно-эмоциональный);

в) по сложности: высокий, средний и низкий уровни.

В результате содержательного анализа мы можем получить такое, скажем, определение: высокозначимый (общенаучный уровень) целостный теоретический материал, носящий логико-доказательный характер. Однако практически учесть все параметры сложно. Поэтому можно выделить два ведущих параметра: логическую структуру (целостный или дискретный) и характер содержания (описательно-фактологический, образно-эмоциональный, логико-доказательный).

Сочетания двух выделенных факторов дают пять возможных вариантов, так как образно-эмоциональный материал практически не выступает как дискретный, дробный. Попробуем выделенные вари-

анты занести в таблицу решений, которую можно использовать для подбора типа и соответствующих методов обучения (Таблица 2).

Таблица 2

**Выбор ведущего типа (системы) обучения
в зависимости от характера материала**

Характер материала	Возможные типы (системы обучения)	Возможные методы
Целостный описательно-фактологический	Сообщающий, программированный	Информационный рассказ, демонстрация, работа с текстом, наблюдение, работа по обучающим программам и др.
Целостный логико-доказательный	Сообщающий, проблемный	Рассуждающее изложение, эвристическая беседа, самостоятельная работа поисково-исследовательского типа, обучающие игры и др.
Целостный образно-эмоциональный	Сообщающий, проблемный, релаксационный	Рассказ-описание, проблемное изложение, изучение художественных текстов, источников, учебной литературы и др.
Дискретный описательно-фактологический	Сообщающий, программированный, догматический	Информационный рассказ, наблюдение, упражнение, работа с программой
Дискретный логико-доказательный	Сообщающий, проблемный, программированный	Рассуждающее изложение, эвристическая беседа, самостоятельная работа, практические и лабораторные работы, работа с программой и др.

По результатам данного этапа отбирается обычно несколько возможных вариантов тех систем обучения и соответствующих им методов, которые в принципе пригодны для изучения материала.

Третий этап — анализ учебных возможностей обучаемых. При изучении уровня их знаний и умений, характера накопленного опыта важно учесть *степень подготовленности* к изучению соответствующего материала. Материал может быть относительно более сложным и тем не менее более знакомым учащимся и, напротив, менее сложным, но и менее знакомым. Сопоставление степени сложности изучаемого с уровнем подготовки может дать представление о предполагаемой трудности изучаемого. Установлено, что проблемное обучение эвристического и исследовательского характера больше подходит для материала среднего уровня трудности. Материал легкий предпочтительнее изучать на основе сообщающих, репродуктивных и программированных методик, а наиболее трудный — сообщающим проблемным (проблемное изложение, эвристический поиск под руководством учителя).

Другой важный фактор готовности обучаемых — степень интереса, личной значимости изучаемого. Чем ниже эти показатели, тем, при прочих равных условиях, предпочтительнее проблемные варианты обучения.

Четвертый этап — определение конкретных задач занятия. По нашему глубокому убеждению, только после изучения условий учебной ситуации (объективных и субъективных) возможно определение образовательных, в т.ч. развивающих задач, включающих в себя ориентацию на определенный уровень деятельности, который необходимо сформировать (репродуктивная, алгоритмическая, продуктивная деятельность).

Пятый этап — принятие предварительного решения о предпочитаемом, доминирующем типе обучения.

Шестой этап — корректировка и конкретизация принятого решения с учетом имеющегося времени, средств, оборудования, возможностей и предпочтений педагога.

Описанная процедура представляет собой методику постепенного ограничения возможных вариантов с учетом последовательно учитываемых факторов учебной ситуации. Возможны, конечно, и иные процедуры выбора: ориентация на аналог, свернутый интуитивный выбор, перебор основных вариантов.

Выборанный в качестве доминирующего (преобладающего, основного) тип обучения, во-первых, конкретизируется в соответствующих, входящих в данную систему методах и приемах и, во-вторых, дополняется и обогащается элементами других типов (систем) обучения во всех случаях, когда это необходимо.

7.7. Современные образовательные¹ (обучающие) технологии

Понятие образовательной технологии

Понятие «*образовательная технология*», несмотря на его широкую распространенность, достаточно условно. Любые образовательные концепции требуют для своей реализации определенной системы действий. Если эта система достаточно вариативна и гибка, ее чаще всего называют методической, если же она задается в более или менее жесткой алгоритмической последовательности с расчетом на получение гарантированного результата, то ее именуют технологиями. Те виды технологий, которые применяются в учебном процессе, точнее назвать не образовательными или педа-

¹ Раздел написан в соавторстве с Л.И. Гриценко.

гогическими (ПТ), а *обучающими (ОТ)*, ибо говорить о технологиях воспитания решаются только очень немногие из настойчивых сторонников технологизации образования. Сам термин, заимствованный из производственной сферы, конечно же, применяется в образовании условно, а сама образовательная технология как разновидность социальной технологии не носит столь жесткого и заданного характера, как производственная технология.

Проблема различения технологии и методики является до сих пор достаточно дискуссионной. Одни ученые считают технологию формой «реализации методики», другие полагают, что «понятие технологии шире, чем понятие методики». Можно предложить следующее решение этой проблемы: и технология, и методика обладают системностью (т.е. в их основе должна лежать система научно обоснованных действий), но, строго говоря, технология отличается жестко определенной системой предписаний, гарантированно ведущих к цели (это, например, система программированного обучения), т.е. инструментальностью. Методика же предполагает разнообразие, вариативность способов реализации теоретических положений, а следовательно, она не гарантирует достижения цели, не обладает высокой инструментальностью. Любая дидактическая (педагогическая) система в зависимости от уровня ее инструментальности может быть ближе либо к технологии (высокий уровень инструментальности), либо к методике (невысокий уровень инструментальности). Инструментальность образовательных технологий означает проработанность и алгоритмизацию конкретных действий, начиная с постановки целей, определенность этапов, шагов, операций, ведущих к цели. Именно данное свойство обеспечивает воспроизводимость технологии и относительную гарантированность результата. Уровень развития инструментальности служит признаком, на основе которого в дидактической системе можно выявить степень ее приближения либо к технологии, либо к методике.

Понятие методики более традиционно, хотя теперь все чаще обращаются к анализу как традиционных, так и новых, нетрадиционных технологий, которых сейчас разработано уже достаточно много. В обстоятельном учебном пособии Г.К. Селевко охарактеризовано более сорока технологий, используемых в современном обучении, автор раскрыл их образовательные и развивающие возможности.¹

¹ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. — М., 1998. К технологиям автор относит и методики, и педагогические системы в целом, в том числе авторские школы.

Для нетрадиционных (их еще называют условно активными и интенсивными) технологий характерны: интенсивная подача материала, активная позиция и высокая степень самостоятельности обучающихся, постоянная внутренняя обратная связь (самоконтроль и самокоррекция), диалогичность, проблемность. Они, собственно, вбирают и развивают многие черты эффективного традиционного обучения. Вот почему их лучше всего называть современными.

Одно из первых определений ОТ середины 1950-х гг. относилось к программированному обучению — это научное описание педагогического процесса (совокупность средств и методов), неизбежно ведущего к запланированному результату. Технология программированного обучения была построена на основе теории бихевиоризма (от англ. behavior — поведение)¹, когда учебная деятельность была организована по принципу: стимул (S) — реакция (R) — подкрепление (P).

С середины 1970-х гг. большое количество определений ПТ связано с понятием оптимизации: ОТ — это изучение, разработка и применение принципов оптимизации учебного процесса на основе новейших достижений науки и техники (ТСО, педагогическая квалиметрия, теория управления). Технология обучения определилась как область знаний, связанная с системой предписаний, обеспечивающих оптимизацию обучения. Сегодня предмет педагогической технологии в самом общем виде определяется как область знания, которая охватывает сферу практических взаимодействий учителя и учащихся в любых видах деятельности, организованных на основе четкого целеполагания, систематизации, алгоритмизации приемов обучения.

Многие специалисты выделяют современный этап развития образования как переход от традиционных массовых средств информации (книги, кинофильмы, телевидение) к так называемым новым информационным технологиям — компьютеризированным системам хранения и трансляции информации, лазерным каналам связи, микроэлектронным устройствам и т.д.

¹ Бихевиоризм — ведущее направление американской психологии первой половины XX в., считающее предметом психологии не сознание, а поведение, понимаемое как совокупность двигательных и сводимых к ним словесных и эмоциональных ответов (реакций) на воздействия внешней среды. Родоначальником данного течения является Э. Торндайк, программы и термины предложены Дж. Уотсоном (1913). Наибольшего развития бихевиоризм достиг в 20-х гг. XX в., когда его идеи и методы были перенесены в антропологию, социологию, педагогику, объединяемые в США в качестве «бихевиоральных наук», т.е. наук, изучающих поведение.

Конструирование педагогической технологии предстоящего обучения — это системная проектировочная деятельность, позволяющая запрограммировать образовательные ситуации, деятельность субъектов обучения и со значительной степенью вероятности гарантировать желаемые результаты. Важным атрибутом педагогических технологий является **измеримость и воспроизводимость результатов**. В технологизированных системах декларируется только то, что можно измерить и воспроизвести на практике.

Общая идея воспроизводимости учебных процедур, распространенная на весь учебный процесс, приводит к мысли о том, что он может стать независимым от «живого» учителя. Если ход обучения разбивается на полностью воспроизводимые учебные эпизоды, то в идеале учитель исполняет лишь роль организатора и консультанта учащихся по работе с уже составленными материалами. Учитель при этом рассматривается как пассивный исполнитель «фирменного» стандартного дидактического проекта, причем, по мнению некоторых западных педагогов-технологов, его личность, культура и квалификация не играют особой роли. Это крайнее выражение «технократического мышления», которое может нанести обучению серьезный ущерб, привести к его дегуманизации.

Попытаемся отразить обобщенно важнейшие **признаки** обучающих технологий и соответствующие показатели их реализации (Таблица 3).

Таблица 3

Признаки обучающих технологий и показатели их реализации

Признаки ОТ	Показатели их реализации
Системность (гармонизация целей, содержания и дидактического процесса)	• наличие научной психолого-педагогической основы (это может быть целостная теория или набор отдельных научных положений)
Воспроизводимость и гарантированность результата	• наличие диагностических целей; • наличие логически связанной системы предписаний (этапов), ведущей от целей и задач к результатам
Система обратной связи	• наличие системы контрольных заданий для диагностики процесса и результатов; • наличие алгоритма контроля (виды, цели, частота, способы контроля)

Не имея возможности охарактеризовать каждую из существующих обучающих технологий, дадим обобщенную характеристику основным направлениям их введения и использования в учебном процессе.

Поисково-исследовательская (задачная) технология обучения

Природа учебного процесса, а отсюда и подходы к его построению и реализации, определяются тем, что выбрано в качестве элементарной единицы обучения. Если исходить из того, что такой единицей является учебно-познавательная задача, то весь процесс обучения можно представить как **систему задач**. Задача, реализующая цели обучения, выступает как узловой момент, фокус в форме проблемной ситуации, аккумулирующей, собирающей все содержание предстоящего акта обучения, который и развертывается из задачи.

Задача всегда основана на исходном, но направлена на достижение заданного перспективного уровня знаний, развития, отношения к изучаемому учащимся, т.е. в задаче всегда присутствуют исходная сторона и сторона перспективная. В этом и заключается ее двойственный характер, ее внутренняя противоречивость, которая является источником движущих сил обучения вообще, той проблемности, которая должна существовать в обучении или в явном виде (проблемное обучение) либо неявно, имплицитно в качестве механизмов активного мышления в любых типах обучения, кроме догматического.

В качестве движущих сил обучения выступают его **противоречия**, основное среди которых — это противоречие между новыми перспективными потребностями учащихся и достигнутым (исходным) уровнем овладения средствами их удовлетворения. Задача, таким образом, создает условия для проявления внешних противоречий (между требованиями задачи и уровнем познавательной деятельности учащихся) и перевода их во внутренние противоречия (между потребностями учеников и их возможностями).

Для учащихся учебные задачи выступают как познавательные, среди которых можно выделить различные виды: перцептивные, речевые, коммуникативные, мыслительные и т. д. Задачу в познании можно определить как ситуацию, требующую от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного на основе использования его связей с известным.

Процесс усвоения и овладения знаниями не может осуществляться вне постановки и решения задач. Даже читая текст, слушая учителя, учащиеся имеют дело с задачами. Любой текст — это совокупность задач, т.е. скрытых проблемных ситуаций, условия которых не переведены в характерный для задач состав условий и

требований. Сформулированная задача создает условия для осознания проблемной ситуации. Мышление начинается в проблемной ситуации, с ее осознания и принятия, поэтому, чтобы пробудить ситуацию мыслительной активности при чтении текста, нужно его «увидеть» как систему задач, систему скрытых проблемных ситуаций. Слушание готового объяснения учителя также должно восприниматься как последовательность задач. Учащиеся, которые «видят» задачи и отраженные в них проблемные ситуации в тексте, изложении, воспринимают преподаваемую информацию как ответы на вопросы, которые у них возникли при восприятии текста. Эти вопросы включают, стимулируют механизмы их мыслительной активности, поэтому усвоение даже «готовых» заданий является для них эффективным и в плане функциональности этих знаний, т.е. усвоение и развитие, превращение знаний и действий по овладению ими в психические новообразования осуществляется у таких учеников одновременно.

Ученик может получить задачу в готовом, сформулированном виде. Он должен понять и принять задачу. Понять задачу — это значит, **осознать ее проблемность**, т.е. такую расстановку отдельных ее элементов, которая порождает процесс мышления и направляет его на снятие познавательных «преград». Показателем **«принятия»** является стремление изменить формулировку отдельных условий, т.е. переформулировать, перекодировать задачу по-своему. На продвинутом этапе обучения ученики должны научиться анализировать ситуацию и формулировать задачу.

Обучение не будет выполнять развивающую функцию, если при решении системы задач деятельность учащихся ограничивается репродуктивными действиями, но не включает механизма собственной аналитико-синтетической деятельности.

Сущность поисково-исследовательской технологии обучения состоит в том, чтобы построить учебное познание как систему задач и разработать средства (предписания, приемы) для того, чтобы, во-первых, помочь учащимся в осознании проблемности предъявляемых задач (сделать проблемность наглядной), во-вторых, найти способы разрешения проблемных ситуаций (заклученных в задачах) лично-значимым для учеников способом, и в-третьих, научить их видеть и анализировать проблемные ситуации, вычленять проблемы и задачи, в-четвертых, оказывать учащимся дозированную помощь в преодолении затруднений и конструировании своего варианта разрешения проблемы.

Деятельность при решении задачи можно разделить на четыре вида: репродуктивная, алгоритмическая, трансформирующая и творческо-поисковая. В первом виде деятельности проблемность близка к нулю, но каждый последующий вид должен обладать большим уровнем проблемности.

Репродуктивные задачи решаются по заданной в словесной форме программе выполнения всех элементарных шагов с указанием условий их применения.

Алгоритмические задачи решаются по алгоритму, заданному в виде формулы, правила, т.е. для решения необходимо превратить этот алгоритм, заданный в виде формулы, в развернутую программу. Поэтому при решении такой задачи используются и действия неалгоритмического, проблемного характера.

В задачах **трансформирующего** типа, требующих применения известных формул в новых ситуациях, ведущую роль играют эвристические шаги.

Основой решения **творческо-поисковых** задач является сочетание логического анализа с догадкой, предвосхищением, интуицией. Интуиция — это способность непосредственного усмотрения истины без предварительного логико-эвристического рассуждения. Она связана как с накопленным опытом и знаниями, так и с врожденными задатками, которые в совокупности определяют способность человеческого мозга совершать «скачки» в процессе познания. Интуиция является бессознательной формой психической деятельности, которая использует неосознаваемую, исключенную из активной работы сознания, информацию. При этом сам процесс обработки информации не осознается человеком, а в сознании проявляется лишь его результат. Человеку кажется, что на него «ниспослано озарение». Это и есть момент «скачка» или «инсайт». Внешне инсайт выглядит как логический разрыв, скачок в мышлении, получение результата, не вытекающего однозначно из посылок.

Интуитивное познание характеризуется неосознанностью, нерасчлененностью процесса с продуктом. Интуитивные решения всегда сопровождаются эмоциональной реакцией, так как преодоление затруднения, возникающего в проблемной ситуации, снимает эмоциональный дискомфорт.

Обозначим структуру деятельности по решению задач (Кадр 12).

Структура (примерный алгоритм) деятельности по решению задачи

I. Анализ состава задачи:

• **Осознание задачи:**

- выяснение информации, имеющейся в явном виде (выделение элементов);
- выявление структурных связей и отношений.

• **Актуализация и организация знания** (приспособление извлеченной информации к конкретным условиям задачи):

- поиск информации (привнесенные задания);
- распознавание вида задачи;
- выделение отдельных элементов и их изучение;
- комбинирование отдельных деталей;
- перегруппировка элементов;
- перекодирование задачи (чертеж, схематическая запись и т.д.).

• **Переформулирование задачи.**• **Осознание проблемности (противоречивости) задачи, формулировка проблемы.**• **Поиск плана решения:**

- выдвижение гипотезы (идеи о возможном пути решения проблемы и замысла ее реализации);
- доказательство гипотезы;
- составление развернутого плана решения.

II. Осуществление решения:

- реализация последовательности шагов плана;
- доказательство того, что результат удовлетворяет требованиям задачи.

III. Ретроспективный анализ задачи (рефлексия); установление и закрепление в памяти тех приемов, которые привели к решению:

- обсуждение выполненного решения с точки зрения его рациональности;
- обсуждение поиска способа решения, выяснение того, какие приемы были удачны, чтобы учащиеся смогли обобщить эти приемы и привести их в систему;
- сопоставление решенной задачи с другими, выявление общих закономерностей.

При ретроспективном анализе деятельности по решению задачи возможна следующая система вопросов к учащимся:

1. Какие моменты в процессе решения представляли узловые этапы решения?

2. Какой момент решения был самым важным?

3. В чем состояла самая главная трудность?

4. Что можно сделать лучше?

5. Нет ли здесь какого-либо приема, заслуживающего внимания, который можно применить в следующий раз в аналогичной ситуации?

Для того чтобы учащиеся приобрели умения, составляющие культуру решения задач, можно на различных этапах обучения решению задач (до начала решения, в ходе решения, после решения нескольких задач) предложить ученикам примерное технологическое описание их действий. Вот пример такого описания:

1) внимательно прочтите условие задачи и запомните вопрос (требование) задачи;

2) начните обдумывать данные условия (слово за словом, элемент за элементом) и определите, что они дают для ответа на вопрос;

3) подумайте, не противоречат ли друг другу данные в условии задачи, не помогают ли одни данные понять значение других данных того же условия;

4) если в условии не хватает каких-либо данных, вспомните, что вы знаете по теме задачи, и подумайте, что из этих знаний может помочь решению;

5) предложите свою идею решения задачи;

6) составьте план решения задачи по этапам;

7) осуществите свой план (если решение не получено, вернитесь к предшествующим этапам);

8) проверьте, является ли ваше решение ответом по существу вопроса задачи;

9) проверьте, нет ли в условии задачи данных, противоречащих вашему решению;

10) проверьте, все ли данные вы учли? Все ли возможные выводы по существу вопроса задачи вы сделали и доказали?

Технологизация обучения решению задач предполагает четкое представление педагогом тех умений, которыми должны овладеть учащиеся, чтобы научиться решать задачи.

Приводим примерный перечень умений по решению задач, которые необходимо развивать у учащихся.

1. Умение анализировать состав задачи (выявление совокупности элементов и описание структурных связей—отношений между ними).

2. Развертывание условий (определение явных и неявных данных, недостающих и избыточных элементов в условиях);

3. Переформулирование задачи: на основе привнесенных данных выдвигается новое требование, при этом работает механизм «анализа через синтез», т.е. выделение (анализ) новых свойств в объекте совершается через соединение (синтез) исследуемого объекта-задачи с другими явлениями. Из объекта-задачи как бы вычерпывается новое содержание, он «поворачивается» каждый раз другой своей стороной, в нем выявляются неизвестные ранее свойства.

4. Умение расширять диапазон эвристик. Эвристики — специальные приемы организации мышления, направленные на создание оптимальных условий проявления интуиции. Знание эвристик развивает способность находить подходы к задачам, методы, решения которых еще неизвестны (выходить за пределы собственных знаний). В качестве эвристик могут выступать: эвристические правила, содержащие рекомендации по выбору возможного действия в условиях альтернативного поиска. Правила включают: а) эвристические сведения (формулы, законы), афоризмы (поговорки, крылатые выражения), правила предпочтения; б) эвристические операции — это мыслительные действия, направленные на достижение цели: индукция, аналогия, сравнение, обобщение и т.д.

5. Умение составлять план решения (на основе логико-эвристической деятельности предвидеть и строить последовательность действий).

6. Умение аргументировать действия.

7. Умение выделять обобщенный алгоритм решения (если это возможно).

8. Умение ретроспективного анализа.

Каждый курс определенного предмета можно представить в виде **системы познавательных задач**. Эта система должна отвечать по крайней мере пяти показателям:

1. В ней должны содержаться задачи, соответствующие иерархии учебных целей, т.е. задачи на первый уровень усвоения: уровень знакомства — различения; задачи второго уровня усвоения — алгоритмического; задачи третьего уровня — творческого овладения.

2. Система задач должна учитывать практически все основные виды структурных связей, возможных в данной области знаний.

3. Система должна представлять «лестницу» задач возрастающей сложности. Сложность определяется по количеству позна-

вательных шагов, необходимых для решения, и по сочетанию среди этих шагов репродуктивных, алгоритмических и творческо-поисковых задач.

4. Система задач должна определять всю типологию методов познания, специфичных для определенной науки. Например, по истории это будут методы: сравнительно-исторический, метод аналогий, статистический метод, метод определения причин по следствиям, метод реконструкции целого по части и т.д.

5. Необходимым показателем системы задач является полнота процедур творческой деятельности.

— Необходимо конструирование системы задач, обеспечивающей формирование следующих творческих процедур (по И.Я. Лернеру):

— самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию;

— видение новой проблемы в знакомой ситуации;

— видение новой функции объекта;

— осознание структуры объекта;

— поиск альтернативных способов решения;

— комбинирование ранее известных способов действий в новый способ.

— Анализ задач в школьных учебниках показывает, что часто в задачах к теме преобладают задачи, требующие творческих процедур одного и того же типа (например, переноса знаний в новую ситуацию). Необходимо разнообразие задач, вычерпывающее все виды творческих процедур.

Технология критериально-ориентированного обучения

В традиционном учебном процессе всегда зафиксированы параметры условий обучения (одинаковое для всех учебное время, способы предъявления информации, контроля и т.д.). Единственное, что остается незафиксированным, — это результаты обучения, которые характеризуются заметным разбросом.

Американские психологи Дж. Керолл и Б. Блум предложили сделать постоянным, фиксированным параметром именно результаты обучения. В таком случае параметры других условий обучения будут меняться ради достижения всеми учащимися заданного результата-критерия.

На основе подхода американских психологов, а также исследований российского ученого В.П. Беспалько была разработана

технология критериально-ориентированного обучения, которую также называют технологией полного усвоения, так как ее исходным моментом является установка о том, что все ученики способны усвоить необходимый учебный материал. Для этого должны быть заданы **критерии усвоения** или **стандарты образования** (мы уже обращали внимание, что образование — понятие широкое и обученность — только его часть, поэтому тут фактически ведется речь о стандартах обученности). Стандарты обученности, которые сегодня предлагаются по всем школьным дисциплинам, являются основой для разработки четких критериев усвоения.

Гуманность технологии критериально-ориентированного обучения (КОО) заключается в том, что, варьируя виды заданий, формы их предъявления, виды помощи учащимся, можно добиться достижения всеми учащимися заданного уровня усвоения, без достижения которого невозможно дальнейшее полноценное обучение и развитие личности, вхождение в культуру современного общества. Согласно модели КОО различия в учебных результатах будут иметь место за пределами общего для всех образовательного результата, т.е. общеобразовательного минимума, над которым будут надстраиваться результаты последующего дифференцированного обучения.

Модель КОО включает следующие элементы (этапы):

1. Точно определяется эталон (критерии) усвоения темы (занятия), что выражается в перечне конкретных результатов обучения (целей обучения с определением уровней усвоения, требуемых программой).

2. Подготавливаются проверочные работы — тесты.

3. Учебный материал разбивается на отдельные фрагменты (учебные единицы). Каждый фрагмент представляет собой целостный раздел учебного материала; помимо содержательной целостности ориентиром при разбивке на разделы может служить та или иная продолжительность изучения материала (2—3 занятия, 2—3 недели). После выделения учебных единиц определяются результаты (критерии), которые должны быть достигнуты в ходе их изучения, и составляются текущие проверочные работы, которые позволяют убедиться в достижении целей изучения каждой учебной единицы. Основное назначение текущих тестов — выявить необходимость коррекционных учебных процедур.

4. Выбираются методы изучения материала, составляются обучающие задания.

5. Разрабатываются альтернативные коррекционные и обогащающие материалы по каждому из тестовых вопросов.

Ключевым моментом технологии КОО является точное определение и формулирование эталона (критерия) полного усвоения (в соответствии с требованиями программы и всеобщего стандарта). Его основа — научнообоснованные учебные цели.

Можно выделить наиболее важные функции учебных целей в критериально-ориентированном обучении:

- цели выполняют конструирующую функцию, в которой можно выделить прогнозирование и планирование учебного процесса; план означает расчленение некоторой общей цели на отдельные структурные компоненты;

- цели выполняют функцию отбора оптимального содержания, адекватного обозначенным целевым ориентирам;

- четкое определение целей позволяет выполнять технологическую функцию, т.е. определение методов и приемов, адекватных целям;

- цели выполняют перспективную развивающую функцию, так как видение системы целей дает возможность учащимся ориентироваться в предстоящей деятельности, видеть ее системно, в структурных связях и иерархии содержательных элементов;

- научнообоснованные цели, принятые и осознанные учащимися, ведут к сближению смыслов деятельности учителя и учащихся, обеспечивают личностную направленность обучения.

В практике нашей школы, как уже отмечалось, выделяют воспитывающие, развивающие и образовательные цели обучения.

Кстати, в американской школе ставятся цели в какой-то степени аналогичные нашим. Это также три вида целей: когнитивные (развитие интеллекта); социальные (тождественны нашему термину — воспитывающие), аффективные (у нас — развивающие).

Воспитывающие и развивающие цели не могут быть реализованы за одно занятие, их пока трудно определить диагностично (во всяком случае, на практике), т.е. так, чтобы сразу же можно было проверить их сформированность. Поэтому сегодня можно предложить определять их не для каждого занятия, а при планировании системы уроков, в тематическом плане, рассчитанном на многие недели. Тогда эти цели на каждом занятии выполняют ориентирующую функцию. Таких сформулированных целей должно быть немного (2—3). При их постановке важно учитывать два фактора:

- воспитывающие и развивающие возможности содержания учебного материала;

- особенности развития класса, группы и отдельных учащихся (возрастные, интеллектуальные, нравственные и т.д.).

Разумеется, воспитывающие и развивающие цели, обозначенные в тематическом плане, не исчерпывают всего богатства реальных целей, которые реализует педагог, но они отражают самые первоначальные задачи и играют системообразующую роль. Поскольку специфика воспитывающих и развивающих целей обучения пока не позволяет сформулировать их эталоны в критериальном виде для практической деятельности педагога, то далее речь пойдет о собственно образовательных целях (усвоение учебного материала и видов деятельности) в технологии КОО.

Таким образом, проблема состоит в том, чтобы найти такой способ описания учебных целей, пользуясь которым учитель сможет по ходу обучения однозначно соотнести реальный результат обучения с запланированной учебной целью.

Технология постановки целей в КОО предполагает формулировку целей через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, надежно осознаваемых и определяемых. Данный способ отличается повышенной инструментальностью.

Конкретизация цели обучения в действиях предполагает перечисление конкретных действий, ожидаемых от учащихся. Так цель «Уметь пользоваться символическими обозначениями на погодной карте», может быть конкретизирована следующим образом:

- а) воспроизводить по памяти символы, используемые на карте;
- б) опознавать их;
- в) читать карту с их помощью;
- г) по данной карте дать прогноз погоды.

Такая конкретизация цели способствует переходу от общего представления о результате обучения к конкретному эталону, критерию его достижения учеником, обладает большой операциональностью и конструктивностью.

Описание технологии постановки целей урока было бы неполным без связи с возможными уровнями усвоения учащимися знаний, умений, навыков, развития опыта творческой деятельности.

Диагностическая постановка цели обучения по качеству усвоения знаний и умений (деятельности) состоит в определении необходимого уровня усвоения. Можно выделить три уровня усвоения.

1-й уровень — знакомство, различение.

Это деятельность по узнаванию. Учащиеся могут выполнять ее только при повторном восприятии ранее усвоенной информации об объектах, процессах или действиях с ними.

2-й уровень — алгоритмический.

Это применение ранее усвоенного, репродуктивная, алгоритмическая деятельность. Учащиеся выполняют ее самостоятельно, воспроизводя и применяя информацию о ранее усвоенной ориентировочной основе выполнения данного действия.

3-й уровень — творческий.

Учащиеся применяют ранее усвоенные знания, умения для решения нетиповых задач; это продуктивное действие, в процессе которого учащиеся добывают объективно или субъективно новую (новую только для себя) информацию.

Далее представлена модель зависимости между уровнями усвоения того или иного элемента содержания формулировкой соответствующей каждому уровню обобщенной цели, возможными видами конкретизированных целей в действиях, адекватными этим целям методам обучения и соответствующими формами проверки (Таблица 4).

Таблица 4

**Технология целеполагающей деятельности учителя
в процессе конструирования занятия**

Уровни усвоения	Учебная цель (обобщенная)	Конкретизированные цели, выраженные в действиях учащихся	Методы обучения	Формы проверки
Уровень знакомства-представления (деятельность учащихся по узнаванию)	Учащиеся имеют представление о чем-либо	Учащиеся опознают, различают, классифицируют (при внешней опоре)	Объяснительно-иллюстративные: рассказ, лекция, демонстрация, иллюстрация, работа с книгой, пробное выполнение практических действий при внешней опоре	Тест-опознание, тест-различение; тест-классификация; выполнение типовых заданий
Алгоритмический уровень (воспроизводящая деятельность учащихся)	Учащиеся знают факты, понятия, законы, умеют применять их в типовых ситуациях	Учащиеся описывают, определяют, находят, составляют, выделяют, объясняют, вычисляют, демонстрируют, формулируют, воспроизводят (по памяти, без внешней опоры)	Репродуктивные: решение типовых задач, выполнение тренировочных упражнений, проверочная беседа, практические, лабораторные работы, наблюдения	Тест-подстановка, тест конструктивный, все виды практических (репродуктивных) работ
Творческий уровень (поисковая деятельность, «открытие» новых знаний, способов)	Применяют знания, умения и навыки в нестандартных (нетиповых) ситуациях	Учащиеся видоизменяют, реорганизуют, обобщают, систематизируют, упрощают, усложняют, находят причинно-следственные связи, выбирают, оценивают значимость данных, формируют новые цели, находят в объекте его составляющие	Проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский, эвристическая беседа	Задачи-проблемы, проблемные вопросы, ситуации, творческие работы, моделирование

В процессе целеполагающей деятельности педагог выделяет элементы содержания, являющиеся предметом данного занятия; определяет для каждого элемента уровень его усвоения на данном занятии и обобщенную цель, руководствуясь требованиями стан-

дарта, количеством времени, особенностями учащихся; формулирует цели в действиях и соответственно им выбирает методы и формы проверки.

Проверка и оценивание результатов обучения должны быть ориентированы на цели обучения. В педагогической практике распространено явление, когда в проверке и оценивании нет адекватности целям. Например, по стандарту какой-либо элемент содержания должен быть усвоен на уровне знаний и типовых умений (алгоритмический уровень), а проверка и оценка осуществляются с помощью тестов по выбору правильного ответа из данных, т.е. в сущности, на уровне узнавания.

Тест в самом общем виде можно представить в виде структуры: Тест = Задание + Эталон, т.е. любое задание можно считать тестом, если разработан эталон его выполнения. Эталон – это полный правильный метод выполнения заданной деятельности по всем операциям с указанием среди них существенных, т.е. операций, отражающих суть и содержание испытания.

Сопоставляя пооперационно ответ учащихся с эталоном, можно прийти к выводу о качестве выполненного теста. В обучении применяют тесты достижений и задачи трех уровней соответственно трем уровням усвоения материала (указание и воспроизведение, действия по алгоритму, творческая деятельность).

Тесты 1-го уровня:

1) тесты на опознание: относится ли показываемый объект или явление к объектам или явлениям данного вида;

2) тесты на различение («выборочные» тесты): надо выбрать одно или несколько решений из списка возможных решений. При этом список возможных решений содержится в самом тесте.

3) тесты-подстановки: надо вставить пропущенное слово, формулу или другой какой-либо существенный элемент знаний;

К тестам 2-го уровня относятся конструктивные тесты: ученик должен по памяти воспроизвести соответствующую информацию, указать существенные операции теста.

В качестве тестов 2-го уровня могут использоваться типовые задачи. Под типовой задачей понимается такая задача, условия которой позволяют «с места» установить известную разрешающую ее процедуру (правило, формулу, алгоритм) и получить необходимый ответ.

Тесты 3-го уровня:

1) нетиповые задачи на применение знаний в новых ситуациях (для каждой такой задачи нужно разработать эталон существенных

операций, хотя необходимо предусмотреть и возможность иных (альтернативных) вариантов решений;

2) проблемы, решение которых приводит учащегося к «открытию» нового для себя знания.

Творческие задания не должны укладываться в разработанные эталоны и поэтому их не совсем корректно называть тестами.

Имитационная (моделирующая) технология обучения

Имитационную технологию обучения (ИмТО) чаще всего называют технологией «активного обучения». Но это название не отражает ее специфики. Специфика же имитационной технологии состоит в моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни.

Организация в процессе обучения жизнедеятельности учащихся, адекватной реальной общественной и производственной жизни, превращает школу из школы учебы, оторванной от реальности, в школу «жизни», которая обеспечивает ученикам естественную ненасильственную социализацию, делает их не пассивными «объектами» учебного процесса, а субъектами своей деятельности и всей своей жизни. Ориентация учащихся в процессе такого обучения в реалиях общественной, научной, культурной и других областях жизни позволяет им видеть перспективы своего жизненного пути и соответственно планировать и осознанно осуществлять развитие своих способностей.

Обозначим ведущие виды имитационной технологии.

Игровые методы:

Все виды игр прямо или косвенно основаны на имитации реальных процессов и ситуаций, а также на включение обучающихся в деятельность, позволяющую развить у них необходимые способности.

Обучающие игры представляют собой синтез релаксационных подходов (снятие барьеров, психологическое раскрепощение) и имитации цепи проблемных ситуаций, в том числе конфликтных, в которых участники игры выполняют отведенные им социальные роли в соответствии с поставленными целями. В играх широко практикуются обучающие имитационные ситуации, в том числе поискового характера, результатом анализа которых должны быть реальные проекты преобразований, исследования и выводы

по спорным подходам. Непосредственная эмоциональная включенность в ситуацию, состязательность и коллективизм в поиске лучших решений, возможность широкого варьирования ситуаций, овладение новыми методиками непосредственно в деле, в процессе делового общения, тренировка интуиции и фантазии, развитие импровизационных возможностей и умения быстро реагировать на изменяющиеся обстоятельства сделали обучающие игры очень популярными. Однако в силу ограниченности времени в обучении чаще используются отдельные игровые ситуации или фрагменты.

Применяются несколько видов игр, разграничение которых весьма условно.

- **Организационно-деятельностные игры (ОДИ)** — это организация коллективной мыследеятельности на основе развертывания содержания обучения в виде системы проблемных ситуаций и взаимодействия всех субъектов обучения в процессе их анализа. Задача руководителя ОДИ — «сделать» группу активной единицей учебного процесса, но при условии сохранения личной позиции каждого.

- **Ролевые игры** характеризуются наличием задачи или проблемы и распределением ролей между участниками ее решения.

- **Деловые игры** представляют собой непосредственное имитационное моделирование реальных механизмов и процессов. Это форма воссоздания предметного и социального содержания, какой-либо реальной деятельности (профессиональной, социальной, политической, технической, научной и т.д.). При этом необходимые знания усваиваются участниками игры в реальном для них процессе информационного обеспечения его игровых действий, в формировании целостного образа той или иной реальной ситуации.

- В **познавательных-дидактических играх и игровых ситуациях** создаются ситуации, характеризующиеся включением изучаемого в необычный игровой контекст. При этом следует различать дидактические игры (ситуации), построенные на внешней занимательности, и игры, требующие действий, входящих в состав деятельности, подлежащей усвоению. Пример первого вида игр: на уроке русского языка дается ситуация, когда ученики должны «перевести» козлика через «мост над пропастью», вставив необходимые буквы в слова. Здесь ситуация используется только как стимул, возбуждающий интерес у школьников (соревнования, аукционы, конкурсы и т. д.)

Пример дидактических игр, имитирующих сущность механизма: на уроке физики каждый ученик из одного ряда «представляет»

положительный источник питания, ученики из второго ряда — отрицательные источники, они должны соединять руки, составляя последовательное или параллельное соединение. В данном случае действия учащихся имитируют схему соединения источников, т. е. содержание обучения.

Неигровые методы:

- При **анализе конкретной ситуации** задается реальная ситуация, которая имела определенные последствия (положительные или отрицательные). Учащиеся должны вычленить проблему, сформулировать ее, определить, каковы были условия, какие выбирались средства решения проблемы, были ли они адекватны и почему и т. д. В данном случае анализируется уже свершившееся действие.

- При **решении ситуаций** моделируется нерешенная ситуация. Учащиеся должны не только сформулировать проблему, но и, разделившись на группы, дать варианты решения проблемы, а потом идет «защита» решений, коллективное обсуждение, отбор и оценка вариантов, выбор наиболее эффективных из них, рефлексия проведенной работы. На основе ситуаций, моделирующих профессиональную деятельность будущих специалистов, строится так называемое контекстное обучение (А.А. Вербицкий).

Надо отметить, что в большинстве случаев педагоги рассматривают имитационную технологию обучения только как средство, которое вызывает у учащихся интерес к процессу обучения своей занимательностью, необычностью. При этом не учитывается ее сущностное, специфическое значение для целостного развития личности по сравнению с традиционными методами обучения. Это приводит к тому, что руководители школ и учителя не осознают место ИмТО в учебном процессе, применение методик ИмТО часто бывает спонтанным, случайным, даже конъюнктурным. Это не позволяет эффективно использовать данную технологию для решения развивающих задач обучения, которые не могут быть решены с помощью традиционных методов обучения.

Отметим те недостатки традиционного обучения, компенсация которых возможна с помощью ИмТО.

Для традиционного обучения характерен чаще всего **пассивный характер усвоения знаний** большинством учащихся, так как педагог выступает как передатчик информации. Это приводит к формальному, а следовательно, некачественному усвоению знаний учащимися и не дает развивающего результата. Кроме того,

при усвоении школьниками готовых истин и предписаний формируется тип личности, привыкающий подчиняться, а не тип личности свободного человека, осознающего ответственность за свой выбор, свои действия.

Отметим далее такую особенность нашего традиционного обучения, как его преимущественно **вербальный характер**. Во-первых, такое обучение дает эффект только для той части учащихся, у которых хорошие задатки к абстрактному мышлению. Поэтому многие дети с задатками преимущественно наглядно-образного или наглядно-действенного мышления испытывают большие затруднения в учебе. К тому же при вербальном характере обучения может недостаточно развиваться эмоциональная сфера детей, их чувства (конечно, высококвалифицированный педагог находит средства развития чувств школьников, но сущностные особенности традиционных методов не гарантирует этого).

Технология ИмТО по своей сущности предназначена для избежания указанных недостатков традиционного обучения. Это обеспечивается благодаря следующим специфическим особенностям технологии ИмТО:

1. **деятельностный характер обучения** (вместо вербального), организация коллективной мыследеятельности. В такой деятельности формируются способы общения, мышления, понимания, рефлексии, действия. За счет рефлексии они обобщаются, закрепляются в схемах и знаковых формах, переходя из внешнего плана во внутренний план действия учащихся;

2. **использование группы** (коллектив — высшая форма развития группы) как средства развития индивидуальности. Это требует знания законов коллективной деятельности, механизмов группообразования, принципов выделения лидеров, траекторий жизнедеятельности референтных групп, научных основ гармонизации групповых и индивидуальных интересов и т. д.

Сущностью ИмТО является **построение обучающей деятельности, адекватной структуре современной культуры** через формирование у обучаемых ценностных ориентаций, отношений, культуры общения, культуры мышления, методов деятельности (планирование, прогноз, анализ, рефлексия).

Известно, что в 1920-е гг. в советской школе была предпринята попытка использовать методы ИмТО, но затем от них отказались.

Возвращение в нашу школу имитационных методов обучения в конце XX столетия также объясняется рядом обстоятельств. В первую очередь — это стремление к демократизации обучения (в соот-

ветствии с процессами, происходящими в обществе). Надо также отметить атмосферу поиска новых подходов, новаций в современном обучении. Успешность применения методов ИмТО в учебном процессе сегодня может быть обеспечена тем, что в современной психолого-педагогической науке разработаны вопросы деятельности групп, механизмов рефлексии и т. д.

Обучение учащихся по технологии ИмТО предполагает организацию коллективной мыследеятельности через разрешение проблемных ситуаций, и это не только индуцирует вербальную деятельность, но и включает всю психику человека. Усвоение новых знаний, умений становится при этом для школьников смыслообразующим звеном их личностного развития.

Организация взаимодействия педагога и учащихся в обучении по технологии ИмТО требует вовлеченности участников учебного процесса в совместное «проживание» учебно-познавательных и эмоционально-нравственных ситуаций на основе собственных позиций каждого субъекта обучения.

Технология ИмТО предполагает организацию педагогом развивающей комфортной среды для каждого ученика, а это обозначает постоянное развитие группы (ее ценностей, отношений) до уровня истинного коллектива. Чем на более высоком уровне развития находится группа, тем больше увеличиваются возможности в плане развития каждого ее участника.

В то же время технология ИмТО позволяет индивидуализировать деятельность каждого участника обучения на основе оперативной, регулярной самооценки, самоконтроля, т. к. коллективная мыследеятельность позволяет каждому участвовать в обсуждениях в той форме и в той мере, в какой человеку позволяет его развитие. Это может быть позиция лидера, «генератора идей», оппонента, слушателя и т. д. Это и является основой саморегулирования и самообучения. Очень важно побуждение к рефлексии. Каждый берет то, что ему нужно и столько, сколько он может взять в силу своего созревания.

Рефлексия позволяет осознать метод, который привел к результату, способствует систематизации, обобщению конкретных способов деятельности ученика, что открывает возможности целостного развития личности и самообучения.

Приведем основные требования к характеристикам общения в системе ИмТО:

- доброжелательность и неагрессивность предложений, обращений и т. д.;

- возможность свободного проявления чувств. Психологи установили, что усвоение детьми конвенциональных норм может привести к подавлению их истинных чувств, к неуверенности, а это снижает способность детей к творчеству;

- активное участие обучающихся в творческих коллективных поисках. Именно это предполагает развитие умения чувствовать другого человека, сопереживать, сочувствовать (эмпатийный характер отношений);

- использование способов ненасильственного общения, таких, как: свобода выбора; снятие или ограничение запретов (особенно формальных, во внешнем поведении); акцентирование на хорошем (позитивное подкрепление ответов); допущение ошибок при формировании нового; приемы авансирования доверием;

- развитие умений понимать, принимать и признавать других людей, выработка установок децентрации, т. е. способности встать на позицию другого, даже не соглашаясь с ним по существу вопроса.

- развитие умений воспринимать ситуации (ответы, предложения) не как хорошие или плохие, а как ситуации, требующие размышления, рассуждения, разрешения, т. е. воспринимать их как проблемные ситуации.

Проведение организационно-деятельностных игр предполагает последовательное осуществление этапов технологического цикла:

1. Проектирование педагогом проблемных ситуаций: определение целей, содержания, методов и средств, состава творческих групп.

2. Постановка проблемы: актуализация противоречия, коллективное обсуждение целей, способов деятельности, создание творческих групп.

3. Работа по творческим микрогруппам:

- проектировочная деятельность – определение собственных целей, выделение способов их достижения, принятие решения, составление программы деятельности;

- исполнительская деятельность – реализация программы коллективной мыследеятельности; выработка коллективной, индивидуальной позиции; контроль и коррекция рабочего процесса.

4. Общее обсуждение, защита позиций каждой группой (научное аргументирование позиции, отстаивание или смена ее).

5. Организация рефлексии. Анализ познавательной и коммуникативной деятельности каждого, группы и коллектива в целом. На основе анализа устанавливается соответствие между целями,

содержанием, методами, средствами деятельности и ее результатом. Каждый участник коллективной мыследеятельности осознает ценность деятельности, определяет собственное место в системе отношений, осмысливает свои способы взаимодействия с окружающим миром.

Методы анализа и решения конкретных ситуаций, познавательно-дидактические, ролевые и деловые игры можно представить как своеобразную «матрешку», которая сначала должна быть дана в разобранном виде. Это означает, что обучающихся нужно постепенно готовить к играм. Начинать следует с анализа и решения конкретных ситуаций, где модели объекта и отношений уже заданы в готовом виде. Затем по сложности следуют познавательно-дидактические игры, которые могут проводиться в виде простейших элементов занимательности, в виде копирования научных, культурных, социальных явлений (конкурс знатоков, конференция, «поле чудес» и т. д.) и в виде предметно-содержательных моделей (например, игры-путешествия, в которых надо составить рациональный маршрут, пользуясь различными картами; составление сказок и т. д.).

Познавательные игры могут содержать элементы ролевых игр, которые представляют большую сложность для учащихся. После получения опыта разыгрывания ролей ученики достаточно подготовлены к деловым играм. Таким образом, чтобы участники игр действовали компетентно, желательно по определенной теме организовать систему имитационных методов, изучая материал через анализ и решение ситуаций, познавательные, ролевые и деловые игры.

Информационные технологии в образовании

Общая характеристика информационных технологий обучения

В наше время информация имеет не меньшую, а даже большую стратегическую ценность, чем традиционные материальные и энергетические ресурсы. Современные информационные технологии, позволяющие создавать, хранить, перерабатывать информацию и обеспечивать эффективные способы ее представления потребителю, являются мощным инструментом ускорения прогресса во всех сферах общественного развития. Безусловно, это один из существенных факторов, определяющих конкурентоспособность страны, региона, отрасли и отдельной организации.

Особая роль в процессе создания и использования информационных технологий принадлежит системе образования и особенно высшей школе как основному источнику квалифицированных высокоинтеллектуальных кадров и мощной базе фундаментальных и прикладных научных исследований. Специфика системы образования состоит в том, что она является, с одной стороны, потребителем, а с другой — активным производителем информационных технологий. При этом технологии, рожденные в системе образования, используются и далеко за ее пределами. Это позволяет говорить о возможности практической реализации концепции перехода от информатизации образования к информатизации общества.

Говоря об ***информационной технологии***, в одних случаях подразумевают определенное научное направление, в других же — конкретный способ работы с информацией.

В каком-то смысле все педагогические технологии (понимаемые как *способы*) являются информационными, так как учебно-воспитательный процесс всегда сопровождается обменом информацией между педагогом и обучаемым. Но в современном понимании информационная технология обучения (ИнтО) — это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией. И суть информатизации образования состоит в создании как для педагогов, так и для учащихся благоприятных условий для свободного доступа к культурной, учебной и научной информации.

Понятие ***компьютерная технология обучения*** (КТО), с учетом широких возможностей современных вычислительных средств и компьютерных сетей, часто используется в том же смысле, что и ИнтО. В то же время применение термина «компьютерная технология» вместо термина «информационная технология» встречает возражения. Они связаны с тем, что информационные технологии могут использовать компьютер как одно из возможных средств. Кроме того, понимание роли компьютера как вычислительной машины (англ. computer — вычислитель) стало уже анахронизмом. Поэтому сам термин «компьютерная (буквально — вычислительная) технология» выглядит неудачно, а вот вести речь о компьютерных средствах обучения, компьютерных программах вполне правомерно.

Систематические исследования в области применения информационных технологий в образовании ведутся более сорока лет. Система образования всегда была очень отзывчива к внедрению в

учебный процесс информационных технологий, базирующихся на программных продуктах самого широкого назначения. В учебных заведениях успешно применяются различные программные комплексы — как относительно доступные (текстовые и графические редакторы, средства для работы с таблицами и подготовки компьютерных презентаций), так и сложные, подчас узкоспециализированные (системы программирования, системы управления базами данных, пакеты символьной математики и статистической обработки данных и др.).

В то же время эти программные средства никогда не обеспечивали всех потребностей педагогов. Начиная с 1960-х гг. в научных центрах и учебных заведениях США, Канады, Западной Европы, Австралии, Японии, России (ранее — СССР) и ряда других стран было разработано большое количество специализированных компьютерных систем именно для нужд образования, ориентированных на различные типы вычислительной техники.

Разработка полноценных программных продуктов учебного назначения — весьма дорогостоящее дело. Ведь для этого необходима совместная работа высококвалифицированных специалистов: психологов, преподавателей-предметников, компьютерных дизайнеров, программистов. Многие крупные зарубежные фирмы и ряд отечественных производителей программной продукции финансируют проекты создания компьютерных учебных систем в учебных заведениях и ведут собственные разработки в этой области.

Создание собственно учебных компьютерных средств развивалось на основе идеи программированного обучения. И в настоящее время во многих учебных заведениях разрабатываются и используются как отдельные программные продукты учебного назначения, так и **автоматизированные обучающие системы** (АОС) по различным учебным дисциплинам. АОС включает в себя комплекс учебно-методических материалов (демонстрационных, теоретических, практических, контролирующих) и компьютерные программы, которые обеспечивают учебный процесс и управляют им.

Разработка специализированных программ обычно предполагает решение вполне определенных задач компьютеризации учебного процесса. Так, для школы особый интерес представляют комплексы программных продуктов, поддерживающих обучение информатике. Одним из результатов изучения учащимися курса информатики является возможность систематического использования информационных технологий при освоении и других учебных предметов.

Программные продукты учебного назначения могут представлять собой электронные варианты следующих учебно-методических материалов:

- компьютерные презентации иллюстрационного характера;
- электронные словари-справочники и учебники;
- лабораторные практикумы с возможностью моделирования реальных процессов;
- программы-тренажеры;
- тестовые системы.

АОС обычно базируется на **инструментальной среде** — комплексе компьютерных программ, предоставляющих пользователям, не владеющим языками программирования, следующие возможности:

- педагог вводит разностороннюю информацию (теоретический и демонстрационный материал, практические задания, вопросы для тестового контроля) в базу данных и формирует сценарии для проведения занятия;
- ученик в соответствии со сценарием (выбранным им самим или назначенным педагогом) работает с учебно-методическими материалами, предлагаемыми программой;
- автоматизированный контроль усвоения знаний обеспечивает необходимую обратную связь, позволяя самому выбирать ученику (по результатам самоконтроля) или назначать последовательность и темп изучения учебного материала;
- работа ученика протоколируется, информация (итоги тестирования, проверенных работ) заносится в базу данных;
- педагогу и ученику предоставляется информация о результатах работы отдельных обучаемых или определенных групп;

В качестве наиболее известных примеров АОС, базирующихся на принципах программированного обучения, можно назвать зарубежную систему PLATO и отечественную АОС ВУЗ. В 1990-х гг. в России получили распространение инструментальные среды для персональных компьютеров зарубежного (Private Tutor, LinkWay, Costoc) и отечественного производства: АДОНИС, УРОК и др., применявшиеся в школах и высших учебных заведениях. В настоящее время в системе образования накоплены тысячи компьютерных программ учебного назначения, разработанных в учебных заведениях России. По оценкам зарубежных экспертов, многие из них отличаются оригинальностью, высоким научным и методическим уровнем.

Возрастание возможностей компьютеров стимулировало развитие нового направления в компьютеризации обучения — создание **интеллектуальных обучающих систем** (ИОС). Этот подход базируется на работах в области искусственного интеллекта, в частности теории **экспертных систем** — сложных программ, манипулирующих специальными, экспертными знаниями в узких предметных областях. Как и человек-эксперт, эти системы решают задачи, используя логику и эмпирические правила, умеют пополнять свои знания. В итоге, соединяя мощные компьютеры с богатством человеческого опыта, экспертные системы повышают ценность экспертных знаний, делая их широко применяемыми.

ИОС представляет качественно новую технологию, основу которой составляют следующие особенности:

- моделирование процесса обучения;
- использование динамически развивающейся базы знаний ИОС, содержащей, наряду с традиционным представлением информации (аналогично АОС), экспертные знания из предметной и психолого-педагогической областей;
- автоматический подбор рациональной стратегии обучения для каждого обучаемого;
- автоматический учет в работе ИОС новой информации, поступающей в базу знаний, то есть саморегулирование системы.

В 80–90-е гг. произошел своего рода скачок в информатизации, связанный с массовым производством относительно недорогих и в то же время обладающих прекрасными техническими характеристиками персональных компьютеров.

В сфере обучения, особенно с появлением операционной системы **Windows**, открылись новые возможности. Главными из них стали доступность **диалогового общения** в так называемых **интерактивных** программах и доступность широкого использования графики (рисунков, схем, диаграмм, чертежей, карт, фотографий). Применение графических иллюстраций в учебных компьютерных системах позволяет на новом уровне передавать информацию обучаемому и улучшить ее понимание. Учебные программные продукты, использующие графику, способствуют развитию таких важных качеств, как интуиция, образное мышление.

Дальнейшее развитие компьютерных технологий в последнее десятилетие предоставило очень перспективные для образовательных целей технические и программные новинки. В первую очередь — это устройства для работы с **компакт-дисками** — **CD-ROM** (от англ. Compact Disk Read Only Memory — устройство для

чтения с компакт-диска) и **CD-RW** (от англ. Compact Disk Read/Write — устройство для чтения и записи на компакт-диск), позволяющие сосредоточить большие объемы информации (сотни мегабайт) на небольшом и недорогом носителе.

Возросшая производительность персональных компьютеров сделала возможным достаточно широкое применение технологий мультимедиа, систем виртуальной реальности.

Современное обучение уже трудно представить без **технологии мультимедиа** (от англ. multimedia — многокомпонентная среда), которая позволяет использовать текст, графику, видео и мультимедиа в интерактивном режиме, и тем самым расширяет области применения компьютера в учебном процессе. Но необходимо учесть, что для работы с соответствующими программными продуктами должны выполняться весьма высокие требования к быстродействию и объему памяти компьютера, звуковым характеристикам и наличию дополнительного оборудования, в частности CD-ROM. Мультимедиа-программы — это наукоемкий и весьма дорогостоящий продукт, так как для их разработки необходимо соединить усилия не только специалистов в предметной области, педагогов, психологов и программистов, но и художников, звукооператоров, сценаристов, монтажеров и других профессионалов.

Новая технология неконтактного информационного взаимодействия, реализующая с помощью мультимедиа-среды иллюзию непосредственного присутствия в реальном времени, в стереоскопически представленном «экранном мире» представляет собой **виртуальную реальность** (от англ. virtual reality — возможная реальность). В таких системах непрерывно создается иллюзия «местонахождения» пользователя среди объектов виртуального мира. Управление осуществляется с помощью специального устройства, реализованного в виде «информационной перчатки», определяющего направление «перемещения» пользователя относительно объектов виртуального мира. Кроме этого, имеется устройство создания и передачи звуковых сигналов. В учебных целях технология виртуальной реальности была впервые применена еще в 1960-х гг., когда с помощью специальных тренажеров пилоты осваивали способы управления самолетом. С 1980-х гг. в США стали создаваться принципиально новые системы диалогового управления машинно-генерируемыми образами, прежде всего для решения задач подготовки военного персонала. В настоящее время эта технология применяется также в психологии, индустрии развлечений и др.

Новые возможности информатизации образования открыла в 1990-е гг. **гипертекстовая технология**. **Гипертекст** (от англ. hypertext — свертхтекст), или гипертекстовая система — это совокупность разнообразной информации, которая может располагаться не только в разных файлах, но и на разных компьютерах. Основная черта гипертекста — это возможность переходов по так называемым **гиперссылкам**, которые представлены либо в виде специально оформленного текста, либо определенного графического изображения. Одновременно на экране компьютера может быть несколько гиперссылок и каждая из них определяет свой маршрут «путешествия».

В гипертекстовой системе со стандартными возможностями пользователь выбирает с помощью манипулятора «мышь» одну из видимых гиперссылок и перемещается по сети узлов, содержимое которых отображается на экране компьютера. Наряду с графикой и текстом, узлы могут содержать мультимедиа-информацию, включая звук, видео, анимацию. В этом случае для таких систем используется термин **гипермедиа**.

Современную гипертекстовую обучающую систему отличает удобная среда обучения, в которой легко находить нужную информацию, вернуться к уже пройденному материалу и т.п. При проектировании гипертекстовой системы можно заложить гиперссылки, опираясь на способности человеческого мышления к связыванию информации и соответствующему ассоциативному доступу к ней.

В этом плане актуальным становится внедрение в учебный процесс гипертекстовых курсов, подготовленных как в рамках традиционной технологии HTML, так и с использованием специальных программных средств, дополняющих возможности стандартного гипертекста.

Технология HTML основана на создании гипертекста с помощью специального **языка HTML** (от англ. HyperText Markup Language — гипертекстовый язык разметки). Для просмотра гипертекста и поиска информации в начале 1990-х гг. были разработаны специальные программы, называемые **браузерами** (англ. browser — средство для просмотра). Браузеры позволяют просматривать гипертекст почти на любом компьютере, независимо от используемой операционной системы (DOS, Windows, UNIX и др.).

В последние годы были разработаны и получили определенную популярность различные программные комплексы, расширяющие возможности, предоставляемые технологией HTML, и позволяющие привлечь педагогов непосредственно к созданию гипертек-

стовых учебных средств. Помимо программ из весьма популярного пакета **Microsoft Office**, позволяющих легко трансформировать разнообразные документы в гипертекстовые, имеются средства, специально предназначенные для учебных целей. Это система **HyperCard**, позволяющая создавать учебные приложения с использованием средств мультимедиа и легко сохранять в базе данных карты с разнородной (текстовой, графической, звуковой) информацией. В системе **SuperBook** реализован набор изощренных возможностей для структурирования, просмотра и поиска текста, в которых, в отличие от традиционного поиска по ключу или синониму, делается попытка использовать полную структуру текста. В России система SuperBook (под названием СуперКнига) свободно распространяется для нужд системы образования.

АОС, построенная на основе гипертекстовой технологии, может обеспечить лучшую обучаемость не только благодаря наглядности представления информации. Использование динамического, то есть изменяющегося, гипертекста позволяет провести диагностику обучаемого, а затем автоматически выбрать один из возможных уровней изучения одной и той же темы. Гипертекстовые обучающие системы представляют информацию так, что и сам обучаемый, следуя графическим или текстовым ссылкам, может использовать различные схемы работы с материалом. Все это позволяет реализовать в таких курсах дифференцированный подход к обучению.

Распространение гипертекстовой технологии, в определенной мере, послужило своеобразным толчком к созданию и широкому тиражированию на компакт-дисках разнообразных **электронных изданий**: учебников, справочников, словарей, энциклопедий (школьная серия «1С: Репетитор», энциклопедические и учебные издания фирмы «Кирилл и Мефодий» и др.). Использование в электронных изданиях различных информационных технологий (ИОС, мультимедиа, гипертекст) дает весомые дидактические преимущества электронной книге по сравнению с традиционной:

- в технологии мультимедиа создается обучающая среда с ярким и наглядным представлением информации, что особенно привлекательно для школьников;
- осуществляется интеграция значительных объемов информации на едином носителе;
- гипертекстовая технология благодаря применению гиперссылок упрощает навигацию и предоставляет возможность выбора индивидуальной схемы изучения материала;

– технология ИОС на основе моделирования процесса обучения позволяет дополнить учебник тестами, отслеживать и направлять траекторию изучения материала, осуществляя, таким образом, обратную связь.

Новый импульс информатизации образования дает развитие информационных телекоммуникационных сетей. Глобальная сеть **Internet** обеспечивает доступ к гигантским объемам информации, хранящимся в различных уголках нашей планеты. Многие эксперты рассматривают технологии Интернет как революционный прорыв, превосходящий по своей значимости появление персонального компьютера.

К числу базовых обычно относят следующие технологии Internet:

– **WWW** (от англ. World Wide Web – Всемирная Паутина) – технология работы в сети с гипертекстами;

– **FTP** (от англ. File Transfer Protocol – протокол передачи файлов) – технология передачи по сети файлов произвольного формата;

– **IRC** (от англ. Internet Relay Chat – поочередный разговор в сети) – технология ведения переговоров в реальном масштабе времени, дающая возможность разговаривать с другими людьми по сети в режиме прямого диалога;

– **E-mail**, электронная почта – целая серия услуг: 1) отправка и прием электронных писем, которые доставляются абонентам электронной почты в любую точку земного шара в течение нескольких часов, 2) информационное обслуживание по пересылке абонентам сети обзоров, сводок и иных справочных материалов от различных фирм и организаций;

– **телеконференции** – фактически технология получения и отсылки материалов дискуссий и общений в режиме реального времени, в которых могут принимать участие люди, разделенные большими расстояниями.

Специфика технологий Интернета заключается в том, что они предоставляют громадные возможности выбора источников информации:

- базовая информация на серверах сети;
- оперативная информация, пересылаемая по электронной почте;
- разнообразные базы данных ведущих библиотек, научных и учебных центров, музеев;

– информация о гибких дисках, компакт-дисках, флешках (Jet Flash), видео- и аудиокассетах, книгах и журналах, распространяемых через Интернет-магазины.

Средства телекоммуникации, включающие электронную почту, глобальную, региональные и локальные сети связи и обмена данными, могут предоставить в целях обучения широчайшие возможности:

– оперативную передачу на любые расстояния информации любого объема и вида;

– интерактивность и оперативную обратную связь;

– доступ к различным источникам информации;

– организацию совместных телекоммуникационных проектов;

– запрос информации по любому интересующему вопросу через систему электронных конференций.

Перечисленные возможности современных телекоммуникаций способствуют развитию новой формы обучения – дистанционного. Это специфическая образовательная система, базирующаяся на современных педагогических и информационных технологиях.

Компьютерные телекоммуникации обеспечивают эффективную обратную связь, которая обеспечивается как организацией учебного материала, так и общением (через электронную почту, телеконференцию) с преподавателем, ведущим определенный курс, находящимся вне аудитории, отдаленным территориально от ученика. Такое обучение на расстоянии и получило в последние годы название **дистанционного обучения** (от англ. distance education – обучение на расстоянии).

Итак, термин «дистанционное обучение» используется, прежде всего, для описания тех случаев, когда «доставка» учебного материала и/или учебного взаимодействия обеспечивается с помощью современных технических средств (телевидение, радио, компьютерная сеть). Этот термин подчеркивает отличие предлагаемой формы обучения от традиционной заочной, когда для обмена сообщениями преподаватель и учащиеся использовали почтовую связь.

Дистанционное обучение, как правило, связывается с некоторой учебной инфраструктурой. Это могут быть методические центры, разрабатывающие и распространяющие соответствующие материалы, студия учебного телевидения, специализированные узлы компьютерной сети.

Дистанционное образование позволяет решать задачи обучения и повышения квалификации людей, находящихся вдали от учебных,

научных и технических центров, и получает все более широкое распространение, поскольку способствует удовлетворению образовательных потребностей общества.

Основные цели и направления применения информационных технологий обучения

Конкретные программные и технические средства, относящиеся к перечисленным выше информационным технологиям, активно разрабатываются (зачастую параллельно) и используются в различных учебных заведениях и специализированных центрах.

Фактором, определяющим успешное применение современных информационных технологий, является работа самого педагога над научно-методическим обеспечением использования ИИТО. Это требует решения вполне конкретных вопросов:

- отбора содержания обучения в соответствии с дидактическими свойствами и возможностями средств ИИТО;
- прогноза возможного воздействия средств ИИТО на характер мышления и поведение участников образовательного процесса;
- выбора способов сочетания и интеграции средств ИИТО с традиционными средствами обучения;
- создания соответствующих дидактических условий обучения – формирования учебных групп, организации индивидуальных занятий и самостоятельной работы.

Но при этом не следует фетишизировать возможности компьютеров. Нельзя забывать о том, что передача информации сама по себе еще не обеспечивает передачи знаний, культуры, и поэтому информационные технологии предоставляют педагогам очень эффективные, но все же вспомогательные средства обучения и развития.

Итак, сформулируем *педагогические цели* использования ИИТО.

Развитие личности обучаемого, подготовка к самостоятельной продуктивной деятельности в условиях информационного общества, включающая (помимо передачи информации и заложенных в ней знаний):

- развитие конструктивного, алгоритмического мышления благодаря особенностям общения с компьютером;
- развитие творческого мышления за счет уменьшения доли репродуктивной деятельности;
- развитие коммуникативных способностей на основе выполнения совместных проектов;

– формирование умений принятия оптимальных решений в сложной ситуации (в ходе компьютерных деловых игр и работы с программами-тренажерами);

– развитие навыков исследовательской деятельности (при работе с моделирующими программами и ИОС);

– формирование информационной культуры, умений осуществлять обработку информации (при использовании текстовых, графических и табличных редакторов, локальных и сетевых баз данных).

– Реализация социального заказа, обусловленного информатизацией современного общества:

- подготовка специалистов в области информационных технологий;

- подготовка обучаемых средствами педагогических и информационных технологий к самостоятельной познавательной деятельности в условиях информационно насыщенной среды.

– Интенсификация всех уровней учебно-воспитательного процесса:

- повышение эффективности и качества процесса обучения за счет реализации возможностей ИИТО;

- выявление и использование стимулов активизации познавательной деятельности (возможно вариативное использование большинства выше перечисленных технологий – в зависимости от типа личности обучаемого);

- углубление межпредметных связей за счет использования современных средств обработки информации при решении задач различных предметных областей (компьютерное моделирование, локальные и сетевые базы данных).

Сформулированные выше педагогические цели позволяют определить основные *направления внедрения ИИТО*:

– технология, совершенствующая процесс обучения, повышающая его эффективность и качество, благодаря дополнительным возможностям познания окружающей действительности и самопознания, развития личности обучаемого;

– технология управления учебно-воспитательным процессом, учебными заведениями, системой учебных заведений;

– технология управляемого мониторинга (контроля, коррекции результатов учебной деятельности, компьютерного педагогического тестирования и психодиагностики);

– коммуникационная технология, обеспечивающая распространение научно-методического опыта;

– технология организации интеллектуального досуга, развивающих игр.

Но при всех возможностях компьютер остается средством повышения эффективности человеческой деятельности. Как информационное средство он предназначен для информационного обслуживания потребностей человека. В том, как сделать это обслуживание наиболее продуктивным именно для учебно-педагогического процесса, и состоит главный вопрос всей многоплановой проблемы совершенствования образования на базе информационных технологий. Успешное его решение будет способствовать повышению качества и степени доступности образования всех уровней – от школы до систем подготовки и переквалификации специалистов, интеграции национальной системы образования в научную, производственную, социально-общественную и в культурную информационную инфраструктуру российского и мирового сообщества.

От многообразия выбора к авторским технологиям

Палитра образовательных технологий чрезвычайно разнообразна. Ряд технологий непосредственно связан с организацией среды обучения: работа в динамических парах (В.К. Дьяченко), когда каждый из партнеров обучает другого, выступая в роли педагога; работа в вариационных парах, чаще всего в составе малой группы, когда происходит обмен материалами, варианты которого прорабатываются каждым членом группы; работа в малых группах, в которых идет совместный поиск решения, проводятся дискуссии, осуществляется взаимоконтроль. Выделяются технологии, связанные со структурированием изучаемого материала и деятельности по овладению им. Значительное распространение приобретает модульная (или блочно-модульная) технология. Она предусматривается деление курса на крупные блоки (разделы, модули). При этом содержание каждого блока проработано методически: определяются знания и умения, необходимые для изучения модуля, задаются (вариативно) методы изучения, средства контроля усвоения, способы отчета о проделанной работе.

Известна технология укрупнения дидактических единиц (УДЕ) изучаемого материала П.М. Эрдниева, при которой изучаются взаимосвязанные действия, функции, операции на основе обобщенных подходов. П.М. Эрдинев объединил в одном учебнике «Математика» все математические предметы, изучаемые в школе (арифметику, алгебру, геометрию, тригонометрию, черчение). Учащимся

предлагается одновременно изучать взаимообратные действия и операции: сложение и вычитание, умножение и деление, возведение в степень и извлечение корня, логарифмирование и потенцирование; взаимосвязанные структуры и понятия: прямой и обратный порядок слов в предложениях, эндо- и экзотермические реакции по химии и др.; сопоставлять родственные или взаимосвязанные понятия: уравнения и неравенства, свойства прямой и обратной пропорциональности и т.д. О некоторых других технологиях было сказано в предшествующих разделах данной главы.

Весьма условно (в широком смысле слова) к технологиям могут быть отнесены авторские системы, построенные на основе ведущих идей, связанных с направленностью и сущностью учебного процесса. Весьма интересна идея «диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов). Диалог в ней выступает не только организационной формой, но и принципом организации самого содержания, средством раскрытия истории мировой культуры и культурного становления личности обучаемых. Обучение строится на сопоставлении античного (эйдетического, образного) мышления, средневекового («причащающего») мышления, рационалистического мышления нового времени и современного релятивистского, многомерного мышления. Обучение строится на основе текстов различных культур, в ходе диалога, сравнения речевой стихии русской речи и исторической последовательности основных форм европейской культуры, выявляются «точки удивления», «воронки», исследование которых рождает историческое мышление. Следует заметить, что на практике использование данной технологии как ведущей оказалось все же довольно затруднительным.

Как творческую авторскую методику можно характеризовать систему гуманно-личностного обучения Ш.А. Амонашвили. В основе его системы лежит искусство любви к детям, представление о высокой миссии каждого ребенка, которую нужно помочь раскрыть и реализовать. Для этого ребенок должен быть счастлив в детстве, и урок выступает формой жизни детей, их духовного обогащения в процессе обучения и сотрудничества друг с другом и с педагогом.

Гласность, атмосфера доверия, романтики, достижения успеха, коллективное оценивание результатов деятельности без выставления отметок, игровые моменты (выявление намеренных ошибок учителя, например) и особенно – развивающий характер деятельности, обучения даже в названиях предметов (познавательное чтение, письменно-речевая деятельность, математическое воображение, духовная жизнь, шахматы и др.) – все это элементы

развивающей личностно-ориентированной системы известного педагога-гуманиста. Видимо, в строгом смысле слова, эту систему нельзя назвать технологией, ибо реальное содержание и последовательность шагов обучения в каждом случае, исходя из общих признаков и подходов, планирует и реализует каждый педагог, создавая авторскую методику обучения и развития.

Наверное, даже самую строгую инструментальную технологию, чтобы вдохнуть в нее жизнь, наполнить человеческим содержанием и смыслом, каждому педагогу нужно в какой-то мере сделать своей авторской, учесть склонности, способности личности обучающихся, коллектива, обстоятельства реального жизненного окружения и склонности, способности самого педагога.

7.8. Формы организации учебного процесса

Формы организации обучения в их историческом развитии

Мы уже отмечали, что содержание образования становится достоянием личности только в процессе ее собственной активной деятельности. Эта деятельность, осуществляемая на основе определенных принципов на конкретном учебном материале, должна быть рационально организована и оформлена, т.е. ей необходимо вылиться в определенные организационные формы. Что же такое **форма обучения**?

Форма вообще есть способ организации того или иного процесса или предмета, определяющий как его внутреннюю структуру, так и внешнюю конфигурацию.

Если рассматривать форму применительно к процессу обучения, то ее можно определить как способ и характер взаимодействия педагога и учащихся, учащихся между собой, учащихся с изучаемым материалом. Принимая целесообразный характер, форма выражается в упорядоченности учебного процесса в отношении позиции его субъектов, их функций, а также завершенности циклов, отрезков, единиц обучения по характеру деятельности и по времени (М.И. Махмутов, И.М. Чередов, П.И. Пидкасистый и др.). Способ организации обучения непосредственно влияет на его продуктивность и наряду с методами и средствами обучения наиболее доступны для изменения, варьирования, совершенствования со стороны педагога.

Одной из первоначальных форм организации обучения была **индивидуальная форма обучения**. Она предполагала работу учителя с отдельным учеником индивидуально, часто на дому у ученика или у учителя. В XVIII—XIX вв. эта форма обучения практиковалась в семейном воспитании среди зажиточных слоев общества в виде **гувернерства**. Сейчас индивидуальное обучение служит формой дополнительной работы, чаще с нуждающимися в особой помощи детьми, в том числе с теми, кто в силу заболевания, инвалидности не может посещать школьные занятия. Имея очевидные достоинства, связанные с ориентацией содержания, методов, темпа занятий на личность обучаемого, эта форма очень не экономична и непригодна, следовательно, как основная для массового образования. Она к тому же лишает ученика возможности работать в группе, взаимного общения со сверстниками, состязательности, сотрудничества с ними в достижении общих целей.

Постепенно, начиная с XV—XVI вв., прежде всего в связи с ростом потребности в расширении образования индивидуальная форма обучения все более заменялась **индивидуально-групповой формой обучения**, когда ученики разного возраста, уровня подготовленности собирались в одном месте, и учитель, поочередно работая с каждым и давая им задания, мог обучать группу учащихся, хотя по сути это была совмещенная по месту и времени та же индивидуальная форма работы (Рис. 16).

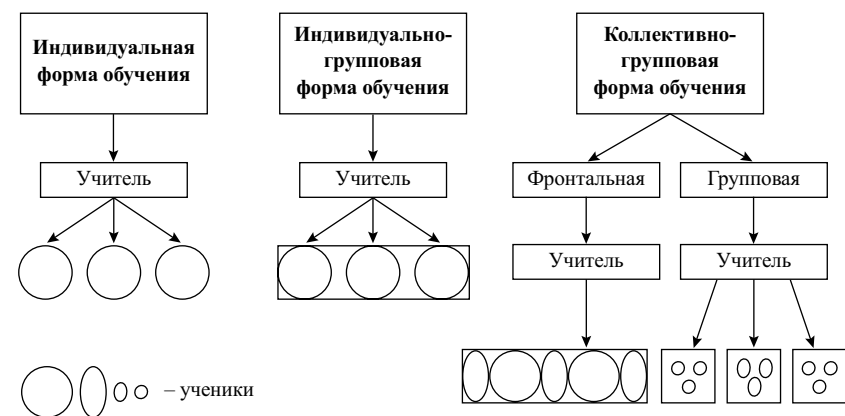


Рис. 16. Организационные формы обучения

Развитие на рубеже XVI—XVII вв. машинного производства, торговли, культуры (эпоха Возрождения) породило потребность хотя бы в элементарном массовом обучении. Сначала в опыте брат-

ских школ Белоруссии и Украины, затем в Чехии и других странах родилась новая форма — **классно-урочная система обучения**. По существу, это коллективно-групповая форма обучения. Она оказалась очень устойчивой, совершенствуясь и модернизируясь, дошла до наших дней и остается основной формой организации обучения в школе.

Теоретически концепция классно-урочной системы обучения, ее важнейшие характеристики были обоснованы в XVII в. «отцом педагогики» великим чешским педагогом-гуманистом Яном Амосом Коменским.

Классно-урочной системе присущи следующие характерные черты:

1. Учащиеся разбиты на группы (классы), примерно одинаковые по возрасту и уровню подготовленности к обучению тех, кто в классе занимается. Учитель работает со всем классом (фронтально) или с группами внутри класса, давая им разные задания (Рис. 16). Конечно, возможны и целесообразны элементы индивидуальной работы с учащимися на уроке.

2. Основной единицей обучения является урок — отрезок обучения в 40 — 45 минут, представляющий относительно законченную по содержанию и способу построения единицу учебного процесса.

3. Все содержание образования делится на отдельные предметы.

4. Весь период обучения разделен на учебные годы, четверти, учебные дни, каникулы, а занятия ведутся по единому плану и расписанию.

5. Учитель осуществляет руководство учебной деятельностью, объясняет новый материал, дает задания, контролирует их выполнение.

Изобретение классно-урочной системы, представляющей нам сейчас естественной и очевидной, в свое время было революцией в образовании, которую сравнивают с изобретением колеса в технике, ибо оно открыло возможности всеобщего и относительно экономного обучения (один учитель может обучать до 30 и более школьников). Что же касается высшего образования, то уже в первых университетах Европы, начиная с XIII—XIV вв., существовали коллективные формы обучения — лекции и семинары.

Достоинства классно-урочной системы: четкая организованность и упорядоченность учебной работы, организующая и воспитывающая роль педагога, взаимодействие обучающихся и возможность коллективных способов работы, экономичность обучения — сочетаются с рядом серьезных ограничений и недостатков: ограниченными возможностями индивидуального подхода, ориен-

тацией на «среднего» ученика, работой в едином для всех темпе, преимущественно вербальным (словесным) характером деятельности, определенной искусственностью в делении всех занятий на 40 — 45-минутные отрезки. Указанные «слабости» классно-урочной системы на протяжении веков вызвали критику и стремление к поискам более совершенных форм обучения.

В конце XVIII — начале XIX в. английский священник А. Белл и педагог Д. Ланкастер предприняли попытку расширить возможности массового обучения на основе модернизации классно-урочной системы. Суть заключалась в том, что учитель обучал только группу старших учащихся, которые, получив соответствующие инструкции, обучали младших. Один учитель, таким образом, мог обучать сотни учеников (Рис. 17).

- ИНДИВИДУАЛЬНАЯ
- ИНДИВИДУАЛЬНО-ГРУППОВАЯ (совместное обучение)
- ФРОНТАЛЬНАЯ ИЛИ КОЛЛЕКТИВНО-ГРУППОВАЯ (классно-урочное обучение)

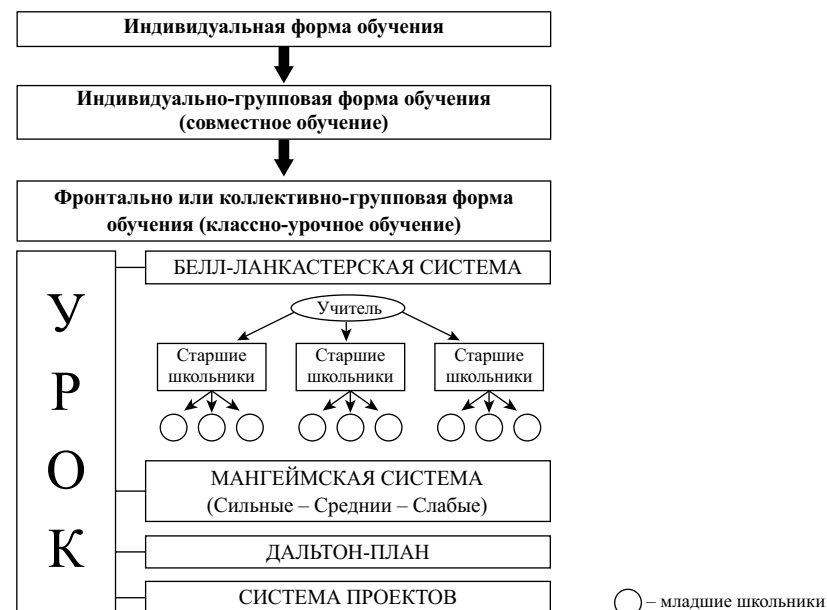


Рис. 17. Историческая смена форм обучения

Выигрывая в массовости, обучение при такой организации много теряло в качестве. Этим и объясняется тот факт, что широкого

распространения эта система не получила, хотя попытки ее своеобразного возрождения наблюдались совсем недавно.

В поисках решения проблемы индивидуализации обучения при сохранении ее массовости и коллективной организации родилась в конце XIX — начале XX в. так называемая **Мангеймская система** (по наименованию германского города Мангейма). Классы дифференцировались по составу учащихся на основании уровня их интеллектуальных способностей и успешности учебной деятельности. Выделялись: основные классы для детей, имеющих средние способности; классы для «малоспособных»; вспомогательные классы для умственно отсталых детей; классы для наиболее способных, которые могут продолжать обучение на следующей ступени.

Мангеймская система представляла собой форму групповой дифференциации обучения, однако вызвала справедливую критику, связанную с изолированностью учащихся каждой группы классов, с ограниченностью социальных перспектив выпускников групп мало- и среднеспособных, возможностью ограничения и сдерживания развития тех детей, которые не попали в элитную группу. Однако сам принцип поклассной дифференциации учащихся оказался вполне приемлемым и присутствует в современной организации обучения и в виде коррекционных классов, и в виде классов углубленного изучения учебных дисциплин, и в виде специальных реальных и элитарных (по замыслу — для одаренных детей) школ и классов.

Наиболее радикальной из распространенных систем организации обучения на индивидуальной основе стала система, созданная учительницей Еленой Паркхерст в начале XX в. в американском городе Дальтоне. Эту систему называют **Дальтон-планом** или индивидуализированными лабораторными занятиями. В основу системы Е. Паркхерст была положена опора на самостоятельную учебную деятельность обучающихся. Они получали задания для работы на год с разбивкой по месяцам, занимались в предметных лабораториях или мастерских, где могли получать консультации учителей, а затем отчитывались о проделанной работе.

Дальтон-план позволял приспособить темп обучения к реальным возможностям учеников, приучал их к самостоятельности, развивал инициативу, вовлекал в поиски рациональных методов изучения (Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого).

Однако в целом данная система привела к снижению уровня обученности, ибо большинству учащихся не под силу самостоятельно, без объяснения и помощи учителя, справиться с заданиями, глубоко овладеть материалом.

Были и другие довольно многочисленные попытки поиска новых форм обучения: **метод «учебных единиц»**, когда в основу организации положено не время изучения и не урок как форма работы, а тема — учебная единица; **бригадный метод** как модернизация Дальтон-плана на основе группового метода организации выполнения задания; метод работы учащихся в **динамических** (изменяющихся по составу) **учебных парах** как вариант взаимного обучения учащимися друг друга после инструктажа педагогом (В.К. Дьяченко), **метод проектов** (практических заданий) и др. Тем не менее классно-урочная форма обучения выжила, продолжает в школе оставаться основной, хотя и дополняется другими формами работы: экскурсиями, практикумами, лекциями, играми, домашней работой учащихся.

Урок как основная форма организации обучения в школе, его достоинства и противоречия

Урок — основная структурная единица учебного процесса в школе. Он характеризуется постоянным составом обучаемых групп, относительно стабильным составом педагогов, предметной системой обучения и относительной структурной законченностью определенного цикла обучения (проверка пройденного, изучение нового, упражнения, контроль усвоения).

Несмотря на неоспоримые преимущества коллективного обучения, о которых уже шла речь (ведущая роль педагога, работа в коллективе, экономичность и др.), уроку присущи и ряд серьезных внутренних противоречий. Нужно особо подчеркнуть, что речь идет не о непродуманных и нерациональных вариантах урока, а об уроке как таковом, о самой форме классно-урочного обучения (Рис. 14).

Первое противоречие — между коллективным способом организации обучения и индивидуальным характером восприятия, усвоения, интеллектуальной деятельности, эмоционального реагирования, развития каждого учащегося. Это противоречие чаще всего выливается в поиски усредненных вариантов обучения и использование определенных компенсирующих способов работы (консультаций, дифференцированных заданий) для наиболее отклоняющихся от преобладающего типа учащихся.

Второе противоречие — между регулярностью прямой (от учителя к ученику) и нерегулярностью, эпизодичностью обратной (от ученика к учителю) связи: ученики все время получают от учителя информацию, задания, указания, инструкции, учитель воз-

действует на них самим стилем поведения, авторитетом, подходом; сам же учитель только выборочно, во время беседы, выслушивания ответов, наблюдения или эпизодически (самостоятельная работа, зачет, экзамен) получает информацию о работе, затруднениях и успехах своих учеников. В силу этого значительно снижается управляемость учебным процессом, увеличивается число педагогических просчетов и ошибок и прежде всего — непопаданий «в зону ближайшего развития ученика».



Рис. 18. Ведущие противоречия урока

Третье противоречие — между задачами развития разно-сторонней активности, в том числе практически-преобразующей, задачами включения школьников в реальную жизнь, подготовки их к жизни в обществе, творческому труду и преимущественно вербальным характером обучения. Учащиеся слушают, читают, смотрят, решают задачи, в лучшем случае — мыслят и чувствуют, сидя за партой, воспринимая и выражая все через слово. Формирование

практической преобразующей деятельности коллективное обучение на уроке не обеспечивает.

Четвертое противоречие — между реальным объемом конкретного учебного материала, временем, необходимым для его изучения, и стандартным «размером», временными рамками урока. Отсюда и так называемые «двоенные» уроки и неоднозначно оцениваемые «погружения» в учебный предмет, когда в какой-то период учебного года определенному предмету отдается большее количество учебного времени.

Наконец, следует указать еще на некоторую искусственность урочной формы обучения. В реальной жизни ребенок общается не только со сверстниками, но и со старшими и младшими детьми, радуется, огорчается, переживает разнообразные жизненные ситуации. На уроке он должен «отключиться» от реального мира, уйти в иной, в чем-то искусственный мир. Это не всегда получается, особенно у младшего школьника, да и далеко не всегда продуктивно. Не случайно в гуманистической педагогике принцип связи обучения с жизнью трактуется не в узкоприкладном ключе (опереться на жизненный опыт и научить применять знания), а в нравственно-созидающем, воспитательном плане: урок как отрезок, «кусочек» жизни, который ребенок должен прожить полноценно со всеми своими заботами и радостями (Ш.А. Амонашвили).

Разрешение этого, очень важного для организации обучения, противоречия между условностью школьного обучения, его отрешенностью от живой жизни и сложностью, полнокровностью самой жизни, в том числе духовной жизни школьника, — один из главных резервов подлинно гуманного продуктивного обучения.

Чтобы урок был эффективным, педагог должен находить способы постоянного разрешения его ведущих противоречий. От степени полноты, исчерпанности разрешения противоречий зависят гармоничность отдельного занятия, всей системы уроков, а в конечном счете — эффективность обучения.

Характерно, что всякий раз, когда речь заходила о замене урока иными формами обучения, у урока находились внутренние резервы совершенствования, более современные и совершенные способы разрешения его противоречий. Этим во многом и объясняется его живучесть.

Поскольку урок «вбирает» в себя и реализует представления о целях обучения, его содержании и методах, он является достаточно динамичным, способным впитывать то новое, что появляется в теории и практике, в том числе и новое в обучении.

Укажем на важнейшие, на наш взгляд, пути и факторы обновления этой старой формы обучения, имеющей уже почти 400-летнюю историю.

1. **Углубленное понимание целей урока.** В системе развивающего обучения на уроке задаются и решаются собственно обучающие (овладение конкретным материалом и способами деятельности), развивающие (формирование и развитие способностей и иных качеств личности) и воспитывающие (формирование ценностей и отношений) задачи. Нередко совокупность этих задач именуется триединой целью обучения.

2. **Совершенствование средств и способов организации деятельности учащихся на уроке** на основе современного понимания сущности и характера обучения:

— гармоническое сочетание познания, практической деятельности и общения на уроке;

— постепенное развитие и нарастание самостоятельности учащихся и уровня их активности;

— сочетание индуктивных и дедуктивных способов работы над материалом с усилением последних по мере накопления у учащихся жизненного и познавательного опыта;

— использование современных способов передачи и овладения информацией, в том числе аудиовизуальных средств, новых информационных технологий;

— усиление удельного веса практических работ в структуре самого урока;

— преодоление ориентации на «среднего» учащегося, возможность выбора индивидуального способа изучения материала на уроке и в последующей домашней работе, в лабораториях, учебных кабинетах, библиотеках.

3. **Поиски гибкой и вариативной структуры и расширенные типологии урока.** Наряду с уроками по конкретному предмету появились межпредметные, интегративные уроки. Традиционно урок сложился как четырехэлементная структура, включающая проверку домашнего задания или опрос, объяснение или изучение нового, закрепление и упражнения, задание на дом. Такая структура логически обоснована и вполне имеет право на существование. Однако на ряде уроков целесообразно осуществлять не все этапы, а нередко вообще сосредоточиться только на одном из элементов: повторении, учете знаний, анализе нового материала, упражнениях, обобщениях, проверке усвоенного. Тогда наряду с традиционным четырехэлементным уроком, получившим название **комбини-**

рованного, планируются и проводятся иные типы уроков — урок повторения, нового материала, обобщающий урок, урок изучения, урок упражнений и практического применения изученного.

Традиционно типология уроков чаще всего строилась на основе полноты представленности (состава) его структурных элементов. Тогда выделяют следующие типы уроков: вводный, изучения нового материала, закрепления знаний и упражнений (выработки и совершенствования умений и навыков), повторительно-обобщающий, контрольно-проверочный. И, конечно, наиболее распространенный — комбинированный урок, содержащий все или несколько структурных элементов.

По ведущему методу выделяют урок-лекцию, урок-диспут, кино- (или видео) урок, игровой урок, урок-путешествие и др.

Наконец, по дидактическому замыслу (подходу) наряду с упомянутыми типами выделяют урок информационно-сообщающий и проблемный.

Для проблемного урока характерна структура, соответствующая этапам поисковой деятельности: постановка (или совместное выдвижение) проблемы, актуализация или приобретение недостающих для решения знаний, выдвижение гипотез, поиск замысла, вариантов возможного решения, осуществление и проверка решения (см. приведенный ранее рисунок этапов проблемного обучения). На проблемном уроке имитируется ситуация научного или практического поиска, развивающая творческие качества личности обучающихся.

Можно указать и на многие другие направления совершенствования урока, поскольку в нем синтезируется весь учебный процесс. Урок как зеркало отражает и традиционные, и новые взгляды, новые средства обучения. Уже давно вошли в жизнь киноуроки, уроки в виде школьной лекции, мини-игры. На уроке приобрела право функционирования, наряду с фронтальной работой, когда учитель работает сразу со всем классом, групповая и индивидуальная (по отдельным заданиям или на основе разных инструкций) работа с учащимися.

Урок — творчество учителя

Настоящий урок — не только рациональная конструкция, а творческое произведение педагога. В нем должна быть заложена его авторская идея, замысел, именно здесь выявляется индивидуальный стиль педагога. Обстоятельства обучения настолько раз-

нообразны и многогранны, что точно учесть их заранее невозможно, поэтому, опираясь на основные факты, примерные правила и алгоритмы, необходимо составить творческий сценарий урока, предвосхитить планируемые ситуации обучения. Иными словами, педагогические принципы, схемы, методы и технологии оживают, обретают силу, только преломившись через личность учителя, его стремления, мысли, чувства, творческое вдохновение. Тут не меньшее значение, чем знания и умения, имеют фантазия, интуиция, артистизм, умение увидеть проблемы и предвосхитить результаты.

Сценарий урока — это еще не сам урок, его нужно воплотить в жизнь в непосредственном общении с учащимися. Тут возникают новые трудности и новое поле для творчества, в котором от педагога требуется не только эрудиция, но и выдержка, гибкость, артистичность, способность импровизировать, умение одновременно выполнить роль автора сценария, режиссера и актера — исполнителя «сериала» и уроков, сочетая строгость и выверенность отбора материала, логическую канву урока с образностью, эмоциональной насыщенностью (О.С. Булатова).

При всем многообразии условий (даже при наличии педагогической одаренности и опыта) важную роль играет основательная **подготовка учителя к уроку** и к преподаванию в целом, к ведению того или иного курса. Эту подготовку можно условно разделить на **опосредованную** и **непосредственную**. Опосредованная подготовка идет непрерывно, она связана с накоплением знаний, впечатлений, опыта, погружением в культуру, развитием способностей и личностных качеств в целом. Читая литературу, смотря телепередачи, кинофильмы, бывая в театре или музее, общаясь с людьми, истинный педагог обогащает свой опыт, тренирует ум, намеренно или непроизвольно просматривая события, факты, связи под педагогическим углом зрения. К опосредованной подготовке можно отнести и целенаправленное глубокое изучение фундаментальных основ базовой для педагога-предметника науки, а также смежных с ней областей знания, новейших достижений науки, опыта, техники, искусства и, конечно, классического наследия. Необходимо помнить, что общая культура — основа педагогической культуры и педагогического мастерства, а ее дефицит не может быть компенсирован никакими методическими или педагогическими разработками и рекомендациями.

Непосредственная подготовка к преподаванию курса или учебного раздела включает изучение программ, учебников, пособий, научной и методической литературы, изучение передового педаго-

гического опыта. Учителю рекомендуется составить свой **рабочий план** изучения курса с указанием тем, количества часов, выделяемых на их изучение и календарных сроков изучения. В процессе подготовки к изучению темы необходимо составить **тематический план**, т.е. план изучения темы, включающий ряд уроков. В нем указываются темы и цели всех занятий, тип занятий, их оборудование, необходимые для овладения темой опорные знания и умения, межпредметные связи. Выделяются обобщающие и зачетные занятия, намечаются темы и виды самостоятельных работ. Часто выделяются основные понятия по каждой теме, способы деятельности, источники информации.

Тематическое планирование позволяет выстроить отдельные уроки в определенную систему, создает перспективу в работе, позволяет заранее готовить оборудование к уроку, дать учащимся предварительные задания, направленные на актуализацию необходимых для изучения нового материала знаний и умений. Но самое главное — появляется возможность провести через все темы ведущие положения, сформировать у учащихся целостные представления и относительно завершённые способы деятельности.

Тематический план — плод серьезных размышлений педагога, осознание целей изучения темы, урока (занятия), ведущих средств их достижения.

Заключительный этап подготовки отражается в **поурочном планировании** — плане (или конспекте) урока. Начинающему педагогу полезно составить конспект или развернутый план урока, более опытный преподаватель может ограничиться менее детальным планом. Но план как рабочий документ необходим каждому педагогу: он позволяет последовательно и полно воплотить задуманное, ориентироваться во времени, позволяет сохранить материалы для последующей работы по совершенствованию урока.

План урока — не просто изложение изучаемого материала, это методический вариант, проект организации работы учащихся над материалом урока. В плане обычно указывается тема и цель урока (образовательная, развивающая, воспитывающая), содержание изучаемого и деятельности учащихся, распределение времени по этапам (проверка домашнего задания, объяснение нового, упражнения и т.д.), содержание работы. В плане кратко обозначаются основные элементы содержания проверяемого или нового материала и одновременно обозначаются методические приемы и способы изучения: беседа (тогда намечаются вопросы), упражнения (задания должны быть прорешены), методы изложения, демонстрации, иллюстра-

ции, содержание и виды самостоятельной работы, домашнее задание. Полезно наметить запасные варианты на случай несовпадения реального хода урока с запланированным и дополнительный материал для тех, кто ранее других справился с заданиями или на случай, если запланированное удалось выполнить в более сжатое, чем предполагалось, время.

Если учитель готовится к занятиям в ряде параллельных классов, необходимо для каждого разработать отдельный методический вариант, хотя вовсе не обязательно составлять отдельный план для каждого класса. Можно ограничиться обозначением вариантов структуры урока, заданий в обучении для разных параллельных классов в общем поурочном плане.

Учитель обязан точно представить желаемые результаты обучения, определить, какие понятия и действия должны быть твердо усвоены, о чем должны сложиться у учащихся общие представления, какой опыт, в том числе творческий, они должны накопить. В плане должны получить отражение средства, обеспечивающие достижение результатов, и критерии, позволяющие выявить степень реального продвижения учащихся в овладении материалом, в общем развитии личности, в гражданском и нравственном становлении.

Нередко возникает вопрос, имеет ли учитель право отступить от намеченного плана, изменить в ходе урока его сценарий? Ответ однозначен — не только имеет, а даже обязан это сделать, если изменяются обстоятельства или выясняется, что реально необходимый процесс не совпадает с тем, который спроектирован. Скажем, учитель планировал посвятить первую часть урока анализу выполнения домашнего задания, работе над ошибками при выполнении упражнений. Может выясниться, что учащиеся выполнили задание неплохо и ошибок почти не допустили. Тогда целесообразно выполнить еще несколько, причем более сложных упражнений. Если учитель предвидел такую возможность, у него в запасном варианте найдутся необходимые задания, если нет — ему придется переориентироваться на ходу, прибегнуть к импровизации. Но импровизация не рождается на пустом месте. Не зря говорят, что хорошая импровизация — это заранее продуманная импровизация. Здесь имеется в виду запас знаний, продуманных вариантов, опыт, которые могут быть полезными при отыскании быстрого, экспромтного и в то же время правильного решения.

Еще пример. Учитель заходит в класс, на уроке предстоит изучение сложной и важной темы, однако он видит, что учащиеся не

в меру возбуждены (может быть, возник конфликт?) и не настроены на серьезную работу. Учитель быстро находит решение: «Мы будем писать небольшой проверочный диктант, приготовьте тетради», — говорит он и начинает диктовать. Учащимся ничего не остается, как включиться в работу. Через пять минут диктант закончен, ребята успокоились, можно вводить урок в плановое русло.

При планировании полезно мысленно предвосхитить основную канву урока, виды деятельности, способы индивидуального подхода к учащимся, их возможные реакции, выделить, если так можно сказать, яркие точки или моменты вдохновения, удовлетворения, радости для учащихся, моменты удивления, наивысшей мобилизованности, творческой отдачи и моменты релаксации, расслабления. Однако, на наш взгляд, не нужно стремиться предвосхитить и отразить в плане все детали, все конкретные ситуации, все нюансы своего поведения и поведения учащихся. Иначе план превратится в догму, в оковы для живого общения, он будет толкать педагога на путь формализма. Момент непринужденности, естественности реакций, поведения учителя и учащихся не должны быть скованы слишком жестким планом и настойчивым стремлением сделать все «по плану», по заданному регламенту.

Успех урока определяется не только качеством планирования, но и подготовкой педагога к общению с учащимися, наличием у него делового и оптимистического настроения, его собранностью, его умением управлять эмоциями, вызывать у себя творческое вдохновение (В.А. Кан-Калик), а также от уровня интереса и подготовленности к уроку учащихся. Последнее также очень во многом зависит от учителя.

Качество каждого урока и всей системы преподавания и обучения во многом определяется стремлением и умением учителя осуществлять **педагогическую рефлексю** (размышления о проделанном), анализировать и адекватно оценивать свою деятельность. Учитель, анализируя проведенный урок, выделяет то, что удалось и то, что не удалось, ищет возможности дальнейшего совершенствования учебного процесса.

Предложено и используется много разных схем психологического, психолого-педагогического и педагогического анализа и самоанализа урока. Во всех схемах педагогического анализа выделяются следующие инвариантные элементы:

- правильность и полнота постановки целей и задач урока;
- место урока в системе занятий по теме;
- обоснованность отбора содержания;

- обоснованность структуры урока;
- эффективность решения задач на каждом из этапов урока на основе выбранных методов и средств обучения;
- характер деятельности учащихся на уроке и ее продуктивность;
- способы педагогического руководства, характер общения и отношений (микrokлимат) в процессе совместной работы педагогов и учащихся;
- степень достижения целей урока;
- выявление факторов и условий, определивших успешность достижения целей или препятствовавших успешному обучению, воспитанию и развитию;
- резервы улучшения урока в будущем.

Другие формы организации обучения в школе

В современной школе настолько сильна традиция классно-урочной организации обучения, что многим другим, причем самым разнообразным, формам учебной работы стремятся придать урочную форму. Так появляются урок-игра, урок-путешествие, урок-экскурсия, урок-диспут и т.п. И все же многие виды полезной деятельности невозможно осуществить за партой или просто нельзя уложить в 45 минут. Их и именуют «другими» (в отличие от урока), иногда — дополнительными формами учебной работы. О них и пойдет речь в данном разделе. Кроме того, будут кратко проанализированы основные формы учебной работы в вузе: лекция, семинар, самостоятельная работа, которые находят применение и в старшем звене средней школы, и в среднем профессиональном образовании.

Экскурсия — форма обучения, связанная с выходом за пределы школы для изучения предметов, процессов и явлений в их естественном виде. Задачи проведения экскурсий разнообразны: установление фактов, выяснение заранее намеченных вопросов, проверка предположений, конкретизация изучаемого и т.д. Собранные материалы служат для создания познавательной базы, для их анализа, для обобщения знаний и знакомства с их практическим использованием. Разнообразны и виды экскурсий: наблюдения за процессами, встречи с людьми, выполняющими общественные и государственные функции, носителями народных традиций, свидетелями исторических фактов.

Экскурсии могут быть предметными и комплексными (межпредметными). По тематике они могут носить историко-краеведческий характер (экскурсии в музей, на природу), художественно-образовательный (картинная галерея, памятники архитектуры), производственный (лаборатории, предприятия), экономико-правовой (органы власти и управления) и т.д.

Любая экскурсия должна быть подготовлена педагогом: изучена обстановка на месте, проведены встречи и инструктаж тех, кто будет вести экскурсию, определен маршрут и объекты, подлежащие изучению. Учащиеся должны получить конкретные задания и формы отчета об их выполнении. Результаты экскурсии обязательно должны быть обсуждены, оценены, использованы в дальнейшем обучении.

Консультации проводятся для выяснения неясных учащимся или трудных для них вопросов. Особенно нуждаются в них отстающие учащиеся и те, кто ведет самостоятельный исследовательский поиск, или углубленно изучает какой-то предмет или проблему.

По мере необходимости проводятся **дополнительные занятия** для группы учащихся, нуждающихся в помощи или тренировке, а также индивидуальные дополнительные занятия и консультации. Однако эти виды занятий должны быть строго регламентированы, утверждены учебной частью, чтобы не привести к увеличению учебных нагрузок, не превысить лимит часов, утвержденный Министерством образования.

Особую группу форм дополнительных занятий по предмету представляют **предметные кружки, научные общества, творческие объединения школьников**, а также периодически проводимые **конференции, конкурсы, олимпиады, смотры, декады** и т.д.

Неотъемлемой традиционной частью обучения выступает **домашняя подготовка** учащихся. В 60-е гг. прошлого столетия стал пропагандироваться опыт организации обучения без домашних заданий, когда вся работа над материалом завершается на уроке. Опыт не прижился, ибо домашняя работа позволяет закрепить материал, поупражняться, она способствует выработке умений, навыков самостоятельной познавательной деятельности. Нужно, однако, напомнить, что нельзя перекладывать на домашнюю подготовку то, что необходимо сделать в классе, под руководством педагога: введение и анализ основных понятий и идей, знакомство с новыми процедурами деятельности. Домашняя работа учащихся должна не подменять, особенно в младших классах, а завершать ра-

боту в классе. Домашнее задание должно быть дозировано во времени (нормы домашней работы — от 1 часа в начальных до 3 часов в выпускных классах), чтобы не вести к перегрузке учащихся, оно должно быть хорошо пояснено и, как правило, не требовать помощи взрослых.

Внеурочные формы работы должны органически дополнять урок и составлять систему работы, предусмотренную тематическими и календарными планами.

Традиционно вузовскими формами работы считались *лекции* и *семинары*. В последние годы они успешно используются и в старших классах средней школы.

История возникновения *лекции* (от лат. lectio — чтение) восходит к XIII—XIV вв., когда в Европе возникли первые университеты. Эта форма обучения оказалась не менее живучей, чем урок, хотя ее упорно, особенно в последнее столетие, критикуют как «пассивную» форму обучения, когда лектор все делает за студента (учащегося), последние получают в готовом виде весь материал и у них слабо развиваются творческие способности и умения, познавательная самостоятельность. Полагают, что новые информационные технологии делают лекции в вузе излишними.

Действительно, традиционное отношение к назначению лекций, когда лектор стремился весь материал курса или, по крайней мере, все его основные положения, изложить на лекциях, нужно пересмотреть. Традиционный объем лекционных занятий (от 1/3 до 1/2 всего объема часов) необходимо существенно сократить. Видимо, необходимо больше проводить вводные, проблемные и обзорные лекции, а лекции чисто информационные во многом можно заменить другими источниками информации. Однако нельзя забывать, что лекция (и вузовская, и школьная) — форма живого общения педагога с обучающимися, по внешней форме монологическая, но по существу представляющая собой беседу, диалог со слушателями. Это непосредственное влияние личности на личность, несущее большой воспитательный заряд. Хорошая лекция — это открытая школа мысли и эмоций, образец логики, доказательности, убедительности. Она выполняет ориентирующие, развивающие и воспитывающие функции. Именно лекция призвана дать студенту, обучающемуся путеводную нить в океане информации, творческий заряд, помочь обрести жизненные смыслы. Ясно, что для этого от лектора требуется глубокая эрудиция, искусство общения, искреннее стремление помочь слушателям выйти на самостоятельный путь поиска.

Школьная лекция отличается от вузовской только тем, что при несколько меньшей продолжительности (30 минут на обычном уроке, 40—45 — на спаренном) — материал дается более целостно и тут же на основе беседы, анализа ситуаций и т.д. закрепляется и прорабатывается.

И в школе, и особенно в вузе очень большую роль в обучении играет *самостоятельная работа обучающихся*. Самостоятельная работа выступает особой формой организации деятельности учащихся, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, но по его заданию как во время урока, аудиторных занятий, так и вне их: работа с компьютерными программами, с литературой, источниками, домашняя подготовка и т.д. Самостоятельная работа подготавливает ученика к самообразованию, формирует готовность к самореализации и непрерывному самосовершенствованию.

Итоги работы студента (ученика) на лекции и результаты его самостоятельной работы часто подводятся на *семинаре* (от лат. seminarium — рассадник). Семинар призван систематизировать и углублять изученное, учить использовать знания, совершенствовать умения и навыки. Семинар требует от студента довольно высокого уровня самостоятельности — умения работать с несколькими источниками, сравнивать, делать собственные обобщения, оценки, выводы. Самыми продуктивными в этом отношении являются активные формы проведения семинарских занятий: диспуты, дискуссии, ролевые игры, прессконференции и сообщения учащихся с последующим обсуждением, элементы обучающих игр.

7.9. Диагностика процесса и результатов обучения

Если следовать традиции, то данный раздел пособия следовало бы назвать «Учет и оценка знаний учащихся». Однако мы уже выяснили, что знания — важный, но не единственный и не основной результат обучения, а потому необходимо выявить и оценить еще умения, навыки, сформированность познавательных способностей и личностных качеств, состояние здоровья учащихся. Кроме этого, следует оценить не только конечный результат (продукт) обучения, но и проследить за ходом, успешностью его формирования в процессе обучения, чтобы корректировать процесс формирования его результатов. Мы исходим также из того, что назначение и функции диагностики в структуры учебного процесса не сводятся только к учету и оценке.

В процессе обучения важную роль играет так называемая **обратная связь**, т.е. та информация, которая поступает от ученика к учителю и свидетельствует о ходе учения, затруднениях и достижениях учащихся в овладении знаниями, развитии умений и навыков, познавательных и иных способностей, качеств личности в целом. Канал обратной связи важен для учителя, так как позволяет ему диагностировать образовательный процесс, оценивать результаты, корректировать свои действия, строить последующий этап обучения на основе достигнутого на предшествующих, дифференцировать методы и задания с учетом индивидуального продвижения и развития учащихся. Не менее важна обратная связь для учащихся, она позволяет им видеть недостатки и достижения, получить оценку своей деятельности, советы по ее корректированию. Ученики могут и должны и сами получать и оценивать информацию о своих успехах или неудачах, что именуется «внутренней обратной связью».

На основе обратной связи учитель осуществляет ряд близких, но все же различающихся действий и операций: проверку, контроль, учет, оценку результатов учебной деятельности, а также выставление отметок. Все эти действия входят в состав диагностики процесса и результатов обучения.

Проверка — процесс установления достижений и недочетов, затруднений в овладении знаниями, развитии и в степени достижения целей обучения.

Контроль — операция сопоставления, сличения запланированного с эталонными требованиями и стандартами или с ранее достигнутыми результатами.

Учет — фиксирование и приведение в систему показателей проверки и контроля, что позволяет представить динамику и полноту процесса овладения знаниями и развития обучаемых.

Оценка — суждения о ходе и результатах обучения, содержащие его качественный и количественный анализ и имеющие целью стимулировать повышение качества учебной работы учащихся.

Выставление **отметки** — определение балла или ранга по официально принятой шкале для фиксирования результатов учебной деятельности, степени ее успешности.

Очень важным в процессе педагогической диагностики является вопрос о комплексной оценке результатов обучения, что требует прежде всего раскрыть содержание понятия **учебной успешности**. Из общей концепции развивающего обучения следует, что характеристика успешности должна включать в себя не только требования к овладению знаниями, но и показатели развития воспи-

танности и состояния здоровья. На практике же проверку и оценку сводят, к сожалению, к диагностике ЗУНов. Стратегия диагностики содержит требование всесторонности проверки результатов обучения в когнитивной (овладение знаниями и способами их применения), психологической (развитие личности) и социальной (социальная адаптация) сферах.

В когнитивной сфере выявляется уровень овладения знаниями в соответствии с таксономией целей обучения (Б. Блум). Выделяются, например, уровни овладения материалом, когда ученик знает, понимает, применяет, анализирует, обобщает и оценивает учебный материал. В отечественной дидактике выделяют, как уже указывалось, уровни узнавания, понимания, усвоения, овладения на уровне типовых и на уровне творческих действий. В психологической сфере проверяется развитие речи, мышления, памяти, внимания, умения действовать в типичных (стандартных) и нестандартных ситуациях. Очень важными являются понимание развития мотивации (интереса, стремления к познанию) и способностей (познавательных, коммуникативных, эмпатийных, творческих и др.).

В социальной сфере диагностируется степень овладения социальными нормами, нравственное и правовое самосознание, общественная активность, адаптированность в коллективе и способность к адаптации в изменяющейся социальной среде.

Важнейшим интегративным показателем успешности обучения выступает способность к дальнейшему обучению или **обучаемость** (не путать с обученностью!).

Обозначим еще один очень важный, воспитательный аспект той же проблематики: принять ли за основу внешние по отношению к ученику требования (содержание стандартов, программ, критериев, оценок, сформулированных в методических рекомендациях) или же учитывать степень личного продвижения, т.е. успехи конкретного ученика по отношению к уровню его достижений на предшествующем этапе обучения. Давайте обратимся к намеренно утрированному примеру. В класс пришел ученик, который сделал в диктанте 100 ошибок и, естественно, получил за него самый низкий оценочный балл. В результате настойчивой работы учителя и ученика он стал делать в диктантах такого же уровня сложности только по 10 ошибок. Как оценить его работу? Можно ли здесь руководствоваться только официальной нормой, ведь тогда оценка никак не зафиксирует громадное продвижение ученика, его явные успехи? Но нельзя ему ставить и положительную отметку. А как быть, если

перегрузка, возникающая на пути к положительной оценке, вредит здоровью учащегося?

Вопросы не простые, они вытекают из объективно-субъективного характера учебного процесса. И пока нет на этот счет общих решений и разъяснений, каждый учитель ищет свое решение сочетания требований общества и интересов защиты и развития конкретного ребенка (да и не только ребенка). Можно временно оставить ученика не аттестованным официально, отметив его успехи и стимулируя его дальнейшее прилежание. Можно выставить ему «промежуточную» положительную оценку, подчеркнув в ней момент «аванса» — веры в возможности и усердие ученика. Мы убеждены даже в том, что приходится отступать от требований эталонов и даже стандартов (тем более они пока примерные), если речь идет о психическом, физическом или нравственном здоровье школьников. Оценка работы должна отражать не только объективные требования, но и реальные возможности и успехи каждого конкретного ученика.

Все процедуры диагностики служат воплощению основных функций проверки и оценки результатов обучения: образовательной, стимулирующей, аналитико-корректирующей, воспитывающей и развивающей, контрольной.

Образовательная функция заключается в том, что проверка, контроль, учет остаются органическим элементом обучения и их задача — не столько выявить, зафиксировать состояние дел, уровень обученности, сколько способствовать научению, исправить ошибки, проинструктировать, помочь в дальнейшем продвижении.

Стимулирующая функция как продолжение и дополнение образовательной призвана обеспечить, чтобы контроль не дезорганизовал деятельность ученика, а вдохновил его, вселял уверенность в достижении новых целей, более высокого уровня обученности и развития.

Аналитико-корректирующая функция связана с педагогической рефлексией учителя, его самоанализом, совершенствованием планирования и организации обучения. Эта функция касается и ученика, побуждает его к поиску способов преодоления трудностей, коррекции и самокоррекции учебно-познавательной деятельности.

Воспитывающая и развивающая функции связаны с формированием адекватной самооценки, ответственности, устремленности, волевого саморегулирования и других социально ценных способностей и черт характера.

Наконец, **контрольная функция** обеспечивает фиксирование уровня достижений, его соответствие нормам и стандартам, а также продвижение к более высоким уровням овладения знаниями и развития.

Виды и способы диагностики

Различают и используют несколько видов контроля и оценки (диагностики): предваряющий, текущий, периодический и итоговый.

Предваряющий (входной) контроль служит выявлению уровня знаний и развития учащихся вновь скомплектованных классов, или классов, в которых учитель начинает преподавание. Он используется также в отношении вновь прибывших в класс учащихся, а также перед изучением нового раздела с целью выявления базовых знаний, умений, уровня интереса, имеющегося опыта.

Текущий контроль в форме устного опроса, письменных проверочных работ, фронтальной беседы проводится в процессе изучения темы, является элементом многих уроков, прежде всего комбинированных.

Периодический (этапный, рубежный) контроль в виде контрольных работ, собеседований, зачетов, тестирования проводится после изучения крупной темы или раздела.

Итоговый контроль проводится после изучения курса или в конце определенного этапа обучения (четверть, полугодие, семестр, окончание начального, основного или полного среднего звеньев образования). Его формы — зачеты, защита рефератов, курсовых и дипломных работ, экзамены.

Осуществляя все формы диагностики результатов обучения, педагогу нужно руководствоваться выработанными на основе опыта и исследований дидактическими требованиями и правилами.

Среди важнейших требований, предъявляемых к оценке знаний:

- **объективность**: оценивание действительных успехов и недостатков работы учащихся, отсутствие предвзятости в оценке;
- **субъективность**: гуманистический подход, учет реальных возможностей, особенностей развития, здоровья учащихся, расчет на стимулирующий, а не дезорганизирующий эффект оценивания;
- **систематичность**, которая во многом зависит от возраста учащихся. В частности, текущий контроль играет тем большую

роль, чем младше учащиеся, по мере их взросления уместен акцент на периодический и итоговый виды контроля;

— **открытость** (гласность) и обоснованность оценки и отметки, для чего нередко требуется особое обоснование оценки или выставленной отметки;

— **действенность**, которая может выражаться в советах, указаниях о том, как улучшить достижения, на что обратить внимание, каким способом работать дальше.

Необходимо различать контроль и оценивание процесса, когда ведущую роль играют образовательная, развивающая, коррекционная и стимулирующая функции, контроль и оценивание результатов. Итоговая оценка должна в первую очередь отражать результат. Если ученик затрудняется, ошибается, но затем преодолел трудности, исправил ошибки, овладел материалом, он заслуживает высокой итоговой оценки. Отсюда рекомендации: не выставлять отметок, тем более итоговых, если процесс овладения определенным разделом, темой еще не завершен и не выводить отметку за год, полугодие, четверть как среднеарифметическую тех баллов, которые получил ученик, овладевая темой. Тем более оценка не должна прямо отражать прилежание, уровень интереса к предмету, быть наказанием за недостаточную ответственность или нарушение дисциплины. Другое дело, что эти проявления не могут не оказать влияния на уровень знаний и развитие, которые и подлежат оценке.

Предстоит преодолеть еще наблюдающуюся у некоторых администраторов и педагогов гипертрофию контрольной функции диагностики. Контроль органически связан с уровнем изучения, и спрашивать следует в соответствии с тем, на каком уровне планировалось и осуществлялось обучение.

Рассмотрим теперь вопрос о школьной отметке и связанной с ней проблемой неуспеваемости.

В российской школе до революции практиковалась шестибалльная система отметок с баллами от «0» до «5». В 1918 г. оценка «0» была упразднена, и вскоре произошел переход на словесную четырехбалльную систему: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Затем вводится пятибалльная система от «1» до «5». Постепенно из школьной практики исчезает «единица», а система остается четырехбалльной: «2», «3», «4», «5», но по отношению к слабым ученикам она оказывается всего двухбалльной («2» или «3») и по отношению к сильным тоже двухбалльной («4» или «5»). Понятно, что малый «разброс» баллов затрудняет объективное оценивание, снижает стимулирующую роль

отметки. Учителя ухитряются прибегать к собственным усовершенствованиям: используют знаки + и – (пять с минусом, четыре с плюсом и т.д.), ставят отметки с разным наклоном или разной жирности (жирная «пятерка» — это одно, жирная «двойка» или «единица» — совсем другое).

В мире существуют и более «растянутые» шкалы оценок: девяти-, десяти-, двенадцатибалльные, а в некоторых странах Африки — даже тридцати- и столбальные системы. Однако такие растянутые системы, имея в виду немалую произвольность выставления даже обычной отметки, таят в себе опасность приблизительности и произвола. Как учитель объяснит ученику, за что он выставил ему 87 баллов, если тот претендует на 89 или 90? У нас в ряде опытных образовательных учреждений проходит проверку 12 и 14-балльная система выставления отметок. В одном из вариантов эти системы рассчитаны на оценку дифференцированных вариантов обучения. В таком случае определенное количество баллов дает выбор варианта (за вариант повышенной трудности балл выше), а остальные баллы — за качество выполнения задания.

Поиски способов совершенствования учета и оценки успешности обучения привели, с одной стороны, к отказу от выставления отметок, а с другой — к более точным и обоснованным способам балльной оценки, в том числе рейтинговой оценке.

Ш.А. Амонашвили доказал, что в начальной школе можно вообще перейти к безотметочному обучению, заменив его развернутыми характеристиками, куда более информативными и полезными и для ученика, и для родителей, чем «голый» оценочный балл. В Германии были эксперименты по введению диагностических листов, в которых давались словесные и цифровые характеристики знаний, мотивов учения, развития мышления, а также по использованию табель-сообщений, в которых выделялись: поведение учащихся, особые интересы, способности, навыки, уровень успеваемости и действительные возможности ученика по разным учебным предметам (см. Педагогика. Под ред. П.И. Пидкасистого, с. 363–364).

Среди попыток ввести более точные способы оценивания нужно указать на рейтинговую систему и тестирование.

Рейтинговая система чаще применяется в высшей школе. Она связана с определением удельного веса (рейтинга) каждого предмета по итогам его изучения или успешно завершенного вида заданий. Рейтинговые баллы суммируются, и определяется общий кумулятивный балл, характеризующий успехи обучающегося.

Сравнительно новым для нашего образования стало все более широкое использование тестов, в том числе и при итоговой аттестации за среднюю школу и зачислении в вузы (единый государственный экзамен — ЕГЭ).

Тест (от англ. test — проба, испытание, исследование) в психологии и педагогике — стандартизированные задания, требующие либо короткого ответа, либо выбора правильного варианта ответа. По результатам тестирования, хорошо поддающегося машинной обработке, судят о психофизиологических и личностных характеристиках испытуемых, а также об уровне знаний, умений и навыков обучающихся. Дидактический тест — это набор заданий по пройденному материалу, позволяющий установить степень овладения им. Сильная сторона тестирования — возможность экономно проверить усвоение большого по объему материала (особенно если речь идет о компьютерном тестировании или массовом заполнении тестовых опросников, поддающихся компьютерной обработке), а также его объективность, независимость от субъективной оценки эксперта (учителя). Однако тесты составляются опять-таки людьми, а стандартизированные тесты далеко не всегда оказываются валидными, т.е. измеряющими именно те показатели, на которые он рассчитан. Кроме того, тест далеко не всегда позволяет выявить причины ошибок или неудач, характер мышления и тем более творческий потенциал. Все ответы, не совпадающие с вариантом составителя, просто квалифицируются как неверные, что не всегда справедливо. Вот почему необходим очень осторожный, квалифицированный подход к составлению и оценке тестов и их сочетание с другими видами проверки и оценки результатов обучения. Эти требования целиком относятся к ЕГЭ.

Изложенное выше относится в основном к диагностике обученности. Но с позиции сегодняшнего дня нужно диагностировать и развитие, прежде всего связанное с изучением определенного предмета, так как довольно трудно связать общее развитие с изучением того или иного предмета, обнаружить именно его вклад в это развитие. Поэтому мы предлагаем диагностирование таких качеств, как развитие интереса к изучению предмета, специфически предметного мышления (литературного, исторического, математического и др.) и обучаемости (способности к научению).

Наименее разработанным остается пока вопрос **о диагностике обучаемости**. Основными показателями развития этого качества личности могут служить: фонд действенных знаний, потен-

циальные возможности обучаемого, темп продвижения в освоении нового материала.

Тезаурус — законы, правила, алгоритмы и иные формы знания, которые ученик готов использовать в своей деятельности

Потенциальные возможности обучаемого связаны с его готовностью к умственному труду и практической работе, восприимчивостью к новым понятиям и действиям, обобщенностью знаний и умений, способностями к их переносу в новые ситуации и рядом других показателей.

Темп продвижения в освоении материала связан с умением выделить и усвоить опорные факты, понятия, логику, доказательства, со свойствами памяти. Он выражается в количестве необходимых повторений и в конечном счете — в затратах времени для выхода на определенный уровень овладения по сравнению со средним или эталонным.

Если уровни обученности и обучаемости достаточно высоки — наблюдается оптимальный вариант успешности обучения.

Сравнительно высокий уровень обучаемости при низких показателях обученности свидетельствует о серьезных недоработках в организации обучения, в больших резервах его улучшения.

Высокий уровень обученности при низком уровне обучаемости встречается редко и свидетельствует о высоком прилежании, а нередко о непосильной перегрузке обучаемого.

И, конечно, наиболее трудный вариант — сочетание низкого уровня обученности и обучаемости (неразвитость ведущих мыслительных операций, пробелы в знаниях, несформированность интересов, нездоровье, неблагополучие в семье и др.) и попытка их устранения или компенсации. В последнем случае необходимо выяснить, прежде всего, причины и факторы, определяющие низкий уровень обучаемости. Только повысив обучаемость, можно добиться стойких успехов в обученности, причем не во вред здоровью.

Невысокий уровень обучаемости, который сочетается с низким уровнем обученности, при диагностике обнаруживается как **неуспеваемость**. Конечно, эта проблема вовсе не диагностическая, а общепедагогическая, психологическая и даже социальная. При диагностике она только выявляется, причем нередко очень остро, болезненно.

Различают эпизодическую, кратковременную (связанную с временными неблагоприятными обстоятельствами) и устойчивую неуспеваемость. Особого внимания заслуживает устойчивая неуспе-

ваемость, ведущая к дезадаптации личности в коллективе, к отсеву из школы, к педагогической запущенности и правонарушениям.

Исследователи выделяют три группы факторов неуспеваемости:

— **социально-экономические** — неблагополучие в семье, отсутствие должной заботы о ребенке, внимания и тепла, алкоголизм, педагогическая несостоятельность семьи, низкий уровень материального благосостояния, отрицательное влияние среды;

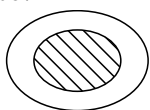
— **причины физиологического и психического характера** — наследственные заболевания, травмы, низкий уровень задатков, аномалии развития, приобретенные заболевания, неустойчивость психики;

— **педагогические или дидактогенные факторы** — следствие формализма, усредненного подхода, грубых педагогических ошибок, завышенных требований.

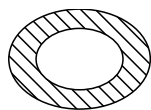
В каждом конкретном случае можно обнаружить чаще всего несколько причин неуспеваемости, ибо одна причина тянет за собой другую. Ю.К. Бабанский рекомендует искать наиболее важную отрицательную «первопричину» и принимать комплексные меры педагогической коррекции и компенсации. Еще лучше, если профилактика дает возможность предотвратить стойкую неуспеваемость и все негативные педагогические и социальные последствия, с ней связанные.

Вопросы и задания

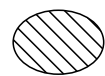
1. Какая из приведенных ниже схем точнее трактует соотношение обучения и воспитания в целостном образовательном процессе?



- сфера воспитания



- сфера обучения



- поле сопряжения воспитания и обучения

2. Дайте краткие ответы на ключевые вопросы дидактики:
— Кого учить?
— Для чего учить?
— Как учить?
— Каковы условия продуктивного обучения и кто их должен создать?

3. Сформулируйте основную цель («сверхзадачу») и главный продукт (результат) обучения?

4. Что такое развивающее обучение?

5. В чем отличие дидактического подхода к построению, осуществлению и анализу обучения от методического?

6. Как реально может осуществляться непрерывное образование (в том числе обучение) в течение всей жизни человека?

7. Предметное (точнее, многопредметное) построение содержания образования имеет многовековую традицию, но вызывает обоснованную критику. Можно ли что-то предложить взамен?

8. Чем продуктивный вариант учебного процесса отличается от репродуктивного?

9. Одинаково ли содержание понятий «познавательная задача» и «познавательное задание»?

10. Как педагогу определить, работает ли он в зоне «ближайшего развития» своего ученика?

11. Верно ли утверждение: чем больше наглядности, тем эффективнее обучение?

12. Можно ли трактовать принцип доступности как требование сделать обучение легким, снять трудности?

13. Среди перечисленных ниже выделите принципы, специфичные для высшей школы (в отличие от общеобразовательной):

- развивающего и воспитывающего характера обучения;
- наглядности;
- активности обучающихся;
- фундаментальности;
- прочности;
- профессиональной направленности;
- единства учебной и учебно-исследовательской деятельности;

— связи теории с практикой.

14. В чем должна выражаться гармоничность учебного процесса?

15. Почему проект «обучение через делание» (проектный метод) не стал основным в обучении?

16. Есть ли отличие в ориентациях на гуманизацию и на гуманитаризацию учебного процесса?

17. Спорят сторонники конкретной и последовательной стандартизации образования, включающей перечень обязательных для усвоения понятий, фактов, способов деятельности, и мягкой, «рыночной» стандартизации (только минимум и максимум учебной нагрузки, количество часов, общеучебные умения, ключевые компетенции и т.д.). Попытайтесь сформулировать свою позицию.

18. Выберите и обоснуйте верный ответ:

— формула: «школьники изучают основы наук» верна, так как всю науку в школе изучить невозможно;

— школьники изучают не только основы наук, но и овладевают разными видами деятельности, формируют отношение к миру и людям, познают искусство, обычаи и традиции, то есть овладевают культурой.

19. Приведите доводы в пользу методики выбора педагогом метода обучения как такового и выбора типа (системы) обучения.

20. Чем обусловлены постоянные споры о правомерности сохранения урока как основной формы обучения и факт его живучести в этом статусе?

21. Выберите правильные, но достаточно емкие, на ваш взгляд, формулировки. Урок — это...

- структурная единица обучения;
- фокус учебного процесса;
- выделенная для изучения часть учебного материала;
- 40–45 минут — временной отрезок учебных занятий;
- «кусочек», отрезок жизни ученика.

22. Какие варианты обучения, охарактеризованные в книге Г.К. Селевко «Современные технологии обучения», можно отнести к технологиям в более строгом смысле слова?

23. По каким критериям и показателям можно определить успешность обучения? Можно ли признать показатели ЕГЭ единственным итоговым критерием успешности обучения в средней школе?

24. Как Вы относитесь к безотметочному обучению в начальной школе?

2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань, 1998.

3. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Обще-дидактический аспект. М., 1982.

4. Булатова О.С. Искусство современного урока. М., 2006.

5. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М., 1987.

6. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация. — 3-е изд. М., 2006.

7. Загвязинский В.И. Теория обучения в вопросах и ответах. — 1-е изд. М., 2006.

8. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. — 2-е изд. М., 2006.

9. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980.

10. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М., 1991

11. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М., 1975.

12. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и в обучении. М., 1972.

13. Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1998.

14. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. М., 1988.

15. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002.

16. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технология. Волгоград, 1994.

17. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М., 1998.

18. Хуторской А.В. Современная дидактика. СПб, 2001.

19. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. М., 1988.

Фокин Ю.Г. Теория и технология обучения. Деятельностный подход. М., 2006.

Литература

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень, 1996.

ГЛАВА VIII. Управление функционированием и развитием образовательных систем и учреждений

8.1. Педагогическое управление и менеджмент в образовании

Ведущим признаком любой организованной человеком (социальной, биосоциальной, технической и др.) системы является ее управляемость. Управление может носить непосредственный или опосредованный характер; быть жестким или мягким, оставляющим управляемой системой значительный диапазон выбора вариантов и траекторий развития; государственным, общественным или смешанным; обеспечивающим функционирование на достигнутом уровне или развивающим, нацеленным на совершенствование существующей системы.

Под управлением вообще понимается деятельность, направленная на достижение целей функционирования и развития объекта управления на основе выработки решений, регулирования, организации, контроля происходящих в управляемой системе процессов. Объект управления образованием может быть очень разным по масштабам – система образования страны и ее отдельные подсистемы, образовательная система края, области, муниципального образования или отдельное образовательное учреждение; а субъектами, осуществляющими управление, выступают центральные органы управления, администрация, министерства, ведомства края, области, города, района, органы управления образованием. Важную роль играет управление, существующее внутри отдельного образовательного учреждения, в том числе внутришкольное управление с его подсистемами: классно-урочной системой учебного процесса, подсистемой внеурочной воспитательной работы, эстетического и трудового воспитания, здоровьесбережения, ресурсного обеспечения и др.

Управление на любом уровне включает социально-педагогический анализ, целеполагание на основе социального заказа образованию и оптимального использования собственного опыта и ресурсов, проектирование, программирование и планирование деятельности на определенный период, ее организацию, регулирование, контроль и корректирование.

В последние десятилетия во всем мире в целом и в России, в частности, нарастает стремление поставить управление на научную основу, обоснованно подходить к развитию образования, придать ему опережающий характер, научиться выбирать оптимальные для конкретных условий варианты содержания, технологий и организации обучения и воспитания. Научно организованное управление, требующее, как правило, специального образования или специальной подготовки, иными словами, профессионального по своему уровню управления, во многом связанное в современной ситуации с переходом к рыночной экономике, получило название *менеджмента* (от англ. manager – управляющий), а профессионально подготовленный управляющий (руководитель) получил наименование «менеджер». Возникли и стали употребляться понятия «менеджмент в образовании», «педагогический менеджмент», «менеджер образования». Возникла дискуссия о том, кто же в сути своей может скорее всего стать полноценным, профессионально подготовленным управленцем в образовательной системе: опытный педагог-руководитель, прошедший специальную подготовку по управлению персоналом, финансовым вопросам, организации делопроизводства, планированию и контролю, или же специально подготовленный в системе высшего образования специалист-менеджер социальной сферы, готовый управлять и школой, и клубом, и ведомством по трудоустройству и многими другими социальными учреждениями? Ответ на этот вопрос далеко не прост, однако, на наш взгляд, любому управленцу в системе образования нужны не только управленческие знания и навыки, но и педагогический профессионализм, педагогическая культура, глубокое понимание специфики педагогической сферы как сферы «творения человека», а не просто сферы «образовательных услуг».

8.2. Основные функции управления

Любое управление призвано прежде всего обеспечить нормальное, без сбоев, в принятом режиме функционирование отдельного учреждения или определенной системы, качественное осуществление ими своих функций (обучение, воспитание, развитие, здоровьесбережение и др.), выполнение образовательных программ, необходимой номенклатуры услуг на удовлетворяющем запросы общества, семьи, граждан уровне. Управление обязано обеспечить условия и необходимую степень доступности услуг на уровне не ниже общепринятых образовательных стандартов.

Однако общество сейчас развивается чрезвычайно динамично. Поэтому и заказ на образование, требования к нему быстро изменяются. В этих условиях обеспечение функционирования оказывается явно недостаточным. Чтобы не отстать от жизни, необходимо обеспечить постоянное и целенаправленное развитие образовательных систем и их структурных подразделений — образовательных учреждений. При этом особенно важно добиться соответствия между образовательной стратегией государства, его образовательной политикой (заказа и влияния «сверху») и практикой реформирования и развитием образовательных систем на местах с учетом особенностей и ресурсов конкретных регионов, культурных традиций и интересов населения (заказа и инициативы снизу). В этом плане управление должно быть ориентировано на завтрашний день, носить инновационный характер, опережать и превосходить сегодняшний уровень социально-экономического и культурного развития страны и региона. Управление должно руководствоваться запросами не только сегодняшнего дня, но и перспективными требованиями к человеку, поскольку содействие становлению личности, ее индивидуальной, творческой самореализации — основная миссия школы. Эту миссию школа и другие образовательные учреждения осуществляют, реализуя основные функции управления образованием. К ним относятся:

- социально-педагогический анализ ситуации, уровня деятельности,
- результативности, резервов и ресурсов развития, системы (или учреждения);
- целеполагание, проектирование и планирование;
- организация и обеспечение образовательного процесса;
- контроль и регулирование деятельности, процесса и результатов.

Все управленческие функции реализуются в деятельности руководителей образовательных систем и образовательных учреждений в соответствии с объемом должностных обязанностей и на основе овладения культурой управления и современного менеджмента.

Управленческая культура руководителей образования представляет собой меру и способы творческой самореализации личности руководителя в разнообразных видах управленческой деятельности, направленной на освоение, созидание и передачу ценностей, содержания и технологии управления в сфере образования. В науке выделяются следующие компоненты управленческой культуры: аксиологический (ценностный), психологический и личностно-твор-

ческий (Педагогика: Учеб. пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М., 1997, с. 439).

Аксиологический компонент управления составляет совокупность современных управленческих идей, теорий и концепций, в центре которых всегда находится гармоничное сочетание гуманных целей развития, здоровья, блага человека и интересов общества и государства, которые в принципе должны выражать общие интересы человеческого сообщества, принявшего в качестве бесспорного приоритета, своего рода императива защиту интересов и самоценности детства и семьи.

Технологический компонент вбирает в себя способы, приемы, методики, технологии, обеспечивающие весь цикл управленческих действий: анализ, выявление проблем, принятие решений, изыскание ресурсов, регулирование и контроль на основе принципов и рекомендаций современного менеджмента и глубокого понимания сложной специфики педагогической сферы как культуротворческой среды взращивания личности в условиях рыночной экономики.

Личностно-творческий компонент управленческой культуры руководителя связан с его предназначением не стать простым диспетчером — проводником директив и циркуляров, оператором-контролером по реализации управленческих технологий и алгоритмов, а исходя из целей и ценностей управления в сфере образования, преобразовывать, интерпретировать их, сообразуясь с конкретными условиями ситуации, резервами и возможностями исполнителей, уровнем готовности участников процесса.

Вернемся к характеристике ведущих функций управления.

Социально-педагогический анализ представляет собой и стартовый этап управленческого цикла, и его итоговый этап, и сопутствовавший элемент всего процесса управления. Он призван дать ориентировку в ситуации, соотнести стратегические цели со средствами их достижения, определить степень реализации основных целей и задач, выявить «точки роста» и западающие участки и звенья, а также на основе этого подготовить решения о направлениях, тактике, средствах движениях к цели, корректировке принятых ранее решений и действий для обеспечения необходимого качества образования.

Объектами анализа могут становиться и система или процесс в целом, отдельные аспекты и направления педагогического процесса: содержание образования, качество образовательных программ, образовательные технологии, психологический климат в коллективе, квалификация и профессиональная культура педагогов, здоро-

вьесбережение, номенклатура и качество образовательных услуг, социальное партнерство образовательных учреждений, их взаимодействие друг с другом, с родителями, организациями и предприятиями.

Целостный анализ предполагает интегративную оценку ведущих направлений деятельности: качества образования и его составляющих — объема, глубины, прочности, действенности знаний, уровня развития основных компетентностей учащихся как результатов образования: языковой, математической, общественно-политической, информационной, коммуникативной и др.

Целеполагание, проектирование и планирование

Целеполагание представляет собой опережающее представление желаемого (потребного) будущего, предполагаемых результатов деятельности на определенный временной промежуток, что дает возможность обеспечивать и контролировать их воплощение. Цель формируется на основе конструктивного прогноза, предполагающего внесение усовершенствований, изменений в осуществляемый процесс, при этом общая (или «генеральная») цель подвергается декомпозиции, подразделяется на ряд конкретных целей, именуемых задачами, образуется своего рода «дерево целей» (задач), и тогда движение к реализации общей цели предполагает предварительное решение целого ряда промежуточных задач.

Возникает необходимость в комплексно-целевом планировании, в создании коллективных проектов и программ развития образования, начиная с Федеральной программы, включая программы развития образования на уровне регионов и муниципалитетов и кончая проектами и программами развития образовательных учреждений. Результаты целеполагания и проектирования должны быть заложены и в годовые планы работы органов управления и образовательных учреждений.

Организация и обеспечение образовательного процесса

Под организацией процесса понимается управленческая деятельность по стимулированию, инициированию, обеспечению условий, распределению обязанностей, ролей, определению функций, инструктированию и координации действий учреждений, структур, должностных лиц, всех субъектов образовательного процесса. Эта деятельность включает регулирование отношений, поощрение инициативы и активности, приучение к исполнительности, воспитание лидерских качеств, работу с активом, помощь в разрешении межличностных и межгрупповых конфликтов. Значительную роль здесь играет сплочение коллектива единомышленников, формирование корпоративной культуры, разумное регулирование в сфере оплаты труда, социальной поддержки нуждающихся в ней.

Ведущую роль в организации, ресурсном, в том числе материально-техническом, обеспечении процесса играет личность первого руководителя (начальника департамента, управления, директора), его профессионализм, общая и педагогическая культура, инициативность, умение убедить и вдохновить коллектив, правильно поставить цели и задачи. В реальной деятельности руководителя школы ему приходится большую часть времени уделять «чисто» менеджерской деятельности: заботиться об укомплектовании школы кадрами, организовывать прием и выпуск учащихся, проводить ремонты, обеспечивать материальные и санитарно-гигиенические условия работы и т.д.

Однако при этом он должен оставаться главным педагогом и ведущим стратегом учреждения, умеющим сплотить педагогическую команду, создать дух сотрудничества и увлеченности общим делом. Ему в идеале нужно быть и директором-менеджером, и главным дирижером, и художественным руководителем большого ансамбля своих подчиненных и воспитанников. Хорошо, если исполнять эти сложные обязанности ему серьезно помогут его соратники, в первую очередь его заместители, если в школе, например, будут продуктивно работать педагогический и управляющие советы, методическое объединение педагогов, совещания при директоре, различные службы и подразделения: учебная часть, библиотека, психологические или социально-психологические службы, хозяйственный отдел и др.

Однако при этом он должен оставаться главным педагогом и ведущим стратегом учреждения, умеющим сплотить педагогическую команду, создать дух сотрудничества и увлеченности общим делом. Ему в идеале нужно быть и директором-менеджером, и главным дирижером, и художественным руководителем большого ансамбля своих подчиненных и воспитанников. Хорошо, если исполнять эти сложные обязанности ему серьезно помогут его соратники, в первую очередь его заместители, если в школе, например, будут продуктивно работать педагогический и управляющие советы, методическое объединение педагогов, совещания при директоре, различные службы и подразделения: учебная часть, библиотека, психологические или социально-психологические службы, хозяйственный отдел и др.

Внутришкольный контроль и регулирование

Функция контроля долгое время была гипертрофирована («внутришкольный контроль и руководство», «административный контроль» с бесконечными проверками, отчетами, справками). Она и сейчас остается очень важной и трудоемкой. Информация, полученная при выполнении контрольной функции, становится предметом анализа и последующей корректировки деятельности, она позволяет оценивать полученные результаты, регулировать и корректировать деятельность учреждения и повышать эффективность

ность системы. Функция контроля играет важную роль при аттестации и аккредитации (юридическом оформлении), лицензированию образовательных учреждений.

Важно, чтобы контроль не имел формального характера, чтобы он был содержательным и конструктивным, открывающим перспективы совершенствования образовательного процесса, чтобы он был компетентным. При любой форме контроля (фронтальные и тематические проверки, аттестация и др.) должны быть ясны критерии и показатели, которые будут учитываться, круг экспертов и их квалификация, способы ознакомления проверяемых и коллектива с результатами проверки и рекомендациями.

8.3. Основные принципы управления педагогическими системами

Принципы представляют собой практически ориентированные предписания, вытекающие из общих закономерностей, в данном случае — из закономерностей управления в социальной сфере. К числу важнейших закономерностей управления образованием относят: обеспечение изоморфности (соответствия) содержания образования и основных его элементов содержанию современной культуры; зависимость перспектив развития образования от современной социально-экономической ситуации и перспектив развития страны и региона; обеспечение гуманистического характера современного образования, демократичность управления; зависимость управления от полноты и регулярности информации о состоянии управляемой системы и некоторые другие.

Охарактеризуем вытекающие из указанных закономерностей принципы:

Обеспечение соответствия содержания образования и ориентиров его совершенствования социокультурным реалиям эпохи.

Содержание образования следует приводить в соответствие с требованиями усиливающихся процессов глобализации, межкультурной коммуникации, экономической интеграции социокультурного пространства; с требованиями все более полного отражения в содержании образования не только положений наук о природе, человеке и обществе, но и внеаучного знания, народных традиций, искусства, опытно-эмпирического знания, религии, философии. Новые ориентиры требуют, чтобы в обучении и в управлении веду-

щую роль играли новые информационные технологии, сетевые схемы управления и связи, чтобы были найдены подходы, обеспечивающие формирование ключевых и иных компетенций выпускников, их конкурентоспособность и гражданскую зрелость.

Принцип перспективного управления

Ориентиром для принятия управленческих решений и особенно решений, касающихся развития образования, служат, не столько запросы сегодняшнего рынка труда, сколько прогноз его развития на среднесрочную (5—7 лет) и долгосрочную (10 и более лет) перспективу, а также ориентация на новые направления производства, в том числе на производственные и социальные технологии, на социальное и технологическое творчество. Речь идет об опережающем, перспективном управлении развитием образования.

Направленность управления на гуманизацию и демократизацию образования

Этот принцип предполагает развитие самостоятельности, самостоятельности и инициативы не только руководителей, но и всех участников образовательного процесса, привлечение к управлению родителей, общественности, руководителей предприятий и фирм, общественных фондов и объединений. Необходимо привлечение и самих учащихся (воспитанников) к организации и проектированию будущего, переход от различных форм управления (организации и контроля) стимулированием к самоуправлению в некоторых сферах (соблюдение дисциплины, охрана порядка, отдых, социально-культурные мероприятия и др.). Однако такой переход должен быть достаточно хорошо подготовлен в процессе совместного решения реальных жизненных задач школьниками (воспитанниками) и педагогами.

Целостный и системный подход к управлению

Управлять педагогической системой достаточно эффективно невозможно, не учитывая ее целостности, ее интегративной природы. Поскольку все элементы и связи системы взаимообусловлены, то изменения одного (или одной) из них вызывают изменения других, отражаются на ее общих свойствах. Прежде всего это касается ее основных элементов и системообразующих связей, например, воспитатель — воспитанник как субъект субъектных отношений или позиции человекоцентризма в общении и воспитании или сопряжения личностной и социальной ориентаций в общей стратегии образования. Следовательно, изменения в целевых установках,

ориентациях, подходах должны быть проработаны в каждом звене управляющей системы. Введение новшеств в элементах или связях неизбежно отразится на свойствах системы в целом, и если не будут приняты меры, то инновации могут влиять на нее отрицательно, вызывая сбои в функционировании. Необходимо помнить и о тесной связи всей управляемой структуры с внешним окружением, с социальной средой. С одной стороны, эта среда влияет на школу и школа должна учитывать ее запросы и возможности, с другой она может и обязана влиять на эту сферу, обеспечивая ее педагогизацию, обращая ее резервы на пользу детям, семье и школе.

Оптимальное сочетание централизации и децентрализации

Излишняя централизация ведет к унификации подходов, игнорирует местные особенности, сковывает инициативу, усиливает административно-бюрократический подход, формализм в управлении. Делегирование многих полномочий и части нормативных функций местным органам власти и управления позволяет избежать крайностей централизации, приближает управление к непосредственным исполнителям и всем субъектам образовательного процесса. Однако только сопряжение стыков на общей стратегии государства, инициативы и ответственности «сверху» с ответственностью и инициативой «снизу», когда государство не снимает с себя ответственности за сохранение и развитие, за единство образовательной системы, а инициатива «снизу» с мест дополняет и развивает ее, представляется оптимальной. В связи с этим вызывают сомнения некоторые акции по передаче на местные бюджеты учреждений начального и среднего профессионального образования, а также предложения о передаче на местное управление высших учебных заведений. В отдельном образовательном учреждении централизация (единоначалие и ответственность первого руководителя) сочетается с передачей части функций руководства подчиненным.

Информационная обеспеченность управления

Управленческие решения традиционно принимались в условиях неполной информации. Теперь возможности информационного обеспечения образования существенно увеличились благодаря компьютерным технологиям, использованию ресурсов сети Интернет, обилию справочных изданий, учреждению во многих муниципальных и региональных управлениях центров мониторинга и психологических служб в образовательных учреждениях. Однако, как известно, избыток информации также мешает принятию управ-

ленческих решений. К тому же информация об уровнях педагогического мастерства, об уровнях и состоянии и воспитанности и развития учащихся часто носит односторонний и неточный характер. Поэтому необходимо выделить показатели, позволяющие получить необходимую и достаточную информацию, обеспечивающую адекватную оценку достигнутого и принятие обоснованных решений относительно дальнейшей работы. Рекомендации такого рода даются в ряде последних работ, касающихся информатизации образования (Е.С. Полонский, И.Г. Захарова, Д.Ш. Матрос и др.)

8.4. Школа как объект управления. Теории и практики управления образованием

Школа как объект управления традиционно находилась в центре внимания. Существовала даже такая дисциплина, как школоведение, предметом которой было внутришкольное управление. В основе современных подходов к управлению школой положены уже рассмотренные нами положения, изложенные с учетом требований менеджмента, поэтому мы остановимся на специфических вопросах управления школой как сложным системным образованием, составляющим основную ячейку образовательной системы.

Выделим прежде всего факторы и условия функционирования и развития школы. Системообразующими факторами функционирования и развития школы являются цели общего среднего образования и его предполагаемые результаты (т.е. осуществленные, воплощенные цели). Целью школьного образования, общей для всех типов школ, гимназий, лицеев, профильных школ, школ с углубленным изучением определенных предметов, так называемой массовой школы является не приобретение знаний, умений и навыков (это важная основа любого образования) и не подготовка к жизни (дети еще до школы включены в жизнь, а их школьная жизнь должна быть насыщенной и полноценной), а развитие их способностей и личностных качеств, подготовка их к самоопределению, самореализации, к выбору профессии и непрерывному образованию и совершенствованию на протяжении всей последующей жизни. Для достижения таких результатов необходимо обеспечить доступность, качество и эффективность школьного образования. Сейчас цели среднего общего образования определяют как формирование основ базовой культуры, включающей интеллектуальную, нравственную, эстетическую, трудовую, правовую и другие составляющие общей культуры личности (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев,

А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов). Другой вариант выражения целей общего образования, по существу близкий к обозначенному выше — приобретение обучающимися базовых компетенций: языковой, информационной, математической, социальной, естественной и др. Такой подход вбирает в себя овладение культурой и в определенном смысле противостоит предметному принципу, имущественно расщепляющему целостный мир на предметные «огороды». Все указанные нами подходы не противоречат друг другу, а с разных сторон выражают гуманистическую сущность образования.

Результатом образования в школе выступает личность, воплощающая в себе социальные качества, во многом общие для членов данного сообщества, а также индивидуальную самобытность и оригинальность, выражающуюся в персональном стиле деятельности и отношений. Одна из ведущих трудностей в организации школьного обучения как раз и заключается в том, как в процессе коллективной учебной и внеучебной деятельности, во многом нацеленной на социализацию, и вне ее обеспечить развитие индивидуальности каждого школьника.

Деятельность современной школы **многофункциональна**. Наряду с ведущими функциями — обучения, воспитания, развития личности, здоровьесбережения, школа должна была взять на себя функции культуросбережения и культуротворчества, социальной защиты и реабилитации детей, формирования правосознания и здорового образа жизни, что было вызвано серьезными сдвигами в деятельности многих социальных структур, агрессивностью и криминализацией внешней среды, утерей традиций семейного воспитания, а также и тем обстоятельством, что дети находятся в школе каждый день, что им и семье удобно получать разные виды услуг и помощи «под одной крышей». К сказанному следует добавить, что задачи развития диктуют необходимость инновационной, поисково-исследовательской деятельности школьного коллектива. Кроме того, администрация школы должна много времени уделять вопросам кадрового и материально-технического обеспечения, безопасности и питания детей, ремонту помещений и оборудования, вхождению школы в условия рыночной среды. Задача управления заключается в том, чтобы, не упуская ни одного из направлений и условий нормального функционирования школы, выделить решающие факторы развития, устранить помехи, оптимизировать подпадающие регулированию условия развития. Для этого, как уже было сказано, необходим проблемный анализ ситуации, осознание достижений и недостатков в свете актуальных и перспективных задач

в новой экономической и социокультурной ситуации. Результаты такого анализа полезно выразить в концепции развития школы.

Концепция развития школы (от лат. *conceptio* — понимание, трактовка, объяснение, замысел, конструктивный принцип) представляет собой исходные ориентиры, обоснование подходов, ключевых идей, планируемых инновационных процессов и результатов обновления.

П.И. Третьяков обозначил структуру концепции управления развитием школы. Она содержит следующие блоки:

1. аналитическое обоснование (анализ образовательной ситуации школы, проблем и перспектив развития);
2. актуальность концепции;
3. цели и задачи;
4. сущность концепции (основные теоретические положения, положенные в основу обновления управления учебно-воспитательным процессом: соотношение централизации и децентрализации управления и соуправления; использование новых информационных технологий и т.д.);
5. обновление содержания учебной и внеучебной воспитательной работы. Активные методы, технологии и формы организации образования;
6. обновление структуры учебно-воспитательного процесса (расширение номенклатуры образовательных услуг, режим полного дня, пятидневка, выходы учебно-воспитательного процесса в социум и т.д.);
7. обновление системы внутришкольного управления (цели, задачи, содержание, способы прогнозирования и опережающего развития, организация системы стимулирования и контроля и т.д.);
8. прогноз результатов деятельности школы, ее социального статуса, ее роли в региональном (муниципальном) сообществе. Качества личности ученика: физическое и психическое здоровье, нравственные и гражданские качества, коммуникативные способности, предприимчивость, инициативность, толерантность, готовность к жизненному и профессиональному самоопределению и саморазвитию, социальная адаптируемость, умение видеть и создавать новое и т.д.

После того как коллективом разработана и принята концепция развития, происходит переход к ее освоению и прежде всего — к разработке **комплексно-целевой программы** (или исследовательского проекта) развития школы. Для разработки проекта такой программы создается коллектив разработчиков во главе с научным

руководителем. Им может быть директор школы или его заместитель, научный работник или преподаватель вуза. Создаются группы разработчиков по основным направлениям проекта, работающие в рамках, обозначенных в концепции. Программа (проект) чаще всего может быть рассчитана на 3–5 лет и включать постановочный (подготовительный) этап, этап выработки внедренческих разработок и технологий, этап основных преобразований и итоговый (оформительский, заключительный) этап.

Структура целевой образовательной программы может быть следующей (по П.И. Третьякову, в авторской модернизации):

1. целевые ориентиры и приоритеты;
2. анализ образовательной ситуации (реальная роль школы в системе образования города, муниципалитета, доступность образования и основных образовательных услуг, охват образованием детей и подростков в микрорайоне школы, миссия школы и реальные результаты ее выполнения, динамика и уровень здоровья школьников, духовно-нравственной воспитанности, гражданственности, базового и дополнительного образования выпускников, их готовности к продолжению образования и труду в рыночных условиях, готовности к жизни в обществе и семье, уровень удовлетворения образовательных запросов и потребностей школьников и семьи);
3. проблемы (факторы и условия), препятствующие улучшению качества учебно-воспитательного процесса и его результатов;
4. концептуальные идеи и замыслы, направленные на решение проблем (изменение подходов и акцентов, методик и технологий, модернизация содержания, формирование развивающего образовательного пространства внутри школы и в микрорайоне, уровневая и типологическая дифференциация и др.);
5. характеристика нового (модифицированного) учебного плана и плана воспитательной работы;
6. научно-методическое обеспечение развивающего и воспитывающего образования;
7. система мониторинга процесса и результатов обновленной образовательной системы школы;
8. управление реализацией программы (программно-целевой, ситуационный, системный подходы; управление с ориентировкой на результат и др.);
9. итоговые документы: программы, разработки, рекомендации, отчеты, публикации, семинары, презентации.

Развивающая и развивающаяся школа служит активным фактором стабилизации и совершенствования социальной среды, вы-

ступая не только как адаптивная по отношению к среде, но и как адаптирующая и активно перестраивающая среду в соответствии со своими потребностями и возможностями.

Осуществление внутришкольной системы управления требует кропотливой повседневной организаторской работы, о которой уже шла речь. Помимо этого необходима обоснованная дифференциация и координация различных управляющих субъектов как по вертикали (уровни управления), так и по горизонтали (внутри одного уровня). Чаще всего выделяют три уровня управления внутри школы.

Первый уровень — директор школы, назначаемый государственными органами или учредителями учебного заведения, управляющим советом школы, в состав которого входят и руководители (или представители) организаций-учредителей.

На этом уровне функционирует Педагогический совет (в пределах, предусмотренных Уставом школы, он обладает правом утверждать общешкольные документы и решения, в остальных случаях выступает как совещательный орган). На первом уровне определяются стратегические ориентиры программы развития и другие принципиальные вопросы ориентации жизни школы и ее развития.

Второй уровень управления — это заместители директора школы, органы ученического самоуправления школы, руководители методических объединений, организатор воспитательной работы, школьный психолог, социальный педагог, родительский комитет, школьный врач (или фельдшер).

Третий уровень — учителя, воспитатели, классные руководители, руководители кружков и секций, органы классного самоуправления, объединения по интересам, школьные клубы. Они осуществляют управленческие функции по отношению к деятельности учащихся, организуют внеклассную работу с детьми, их отдых, работу с родителями, занятия в кружках и секциях.

Сотрудничество субъектов всех уровней управления, их взаимопонимание, взаимопомощь и взаимоподдержка обеспечивают единство ценностных ориентаций, благоприятный психологический климат и эффективность деятельности школы.

8.5. Мониторинг как составная часть управления образованием

Понятие «мониторинг» стало употребляться в педагогике сравнительно недавно (начало 90 гг. XX в.). Неудивительно, что до

сих пор встречаются истолкования педагогического мониторинга как изучения, диагностики, контроля, экспертизы, систематического сбора информации и отслеживания педагогического процесса и эффективности нововведений и инноваций.

Однако мониторинг должен быть рассмотрен в полном виде, включая все его циклы и этапы как процесс последовательного сбора необходимой информации об отслеживаемом явлении/процессе и его результатах, как процесс обработки, систематизации, анализа, оценки и интерпретации собранной информации, прогноза, дальнейшего развития исследуемого процесса и выработки управленческих решений по его коррекции и оптимизации. Мониторинг, таким образом, включает в каждом цикле своего осуществления этапы: сбора и систематизации информации, аналитическо-оценочный, прогностический и коррекционный. Мониторинг позволяет следить за параметрами педагогического процесса, вовремя вскрыть сбои, обнаружить назревание нежелательных результатов и на этой основе предупредить их негативное влияние, минимизировать факторы риска, компенсировать допущенные ошибки.

Приступая к организации мониторинга, следует прежде всего выделить обобщающие показатели-критерии состоятельности проектов и программ, успешности процесса, достаточности или оптимальности результатов (например, критерии обученности, воспитанности, развития, здоровья, социальный зрелости при анализе результатов образования), затем выделить важнейшие показатели, отражающие отдельные стороны или характерные проявления процесса и его результатов, и индикаторы – показатели, содержащие характерные состояния изучаемого предмета, в том числе показатели, поддающиеся измерению.

Вариантов предметно-целевой направленности мониторинга и его направленности (аспектный или комплексной) может быть много. В зависимости от объекта мониторинга и его направленности выбираются конкретные критерии и показатели, набор которых каждый раз должен быть обоснован как необходимый и достаточный.

При оценке качества инновационных программ и проектов **развития образовательных учреждений** (ОУ) могут быть выделены такие критерии, как актуальность, подготовленность в предшествующем опыте и научном поиске, реалистичность, ресурсная обеспеченность, новизна, практическая значимость предполагаемых результатов.

Оценивая образовательные показатели уже реализованных программ развития учреждений (на примере школы), выделяют такие показатели, как охват образованием соответствующих возрастных групп, подлежащих обучению; количество, качество и эффективность дополнительных образовательных услуг; количество учащихся, прекративших образование в рамках его определенного этапа; здоровье учащихся, характер и количество реализованных социальных инициатив, уровень инновационной деятельности и ее эффективность и ряд других.

Выделяя социальные аспекты деятельности школы, используют такие показатели, как оптимизация спектра образовательных услуг; социальный статус школы, отражающий ее престиж, популярность, общественное признание; число учащихся, реально включенных в активную социальную деятельность; показатели социальной адаптации выпускников (поступление в учебные заведения и успешность обучения в них, трудоустройство, жизненные судьбы выпускников; показатели здоровья учащихся и педагогов; уровень их социальной защищенности (здесь и далее также частично использованы показатели, предложенные П.И. Третьяковым).

Экономические показатели реализации программ и проектов могут включать данные об уровне жизни учителей и учащихся, размеры (и достаточность) нормативного финансирования, размеры и доля внебюджетного финансирования (по отношению к общему), уровень материально-технической оснащенности школы, состояние инженерных сетей и коммуникаций, состояние противопожарных систем и санитарно-гигиенические условия обучения и воспитания.

Среди управленческих аспектов можно выделить: уровень мотивации и стимулирования всех участников образовательного процесса; степень сформированности управленческой команды и общественного коллектива; уровень информационной культуры (в том числе и использование ЭВМ); уровень аналитической культуры управления коллективом (репродуктивный, конструктивный, исследовательский), повышение квалификации управленческих работников.

Более широкий спектр показателей необходим при оценке результативности **муниципальных программ развития образования**, особенно комплексных, в исполнение которых обязаны внести вклад разные ведомства и организации. Приводим критерии и показатели эффективности реализации Комплексной программы развития образования г. Муравленко Ямало-Ненецкого АО на пе-

риод с 2005 до 2010 г. Цель данной программы была определена как «формирование здоровой, полноценной, социально мобильной, успешной, конкурентоспособной личности с широким культурным кругозором, развитыми ценностными ориентациями, мотивацией к успеху, стремлением к гармонии». С этой целью было намечено продолжить развитие в городе полноценной, творчески насыщенной культурной среды, куда среда образования должна войти как наиболее активное, инициирующее ядро. Критерии результативности инновационных преобразований в системе образования города, конкретизированные в основных показателях и с указанием некоторых методов, выделяют следующим образом.

Критерии уровня обученности:

- средний уровень образования жителей города;
- охват образовательными услугами основных возрастных групп населения по уровням и видам образования (в процентном соотношении);
- учебная успешность: количество медалистов, дипломов с отличием, количество отличников, количественная и качественная успеваемость по видам учебных заведений и в целом по городу, результаты ЕГЭ (в сравнении с результатами по РФ и округу);
- количество победителей олимпиад, конкурсов разного уровня;
- количество выпускников школ, поступивших в вузы (в процентном соотношении от всех выпускников) с учетом прежде всего поступивших на бюджетные места;
- отсеив студентов (по формам обучения и специальностям).

Критерии реализации воспитательной функции образовательного процесса:

- уровень сформированности ценностных ориентаций учащейся молодежи и студентов (по результатам опросов, тестирования, наблюдений, экспертных оценок);
- дисциплинарные показатели (количественные и качественные показатели нарушений Устава и правил внутреннего распорядка учебных заведений);
- число одаренных школьников и студентов, поддержанных в системе образования города;
- уровень готовности учащихся (воспитанников) к сознательному выбору и самореализации;
- степень участия учащихся и студентов в территориальных акциях и праздниках, количество и значимость инициированных

и организованных социокультурных акций (по экспертным оценкам);

- степень участия семьи в воспитании, уровень контактов семьи и ОУ.

Социально-воспитательные критерии:

- процент успешно адаптированных детей-инвалидов, сирот и других социально не защищенных категорий (статистика отдела социальной защиты);
- девиации с участием учащихся и студентов (статистика по преступности, наркомании, алкоголизму, суициду и пр.);
- число асоциальных группировок и участвующих в них школьников и студентов (данные УВД);
- проявления социальной активности учащихся и студентов (наличие территориальных молодежных объединений, их количественный и качественный состав, молодежные инициативы и акции);
- число выпускников ОУ, играющих значительную активную социокультурную роль в городе, округе, федерации (депутаты, руководители общественных движений, партий, руководители предприятий, деятели культуры, образования и т.д.);

Критерии здоровья:

- показатели здоровья в сравнении с показателями по округу, в том числе и заболеваемость (общее число заболевших в календарном году на 100 человек);
- уровень здоровья и физических кондиций учащихся (воспитанников);
- показатели здоровья педагогов и преподавателей (количество больничных листов, виды заболеваний);
- показатели культуры здоровья и здорового образа жизни.

Критерии социальной оценки деятельности системы образования:

- удовлетворенность населения разнообразием и качеством образовательных услуг (по материалам социологических исследований);
- конкурентоспособность выпускников школ при поступлении в вузы (число студентов, обучающихся на бюджетных местах в ведущих вузах страны);
- конкурентоспособность выпускников учреждений профессионального образования при поступлении на работу (количество

безработных выпускников и количество выпускников, заранее «запрашиваемых» фирмами и организациями);

– рейтинг популярности учреждений профессионального образования (по материалам социологических исследований и показателей конкурса при поступлении);

Критерии создания условий для воспитания и социализации:

– наличие в ОУ системы воспитательной, в том числе внеучебной работы, органов ученического и студенческого самоуправления;

– организация профилактической и коррекционной работы с детьми группы «социального риска»;

– число учащихся и студентов, занимающихся в кружках, секциях, объединениях в ОУ и по месту жительства;

– сформированность и сплоченность ученических и студенческих коллективов ОУ (по данным социометрических исследований);

– уровень эстетического оформления пространственной среды ОУ (учебных аудиторий, рекреаций, библиотек, столовых, мест отдыха);

– все показатели должны быть отслежены по годам от начала и до завершения периода реализации проекта.

Всякий раз должна быть сконструирована своя методика отслеживания с использованием инвариантой критериальной основы, типовых контрольно-измерительных материалов и тестов, общепринятых методик интерпретации и коррекции.

Необходимо учитывать, что показатели, по которым отслеживается каждый критерий, не только вариативны, но и сами по себе «частичны», относительны. Поэтому о результатах нельзя судить по отдельно взятым показателям, скажем по результатам ЕГЭ, которые в основном отражают качество знаний и типовых умений, но лишь очень косвенно свидетельствуют о развитии мышления, социальной зрелости, компетентности.

Весьма относительным и неточным является и выявление «остаточных знаний» студентов при аттестации вузов. Важными, но весьма условными и неисчерпывающими являются такие показатели учебной успешности, как школьная успеваемость, число награжденных медалями выпускников, число поступивших в вузы (даже на бюджетные места, не говоря уже об оплачиваемых). Только по совокупности показателей можно судить о результатах и да-

вать им оценку. И только при условии положительной динамики по всем критериям или по крайней мере при условии отсутствия негативных критериальных значений по одним критериям при позитивных результатах по другим возникают основание для положительной оценке общих результатов.

Вопросы и задания

1. Чем объясняется целесообразность введения понятия «менеджмент» вместо (или наряду) с давно существующим понятием «управление»?

2. Где и каким образом целесообразно готовить менеджеров образования?

3. Какая характеристика современного управления в образовании Вам более импонирует? Почему? Можно и нужно ли сочетать некоторые характеристики управления, приведенные ниже?

– программно-целевое управление;

– опережающее управление;

– управление по результатам;

– вдохновляющее управление;

– оперативное управление.

4. Существует мнение, что в современных условиях наиболее успешно может руководить не специалист управляемой сферы, а менеджер, хорошо понимающий условия рынка труда, источники финансирования, способы конкуренции. Может ли не имеющий педагогического образования и опыта работы в образовательных учреждениях специалист успешно руководить отраслью, системой учреждений, отдельным образовательным учреждением?

5. Почему не прижилась введенная в начале 90-х гг. прошлого века выборность директоров школ (директора выбирает коллектив)?

6. В чем вы видите основные трудности управления многофункциональной школой?

7. Верен ли тезис: мониторинг — это систематическое слежение за ходом инновационного процесса и его результатами?

8. Обоснуйте критерии и показатели успешности деятельности:

а) детского дома;

б) дома творчества детей и молодежи.

Литература

1. Закон об образовании. М., 1992.
2. Зверева В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. М., 1997.
3. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. М., 2000.
4. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы. В.С. Лазарев, Т.П. Афанасьева и др. М., 1995.
5. Менеджмент в управлении школой / под ред. Т.И. Шамо-вой. М., 1992.
6. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и техно-логии управления (в вопросах и ответах). М., 1999.
7. Поташник М.М. Управление развитием школы / М.М. По-ташник, В.С. Лазарев. М., 1992.
8. Поташник М.М. Управление современной школой (в во-просах и ответах) / М.М. Поташник, А.Н. Моисеев. М., 1999.
9. Третьяков П.И. Оперативное управление качеством обра-зования в школе. Теория и практика. Новые технологии. М., 2004.
10. Третьяков П.И. Школа: управление по результатам. Прак-тика педагогического менеджмента. М., 2001.
11. Управление качеством образования / под ред. М.М. По-ташника. М., 2000.
12. Ушаков К.М. Подготовка управленческих кадров образо-вания. М., 1997.
13. Шамова Т.И. Исследовательский подход в управлении школой. М., 1992.
14. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. М., 2002.
15. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. М., 1999.

Содержание

Предисловие	3
Глава I. Введение в педагогическую деятельность	5
1.1. Наука, искусство и откровение в педагогической деятельности	5
1.2. Структура и особенности педагогической деятельности	8
1.3. Специфика педагогической деятельности на различных этапах	13
1.4. Проблемы осуществления педагогической деятельности на современном этапе	20
1.5. Гуманистическая воспитательная позиция: тенденция современной педагогической практики	22
Глава II. Педагогика в структуре человекознания	30
2.1. Педагогика как наука и как искусство	30
2.2. Объект, предмет и функции педагогики	32
2.3. Категориально-понятийный аппарат педагогики	35
2.4. Структура педагогики	40
2.5. Связь педагогики с другими науками и сферами деятельности	42
Глава III. Методология педагогического исследования и инновационной практики	50
3.1. Методология в структуре педагогической теории и инновационной практики	50
3.2. Логика и структура педагогического поиска	61
3.3. Методы и комплексные методики педагогического поиска	87
Глава IV. Философско-аксиологические основы целостного педагогического процесса	119
4.1. Ценности общества и образования	119
4.2. Воспитание нравственных ценностей в целостном воспитательном процессе	127

4.3. Воспитание эстетических ценностей в процессе духовного освоения мира	133	7.4. Принципы обучения	245
4.4. Воспитание отношения к труду как к ценности	139	7.5. Содержание образования	261
4.5. Воспитание гражданских ценностей в современных условиях	143	7.6. Методы и методические системы обучения	278
Глава V. Учение о целостном педагогическом процессе	150	7.7. Современные образовательные (обучающие) технологии	303
5.1. Понятие о целостном педагогическом процессе, его закономерности и принципы	150	7.8. Формы организации учебного процесса	340
5.2. Факторы развития личности	154	7.9. Диагностика процесса и результатов обучения	357
5.3. Воспитание и обучение как факторы развития личности	159	Глава VIII. Управление функционированием и развитием	
5.4. Социализация и индивидуализация как составляющие педагогического процесса	161	образовательных систем и учреждений	370
Глава VI. Сущность воспитания и его место		8.1. Педагогическое управление и менеджмент в образовании	370
в целостном образовательном процессе	167	8.2. Основные функции управления	371
6.1. Сущность понятий «воспитание», «воспитательный процесс», «воспитательная система», «воспитанность»	167	8.3. Основные принципы управления педагогическими системами	376
6.2. Противоречия воспитательного процесса	169	8.4. Школа как объект управления. Теория и практика управления образованием	379
6.3. Закономерности воспитательного процесса	171	8.5. Мониторинг как составная часть управления образованием	383
6.4. Принципы воспитания	175		
6.5. Взаимодействие педагога и воспитанника в условиях воспитательного процесса	181		
6.6. Методы и приемы организации воспитательного процесса	190		
6.7. Самовоспитание как необходимое условие успешности воспитательного процесса	205		
6.8. Взаимодействие личности и коллектива в условиях воспитательного процесса	211		
6.9. Анализ успешности воспитательной деятельности	219		
Глава VII. Обучение в структуре образования	226		
7.1. Теоретические основы и актуальные проблемы дидактики	226		
7.2. Сущность, структура и развивающий потенциал обучения	233		
7.3. Законы и закономерности учебного процесса как выражение его сущности	242		

Учебное издание

Загвязинский В.И.

Общая педагогика

Редактор *А.А. Макарова*
Внешнее оформление
Корректор *Т.В. Малышев*
Оригинал-макет *Л.С. Гуридов*

Лицензия ИД № 06236 от 09.11.01.

Изд. № Р-740. Подп. в печать
Формат 60×88¹/₁₆. Бум. офсетная.
Гарнитура «Times New Roman». Печать офсетная.
Объем _____ усл. печ. л., _____ усл. кр.-отт.
Тираж _____ экз. Зак. № _____

ОАО «Издательство «Высшая школа»,
127994, Москва, ГСП-4, Неглинная ул., 29/14.

Тел.: (495) 694-04-56
<http://www.vshkola.ru>
E-mail: info_vshkola@mail.ru

Отдел реализации: (495) 694-07-69, 694-31-47, факс: (495) 694-34-86.
E-mail: sales_vshkola@mail.ru

Отпечатано в