**Книга: Общие основы педагогики: конспект лекций**

**Мария Александровна Ерофеева**

**Общие основы педагогики: Конспект лекций**

**Тема 1. Педагогика как наука**

**1.1. Возникновение и развитие педагогики**

Практика воспитания своими корнями уходит в глубинные пласты человеческой цивилизации. Воспитание появилось вместе с первыми людьми, но наука о нем сформировалась значительно позже, когда уже существовали такие науки, как геометрия, астрономия и многие другие.

Первопричина возникновения всех научных отраслей – потребности жизни. Наступило время, когда воспитание стало играть в жизни людей важную роль. Обнаружилось, что общество развивается быстрее или медленнее в зависимости от того, как в нем поставлено воспитание подрастающих поколений. Появилась необходимость обобщать опыт воспитания, создавать специальные учебно-воспитательные учреждения для подготовки молодых людей к жизни. В наиболее развитых государствах Древнего мира – Китае, Индии, Египте, Греции – были предприняты попытки обобщения опыта воспитания, вычленения его теоретических начал.

Колыбелью европейских систем воспитания стала древнегреческая философия. Виднейший ее представитель **Демокрит**(460–370 до н. э.) писал: «Природа и воспитание подобны. А именно – воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает природу... Хорошими людьми становятся больше от воспитания, чем от природы».

Теоретиками педагогики были крупные древнегреческие мыслители **Сократ**(469–399 до н. э.), **Платон**(427–347 до н. э.), **Аристотель**(384–322 до н. э.). В их трудах глубоко разработаны важнейшие идеи и положения, связанные с воспитанием человека, формированием его личности. Своеобразным итогом развития греко-римской педагогической мысли стало произведение «Образование оратора» древнеримского философа и педагога **Марка Фабия Квинтилиана**(35–96 н. э).

В период Средневековья церковь монополизировала духовную жизнь общества, направляя воспитание в религиозное русло. Образование в это время утратило прогрессивную направленность античных времен. Из века в век оттачивались и закреплялись незыблемые принципы догматического обучения, просуществовавшего в Европе почти 12 веков. И хотя среди деятелей церкви были просвещенные философы – **Тертуллиан**(160–222), **Августин**(354–430), **Аквинат**(1225–1274), создавшие обширные педагогические трактаты, педагогическая теория особого развития не получила.

Эпоха Возрождения дала целый ряд педагогов-гуманистов – это **Эразм Роттердамский**(1466–1536), **Витторино де Фельтрэ**(1378–1446), **Франсуа Рабле**(1494–1553), **Мишель Монтень**(1533–1592).

Педагогика долгое время была частью философии и только в XVII в. выделилась в самостоятельную науку. И сегодня педагогика тысячами нитей связана с философией. Обе эти науки занимаются человеком, изучают его жизнь и развитие.

Выделение педагогики из философии и оформление ее в научную систему связано с именем великого чешского педагога **Яна Амоса Коменского**(1592–1670). Его главный труд «Великая дидактика» (1654) – одна из первых научно-педагогических книг. Многие высказанные в ней идеи не утратили свою актуальность и научное значение и сегодня. Предложенные Я.А. Коменским принципы, методы, формы обучения, например принцип природосообразности, классно-урочная система, вошли в золотой фонд педагогической теории.

Английский философ и педагог **Джон Локк**(1632–1704) сосредоточил главные усилия на теории воспитания. В основном труде «Мысли о воспитании» он изложил свои взгляды на воспитание джентльмена – человека, уверенного в себе, сочетающего широкую образованность с деловыми качествами, изящество манер с твердостью убеждений.

В историю педагогики вошли имена таких известных просветителей Запада, как **Дени Дидро**(1713–1784), **Жан Жак Руссо**(1712–1778), **Иоганн Генрих Песталоцци**(1746–1827), **Иоганн Фридрих Гербарт**(1776–1841), **Адольф Дистервег**(1790–1841).

Активно разрабатывались идеи воспитания и в русской педагогике, они связаны с именами **В.Г. Белинского**(1811–1848), **А.И. Герцена**(1812–1870), **Н.Г. Чернышевского**(1828–1889), **Л.Н. Толстого**(1828–1910).

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

По Ушинскому, руководящая роль принадлежит школе, учителю: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был продуман, не может заменить личности в деле воспитания».

К.Д. Ушинский пересмотрел всю педагогику и требовал полного переустройства системы образования на основе новейших научных достижений. Он считал, что «одна педагогическая практика без теории – то же, что знахарство в медицине».

В конце XIX – начале XX в. интенсивные исследования педагогических проблем начаты в США: сформулированы общие принципы, выведены закономерности человеческого воспитания, разработаны и внедрены эффективные технологии образования, обеспечивающие каждому человеку возможность быстро и успешно достичь запроектированных целей.

Виднейшими представителями американской педагогики являются **Джон Дьюи**(1859–1952), чьи работы оказали заметное влияние на развитие педагогической мысли во всем западном мире, и **Эдвард Торндайк**(1874–1949), прославившийся исследованиями процесса обучения, созданием действенных воспитательных технологий.

В России хорошо известно имя американского педагога и врача **Бенджамена Спока**(1903–1998). Задав публике, на первый взгляд, второстепенный вопрос: что должно превалировать в воспитании детей – строгость или доброта, он всколыхнул умы далеко за пределами своей страны. Ответ на этот простой вопрос пока неочевиден.

В начале XX в. в мировой педагогике начали активно распространяться идеи свободного воспитания и развития личности ребенка. Для их разработки и популяризации многое сделала итальянская учительница **Мария Монтессори**(1870–1952). В книге «Метод научной педагогики» она утверждала, что нужно максимально использовать возможности детского возраста. Главной формой начального школьного обучения должны быть самостоятельные учебные занятия. Монтессори составила дидактические материалы для индивидуального изучения младшими школьниками грамматики родного языка, геометрии, арифметики, биологии и других предметов. Эти материалы построены так, что ребенок может самостоятельно обнаружить и исправить свои ошибки. Сегодня в России есть много сторонников и последователей системы Монтессори. Успешно работают комплексы «детский сад – школа», где идеи свободного воспитания детей внедряются в жизнь.

Приверженцем идей свободного воспитания в России был **Константин Николаевич Вентцель**(1857–1947). Он создал одну из первых в мире деклараций прав ребенка (1917). В 1906–1909 гг. в Москве успешно действовал созданный им «Дом свободного ребенка». В этом оригинальном учебном заведении главным действующим лицом был ребенок. Воспитатели и учителя должны были приспосабливаться к его интересам, помогать в развитии природных способностей и дарований.

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

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

Среди начальных школ особое место занимают так называемые малокомплектные школы, которые создаются в небольших поселках и деревнях, где недостает учеников для создания полных классов и один учитель вынужден одновременно обучать детей разного возраста. Вопросы обучения и воспитания в таких школах разрабатывал М.А. Мельников, составивший «Настольную книгу для учителя» (1950), где изложены основы методики дифференцированного (т. е. раздельного) обучения.

В 1970-1980-е гг. активная разработка проблем начального образования велась в научной лаборатории под руководством академика Л.В. Занкова. В результате исследований была создана новая система обучения младших школьников, основанная на приоритетности развития познавательных возможностей учеников.

В конце 1980-х гг. в России началось движение за обновление и перестройку школы. Это выразилось в возникновении так называемой педагогики сотрудничества (Ш.А. Амо-нашвили, С.Л. Соловейчик, В.Ф. Шаталов, Н.П. Гузик, Н.Н. Палтышев, В.А. Караковский и др.). Всей стране известна книга московской учительницы начальных классов С.Н. Лысенковой «Когда легко учиться», в которой описаны приемы «комментированного управления» деятельностью младших школьников на основе использования схем, опор, карточек, таблиц. С.Н. Лысенкова создала также методику «опережающего обучения».

В последние десятилетия достигнуты ощутимые успехи в ряде областей педагогики, прежде всего в разработке новых технологий дошкольного и начального школьного обучения. Современные компьютеры, снабженные качественными обучающими программами, помогают справляться с задачами управления учебным процессом, что позволяет достигнуть высоких результатов с меньшими затратами энергии и времени. Наметился прогресс и в области создания более совершенных методик воспитания. Научно-производственные комплексы, авторские школы, экспериментальные площадки – заметные вехи на пути положительных перемен. Новая российская школа движется в направлении гуманистического личностно ориентированного воспитания и обучения.

Однако педагогическая наука пока не имеет единого общего взгляда на то, как следует воспитывать детей. С древнейших времен и до наших дней существуют два диаметрально противоположных взгляда на воспитание: 1) воспитывать детей нужно в страхе и повиновении; 2) воспитывать детей нужно добротой и лаской. Если бы жизнь категорически отвергала один из подходов, то он уже давно прекратил бы свое существование. Но в этом-то и вся сложность: в одних случаях большую пользу обществу приносят люди, воспитанные в жестких правилах, с суровыми взглядами на жизнь, с упрямыми характерами и неуступчивыми взглядами, в других – мягкие, добрые, интеллигентные, богобоязненные и человеколюбивые люди. В зависимости от того, в каких условиях живет народ, какую политику приходится вести государствам, создаются традиции воспитания. В тех обществах, которые уже давно живут спокойной, благополучной жизнью, преобладают гуманистические тенденции воспитания. В обществах, ведущих постоянную борьбу, преобладает жесткое воспитание, основанное на авторитете старшего и беспрекословном повиновении младшего. Вот почему вопрос, как воспитывать детей, – прерогатива не столько науки, сколько самой жизни.

Авторитарное (основанное на слепом подчинении власти) воспитание имеет достаточно убедительное научное обоснование. Так, И.Ф. Гербарт, выдвинув положение о том, что ребенку от рождения присуща «дикая резвость», требовал от воспитания строгости. Приемами воспитания он считал угрозу, надзор за детьми, приказания и запрещения. Для детей, нарушающих порядок, он рекомендовал ввести в школе штрафные журналы. В значительной степени под влиянием Гербарта сложилась практика воспитания, которая включала целую систему запрещений и наказаний: детей оставляли без обеда, ставили в угол, помещали в карцер, имена провинившихся записывали в штрафной журнал. Россия была в числе стран, во многом следовавших заповедям авторитарного воспитания.

Как выражение протеста против авторитарного воспитания возникает теория свободного воспитания, выдвинутая Ж.Ж. Руссо. Он и его последователи призывали уважать в ребенке растущего человека, не стеснять, а всемерно стимулировать в ходе воспитания его естественное развитие. В наши дни эта теория вылилась в мощное течение гуманистической педагогики и приобрела многочисленных сторонников во всем мире.

Среди российских педагогов, активно выступавших за гуманизацию воспитания, – Л.Н. Толстой, К.М. Вентцель, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, П.Ф. Лесгафт, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский и др. Благодаря их стараниям российская педагогика сделала значительные уступки в пользу детей. Но гуманистические преобразования пока не завершены, российская школа продолжает их умножать.

Гуманистическая педагогика– это система научных теорий, утверждающая воспитанников в роли активных, сознательных, равноправных участников учебно-воспитательного процесса, развивающихся по своим возможностям. С позиций гуманизма конечная цель воспитания состоит в том, чтобы каждый воспитанник мог стать полномочным субъектом деятельности, познания и общения, свободной, самодеятельной личностью. Мера гуманизации воспитательного процесса определяется тем, насколько этот процесс создает предпосылки для самореализации личности, раскрытия всех заложенных в ней природных задатков, ее способностей к свободе.

Гуманистическая педагогика ориентирована на личность. Ее отличительные признаки: смещение приоритетов на развитие психических, физических, интеллектуальных, нравственных и других сфер личности вместо овладения объемом информации и организации определенного круга умений и навыков; сосредоточение усилий на формировании свободной, самостоятельно думающей и действующей личности, гражданина-гуманиста, способного делать обоснованный выбор в разнообразных учебных и жизненных ситуациях; обеспечение надлежащих организационных условий для успешного достижения переориентации учебно-воспитательного процесса.

Гуманизацию учебно-воспитательного процесса следует понимать как отказ от авторитарной педагогики с ее педагогическим давлением на личность, отрицающим возможность установления нормальных человеческих отношений между педагогом и учеником, как переход к личностно ориентированной педагогике, придающей абсолютное значение личной свободе и деятельности обучаемых. Гуманизировать этот процесс – означает создать такие условия, в которых ученик не может не учиться, не может учиться ниже своих возможностей, не может остаться равнодушным участником воспитательных дел или сторонним наблюдателем бурно текущей жизни. Гуманистическая педагогика выступает за приспособление школы к ученику, обеспечение атмосферы комфорта и «психологической безопасности».

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

Во всем мире известны творцы гуманистических педагогических систем – М. Монтессори, Р. Штайнер, С. Френе. Созданные ими направления теперь нередко именуются педагогиками.

**1.2. Объект, предмет, задачи, функции педагогической науки**

Объект (от лат. оbjecio – противопоставляю) – это то, что противопоставляется субъекту, на что направлена его познавательная или иная деятельность. **Объектом педагогики**является человек, развивающийся в результате воспитательных отношений.

Предмет – это то, что изменяется в деятельности. Данная категория обозначает некоторую целостность, выделенную из мира объектов в процессе познания мира. Главное отличие предмета от объекта состоит в выделении свойств и признаков.

Педагоги-исследователи по-разному подходят к определению **предмета педагогики.**Например, П.И. Пидкасистый считает предметом педагогики воспитательную деятельность, осуществляемую в учебно-воспитательных учреждениях; И.Ф. Харламов – воспитание человека как особую функцию общества; Б.Т. Лихачев – объективные законы конкретно-исторического процесса воспитания, органически связанные с законами развития общественных отношений, а также реальную общественную воспитательскую практику формирования подрастающих поколений, особенности и условия организации педагогического процесса. Согласно В.А. Андрееву, предметом педагогики является целостная система воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека. По Б.С. Гершунскому, это не только деятельность, связанная с непосредственной работой педагога-практика с учащимися, но и деятельность научно-исследовательского и управленческого характера. В.В. Краевский считает предметом педагогической науки систему отношений, возникающих в педагогической деятельности.

**Источниками развития педагогики**являются: 1) многовековой практический опыт воспитания, закрепленный в образе жизни, традициях, обычаях людей, народной педагогике; 2) философские, обществоведческие, педагогические и психологические труды; 3) текущая мировая и отечественная практика воспитания; 4) данные специально организованных педагогических исследований; 5) опыт педагогов-новаторов, предлагающих оригинальные идеи и системы воспитания в современных быстро изменяющихся условиях.

**Задачи педагогики.**Выделяют научные и практические задачи педагогики. Задачи науки – вести исследования, увеличивая запас открытий, разработок, конструирования моделей образовательно-воспитательных решений, задачи практики – осуществлять воспитание, образование школьников.

Все задачи, решаемые педагогической наукой, делятся на два класса: постоянные и временные. Постоянные задачи педагогики не могут быть решены до степени исчерпаемости. Возникновение временных задач диктуется потребностями практики и самой науки, они отражают необозримое богатство педагогической действительности.

К постоянным задачам относятся: вскрытие закономерностей в областях воспитания, образования, обучения, управления образовательными и воспитательными системами; изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности; разработка новых методов, средств, форм, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами; прогнозирование образования на ближайшее и отдаленное будущее; внедрение результатов исследования в практику.

Примерами временных задач могут быть: создание библиотек электронных учебников; разработка стандартов педагогического профессионализма; выявление типичных стрессоров в работе учителей; создание дидактических основ обучения школьников с ослабленным здоровьем; разработка новых технологий подготовки будущих учителей; выявление условий, оказывающих влияние на выбор школьниками профессии и т. д.

**Функции педагогики**как науки обусловлены ее предметом. Педагогика реализует в органичном единстве функции на теоретическом и технологическом уровнях.

Теоретический уровень подразумевает реализацию следующих функций:

объяснительной, состоящей в том, что наука описывает педагогические факты, явления, процессы, объясняет, по каким законам, при каких условиях, почему протекают процессы воспитания, образования и развития, изучает передовой и новаторский педагогический опыт;

диагностической, которая заключается в выявлении состояния педагогических явлений, успешности или эффективности деятельности педагога и учащихся, установлении условий и причин, их обеспечивающих;

прогностической, предполагающей обоснованное предвидение развития педагогической действительности, включающей в себя и теорию, и практику. Она связана с проведением экспериментальных исследований педагогической действительности и построением на их основе моделей ее преобразования, а также с раскрытием сущности педагогических явлений, нахождением глубинных явлений в педагогическом процессе, научным обоснованием предполагаемых изменений.

На этом уровне создаются теории обучения и воспитания, модели педагогических систем, опережающие образовательную практику.

Технологический уровень предполагает реализацию таких функций педагогики, как:

– проективная, связанная с разработкой методических материалов (учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций), воплощающих в себе теоретические концепции и определяющих «нормативный или регулятивный» (В.В. Краевский) план педагогической деятельности, ее содержание и характер;

– преобразовательная, направленная на внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику с целью ее совершенствования и реконструкции, на совершенствование педагогической практики путем создания эффективных педагогических систем и технологий, позволяющих получать более или менее прогнозируемые результаты воспитания и образования;

– рефлексивная и корректировочная, предполагающие оценку влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания и последующую коррекцию во взаимодействии научной теории и практической деятельности;

– воспитательно-образовательная, реализуемая через обучение, воспитание и развитие личности человека.

**1.3. Педагогический закон, закономерность**

**Педагогические правила и принципы**

Любая наука достигает зрелости и совершенства лишь тогда, когда она раскрывает сущности исследуемых ею явлений и может предвидеть их будущие изменения в сфере не только явлений, но и сущности.

Явления – это конкретные события, свойства или процессы, выражающие внешние стороны действительности и представляющие форму проявления и обнаружения некоторой сущности. Сущность – это совокупность глубинных связей, отношений и внутренних законов, определяющих основные черты и тенденции развития материальной системы. Выделяют следующие виды связей:

1) структурные (универсальные закономерные – взаимодействие всех вещей и явлений; причинно-следственные – предельный случай универсальной связи, когда из нее выделяют два явления, связанные между собой закономерно; функциональные, при которых изменение одних явлений вызывает вполне определенные изменения других; эта связь не тождественна причинной, например функция связи между некоторыми математическими величинами может и не являться причинной);

2) по порядковому принципу (иерархические, связи управления, функционирования, развития, генетические);

3) в зависимости от силы, степени, длительности действия (внутренние – внешние; общие – частные; устойчивые – неустойчивые; повторяющиеся – неповторяющиеся, глубинные – поверхностные; непосредственные – косвенные; постоянные – временные; существенные – несущественные, случайные – необходимые; доминирующие – недоминирующие).

Сущность считается раскрытой, если: а) дана точная формулировка законов движения и развития объектов и подтверж-даемость прогнозов, выводимых в качестве следствия из данных законов и условий их действия; б) известны принципы возникновения и источники развития рассматриваемого объекта, раскрыты пути его формирования или технического воспроизведения, если в теории или на практике создана его достоверная модель, свойства которой соответствуют свойствам оригинала.

Сущность не раскрывается непосредственно, она обнаруживается путем изучения явления. Задача любого педагогического исследования в том, чтобы проникнуть более глубоко в сущность изучаемого явления, вскрыть присущие ему законы и закономерности.

Исследование закономерностей, принципов и правил педагогики – это то общее, без теоретического анализа которого невозможно эффективно заниматься педагогической практикой. Проблема педагогических закономерностей, принципов и правил в последние годы исследовалась в работах Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, И.Я. Лернера, В.В. Краевского и др. До настоящего времени нет четких критериев для однозначного ответа на вопрос, является ли, например, предлагаемый педагогический принцип именно принципом или же не является таковым.

Прежде чем акцентировать внимание на особенностях педагогических принципов или закономерностей, уточним их как общественные, философские категории.

Закон отражает педагогическое явление на максимально конкретном уровне, а закономерность – на более абстрактном и часто вскрывает лишь общую тенденцию функционирования.

Закономерность – это не до конца познанный закон или закон, пределы и форма которого еще не установлены. В закономерности выражены многие связи и отношения, тогда как закон однозначно выражает определенную связь, определенное отношение. Закономерность есть результат совокупного действия множества законов, поэтому понятие закономерности по объему шире понятия закона.

У закона всегда есть две функции: объяснительная и прогностическая. Его задача – способствовать научному управлению учебно-воспитательной деятельностью, предвидеть ее результаты, оптимизировать содержание, формы, методы и средства.

По критерию общности выделяют следующие типы законов: а) конкретные, специфические (сфера действия узка); б) общие (сфера действия широка), всеобщие.

**Педагогический закон** – это педагогическая категория для обозначения объективных, существенных, необходимых, общих, устойчиво повторяющихся явлений при определенных педагогических условиях, взаимосвязь между компонентами педагогической системы, отражающая механизмы самоорганизации, функционирования и саморазвития целостной педагогической системы.

Под **закономерностью**в общественных явлениях (в данном случае в учебном процессе) понимается объективно существующая, необходимая, повторяющаяся, существенная связь между явлениями и свойствами объективного мира, при которых изменения одних явлений вызывают определенные изменения других явлений, характеризующие их поступательное развитие.

В педагогике действуют динамические и статистические законы. На основе динамических законов, зная исходное состояние педагогической системы и внешних условий, в которых протекает педагогический процесс, можно предсказать ее последующие изменения. Статистические законы отражают определенные тенденции изменения педагогической системы, которые выявляются на основе применения статистических методов научно-педагогического исследования.

Всякий закон облекается в форму взаимоотношения категорий. В.И. Андреев считает, что для того чтобы сформулировать педагогический закон или закономерность, необходимо: 1) вскрыть существенные, объективные, устойчивые, повторяющиеся взаимосвязи между компонентами педагогической системы; 2) установить педагогические условия, при которых эти взаимосвязи проявляются; 3) установить границы распространения закона; 4) выразить, сформулировать педагогический закон через взаимоотношения педагогических категорий в словесной или аналитической форме.

Открытию педагогических законов предшествовали длительные поиски на протяжении веков. По крупицам собирался и обобщался драгоценный опыт обучения. Видимо, уже в первобытном обществе существовали практические правила обучения (например, через практику жизни). Античные ученые Платон, Аристотель, Квинтилиан также формулировали свои рекомендации и правила, но специально вопросами обучения не занимались, поскольку понимали обучение не как науку, а как ремесло, искусство обучать другим наукам. Искусство же законам не подчиняется. Многие из этих правил действуют и поныне, например: «Назначение учителя – помочь родиться мысли в голове его ученика» (Сократ); «Дать образование может не всякий, а только тот, кто знаком с необходимыми для этого приемами, а также с психическими условиями жизни обучающегося» (Квинтилиан).

В ХVIII в. педагогика достигла уровня системы правил и практических руководств. Так, Я.А. Коменский представляет дидактику в виде системы правил: «Основные правила естественного учения и обучения: обучай наглядно, природосообразно ит.д.». А Дистервег довел количество правил до 33. У Коменского и Ди-стервега было много последователей, пытавшихся изложить дидактику в виде памяток, которые состояли из ряда правил, сгруппированных вокруг очень узких тем: как готовиться к урокам, как ставить вопросы, как закреплять материал и т. д.

Одним из первых, кто объявил об открытии закона, был И.Г. Песталлоци. Он сформулировал закон умственного развития ребенка «от смутного созерцания к ясным представлениям и от них к ясным понятиям». К.Д. Ушинский почти не употреблял слов «закон» и «закономерность», но делал гениальные обобщения, например: «Чем больше фактических знаний приобрел рассудок и чем лучше их переработал, тем он развитее и сильнее».

В настоящее время в педагогике признаны следующие законы:

целостности и единства педагогического процесса (раскрывает соотношение части и целого в педагогическом процессе, необходимость гармонического единства рационального, эмоционального, сообщающего, поискового, содержательного, операционного и мотивационного компонентов);

единства и взаимосвязи теории и практики обучения;

воспитывающего и развивающего обучения (раскрывает соотношения овладения знаниями, способами деятельности и всестороннего развития личности);

социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения (раскрывает объективный процесс определяющего влияния общественных отношений, социального строя на формирование всех элементов воспитания и обучения).

С основными законами тесно связаны законы специфические, проявляющиеся как педагогические закономерности.

Закономерности бывают общими и частными. Общие закономерности охватывают своим действием всю систему, частные – ее отдельный компонент.

Приведем примеры конкретных психологических закономерностей, открытых в дидактике.

1. Продуктивность обучения прямо пропорциональна интересу обучаемых к учебной деятельности, количеству тренировочных упражнений, уровню познавательной активности обучаемых и зависит от уровня развития памяти (широта, глубина, прочность).

2. Закономерность Йоста. При прочих равных условиях для достижения критерия усвоения требуется меньше проб при заучивании материала методом распределенного научения, чем методом концентрированного научения.

**Педагогические принципы и правила.**Педагогика стремится открыть объективные законы, которые дают понимание общей картины развития дидактических и воспитательных процессов. Однако эти законы не содержат конкретных указаний для практической деятельности, а являются лишь теоретической основой для разработки правил и принципов. В результате этого практические указания закрепляются в педагогических принципах и правилах.

Принцип (от лат. principium – основа, первоначало) – это руководящая идея, основное правило, требование к деятельности, поведению, вытекающее из установленных наукой законов. Педагогический принцип, по мнению В.И. Андреева, – это одна из педагогических категорий, представляющая собой основное нормативное положение, которое базируется на познанной педагогической закономерности и характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем), служит одновременно системообразующим фактором для развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования практики в целях повышения ее эффективности. П.И. Пидкасистый понимает под педагогическим принципом общее руководящее положение, требующее последовательности действий, но не в значении «поочередности», а в значении «постоянства» при различных условиях и обстоятельствах (никогда не кричать на детей, никогда не бить детей, быть пунктуальным и т. д.)

Педагогический принцип выражает суть закона в его нормативной форме, т. е. указывает, как нужно действовать наилучшим образом в соответствующих педагогических условиях. Таковы, например, принципы дидактики. Так, принцип наглядности основан на следующей закономерности: органы чувств человека обладают разной чувствительностью, пропускная способность в секунду канала зрения в 5 раз больше канала слуха и в 13 раз больше канала ощущений.

Принцип сознательности и активности личности в обучении основывается на понимании того, что обучение эффективно, если ученики являются активными субъектами познавательной деятельности, т. е. осознают цели урока, планируют и организуют свою работу, умеют себя проверить, проявляют интерес к знаниям, ставят проблемы и умеют искать их решение.

Принцип систематичности обучения предполагает преподавание и усвоение знаний в определенной системе, структурирующей весь изучаемый материал на основе родовидовых, причинно-следственных связей, с позиции выделения общего и частного, отдельных фактов и обобщающих выводов.

Принцип последовательности обучения требует логического построения содержания изучаемого материала и методики его подачи, при котором осуществляется динамика продвижения мыслительных и практических действий учащихся: от простого к сложному, от известного к неизвестному.

Принцип доступности обучения предполагает, что отбор дидактического материала надо проводить на основе оптимального соотношения сложности и занимательности, а при выборе методов его освоения учитывать возраст учащихся и уровень их реальных мыслительных и практических действий.

Принцип научности требует, чтобы содержание изучаемого материала знакомило учащихся с объективными научными фактами, теориями, законами и отражало современное состояние наук.

**Педагогическое правило**– это руководящее положение, касающееся отдельных сторон или частных вопросов воспитания и обучения. По В.И. Андрееву, правило педагогики – это правило воспитания, обучения или саморазвития, представляющее собой лаконично сформулированное на основе педагогического принципа предписание, нормативное требование к деятельности педагога или ученика, выполнение которого формирует наиболее рациональные тактики их действий и способствует повышению эффективности решения определенного класса педагогических задач.

Отличия педагогического принципа от педагогического правила представлены в табл. 1.

*Таблица 1*



Каждое педагогическое правило имеет ценность только тогда, когда оно применяется в оптимальном сочетании с другими правилами, подчиненными некоторому педагогическому принципу или системе педагогических принципов. Например, для реализации принципа сознательности и активности учитель должен следовать таким правилам:

1) разъяснять цели и задачи предстоящей работы (важность, значение, перспективы);

2) опираться на интересы учащихся и формировать мотивы учения;

3) обращаться к жизненному опыту, интуиции обучающихся;

4) иллюстрировать новые понятия на наглядных моделях;

5) обеспечивать понимание каждого слова, понятия;

6) включать обучающихся в процесс поиска решения научных и практических проблем и т. д

**1.4. Система педагогических наук (отрасли и разделы)**

Развиваясь, любая наука обогащает свою теорию, наполняется новым содержанием и осуществляет внутри себя научную дифференциацию важнейших исследовательских направлений. Этот процесс коснулся и педагогики. В настоящее время понятием «педагогика» обозначается целая система педагогических наук.

1. **Общая педагогика**– это базовая научная дисциплина, исследующая основные закономерности воспитания, разрабатывающая общие основы учебно-воспитательного процесса в воспитательных учреждениях всех типов. В нее включены следующие разделы:

1) введение в педагогическую деятельность (изучает сущность профессиональной педагогической деятельности, ее проблемы, задачи, характерные особенности);

2) общие основы педагогики (изучает категориальный аппарат педагогики, педагогические законы и основные, не зависящие от возраста и иных особенностей обучаемых, педагогические закономерности, правила и принципы);

3) теория воспитания (изучает специально организуемый процесс воспитания в целом и по направлениям воспитательной работы);

4) дидактика (исследует закономерности образования и обучения, главным образом преподавания и освоения знаний, формирования умений и навыков, а также воспитательные возможности различных видов учебных занятий безотносительно к отдельной дисциплине);

5) теория управления образовательными системами (изучает проблематику общей организации учебных заведений и их систем);

6) методология педагогики (изучает методы, методику и технику педагогического исследования);

7) философия и история образования (изучает развитие педагогических идей и развитие воспитания, образования, обучения в различные исторические эпохи).

2. **Возрастная педагогика**изучает особенности воспитания человека на различных возрастных этапах. В зависимости от возрастной характеристики различают:

1) перинатальную педагогику (раздел возрастной педагогики, находящийся на пути своего становления и развития, изучающий закономерности обучения и воспитания детей до их рождения);

2) ясельную педагогику (изучает закономерности и условия воспитания детей младенческого возраста);

3) дошкольную педагогику (рассматривает закономерности развития, формирования личности детей дошкольного возраста. К отраслям дошкольной педагогики относятся дидактика дошкольного образования, теория и методика воспитания дошкольников, международные стандарты предшкольного развития ребенка, теория и практика профессиональной подготовки специалистов по дошкольному воспитанию и образованию);

4) педагогику средней школы (разрабатывает теоретические и практические основы, принципы, методы, формы и средства обучения и воспитания детей школьного возраста. Педагогика школы имеет в своем составе: педагогику младшего школьного возраста, педагогику среднего школьного возраста, педагогику старшего школьного возраста);

5) педагогику профессионально-технического образования (изучает закономерности подготовки рабочих высокой квалификации. В настоящее время в связи с кризисом профессионально-технического образования в России опыт данной отрасли наук не получает должного развития);

6) педагогику среднего специального образования (разрабатывает теорию и практику профессиональной подготовки кадров на границе среднего и высшего уровней специального образования);

7) педагогика высшей школы (изучает закономерности образования, воспитания и развития будущих специалистов высшей квалификации);

8) андрогогика (разрабатывает теоретические и практические основы образования, развития и воспитания взрослых людей);

9) педагогика третьего возраста (разрабатывает систему образования, развития, воспитания людей пенсионного возраста).

3. **Специальная педагогика**разрабатывает теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и образования людей с отклонениями в физическом и психическом развитии. Специальная педагогика имеет и другие названия: дефектология, коррекционная педагогика. В ее состав входят следующие разделы:

1) сурдопедагогика (изучает теоретические и практические основы воспитания и образования глухонемых и глухих детей и взрослых. Состоит из ряда научных дисциплин: теории сурдопедагогики, истории сурдопедагогики, методики обучения произношению и чтению с губ, с лица, акупедии и т. д.);

2) тифлопедагогика (изучает теоретические и практические основы воспитания и образования слепых и слабовидящих людей. В ее задачи входят: разработка всестороннего развития слепых и слабовидящих детей, преодоления у них полной или частичной утраты зрения, вооружение общеобразовательными знаниями, умениями и навыками, подготовка к участию в общественной жизни и практической трудовой деятельности);

3) олигофренопедагогика (разрабатывает закономерности воспитания и образования умственно отсталых людей. Ее содержанием являются: учение о сущности умственной отсталости у детей, о путях и средствах педагогического и психологического изучения особенностей аномального ребенка; теория обучения умственно отсталого ребенка; научное обоснование содержания обучения умственно отсталых детей во вспомогательной школе и т. д.);

4) логопедия (изучает вопросы воспитания и образования людей с расстройствами речи, исследует проявления и природу недостатков речи, причины и механизмы отклонений в развитии речи, разрабатывает принципы и методы их преодоления).

4. **Профессиональная педагогика**изучает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, технологии воспитания и образования человека, ориентированного на конкретную профессиональную сферу деятельности. В зависимости от профессиональной области выделяют следующие ее разделы:

1) производственная педагогика (изучает закономерности обучения работающих, переориентацию их на новые средства производства, повышение их квалификации, переучивание на новые профессии. Необходимость разработок в данной области педагогического знания предопределяется объективными законами развития как материального, так и духовного производства. Наука обеспечивает теоретическими обоснованиями и разработкой дидактических средств сеть институтов, центров, курсов переподготовки кадров, повышения их квалификации);

2) военная педагогика (выявляет закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, методы, формы обучения и воспитания военнослужащих всех рангов в военных учебных заведениях и частях вооруженных сил, где осваиваются воинские специальности. Элементы военной педагогики встречаются в общеобразовательных школах и в системе вузовского образования);

3) медицинская педагогика (выявляет закономерности, разрабатывает принципы, методы, формы обучения и воспитания медицинского персонала в учреждениях здравоохранения).

Выделяют также такие разделы профессиональной педагогики, как инженерная и спортивная педагогика.

5. **Социальная педагогика**изучает закономерности социального воспитания и социального обучения детей в процессе их социализации, содержит теоретические и прикладные разработки в области внешкольного воспитания и образования детей и взрослых.

6. **Лечебная педагогика**разрабатывает систему образовательно-воспитательной деятельности педагогов с ослабленными и больными школьниками. Представляет собой интегрированную медико-педагогическую науку.

7. **Гендерная педагогика**исследует совокупность подходов, направленных на то, чтобы помочь детям комфортно чувствовать себя в школе и успешно решать проблемы социализации, важной составной частью которых является самоидентификация ребенка как мальчика или девочки. Цель гендерной педагогики – коррекция воздействия гендерных стереотипов в пользу проявления и развития личных склонностей индивида.

8. **Этнопедагогика**исследует закономерности и особенности народного, этнического воспитания, пользуется методами и источниками педагогики, но вместе с тем для нее актуально применение этнографических, этнолингвистических, археологических, этнопсихологических и социологических методов. Цель этнопедагогики – учет образовательных интересов представителей отдельных этнических групп, которые в процессе интеграции в многонациональное государство столкнулись с опасностью утраты родного языка, самобытной народной культуры, этнического самосознания.

9. **Семейная педагогика**разрабатывает закономерности воспитания и образования детей в семье.

10. **Сравнительная педагогика**исследует закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходств и отличий.

11. **Исправительно-трудовая педагогика**содержит теоретические обоснования и разработки практики перевоспитания лиц, находящихся в заключении. Другое название исправительно-трудовой педагогики – пенитенциарная педагогика, или педагогика пенитенциарных учреждений. Существуют детская и взрослая отрасли данной науки.

12. **Методики преподавания различных дисциплин**содержат специфические частные закономерности обучения конкретным дисциплинам, накапливают технологический инструментарий.

**1.5. Связь педагогики с другими науками**

Исследование многих педагогических проблем требует междисциплинарного подхода, данных других наук о человеке, что в совокупности обеспечивает наиболее полное знание изучаемого объекта.

Исходное значение для педагогической науки имеет **философское знание.**Оно является базой для осмысления целей воспитания и образования в современный период развития педагогического знания. Теория познания позволяет опосредованно, благодаря общности законов, определить закономерности учебно-познавательной деятельности и механизмы управления ею. Эпистемология (теория познания) составляет наиболее общую методологическую основу педагогического исследования. Философские категории (необходимости и случайности, общего, единичного и особенного, законы взаимосвязи и взаимозависимости, развитие и его движущие силы и др.) способствуют прогрессу исследовательской педагогической мысли. В связи с углубленным осмыслением феномена образования на современном этапе человеческого знания интенсивное развитие получает одно из философских направлений – философия образования.

Важное значение для педагогики имеет и **этика.**Выводя нормы нравственности из жизненной практики и различных философских систем, формулируя их в виде моральных норм, этика, однако, не рассматривает вопроса о том, как индивид или общество присваивает эти нормы и образцы поведения. Этим занимается педагогика, выстраивая направления воспитания и разрабатывая его методы.

Подобным образом можно представить взаимодействие педагогики и **эстетики,**в результате которого становятся возможными разработка теории и создание действенной системы художественного воспитания.

Педагогика, рассматривая человека в качестве естественно-природного и социального существа, не могла не задействовать потенциал, накопленный в **антропологии**как науке, интегрирующей знания о феномене человека в единый теоретический конструкт, рассматривающий природу условного человека в его многомерности и многоликости.

О наличии взаимосвязи педагогики и **психологии**свидетельствуют базовые понятия психологии, которые, будучи использованными в педагогической лексике, способствуют более точному определению явлений, фактов воспитания, образования, обучения. Педагогика пользуется психологическим знанием для выявления, описания, объяснения, систематизации педагогических фактов. Своеобразным мостом между педагогической и психологической науками выступают педагогическая и возрастная психология, психология профессиональной педагогической деятельности, психология управления педагогическими системами и т. д.

Педагогика тесно связана с **физиологией.**Для понимания механизмов управления физическим и психическим развитием обучаемых особенно важно знать закономерности жизнедеятельности организма в целом и отдельных его частей, функциональных систем. Знание закономерностей функционирования высшей нервной деятельности позволяет педагогике конструировать развивающие и обучающие технологии, инструментарий, способствующий оптимальному развитию личности.

Отношения между педагогикой и **экономическими науками**достаточно сложны. Система экономических мер оказывает тормозящее или активизирующее действие на образование и его востребованность обществом, что сказывается на развитии педагогических идей и педагогической науки. Экономическая политика является необходимым условием развития образованности общества. Важным фактором развития педагогики остается экономическое стимулирование научных исследований в этой области знаний.

**Социология**включает в область своих теоретических и прикладных исследований проблемы образования и воспитания. В структуре социологической науки плодотворно развиваются такие направления, как социология образования, социология воспитания, социология студенчества и т. д. Результаты социологических исследований являются базой для решения педагогических проблем, связанных с организацией студенческого досуга, профессиональной ориентацией и др.

Существенные возможности развития педагогической науки содержатся в перспективах ее интеграции с отраслями **медицинских наук.**Недуги, поражающие детей школьного возраста, ставят перед педагогикой глобальную и наукоемкую задачу – разработать специальную систему обучения и воспитания хворающих, недомогающих, больных школьников.

Связь педагогики с **политологией**обусловлена тем, что образовательная политика всегда являлась отражением идеологии господствующих партий и классов. Педагогика стремится выявить условия и механизмы становления человека в качестве субъекта политического сознания, возможности усвоения политических идей и установок.

Определенную значимость для педагогики имеет и ее связь с **логикой.**Логика во многом определяет структуру содержания образования и порядок изложения материала в процессе обучения, а также способы развития мышления в рамках образовательного процесса. Безусловно, это задача и педагогики в пределах своего предмета, но логические схемы, фигуры, законы служат необходимой (хотя и недостаточной) основой, если аппарат одной науки используется для решения прикладных задач другой.

Связи педагогики с различными разделами **математики**и **кибернетики**(теория вероятности, математическая статистика, теория автоматов) важны для решения на современном уровне педагогических проблем с использованием аппарата этих наук: моделирования и алгоритмизации обучения и т. п.

В педагогических исследованиях активно используются данные и многих других наук. В качестве форм взаимосвязи педагогики с другими науками выступают: использование педагогикой основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук; творческое заимствование методов исследований, применяемых в этих науках; использование конкретных результатов исследований других наук; ее участие в комплексных исследованиях человека.

Рассматривая вопрос о связи педагогики с другими науками, необходимо отметить следующее:

• систему педагогических знаний нельзя вывести из какой-либо одной науки;

• для разработки педагогической теории и практических рекомендаций необходимы данные других наук;

• одни и те же данные могут быть использованы для достижения различных целей;

• педагогика перерабатывает данные других наук для более полного познания педагогического процесса и разработки различных способов его оптимальной организации.

**1.6. Взаимосвязь педагогической науки и практики**

В предисловии к книге «Человек как предмет воспитания» (1867) К.Д. Ушинский писал: «...педагогика не есть собрание положений науки, но только собрание правил воспитательной деятельности. Педагогика – не наука, а искусство: самое обширное, сложное, самое необходимое из искусств. Но как искусство сложное и обширное оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство оно, кроме знаний, требует способности и наклонности, и как искусство же оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне не достижимому; к идеалу совершенного человека».

Спустя сто лет после того, как К.Д. Ушинским было дано это определение, педагогика, накопившая знания, открывшая свои закономерности и законы, уже не могла считаться только искусством. Поэтому она получила статус как науки, так и искусства. Но каково же соотношение науки и искусства в педагогике? Если считать педагогику искусством, то она – всего лишь собрание советов, правил и рекомендаций по осуществлению не поддающегося логике учебно-воспитательного процесса. Педагогика-наука должна содержать все компоненты строгой научной теории, выдвигая на первый план системный подход и логику познания своего предмета объективными научными методами.

Наука – это сфера исследовательской деятельности, направленная на производство новых знаний о природе, обществе и мышлении и включающая в себя все условия и моменты этого производства: ученых, материально-техническую базу, методы научно-исследовательской работы, понятийно-категориальный аппарат. Определенную отрасль знаний называют наукой, если:

1) четко выделен, обособлен и зафиксирован собственный предмет;

2) для его изучения применяются объективные методы исследования;

3) зафиксированы объективные связи (законы и закономерности) между факторами и процессами, составляющими предмет изучения;

4) установленные законы и закономерности позволяют предвидеть (прогнозировать) будущее развитие изучаемых процессов, производить необходимые расчеты.

Сегодня уже никто не подвергает сомнению научный статус педагогики. Размышляя о назначении науки, великий русский ученый-химик Д.И. Менделеев пришел к выводу, что у каждой научной теории две основные цели: предвидение и польза. При этом предвидение – это задача теории, а польза – задача практики. Таким образом, педагогическая наука призвана познавать законы воспитания, образования и обучения людей и на этой основе указывать педагогической практике лучшие пути и способы достижения поставленных целей.

Большинство исследователей считают, что из обширной области педагогических знаний можно выделить теоретическую педагогику – как педагогику, содержащую базовые научные знания о закономерностях и законах, а также аксиомы и принципы. Представим это в виде следующей схемы (рис. 1).



*Рис. 1*

Теория содержит закономерности, законы, принципы, аксиомы и т. д., соединяясь через конкретные рекомендации с практикой (технологии, методы, приемы, формы и т. д.).

Подлинное мастерство учителя, высокое искусство воспитания всегда опираются на научные знания. Но развитие педагогической науки автоматически не обеспечивает качество воспитания, необходимо, чтобы теория переходила в практические технологии. Пока же разрыв между теорией и практикой в педагогике составляет 5-10 лет.

**1.7. Инфраструктура педагогической науки**

Под инфраструктурой социальной системы понимают комплекс условий, обеспечивающих ее жизнедеятельность. Рассмотрим условия, обеспечивающие функционирование и развитие педагогической науки.

1. *Правовые*условия – государственные документы, определяющие педагогическую политику общества (Конституция РФ, Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» и другие нормативные правовые акты). Педагогическую науку принято подразделять на академическую, отраслевую, частную. Деятельность академической и вузовской науки регулируется государственными нормами, частные объединения ученых работают на основе государственных лицензий, внутренних документов – уставов, программ, договоров.

2. *Экономические*условия – это фонды науки в виде собственности на землю, недвижимость в форме зданий, сооружений, транспорта, связи; техническое оборудование, экспериментальные фабрики предметов и средств образования; финансовые средства из госбюджета, региональных и местных бюджетов.

3. *Кадровые*условия представляют собой организацию постоянного контингента исследователей, работающих над долговременными и кратковременными научными темами.

4. *Сеть научно-педагогических учреждений.*Основным центром педагогической науки является Российская академия образования. В каждом педагогическом вузе действуют научно-исследовательские лаборатории, а в крупных педагогических вузах – аспирантуры и докторантуры.

5. *Информационное обеспечение*представляет собой огромный массив педагогической информации. Физическими носителями информации выступают документы, публикации на традиционных и магнитных носителях, собранные в библиотеках, в частности в Государственной научной педагогической библиотеке им. К.Д. Ушинского (Москва).

6. *Связь с мировыми центрами наук об образовании.*Отечественная наука постоянно информируется о педагогических нововведениях в мире; систематически проводятся семинары и симпозиумы по актуальным проблемам образования, проходит взаимообмен опытом.

**1.8. Педагогическая логика**

В каждой науке, включая педагогику, можно условно выделить три органически связанные друг с другом части: 1) методологию; 2) теорию; 3) технологию, или методику.

**Методология** – это логика, философия науки. Она включает в себя осмысление методов познания и исследования изучаемого наукой явления – ее предмета, а также само толкование предмета и его связей с другими предметами (явлениями) окружающего мира. **Теория** – основное содержание добытого наукой знания об изучаемых явлениях. В развитии и становлении педагогического знания важную роль в разные периоды сыграли теория элементарного образования (И. Песталоцци), теория воспитывающего обучения (И.Ф. Гер-барт), общая теория развития личности (К.Д. Ушинский), теория возрастного развития детей (П.П. Блонский), теория воспитательного коллектива (А.С. Макаренко, И.Ф. Козлов). **Технология, или методика,**представляет собой приложение научных знаний к практической деятельности человека, в нашем случае – педагогов: родителей, учителей и воспитателей. Для всех них разрабатываются конкретные методики, например методика преподавания русского языка, методика обучения столярному делу и т. п. Овладение технологией (методикой) венчает процесс профессиональной подготовки специалиста в той или иной деятельности в области производства, экономики, образования или культуры.

Классическим примером высокоэффективной технологии может служить книга К.Д. Ушинского «Руководство к преподаванию по „Родному слову“», адресованная родителям и учителям. Не одно поколение педагогов с успехом пользовалось изложенной в ней методикой.

Методологию педагогики, как, впрочем, и любой другой науки, в первую очередь питает философия. Так, в научном мышлении прочно утвердился разработанный Г.В. Гегелем диалектический метод, предлагающий каждый предмет рассматривать как процесс в его развитии и связи с другими предметами. Другим примером может служить антропологический принцип, обоснованный в философии Л. Фейербахом, а вслед за ним – Н.Г. Чернышевским. Этот принцип стал руководящим в созданной К.Д. Ушинским педагогической антропологии. Пример приложения общенаучного метода к анализу педагогических явлений – всесторонний подход И.Ф. Козлова к характеристике воспитания, когда последовательно раскрываются природа, назначение, структура (форма и содержание), механизм – способ осуществления и источник предмета педагогической науки. Этот подход сохраняет свое значение и при анализе других педагогических явлений (процессов).

В то же время каждая наука сама творит свою методологию. Теории, созданные предшественниками, становятся руководящим началом для их последователей в разработке новых теорий. Так, для И.Ф. Козлова изучение опыта и трудов А.С. Макаренко стало основой для характеристики предмета педагогики и формулирования основных законов воспитания. Толкование Козловым воспитания как общественного явления становится важнейшим методологическим принципом познания других педагогических явлений и фактов.

Вслед за А.С. Макаренко назовем современную логику педагогических исследований технологической. Она зародилась в процессе политехнизации единой трудовой школы и сближения ее с производством. В июне 1928 г. С.Т. Шацкий выступил с докладом «О рационализации занятий в школе», где говорил: «Рационализаторские приемы надо воспитывать и у учителя, и у учеников... Чтобы подойти к изучению работы учителя, необходимо будет расчленить ее на главные элементы, операции... из которых она слагается, и оценить их значение в общем ходе педагогической работы». Операции, работа – это уже понятия технологии. А чуть раньше в издательстве «Московский рабочий» была выпущена книга «На путях к индустриализации школы». Ее автор М. Кам-шилов, директор Шатурской школы, входившей в состав 2-й опытной станции Наркомпроса, пишет о внедрении принципов научной организации труда в педагогический процесс: «В 1925–1926 гг., когда школа подошла вплотную к стремлению перейти в своей работе на принципы рационализированной фабрики, рационализированного завода, когда она этот вопрос стала прорабатывать теоретически, естественно, и в практику школы все более и более проникали принципы ноти-зации».

К сожалению, этим росткам новой педагогической логики было не суждено прорасти. В начале 1930-х гг. опытные станции Наркомпроса, превращавшиеся в мощные научно-учебно-производственные объединения, были закрыты. Тогда же были прекращены поиски путей сближения школы с производством в целях соединения обучения с производительным трудом. С.Т. Шацкий и многие его соратники не по своей воле отошли от активного участия в строительстве новой школы. Больше других повезло А.С. Макаренко. До 1936 г. включительно он руководил Детской трудовой коммуной имени Ф.Э. Дзержинского, в составе которой был оснащенный современной техникой завод, выпускавший электроинструменты и фотоаппараты. Очевидно, в силу этого А.С. Макаренко внес наиболее значительный вклад в разработку технологической логики педагогического мышления: дал ей название, сформулировал ее постулаты (основные положения) и охарактеризовал типичные ошибки при оценке педагогических средств.

Описывая в «Педагогической поэме» свое столкновение с педагогическим олимпом, А.С. Макаренко сокрушался: наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди. Однако, как полагали Шацкий и Макаренко, основой воспитательной работы должна стать организация жизни ребенка, а не беспрестанные нравоучения. Именно этот подход напрямую ведет к рождению новой педагогической логике – технологической.

В конце 1932 г. А.С. Макаренко пишет статью «Опыт методики работы детской трудовой колонии». В этой работе появляются непривычные для педагогического слуха термины: «материал», «проектировка», «техника», «производство», «продукт». Так Макаренко пытается осмыслить педагогический процесс.

Важнейший признак любой технологии – получение нужного продукта из заданного материала с использованием конкретных средств путем последовательно осуществляемых рабочих операций. Возможно ли это в педагогике? Макаренко отвечает на этот вопрос утвердительно и формулирует основные положения педагогической логики. Вот эти постулаты:

• ни одно действие педагога не должно стоять в стороне от поставленных целей;

• никакое педагогическое средство не может быть объявлено постоянным – всегда полезным либо вредным, действующим всегда точно; отдельное средство может быть и положительным, и отрицательным, решающим является действие всей системы средств;

• никакая система воспитательных средств не может быть установлена раз и навсегда, она изменяется в соответствии с развитием ребенка и поступательным движением общества;

• всякое средство должно быть педагогически целесообразным, что проверяется опытным путем.

Тогда же Макаренко дал характеристику трех наиболее типичных *ошибок педагогической логики:*дедуктивное предсказание, этический фетишизм, уединенное средство.

**Дедуктивное предсказание.**Долгие годы считалось, что для общеобразовательной школы политехнизм – это хорошо, а профессионализм – плохо. Это утверждение подкреплялось ссылками на авторитет К. Маркса. Тем самым трудовой подготовке школьников наносился огромный ущерб. Педагоги ратовали за соединение обучения с производительным трудом, не задумываясь о том, можно ли допускать к труду не подготовленных профессионально школьников.

**Этический фетишизм.**В первых документах единой трудовой школы запрещались всякие наказания детей, потому что «наказание воспитывает раба». А безнаказанность воспитывает хулигана, утверждал Макаренко, обосновывая разумную систему наказаний в своем опыте.

**Уединенное средство.**Ошибка состоит в том, что из системы педагогических средств выхватывается какое-то одно и объявляется либо хорошим, либо плохим. В истории российской школы так было с «методом проектов» (обучение в процессе решения практических задач). Сначала этот метод объявили единственно верным, а потом, применяя кстати и некстати, скомпрометировали, объявили методическим прожектерством и запретили. И напрасно, так как при умелом использовании он позволяет ученикам применять полученные знания на практике.

Помимо этого, А.С. Макаренко является автором концепции педагогического проектирования. Он обосновал необходимость создания развернутой программы личности на основе социального заказа и с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Он заложил основы теории одного из ведущих педагогических процессов – организации воспитательного коллектива и педагогического руководства его развитием. Наконец, он первым рассмотрел проблему педагогического мастерства как совокупности знаний и умений, необходимых каждому педагогу, а также педагогической техники как набора специальных умений и навыков, позволяющих эффективно применять различные методы обучения и воспитания в зависимости от конкретной ситуации.

Овладение технологической логикой педагогического мышления – насущная задача каждого педагога. Это связано с тем, что современная педагогика в своем развитии становится все более технологичной. Педагогический опыт новаторов дает нам примеры высокоэффективных технологий обучения и воспитания, и овладение ими требует технологического мышления.

Особое значение для педагогов приобретает знание теории развития личности и возрастного развития детей, что в совокупности составляет своеобразное «материаловедение» педагогики.

**1.9. Характеристика профессиональной деятельности учителя**

Профессия учителя очень древняя. Роль педагога в прогрессивном развитии общества значительна хотя бы потому, что он воспитывает молодежь, формирует поколение, которое продолжит дело старших, но уже на более высоком уровне развития общества. Поэтому в какой-то мере можно сказать, что педагог формирует будущее общества, будущее его науки и культуры. Неудивительно, что во все времена выдающиеся деятели просвещения высоко ценили роль учителя в жизни общества. Должность учителя превосходна, как никакая другая, «выше которой ничего не может быть под солнцем», – писал Я.А. Коменский.

Значимость роли учителя в прогрессивном развитии общества определил К.Д. Ушинский в статье «О пользе педагогической литературы» (1857): «Воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра и сознает, что его дело, скромное по наружности, – одно из величайших дел истории, что на этом зиждутся царства и им живут целые поколения».

В этой цитате Ушинский разносторонне, образно, емко, как в формуле, отобразил все социальные роли и функции педагога. Позже исследователи – философы, социологи, психологи, педагоги – назовут те же социальные функции учителя, о которых в свое время писал великий педагог.

Социальные функции педагога претерпевают изменения вместе с развитием общества, поскольку педагог живет в обществе и вместе с ним переживает все происходящие в нем эволюционные и революционные перемены. В разные исторические эпохи социальная роль педагога менялась: от уровня наемного ремесленника до государственного служащего. Подчеркивая исключительное значение социальной роли педагога, польский социолог-исследователь Ф. Знанецкий в 1925 г. писал: «У учителя сегодня более сложные задачи, чем у политика, общественного деятеля, финансиста, промышленника, чем у кого-либо другого в современном обществе. Он является, а точнее, должен быть главным мотором самых радикальных в истории социальных преобразований, вождем мировой культурной революции». В тот период в Польше, после Первой мировой войны ставшей самостоятельным государством с разрушенной экономикой и усиливающимся национальным самосознанием, социальная роль педагога значительно возросла. Ф. Знанецкий дал выразительное и меткое, несколько преувеличенное, но убедительное сравнение и очень высоко оценил социальную функцию педагога.

Итак, примеры истории доказывают, что социальная роль и функции учителя зависят от самой истории общества. Между тем в них есть нечто постоянное и общее для разных исторических периодов и эпох.

1. Педагог выполняет роль «двигателя» в обществе, катализатора (ускорителя) общественного прогресса. Воспитывая молодое поколение, он в значительной мере способствует формированию людей, владеющих новыми и прогрессивными производственными технологиями, специалистов, быстро осваивающих все передовое в разносторонней жизни общества. Таким образом, в прогрессивном развитии общества, в ускорении этого развития, несомненно, есть значительная доля сил и многолетнего труда педагога.

2. Профессиональный педагог составляет преемственное звено в неразрывной цепи между историческим прошлым общества и его перспективным будущим – через молодое поколение. Он, как эстафету, передает опыт исторического прошлого общества перспективному будущему.

3. Специфическая функция педагога– выполнять роль «аккумулятора», накапливающего в себе социальный опыт. В этой роли он выступает как хранитель и носитель многообразных общественных ценностей: общечеловеческих, культурных, интеллектуальных, духовных и др. Всю жизнь накапливая эти ценности в себе, он затем передает их молодому поколению. Следовательно, роль педагога не сводится лишь к аккумулированию, он одновременно является и главным звеном в механизме передачи молодым ценностного опыта, накопленного старшими. По сути, здесь прослеживается не одна, а две социальные подцели педагога: накопить, чтобы передать.

4. Педагог выступает как специалист, оценивающий культуру общества, опыт общественных отношений, взаимоотношений и поведения людей. Из общего фонда культуры он выбирает тот материал, который будет ценен (с субъективной точки зрения) для использования в воспитательно-образовательной работе с детьми. В этой функции роль педагога не всегда прогрессивна, иногда она может быть и консервативной, поскольку педагоги старшего поколения считают все то, что происходило в их юные и молодые годы, совершенным, почти идеальным, а новые веяния в жизни порой воспринимают как разрушающие прежние устои, а потому неприемлемые.

5. Педагог – это лицо, уполномоченное обществом представлять мир молодежи перед старшим поколением. Профессиональный педагог, как никто другой, знает характерные физиологические и психологические черты и другие особенности детей, подростков, юношей и девушек, своеобразие и возможности их разностороннего развития на разных возрастных ступенях. Поэтому он может, способен и имеет моральное право со знанием дела, компетентно высказывать свои суждения перед обществом о воспитании молодежи, создавать общественное мнение по злободневным проблемам теории и практики воспитания.

6. Еще одна, едва ли не главная, социальная функция педагога– формирование духовного мира молодежи в соответствии с принципами и ценностями конкретного общества. Именно над этим педагог работает постоянно, формируя у подрастающего поколения знания, понятия и убеждения о правилах человеческого общежития в соответствии с принципами и нормами нравственности, права, эстетики. Воспитывая у молодежи представления об общечеловеческих ценностях, педагог учит ее регулировать свое поведение в соответствии с этими ценностями, жить по принципам доброты и милосердия, терпимости, уважения и гуманности по отношению к другим.

Социальные функции педагога конкретизируются в профессиональных функциях.

**Профессиональные функции педагога, особенности его профессии.**Профессиональные функции педагога – это функции, имеющие непосредственное отношение к его учебно-воспитательной деятельности. Они реализуются в отношениях с детьми (воспитанниками) и их родителями, коллегами (учителями) и администрацией школы, управлением образования, представителями общественности и внешкольными воспитательными учреждениями.

Ниже приводится краткая характеристика профессиональных функций педагога в разных видах педагогической деятельности.

1. Воспитательная функция является основной, она постоянна по времени, непрерывна как процесс и самая широкая по охвату. Она никогда не прекращается, относится ко всем возрастным группам людей. Именно благодаря воспитанию происходит целенаправленное формирование и развитие разносторонне и гармонично развитой личности.

2. Обучающая функция. Обучение как раздел учебного процесса относится к сфере деятельности профессионального педагога. Систематическим обучением может заниматься только достаточно подготовленный профессионал. В то же время обучение представляет собой главное средство воспитания. Обучая, учитель развивает у учащегося главным образом интеллектуальные и познавательные способности, а также формирует у него нравственное и правовое сознание, эстетические чувства, экологическую культуру, трудолюбие, духовный мир.

3. Коммуникативная функция. Педагогическая деятельность немыслима без общения. Именно благодаря общению, в процессе общения педагог воздействует на воспитанников, координирует свои действия с действиями коллег, родителей учащихся, ведет всю учебно-воспитательную работу. В последнее время исследованием проблем педагогического общения и педагогики общения занимаются многие ученые-педагоги (И.И. Рыданова, Л.И. Рувинский, А.В. Мудрик, В.А. Кан-Калик и др.), психологи (С.В. Кондратьева, К.В. Вербова, А.А. Леонтьев, Я.Л. Коломинский и др.).

4. Организаторская функция. Профессиональный педагог имеет дело с разными группами воспитанников, коллегами, родителями учащихся, с общественностью. Ему приходится согласовывать с ними действия разного характера, он должен найти место каждому участнику педагогического взаимодействия, чтобы его способности наилучшим образом проявились. Педагог решает, какое учебно-воспитательное занятие следует организовать, когда (день и час) и где (школа, класс, музей, лес и т. п.) его провести, кто и в какой роли в нем будет участвовать, какое оборудование (оформление) понадобится. Хорошая организация воспитательного процесса обеспечивает и высокий результат.

5. Коррекционная функция связана с тем, что педагог постоянно отслеживает, диагностирует ход учебно-воспитательного процесса, оценивает промежуточные результаты. По ходу работы ему приходится вносить коррективы в свои действия и действия воспитанников. Если учебно-воспитательный процесс не корректировать, его результат может оказаться непредсказуемым.

В педагогике и психологии есть и другие суждения о профессиональных функциях (и соответствующих педагогических способностях) учителей. Так, получили широкое признание исследования психолога Н.В. Кузьминой, проведенные еще в 1960-е гг. По ее мнению, основные профессиональные функции учителя следующие: конструктивная, организаторская, коммуникативная и гностическая (познавательная).

Иную классификацию профессиональных функций учителя предлагает психолог А.И. Щербаков. Он делит их на две большие группы: 1) общетрудовую, куда входят функции, исследованные Н.В. Кузьминой (гностические заменены исследовательскими); 2) собственно педагогическую. Смысл такой классификации состоит в том, что первая группа функций может быть отнесена не только к профессии педагога, но и ко многим другим.

Представляют интерес подход и суждения ученых Ю.Н. Ку-люткина (педагог) и Г.С. Сухобской (психолог) о функциональных ролях учителя. В своей работе на разных этапах учебно-воспитательного процесса учитель выступает в роли практического исполнителя собственных планов, затем – в роли методиста и исследователя. Ученые справедливо отмечают, что один и тот же учитель в зависимости от этапа учебно-воспитательной работы может выступать то в одной, то в другой, то в третьей функции.

Следует отметить, что профессиональные функции педагога могут рассматриваться раздельно только условно, на самом деле они взаимосвязаны. Так, обучающая функция является частным случаем воспитательной, коммуникативная обслуживает все остальные функции, организаторская соотносится со всеми предыдущими, а коррекционная является условием успеха всей учебно-воспитательной деятельности и, следовательно, связана с соответствующими функциями.

Особенности педагогической профессии состоят в следующем.

1. Деятельность педагога имеет преемственно-перспективный характер. Это означает, что педагог, опираясь на опыт прошлого, проектирует развитие личности на перспективу. Педагог всегда заглядывает вперед: к чему, к какой жизни готовить своих воспитанников. Следовательно, ему необходимо профессионально владеть опытом прошлого, хорошо ориентироваться в современной жизни и предвидеть контуры будущего, предвосхищать события, которые могут произойти в предстоящей жизни.

2. Из рассмотренной особенности вытекает следующая: концентрическое расположение содержания и организации учебно-воспитательной работы. Это значит, что формирование заданных, даже одних и тех же, черт личности происходит в течение многих лет, все более расширяясь, пополняясь новыми характеристиками, а в чем-то и изменяясь, т. е. происходит углубление и уточнение представления о том же понятии. Так, физическую, нравственную, экологическую культуру, культуру общения и т. п. педагоги начинают формировать уже у дошкольников. Эти же вопросы, но уже в более полном и широком понимании возвращаются к детям в младших классах, в подростковом и юношеском возрасте.

3. Объект педагогической деятельности (воспитанник) – постоянно развивающийся и меняющийся динамичный индивид (или группа). Он имеет свои потребности, цели, мотивы деятельности, интересы и ценностные ориентации, которые регулируют его поведение. Следовательно, педагогу приходится «приспосабливать» свою работу к особенностям этого объекта, чтобы он стал союзником, активным соучастником учебно-воспитательного процесса. В идеале вместо субъектно-объектного отношения складывается субъектно-субъектное взаимодействие между воспитателем и воспитанником.

4. Педагогическая деятельность имеет коллективный характер. В школе и других учебно-воспитательных учреждениях работает не педагог-одиночка, а один из членов педагогического коллектива. Это особенно проявляется в классе, где работают 8-10 преподавателей-предметников и, кроме учителей, есть еще воспитатели. Любой из них достигнет хороших результатов только тогда, когда будет выработана общая цель на перспективу.

На эту особенность педагогической профессии обратил внимание А.С. Макаренко. Он полагал, что в коллективе педагогов каждый учитель, воспитатель, будучи неповторимой личностью, обогащает коллектив чем-то своим и, в свою очередь, обогащается сам. Силен и хорош тот коллектив, в котором есть разные учителя: молодые и пожилые, начинающие работать и опытные, мужчины и женщины, любители разных видов искусства. Именно в коллективе учитель получает помощь в случае затруднений, возникающих в работе.

5. Целенаправленная и организованная профессиональная деятельность педагога протекает в природной и социальной среде. Среда представляет собой мощный, хотя часто неорганизованный, случайный и потому неуправляемый фактор, воздействующий на развитие и формирование личности. На молодого человека, кроме педагога, оказывают влияние и средства массовой информации, и круг общения; все, что несет в себе информацию. В ситуации, когда на развитие личности одновременно воздействует много факторов, педагогу приходится вести «конкурентную борьбу» с негативными явлениями и искать союзников в благоприятной среде.

6. Из названных особенностей вытекает следующая: творческий характер педагогической деятельности. Диагности руя и оценивая динамичную учебно-воспитательную ситуацию, педагог постоянно корректирует намеченные операции, приемы и действия, ищет новые, оптимальные пути достижения цели. Педагог в живой работе не может ограничиться лишь накопленным опытом профессиональной деятельности, он постоянно ищет новое, пополняет и обогащает запас приемов и методов работы.

7. Результаты профессиональной деятельности педагога отдалены во времени, иногда значительно. О том, каким стал, повзрослев, его бывший воспитанник, оправдал ли надежды талантливый ученик, учитель узнает только много лет спустя.

В этой особенности есть и положительная сторона: учитель живет в благодарной памяти своих бывших учеников. Здесь уместно обратиться к идее, которой, пожалуй, не одна тысяча лет: у людей есть потребность запечатлеть себя в других. Чаще всего учитель не ставит перед собой специальную задачу запечатлеть себя в своих учениках, но это происходит само собой, независимо от его сознания.

8. Учитель не имеет права на ошибку: в его руках судьба человека. Образно говоря, работа учителя выполняется набело сразу, без репетиций и черновиков, потому что его воспитанники – это неповторимые личности, живущие не в будущем, а сейчас, сегодня. В любой другой сфере деятельности ошибку почти всегда без серьезных последствий можно исправить, устранить брак. Другое дело – педагогическая деятельность: нельзя просмотреть, не заметить склонности ребенка к чему-либо (музыке, рисованию и т. п.) Непроявившийся талант – это вина учителя.

Недопустимо подозревать ребенка в каких-либо неблаговидных поступках, не имея на то достаточных оснований: он станет скрытным, обидчивым, недоверчивым ко всем и в первую очередь – к учителю.

9. Особенностью профессии педагога является гуманизм: вера в доброе начало в каждом ребенке, уважение к личности, любовь к людям, желание помочь другим в сложных жизненных ситуациях.

10. Учитель-профессионал не только учит других, но и сам постоянно учится, совершенствуя свое мастерство. Если он не будет пополнять свои знания, то наступит время, когда нечего будет отдавать другим. Непрерывное образование – характерная особенность педагогической профессии.

**Профессиональные качества современного учителя.**Еще в конце XIX в. П.Ф. Каптерев, выдающийся русский педагог и психолог, писал, что одним из важных факторов успешности педагогической деятельности являются личностные качества учителя. Он указал на необходимость наличия у учителя таких качеств, как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность, причем особое внимание уделял остроумию, ораторским способностям, артистичности. К важнейшим качествам личности учителя можно и нужно отнести готовность к эмпатии, т. е. к пониманию психического состояния учеников, сопереживанию, и потребность в социальном взаимодействии. Большое значение придается педагогическому такту, в проявлении которого выражаются общая культура учителя и высокий профессионализм его педагогической деятельности.

При рассмотрении качеств педагога как субъекта деятельности исследователи как бы разграничивают профессионально-педагогические качества, которые могут быть очень близки к способностям, и качества собственно личностные. К важным профессиональным качествам педагога А.К. Маркова относит: эрудицию, целеполагание, практическое и диагностическое мышление, интуицию, импровизацию, наблюдательность, оптимизм, находчивость, предвидение и рефлексию, причем все эти качества в данном контексте понимаются только в педагогическом аспекте (например, педагогическая эрудиция, педагогическое мышление и т. д.). Профессионально значимые качества личности учителя у А.К. Марковой близки к понятию «способность». Например, педагогическая наблюдательность – это способность по выразительным движениям читать человека, словно книгу (перцептивные способности), педагогическое целепола-гание – способность учителя вырабатывать сплав из целей общества и своих собственных и затем предлагать их для принятия и обсуждения ученикам.

Рассматривая так же, как и А.К. Маркова, профессионально значимые качества педагога (педагогическую направленность, целеполагание, мышление, рефлексию, такт), Л.М. Митина соотносит их с двумя уровнями педагогических способностей – проективными и рефлексивно-перцептивными. В исследовании Л.М. Митиной было выделено более 50 личностных свойств учителя (как профессионально значимых качеств, так и собственно личностных характеристик). Приведем список этих свойств: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, политическая сознательность, наблюдательность, настойчивость, критичность, логичность, любовь к детям, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность. Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального учителя. Стержнем его являются собственно личностные качества – направленность, уровень притязаний, самооценка, образ «Я».

Одним из основных профессионально значимых качеств личности педагога является личностная направленность. Согласно Н.В. Кузьминой, это один из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности. В общепсихологическом смысле направленность личности определяется как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности, характеризуемая интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека. Расширяя это определение применительно к педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина включает в него еще и интерес к самим учащимся, творчеству, педагогической профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей.

Выбор главных стратегий деятельности обусловливает, по Н.В. Кузьминой, три типа направленности: 1) истинно педагогическую; 2) формально педагогическую; 3) ложнопедагоги-ческую. Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности.

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности (по данным Н.В. Кузьминой, этот мотив характерен более чем для 85 % студентов педагогического вуза). В педагогическую направленность как высший ее уровень включается призвание, которое соотносится в своем развитии с потребностью в избранной деятельности. На этой высшей ступени развития – призвания – педагог не мыслит себя без школы, без жизни и деятельности своих учеников.

Доминантными являются качества, отсутствие любого из которых влечет за собой невозможность эффективного осуществления педагогической деятельности. Под периферийными понимаются качества, которые не оказывают решающего влияния на эффективность деятельности, однако способствуют ее успешности. Негативные качества ведут к снижению эффективности педагогического труда, а качества профессионально недопустимые обусловливают профессиональную непригодность учителя. Рассмотрим эти качества подробнее. К доминантным качествам относятся:

• социальная активность, готовность и способность деятельно содействовать решению общественных проблем в сфере профессионально-педагогической деятельности;

• целеустремленность – умение направлять и использовать все качества своей личности на достижение поставленных педагогических задач;

• уравновешенность – способность контролировать свои поступки в любых педагогических ситуациях;

• желание работать со школьниками – получение духовного удовлетворения от общения с детьми в ходе учебно-воспитательного процесса;

• способность не теряться в экстремальных ситуациях – умение оперативно принимать оптимальные педагогические решения и действовать в соответствии с ними;

• обаяние – сплав духовности, привлекательности и вкуса;

• честность – искренность в общении, добросовестность в деятельности;

• справедливость – способность действовать беспристрастно;

• современность – осознание учителем собственной принадлежности к одной эпохе с учениками (проявляется в стремлении найти общность интересов);

• гуманность – стремление и умение оказать ученикам квалифицированную педагогическую помощь в их личностном развитии;

• эрудиция – широкий кругозор в сочетании с глубокими познаниями в области предмета преподавания;

• педагогический такт – соблюдение общечеловеческих норм общения и взаимодействия с детьми с учетом их возрастных и индивидуально-психологических особенностей;

• толерантность – терпеливость в работе с детьми;

• педагогический оптимизм – вера в ученика и его способности.

Периферийные качества: доброжелательность, приветливость, чувство юмора, артистичность, мудрость (наличие жизненного опыта), внешняя привлекательность.

Среди негативных качеств можно назвать:

– пристрастность – выделение из среды учащихся «любимчиков» и «постылых», публичное выражение симпатий и антипатий по отношению к воспитанию;

– неуравновешенность – неумение контролировать свое временное психическое состояние, настроение;

– мстительность – свойство личности, проявляющееся в стремлении сводить личные счеты с учеником;

– высокомерие – педагогически нецелесообразное подчеркивание своего превосходства над учеником;

– рассеянность, забывчивость, несобранность.

К профессиональным противопоказаниям относятся: наличие вредных привычек, признанных обществом социально опасными (алкоголизм, наркомания и др.), нравственная нечистоплотность, склонность к рукоприкладству, грубость, беспринципность, некомпетентность в вопросах преподавания и воспитания, безответственность.

Индивидуальный стиль деятельности учителя определяют не сами по себе профессионально значимые качества, а неповторимое многообразие их комбинаций. Можно выделить следующие типы таких комбинаций во взаимосвязи с уровнем продуктивности (эффективности) деятельности учителя.

Первый тип комбинаций («положительный, без предосудительного») соответствует высокому уровню работы учителя.

Второй тип («положительный с предосудительным, но извинительным») характеризуется преобладанием положительных качеств над негативными. Продуктивность работы оказывается достаточной; негативное, по мнению коллег и учеников, признается несущественным и извинительным.

Третий тип («позитив, нейтрализуемый негативом») соответствует малопродуктивному уровню педагогической деятельности. Для учителей этого типа главное в работе – направленность на себя, самовыражение, карьерный рост. В силу наличия ряда развитых педагогических способностей и позитивных личностных качеств они могут в отдельные периоды работать успешно, однако искаженность мотивов их профессиональной активности, как правило, приводит к низкому конечному результату.

Таким образом, знание профессионально значимых личностных качеств современного педагога, их роли в профессиональной деятельности способствует стремлению каждого учителя к совершенствованию этих качеств, что в конечном итоге ведет к качественным изменениям в учебно-воспитательной работе с детьми.

**1.10. Педагогическая диагностика**

Термины «диагноз» (от греч. diagnosis – распознавание) и «диагностика» (от греч. diagnostikos – способный распознавать) давно привычны в медицине, биологии, технике, а также в психологии. Общий смысл понятия «диагноз» в этих науках сводится к следующему: а) всестороннее изучение организма человека (или соответственно машин и других механизмов и технических устройств); б) определение отклонений, дефектов в жизнедеятельности человека (или работе машин); в) предсказание возможных отклонений в развитии организма (режиме работы машин и механизмов); г) разработка методов и средств обнаружения и локализации дефектов. Совсем недавно эти термины стали достоянием и педагогики.

**Педагогическая диагностика** – это подраздел педагогики, изучающий принципы и методы распознавания и установления признаков, характеризующих нормальный или отклоняющийся от норм ход педагогического процесса. Это также процедура постановки диагноза. Сущность педагогической диагностики – распознавание состояния личности (или группы) путем быстрой фиксации его важнейших (определяющих) параметров. Выявленные параметры соотносят с известными законами и тенденциями педагогики с целью прогноза поведения изучаемого объекта, принятия решения о воздействии на его поведение в намеченном направлении. Предметом педагогической диагностики является целеполагание в учебно-воспитательном процессе, учитывающее реальное состояние объекта воспитания и его конкретные наличные условия. Педагогическая диагностика служит важнейшим средством обратной связи для целенаправленного воздействия субъекта на объект воспитания.

**Педагогический диагноз** – это разностороннее изучение и описание объекта (личности, группы) и педагогической ситуации с целью принятия конкретного решения и разработки эффективных учебно-воспитательных действий и операций.

Педагогическая диагностика имеет в виду профессиональную деятельность педагога (учителя, преподавателя, воспитателя) по постоянному изучению и оценке динамичной ситуации педагогического процесса и его непрерывно развивающегося объекта: ребенка, школьника, студента или группы, коллектива. Она преподносит педагогу исходные данные и ключ для практического решения конкретных педагогических задач. Следовательно, педагогическая диагностика есть предпосылка и условие для грамотной и успешной постановки и конструирования педагогической технологии.

Педагог (учитель, воспитатель, преподаватель) всегда в какой-то мере исследователь – и по профессиональной обязанности, и по совести, и по познавательной потребности и интересам. Например, чтобы добиться хороших результатов в учебно-воспитательной работе, современный учитель-воспитатель изучает новинки психолого-педагогической литературы, постоянно наблюдает за динамикой физического и духовного развития своих учеников – каждого в отдельности и всего класса как социальной единицы (группы, коллектива). Всестороннее изучение индивида и группы особенно необходимо тогда, когда педагог работает с ними впервые. Он постоянно следит за беспрерывно меняющимися условиями педагогического процесса. Более того, «сканирование» (от англ. to – can – просматривать, просвечивать) педагогической ситуации в учебно-воспитательной работе является неотъемлемым компонентом успешной деятельности учителя и воспитателя. Кроме того, учитель воспринимает из разных источников и аккумулирует в себе широкий круг новой информации по смежным наукам, искусству и культуре вообще, технике, политике и даже хозяйственно-бытовым вопросам, перерабатывает ее, т. е. анализирует, систематизирует, обобщает, рекомбинирует и оценивает как средство профессиональной деятельности, с тем чтобы потом этот переработанный и осмысленный материал наиболее выгодно использовать в практической работе как компонент педагогической технологии.

Педагогическая диагностика в профессиональной работе педагога выполняет две главные функции: 1) поставляет ему достоверную информацию для принятия обоснованных педагогических решений и воздействий на объект; 2) выполняет роль канала обратной связи для получения сообщения о результатах этих воздействий, а в случае необходимости подсказывает пути их коррекции.

Профессиональные педагоги имеют дело не только с методикой учебной работы. Их интересуют и физическое развитие, и состояние здоровья ученика, и социальная среда, в которой формируется личность. Значит, учитель и воспитатель наряду с педагогической диагностикой, в тесной взаимосвязи с нею обращаются и к психодиагностике, и к диагностике социальной, медицинской. Данные об учащихся, получаемые с их помощью, педагог также учитывает и использует для успешного решения практических учебно-воспитательных задач.

Педагогическая диагностика относится к различным разделам учебно-воспитательного процесса: к изучению личности индивида, группы и коллектива, учебной и воспитательной деятельности, системе управления образованием. Ее применяют во всех типах дошкольных и внешкольных учреждений и учебных заведений.

**1.11. Понятие о педагогических ценностях**

**Педагогические ценности**представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Они, как и другие ценности, формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений. Овладение педагогическими ценностями осуществляется в процессе педагогической деятельности, в ходе которой происходит их субъективация. Именно уровень субъективации педагогических ценностей служит показателем личностно-профессионального развития педагога.

С изменением социальных условий жизни, развитием потребностей общества и личности трансформируются и педагогические ценности. Так, в истории педагогики прослеживаются изменения, связанные со сменой схоластических теорий обучения на объяснительно-иллюстративные и позже на проблемно-развивающие. Усиление демократических тенденций приводит к развитию нетрадиционных форм и методов обучения. Субъективные же восприятие и присвоение педагогических ценностей определяются богатством личности учителя, направленностью его профессиональной деятельности.

**Классификация педагогических ценностей.**Педагогические ценности различаются по уровню своего существования. На этом основании можно выделить социальные, групповые и личностные педагогические ценности.

Социальные педагогические ценности отражают характер и содержание тех ценностей, которые функционируют в различных социальных системах, проявляясь в общественном сознании. Это совокупность идей, представлений, норм, правил, традиций, регламентирующих деятельность общества в сфере образования.

Групповые педагогические ценности можно представить в виде идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих педагогическую деятельность в рамках определенных образовательных институтов. Совокупность таких ценностей имеет целостный характер, обладает относительной стабильностью и повторяемостью.

Личностные педагогические ценности выступают как социально-психологические образования, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности учителя, составляющие в своей совокупности систему его ценностных ориентаций. Аксиологическое (от греч. ах1а – ценность) «Я» как система ценностных ориентаций содержит не только когнитивные, но и эмоционально-волевые компоненты, играющие роль ее внутреннего ориентира. В нем ассимилированы как социально-педагогические, так и профессионально-групповые ценности, служащие основанием индивидуально-личностной системы педагогических ценностей. Эта система включает:

• ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда педагога, престижность педагогической деятельности, признание профессии ближайшим личным окружением и др.);

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

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

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

• дающие возможность удовлетворять прагматические потребности (возможности получения гарантированной государственной службы, оплата труда и длительность отпуска, послужной рост и др.).

Среди названных педагогических ценностей можно выделить ценности самодостаточные и инструментальные, различающиеся по предметному содержанию. Самодостаточные ценности – это ценности-цели, включающие творческий характер труда педагога, престижность профессии, социальную значимость, ответственность перед государством, возможность самоутверждения, любовь и привязанность к детям. Ценности этого типа служат основанием развития личности и учителя, и учащихся. Ценности-цели выступают в качестве доминирующей аксиологической функции в системе других педагогических ценностей, поскольку в целях отражен основной смысл деятельности учителя.

Цели педагогической деятельности определяются конкретными мотивами, адекватными тем потребностям, которые в ней реализуются. Этим объясняется их ведущее положение в иерархии потребностей, к которым относятся потребности в саморазвитии, самореализации, самосовершенствовании и развитии других. В сознании педагога понятия «личность ребенка» и «Я-профессионал» оказываются взаимосвязанными.

Осуществляя поиск путей реализации целей педагогической деятельности, педагог выбирает свою профессиональную стратегию, содержание которой составляет развитие себя и других. Следовательно, ценности-цели отражают государственную образовательную политику и уровень развития самой педагогической науки, которые, субъективируясь, становятся значимыми факторами педагогической деятельности и влияют на инструментальные ценности, называемые ценностями-средствами. Они формируются в результате овладения теорией, методологией и педагогическими технологиями, составляя основу профессионального образования педагога.

Ценности-средства – это три взаимосвязанные подсистемы: 1) собственно педагогические действия, направленные на решение профессионально-образовательных и личностно развивающих задач (технологии обучения и воспитания); 2) коммуникативные действия, позволяющие реализовать личностно и профессионально ориентированные задачи (технологии общения); 3) действия, отражающие субъектную сущность педагога, которые интегративны по своей природе, так как объединяют все три подсистемы действий в единую аксиологическую функцию.

Ценности-средства подразделяются на следующие группы: ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания.

Ценности-отношения обеспечивают педагогу целесообразное и адекватное построение педагогического процесса и взаимодействия с его субъектами. Отношение к профессиональной деятельности не остается неизменным и варьируется в зависимости от успешности действий педагога, от того, в какой мере удовлетворяются его профессиональные и личностные потребности. Ценностное отношение к педагогической деятельности, задающее способ взаимодействия педагога с учащимися, отличается гуманистической направленностью. В ценностных отношениях в равной мере значимы отношение педагога к себе как к профессионалу и отношение к себе как к личности. Здесь правомерно указать на существование и диалектику «Я-реального», «Я-ретроспективного», «Я-идеально-го», «Я-рефлексивного», «Я-профессионального». Динамика этих образов определяет уровень личностно-профессиональ-ного развития педагога.

В иерархии педагогических ценностей наиболее высокий ранг имеют ценности-качества, так как именно в них проявляются личностно-профессиональные характеристики педагога. К их числу относятся многообразные и взаимосвязанные индивидные, личностные, статусно-ролевые и профессио-нально-деятельностные качества. Данные качества являю

**Тема 2. Категориальный аппарат педагогики**

К основным педагогическим категориям относятся: образование, обучение, воспитание, развитие и формирование, социализация, педагогическая система, образовательный процесс, педагогическая деятельность, педагогическое взаимодействие, педагогическая задача, образовательная технология.

**2.1. Образование**

Образование является социокультурным феноменом и выполняет социокультурные функции. Оно становится важным фактором развития не только отдельных сфер, но и всего общества. В процессе образования человек осваивает культурные ценности, социокультурные нормы, имеющие культурно-историческое значение. Образование проявляет себя как практика социализации человека и преемственности поколений людей, механизм формирования общественной и духовной жизни человека и отрасль массового и духовного производства. Данная категория педагогики представляет собой социальный институт, через который передаются и воплощаются базовые культурные ценности и цели развития общества. Именно образование является активным ускорителем культурных перемен и преобразований как в общественной жизни, так и в отдельном человеке.

**Образование как ценность.**Рассмотрение образования с данной точки зрения предполагает учет следующих взаимосвязанных блоков: образование как ценность государственная; образование как ценность общественная; образование как ценность личностная.

Нравственный, интеллектуальный, экономический и культурный потенциал каждого государства зависит от состояния образовательной сферы и возможностей ее прогрессивного развития. Государство должно быть заинтересовано в развитии образования, придании ему приоритетной государственной значимости. Это должно проявляться в обосновании эффективных технологий, направленных на обеспечение престижа образования в обществе, осознании его государственной значимости, подкрепленной соответствующими материальными инвестициями и моральными обязательствами со стороны государства.

Устремления государства и общества в развитии образования далеко не всегда совпадают. Часто государство провозглашает образовательные приоритеты, а общество подталкивает его к выполнению собственных обещаний. Общество лоббирует образовательные приоритеты не только через создание представительных общественных организаций, ориентированных на решение определенных для общества образовательных проблем, но и через прямое вхождение во власть наиболее компетентных представителей сферы образования.

Личностная ценность образования заключается в индивидуальном мотивированном отношении человека к собственному образованию, его уровню и качеству.

Образование тесно связано с понятием культуры. Культура – это воспроизводимая при смене поколений система образцов поведения, сознания людей, а также предметов и явлений в жизни общества. По мнению С.И. Гессена, культуру можно представить в виде следующих слоев.

1. Образованность:

1) наука (мировоззрение – система взглядов человека на природу, общество, труд, познание);

2) искусство (овладение культурным наследием человечества: картины, памятники, театр, музыка, природа, понятия красоты, гармонии);

3) нравственность (нормы морали – правила поведения, общечеловеческие ценности и нравственные качества: совесть, честность и т. д.);

4) религия (нормы религии: возлюби ближнего своего, не желай зла, делай добро и т. д.).

2. Гражданственность:

1) право (правовая грамотность, законопослушность);

2) государственность (гражданское сознание, Отечество, правительство, строй и т. д.).

3. Цивилизация:

1) хозяйство (представление о производственных процессах – шитье, строительстве, обучении и т. д.);

2) техника (знания и умения по использованию орудий труда – молотка и т. д.).

**Образование как результат.**Образование – это целенаправленный результат овладения учащимися системой научных знаний, познавательных умений и навыков, формирование на этой основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развитие ее творческих сил и способностей.

В конечном счете образование обеспечивает определенный уровень развития познавательных потребностей и способностей человека, определенный уровень знаний, умений, навыков, подготовки к тому или иному уровню практической деятельности.

Результаты образования можно группировать следующим образом: 1) знания, умения, навыки; 2) показатели личностного развития; 3) отрицательные эффекты (последствия) образования; 4) изменение профессиональной компетентности учителя и его отношения к работе; 5) рост (или падение) престижа школы в социуме.

**Образование как процесс.**Согласно Закону РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» образование – это целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

**Образование как система.**Образование – специально организованная система внешних условий (образовательная система), создаваемых в обществе для развития человека. В нее входят образовательные учреждения разного типа и уровня, удовлетворяющие различные образовательные потребности человека. Основные элементы образования как макросистемы, имеющей государственный статус, – это система дошкольного, школьного, среднего специального, высшего и послевузовского дополнительного образования. В ней осуществляются передача и прием опыта поколений согласно целям, программам, структурам с помощью специально подготовленных педагогов.

*Образовательным*называется учреждение, осуществляющее образовательный процесс, т. е. реализующее одну или несколько образовательных программ и (или) обеспечивающее содержание и воспитание обучающихся, воспитанников.

По своим организационно-правовым формам образовательные учреждения могут быть государственными, муниципальными, негосударственными (частными, учреждениями общественных и религиозных организаций).

В связи с тем, что образовательные учреждения реализуют различные образовательные программы и работают с учащимися разного возраста, уровня подготовки и способностей, различают образовательные учреждения нескольких типов. К образовательным относятся учреждения следующих типов:

• дошкольные;

• общеобразовательные (начального, основного и среднего общего образования);

• профессиональные (начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования);

• дополнительного образования (детей, взрослых);

• специальные (коррекционные) для обучающихся с отклонениями в развитии;

• учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

• другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс.

Образовательные учреждения каждого типа могут подразделяться на виды (внутри своего типа). Сегодня, выбирая для своего ребенка школу, родители часто сталкиваются с проблемой, куда отдать его учиться: в гимназию, лицей, а может, в колледж? Все эти названия обозначают виды общеобразовательных учреждений. Поступая в учебное заведение среднего профессионального образования, ребенок может оказаться перед аналогичным выбором.

В нашей стране, кроме обычного общеобразовательного учреждения (школы), официально утверждены еще три вида общеобразовательных учреждений. К ним относятся гимназия, лицей и школа с углубленным изучением отдельных предметов.

*Гимназия –*это вид общеобразовательного учреждения, ориентированного на формирование широко образованной интеллигентной личности, готовой к творческой и исследовательской деятельности в различных областях фундаментальных наук. Она функционирует в составе пятого – одиннадцатого классов. Образование в гимназии дается на широкой гуманитарной базе с обязательным изучением нескольких (не менее двух) иностранных языков.

*Лицей*может открываться только на базе профильного высшего учебного заведения. Совместно с вузом лицей образует учебный комплекс. Обучаются в нем учащиеся старших (начиная с восьмого) классов. Лицей предназначен для проведения повышенной подготовки по отдельным предметам, осуществления ранней профилизации учащихся и подготовки выпускников к осознанному выбору профессии, самостоятельному творческому обучению в вузе.

*Общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов*дает расширенное, углубленное образование по отдельному или нескольким предметам одной, выбранной, области знаний и осуществляет раннюю профилизацию в соответствующей области знаний. Для реализации разработанной образовательной программы школа может привлекать профессорско-преподавательский состав вузов, сотрудников научно-исследовательских учреждений, учреждений культуры. Такая школа включает в себя все три ступени, с первого по одиннадцатый класс.

Кроме этих, утвержденных официально, в России образуются и действуют и другие виды общеобразовательных учреждений. Широкое распространение получили такие виды, как воскресные школы, авторские школы, учебные комплексы «детский сад – школа» и др.

Классификация видов образовательной практики осуществляется:

• по критериям формируемых и развиваемых в системе образования способностей (общее, специальное образование);

• по характеру (гуманитарное, естественно-научное и техническое);

• по уровням и сложности программ (дошкольное, начальное, основное школьное, среднее, высшее).

*Общее*образование обеспечивает человеку такие знания, умения и навыки, которые необходимы ему для всестороннего развития и являются базовыми для получения в дальнейшем профессионального образования.

*Профессиональное*образование – это подготовка в учебных заведениях специалистов высшей, средней и низшей квалификации для определенных отраслей науки, техники и культуры.

*Специальное*образование дает знания, умения и навыки, необходимые работнику определенной профессии и определенного уровня классификации.

В неразрывной связи с общим образованием находится *политехническое*образование, в ходе которого учащиеся знакомятся с основными принципами современного производства, вырабатывают навыки обращения с простейшими орудиями труда, которые применяются в быту и повседневной жизни.

В зависимости от уровня и объема полученных знаний и достигнутого уровня самостоятельности мышления как общее, так и специальное образование может быть начальным, средним и высшим.

*Гуманитарное*образование (философское, психологическое, педагогическое, юридическое, филологическое, искусствоведческое, музыкальное и т. п.) направлено на подготовку специалистов в области общественных наук. В настоящее время под гуманитарным образованием понимается важный механизм трансляции и воспроизводства культурных ценностей, идеалов и смысла жизни, форма и содержание которого детерминированы спецификой национально-культурного мира, образуемого историей, языком, философией, литературой, традициями, психологией.

*Естественно-научное*образование (физическое, эколого-биологическое, геологическое, медицинское и т. п.) ориентировано на подготовку специалистов в области естественных наук.

*Техническое*образование обеспечивает подготовку инженеров и техников для промышленности, строительства, транспорта и связи, сельского и лесного хозяйства. Под термином «техническое образование» понимается также совокупность научно-теоретических и практических знаний и навыков, позволяющих людям, получившим такое образование, решать технические и экономические задачи по своей специальности.

Современное образование развивается в различных направлениях и характеризуется различными свойствами: гуманизацией, гуманитаризацией, дифференциацией, диверсификацией, стандартизацией, многовариативностью, многоуровневостью, фундаментализацией, компьютеризацией, информатизацией, индивидуализацией, непрерывностью.

По своей природе образование имеет диалектический характер. Основаниями для развития образования являются нормативные правовые акты, новые государственные образовательные стандарты, новые концепции и модели образования на уровне государства или конкретного региона и отдельных образовательных учреждений, новые источники, механизмы и формы финансирования, новые системы подготовки и переподготовки специалистов для образовательной сферы.

Понимание образования как фактора духовной безопасности нации обусловлено его важнейшей ролью в сохранении культурной преемственности и духовном развитии личности. Образование обеспечивает целостное воспроизводство человека в соответствии с теми его идеалами, которые сформированы в недрах культуры и прежде всего в религиозно-философских, этических и педагогических системах и концепциях, производит и воспроизводит целостный субъект культуры и деятельности человека, формирует его целостный «образ».

Из вышеописанного понимания категории «образование» вытекает ряд следствий:

• образование личности начинается до школы, протекает в школе и вне школы;

• школьное образование не может считаться успешным, если не созданы условия, при которых реально происходят и дают результаты внутренние процессы индивидуального самообразования школьников;

• главная миссия школы – создание благоприятных условий для самообразования и саморазвития личности;

• школа воспринимается как очень важный, но не единственный вкладчик в результаты образования личности;

• различаются результаты собственно школьного образования и результаты образования самой личности;

• реальные результаты образования рассматриваются как самооценка и как внешняя оценка результатов образования.

**Инновационное образование.**Общим для всех стран является все более выраженная роль человеческого фактора, в связи с чем образование начинает рассматриваться в качестве национальной задачи. Даже в странах с самыми децентрализованными системами образования и воспитания заботу о развитии образования, его финансировании, вводимых в него новшествах берет на себя государство. Образование все больше рассматривается как один из существенных факторов эффективного общественного развития. Уровень развития производства, безусловно, влияет на продуктивность и создает предварительные конкретные материальные условия, однако то, какой будет реальная производительность, в большой степени зависит от работника, так как именно он имеет дело со средствами и предметами труда в процессе производства.

Очевидно, что развитие науки и образования обеспечивает быстрый технический прогресс страны. Технический прогресс, в свою очередь, ведет к повышению производительности труда, которая обеспечивает более высокий общественный и индивидуальный уровень жизни. Поэтому изменения в других сферах общественного труда ставят требование совершенствования и перед деятельностью в сфере образования. Таким образом, уровень образования является косвенным показателем уровня развития общества, а совершенствование системы образования косвенным путем способствует повышению общего уровня жизни.

Степень и качество образования непосредственно влияют не только на совокупные производственные результаты, но и на возможность реализации внутреннего потенциала отдельного человека, на его доход, использование культурных ценностей и т. д.

Сегодня в сфере образования внедряется громадное количество инноваций различного характера, направленности и значимости. Проводятся большие или малые государственные реформы, внедряются новшества в организацию, содержание, методику и технологию преподавания. К нововведениям в сфере образования относят следующие изменения:

• в общественном положении образования и уровне финансирования образовательной системы;

• в структуре системы образования;

• в содержании образования, т. е. в учебных планах и программах по всем или отдельным предметам;

• во внутренней организации деятельности школы;

• в отношениях «учитель – ученик»;

• в методах обучения;

• в оборудовании учебных заведений и использовании информационных технологий в образовании;

• в строительстве зданий и помещений для учебных заведений.

Структура системы образования – весьма подвижный ее элемент (структуры министерства, управлений образования регионального и районного уровней). Изменения структуры происходят очень часто и не всегда носят позитивный характер. Дело в том, что, хотя структура системы образования и является государственным элементом, на него очень сильное влияние оказывает субъективный фактор – желания, стремления, убеждения и вместе с этим просчеты отдельных лиц.

Содержание образования – более стабильный фактор, однако он тоже претерпевает изменения в результате открытий в различных областях науки и изменений в технологиях производства.

К нововведениям в методах обучения следует отнести групповое обучение, различные формы индивидуальной работы, бригадного обучения, введение систем развивающего обучения и др.

Изменения в оборудовании учебных заведений и использование информационных технологий в образовании включают в себя применение аудиовизуальных и других средств дидактической техники, программируемое обучение, зачастую с помощью компьютеров. Использование на уроках аудиовизуальной и компьютерной техники требует введения новой методики организации обучения.

Здания и оборудование помещений для учебных заведений являются необходимым элементом образовательного процесса, однако они не выступают в качестве определяющего фактора образования.

Следует различать реформы и педагогические инновации. *Реформой*называют нововведения, которые организуются и проводятся государственной властью. Результатами реформы могут быть изменения в общественном положении образования, структуре системы образования, содержании образования, во внутренней организации деятельности школы.

Можно различать реформы общегосударственного и внутриведомственного (т. е. проводимого только в рамках системы образования) масштаба, однако при этом всегда следует помнить, что любая достаточно значимая внутриведомственная реформа всегда согласуется с высшим руководством государства и проходит во взаимосвязи с реформированием в других областях. И в этом смысле разделять реформы на внутрипедагоги-ческие и внепедагогические (общегосударственные) нецелесообразно.

В отличие от реформ педагогические инновации являются результатом деятельности людей внутри системы образования. *Педагогическими инновациями*называются нововведения, которые разрабатываются и проводятся не органами государственной власти, а работниками и организациями системы образования и науки.

Не все изменения, происходящие в сфере образования, можно назвать педагогическими инновациями. Например, нельзя назвать так изменение общественного положения образования, повышение его статуса и увеличение финансирования – это скорее результат каких-то социальных процессов, реформ или изменения политических ориентаций общества, т. е. результат проведения политических реформ.

Изменения в оборудовании учебных заведений и строительстве зданий также нельзя назвать чисто педагогическими инновациями – это скорее результат введения инноваций в сфере компьютерной техники, производства учебных пособий, архитектуры, строительства и др.

Нельзя назвать педагогическими инновациями и изменения в структуре системы образования – это скорее инновации в сфере управления образованием. Отчасти к управленческим инновациям относятся и нововведения во внутренней организации деятельности школ (если эти нововведения не являются вынужденными в результате введения педагогических инноваций).

Таким образом, к чисто педагогическим инновациям можно отнести лишь изменения:

1) в содержании образования, т. е. в учебных планах и программах по всем или отдельным предметам;

2) во внутренней организации деятельности школы;

3) в отношениях «учитель – ученик»;

4) в методах обучения.

Инновационное движение представляет собой общественно-педагогическое движение, перерастающее рамки образовательной сферы. Оно становится важнейшим фактором самоорганизации и саморазвития общества, энергией которого обеспечивается проведение в жизнь программ демократических реформ.

**2.2. Обучение**

**Обучение** – это специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями.

Под влиянием обучения и воспитания реализуется процесс целостного разностороннего развития личности. Области понятий «воспитание» и «обучение» частично перекрываются: обучая – воспитываем, воспитывая – обучаем. Такова логика взаимосвязей этих категорий педагогики.

Обучение состоит из двух неразрывно связанных явлений: преподавания и учения.

**Преподавание** – это процесс деятельности преподавателя в ходе обучения.

**Учение** – это процесс деятельности ученика в ходе обучения. Учение происходит также и во время самообразования.

Основу обучения составляют знания, умения, навыки (ЗУН), выступающие со стороны преподавателя в качестве исходных (базовых) компонентов содержания, а со стороны учеников – в качестве продуктов усвоения.

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

Наиболее распространены следующие классификации знаний.

1. По *локализации отражения*выделяют: а) индивидуальные знания – совокупность чувственных и умственных образов и их связей, возникающих при взаимодействии индивида с действительностью, его личный опыт общения, труда, познания мира; б) общественные знания – продукт обобщения, объективизации, обобществления результатов индивидуальных познавательных процессов, выраженный в языке, науке, технике, материальных и духовных ценностях, созданных поколениями людей, цивилизацией.

Обучение представляет собой «перевод» общественных знаний в индивидуальные.

2. По *форме отражения:*а) знаковые, вербальные знания, закодированные в знаковой, языковой форме, теоретические знания; б) образные знания, представленные в образах, воспринятых органами чувств; в) вещественные знания, существующие в предметах труда, искусства (овеществленные результаты деятельности); г) процедурные знания, заключенные в текущей деятельности людей, их умениях и навыках, в технологии, процедуре трудового и творческого процесса.

3. По *психологическому уровню:*а) знание-узнавание; б) знание-воспроизведение; в) знание-понимание; г) знание-применение; д) знание – автоматические действия; е) знание-отношение; ж) знание-потребность.

4. По *степени обобщенности:*а) факты – явления; б) понятия – термины; в) связи – закономерности; г) гипотезы – теории; д) методологические знания; е) оценочные знания.

**Умения** – это готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков. Умения характеризуется прежде всего способностью с помощью знаний осмысливать имеющуюся информацию, составлять план достижения цели, регулировать и контролировать процесс деятельности.

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

Умения и навыки характеризуются разной степенью обобщенности и классифицируются по различным логическим основаниям. Например, по характеру преобладающих психических процессов выделяют двигательные (моторные), чувственные (сенсорные) и умственные (интеллектуальные) умения и навыки.

Важнейшими *общеучебными*умениями и навыками являются:

• умения и навыки планирования учебной деятельности (осознание учебной задачи, постановка целей, выбор рационального и оптимального пути их достижения, определение последовательности и продолжительности этапов деятельности, построение алгоритма деятельности, планирование самостоятельной работы на уроке и дома);

• умения и навыки организации своей учебной деятельности (организация рабочего места в классе, режима работы, домашней самостоятельной работы, определение порядка и способов умственных действий);

• умения и навыки восприятия информации, работа с различными источниками информации (чтение, работа с книгой, конспектирование, библиографический поиск, работа со справочниками, словарями, слушание речи, запись прослушанного, внимательное восприятие информации, управление вниманием, наблюдение, запоминание, работа с компьютером);

• умения и навыки мыслительной деятельности (осмысливание учебного материала, выделение главного, анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, индукция, дедукция, классификация, обобщение, систематизация доказательств, построение рассказа, ответа, речи, аргументирование, формулирование выводов, умозаключений, написание сочинений, решение задач, проблем);

• умения и навыки осмысливания результатов своих действий (самоконтроль и взаимоконтроль результатов учебной деятельности, оценка достоверности изложения, верности решения, различных сторон явлений – экономической, экологической, эстетической, этической, умение проверить правильность и прочность теоретических знаний, практических навыков, рефлексивный анализ).

Оценивать вышеупомянутые знания, умения и навыки педагог может с помощью следующих оценочных шкал: а) количественной, которая подразделяется на абсолютную и относительную; б) порядковой, которая подразделяется на ранговую, имеющую в своем составе рейтинговую оценочную шкалу, и дескриптивные, включающие аналоговые и знаковые шкалы, причем последние подразделяются на образные и вербальные.

**2.3.Воспитание**

Воспитание – одна из основных категорий педагогики. Тем не менее общепринятого определения понятия «воспитание» не существует. Одно из объяснений этого – его многозначность. Воспитание можно рассматривать как общественное явление, деятельность, процесс, результат, ценность, систему, воздействие, взаимодействие и т. д. Каждое из этих значений справедливо, но ни одно их них не позволяет охарактеризовать воспитание как педагогическую категорию в целом.

Определяя объем понятия «воспитание», многие исследователи выделяют воспитание как социальное или как педагогическое явление, рассматривая их, в свою очередь, в широком или узком смысле.

Воспитание как социальное явление – один из факторов жизни и развития общества. Воспитание в широком социальном смысле – это передача накопленного опыта от старших поколений младшим. Под опытом понимаются знания, умения, способы мышления, нравственные, эстетические, правовые нормы, духовное наследие человечества. Как *социальное явление*воспитание носит:

а) исторический характер. Оно возникло вместе с обществом и будет существовать, пока существует общество;

б) конкретно-исторический характер. Смена уровня развития производственных сил и производственных отношений влечет за собой смену целей, задач и форм воспитания;

в) классовый характер. Хорошее воспитание требует больших затрат, в том числе и финансовых, а значит, становится недоступным для всех людей в обществе, начинает служить господствующему классу, который и определяет его направленность;

г) социальный характер. Цели, содержание, формы воспитания определяются потребностями общества и формулируются исходя из его интересов.

Воспитание в узком социальном смысле – это направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов (семья, учебно-воспитательные учреждения, органы правопорядка, трудовые коллективы и т. д.) с целью формирования определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, подготовки к жизни.

Воспитание как *педагогическое явление*в широком педагогическом смысле – это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс. Воспитание в узком педагогическом смысле – это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач (например, воспитание определенного нравственного качества, эстетических взглядов и т. д.).

Признаки воспитания как *педагогического понятия:*

• целенаправленность (наличие какого-то образца, идеала воспитания);

• соответствие социально-культурным ценностям (воспитывается то, что принято в обществе);

• присутствие определенной системы организуемых влияний. В педагогике принято выстраивать траекторию движения

к цели через комплекс решаемых задач. К *задачам*воспитания традиционно относят задачи умственного, физического, нравственного, эстетического, трудового, гражданского воспитания.

Логика воспитания в школе и жизни строится так, что процесс воспитания должен переходить в процесс самовоспитания. *Самовоспитание* – это сознательная, целенаправленная самостоятельная деятельность, ведущая к возможно более полной реализации, развитию и совершенствованию личности. Собственная деятельность ребенка по саморазвитию является необходимым условием воспитательного процесса. «Никто не сможет воспитать человека, если он сам себя не воспитывает» (В.А. Сухомлинский). Задача школьного воспитания – разбудить внутренние силы ученика и направить их на саморазвитие, руководить самовоспитанием учащихся. Для решения этих задач используются такие средства: сообщение знаний о развитии и самовоспитании, организация коллективной и индивидуальной деятельности по самовоспитанию, консультирование, поощрение. Существуют приемы самовоспитания: самоанализ, саморегуляция, самооценка, самоконтроль и др.

Процесс воспитания включает в себя и *перевоспитание,*понимаемое как перестройка установок, взглядов и способов поведения, противоречащих этическим нормам и другим требованиям общества. Процесс изменения, ломки сознания и поведения очень сложен, поскольку должны изменяться стереотипы поведения, имеющие устойчивый характер. В перевоспитании нуждаются ученики, называемые трудными, имеющие отклонения в поведении, часто не успевающие в учебе. Причиной этого являются, как правило, ошибки в семейном и (или) школьном воспитании, влияние малых социальных групп.

**2.4. Развитие и формирование**

Развитие – это необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов. Только одновременное наличие всех трех указанных свойств выделяет процессы развития среди других изменений.

Синтезируя наиболее устоявшиеся в педагогике определения, можно дать такое толкование этого понятия: **развитие** – это процесс и результат количественных и качественных изменений в организме человека. Оно связано с постоянными, непрекращающимися изменениями, переходами из одного состояния в другое, восхождением от простого к сложному, от низшего к высшему, от количества к качеству.

Развитие личности – сложнейший процесс объективной действительности. Для углубленного изучения этого процесса наука пошла по пути дифференцирования его составных компонентов, выделяя в нем развитие физическое, психическое, духовное, социальное и др. Педагогика изучает проблемы духовного развития личности во взаимосвязи со всеми другими компонентами.

Если под развитием понимать изменение или функционирование системы, сопровождающееся появлением нового качества (возникновением качественных новообразований), то можно выделить следующие особенности такого процесса:

• необратимость – любая деградация, обратное развитие не является зеркальным отражением поступательного развития, возвращение системы на исходный уровень функционирования возможно лишь по одному или нескольким показателям, полное восстановление того, что было раньше, невозможно;

• прогресс и регресс – две диахронические структуры, прогрессивное развитие обязательно включает в себя элементы регрессии;

• неравномерность – периоды резких качественных скачков сменяются постепенным накоплением количественных изменений;

• зигзагообразность – неизбежным во всяком развитии является не только замедление, но и откат назад, ухудшение функционирования системы как условие нового подъема;

• переход стадий развития в уровни – при появлении нового уровня функционирования старый не уничтожается, но сохраняется с некоторыми специфичными только для него функциями в качестве одного из иерархических уровней новой системы;

• наряду с тенденцией к качественному изменению всякое развитие осуществляется в единстве с тенденцией к устойчивости, сохранению достигнутого и воспроизведению сложившихся типов функционирования.

**Развитие личности** – одна из главных категорий в психологии и педагогике. Психология объясняет законы развития психики, педагогика разрабатывает теории о том, как целенаправленно руководить развитием человека. Л.И. Божович понимает развитие личности как процесс количественных и качественных изменений под влиянием внешних и внутренних факторов. Изменение личности от возраста к возрасту протекает в следующих аспектах: физическое развитие (ске-летно-мышечная и другие системы организма), психическое развитие (процессы восприятия, мышления и пр.), социальное развитие (формирование нравственных чувств, определение социальных ролей и др.).

В науке вызывает споры вопрос о том, что движет развитием личности, под влиянием каких факторов оно протекает. На этот счет существуют два основных подхода: биологиза-торский и социологизаторский. Сторонники *биологизатор-ского*подхода объясняют развитие как процесс биологического, природного, наследственно запрограммированного созревания, развертывания природных сил. По мере взросления включается та или иная генетическая программа. Вариантом этой позиции является взгляд на индивидуальное развитие (онтогенез) как на повторение всех стадий, которые прошел человек в процессе своей исторической эволюции (филогенезе): в онтогенезе в сжатом виде повторяется филогенез. Согласно З. Фрейду, в основе развития человека тоже лежат биологические процессы, проявление в разных формах либидо – полового влечения.

Представители бихевиоризма утверждали, что развитие ребенка предопределяется врожденными инстинктами, особыми генами сознания, носителями постоянных наследуемых качеств. Это породило в начале XX в. учение о диагностировании свойств личности и практику тестирования детей в начальной школе, деление их по результатам тестов на группы, которые должны обучаться по разным программам в соответствии с якобы природными способностями. На самом деле, по мнению большинства ученых, тестирование выявляет не природные способности, а уровень обученности, приобретенный при жизни. Многие западные ученые считают биологизаторскую концепцию развития ошибочной, а практику деления детей на потоки по результатам тестирования – вредной, поскольку она ущемляет права детей на образование и развитие.

Согласно *социологизаторскому*подходу развитие ребенка определяется его социальным происхождением, принадлежностью к определенной социальной среде. Вывод делается тот же: детей из разных социальных слоев надо учить по-разному.

Приверженцы *материалистического*подхода утверждают, что развитие личности протекает под воздействием обоих факторов: биологического (наследственности) и социального (общества, социальных институтов, семьи). Природные данные составляют основу, возможность для развития, но преобладающее значение имеют социальные факторы. Отечественная наука выделяет среди этих факторов особую роль воспитания, которое имеет определяющее значение в развитии ребенка. Социальная среда может воздействовать непреднамеренно, стихийно, воспитатель же руководит развитием целенаправленно. Как сформулировал Л.С. Выготский, обучение влечет за собой развитие.

К внутренним факторам развития личности относят активность самой личности: ее чувства, волю, интересы, деятельность. Формируемые под влиянием внешних факторов, они сами становятся источником развития.

Учителю важно знать психологию развития личности, возрастные и индивидуальные различия людей, чтобы на этой основе вести профессионально грамотную работу, определяя цели, содержание и средства педагогической деятельности с конкретными детьми.

**Законы развития личности.***Первый закон*развития личности состоит в следующем: жизнедеятельность личности есть одновременно проявление всех ее основных функций. Иными словами, жизнедеятельность личности – это одновременно ее дело, общение, разум, чувствование и познание.

Данный закон открыт антропологами и выражает суть концепции цельной личности. Еще Н.Г. Чернышевский, поясняя главный принцип научной антропологии, писал: «Принцип этот состоит в том, что на человека надобно смотреть как на одно существо, имеющее только одну натуру, чтобы не разрезывать человеческую жизнь на разные половины, принадлежащие разным натурам, чтобы рассматривать каждую сторону деятельности человека как деятельность... всего его организма». Из этого же исходил и А.С. Макаренко, когда утверждал: человек не воспитывается по частям.

Знание первого закона развития личности имеет огромное значение для каждого педагога, ведущего учебно-воспитательную работу. Было бы наивным, например, полагать, что учитель русского языка в одиночку дает детям знания по языку и развитию речи, преподаватель физкультуры обеспечивает их физическое воспитание и развитие, а мастер в школьных мастерских прививает им трудовые навыки. И учитель физкультуры, и мастер по труду общаются с учащимися и уже в силу этого способствуют развитию их речи. Учитель русского языка призван заботиться о физическом развитии своих учеников, в частности строго следя за правильностью их осанки. И все учителя независимо от предмета, который они преподают, приучают учеников к труду. Как отмечал К.Д. Ушинский, умственный труд – едва ли не самый тяжелый труд для человека.

Забота о полноценном развитии всех основных функций личности – главное дело каждого педагога, учителя и воспитателя. Такой вывод неизбежно следует из понимания первого закона развития личности.

*Второй закон*развития личности приобретает исключительное значение для практической педагогической деятельности, поскольку он вскрывает механизм образования и становления качеств личности. Его можно сформулировать так: в однотипных поступках, повторяющихся в сходных обстоятельствах, умение аккумулируется в навык, затем закрепляется в привычку, чтобы в качестве нового действия включиться в обычай.

Рассмотрим действие этого закона на примере. Человек учится водить машину. На первых порах включение зажигания, сигнала поворота, переключение рычага скоростей, набор скорости путем нажатия на педаль и другие сравнительно простые действия требуют принятия сознательных решений и являются по существу отдельными поступками. Но спустя какое-то время, иногда значительное, умения становятся навыками, закрепляются в привычки, которые замыкаются в цепочку бессознательных автоматизированных действий. Высвобожденное сознание теперь уже не контролирует эти действия и направлено на оценку дорожной обстановки, состояния дорожного покрытия и многое другое, что должен учитывать водитель, если хочет целым и невредимым прибыть в намеченный пункт. То же самое происходит при освоении человеком любого нового дела.

Вновь обратившись к первому закону, мы увидим, что действие второго закона, хотя оно и описано в терминах функции «жизнедеятельность», распространяется на все другие основные функции.

*Третий закон*развития личности прямо вытекает из второго: всякий акт жизнедеятельности личности в индивидуальном опыте первоначально совершается как поступок. Личность начинается с поступка.

Вспомним древнее изречение: посеешь поступок – пожнешь привычку; посеешь привычку – пожнешь характер; посеешь характер – пожнешь судьбу. Привычка – именно тот процесс, посредством которого убеждение становится наклонностью и мысль переходит в дело. Не следует забывать, что привычка творится в поступках.

А.С. Макаренко отмечал «противоречие между сознанием, как нужно поступать, и привычным поведением. Между ними есть какая-то маленькая канавка, и нужно эту канавку заполнить опытом». Борьба за этот опыт правильных поступков воспитанников стала основой его педагогической системы.

Все три закона в жизни человека всегда действуют вместе и одновременно, ибо они представляют собой способ функционирования и развития личности. К открытию этих законов педагоги шли веками. Особенно заметен вклад И.Г. Пе-сталоцци, который первым установил, что все естественные силы и способности детей развиваются в процессе их упражнения в жизни. До сих пор не оценен по достоинству труд К.Д. Ушинского, заложившего основы общей теории развития личности. Он наметил главные функции личности, описал их наиболее важные формы и установил их взаимодействие и переходы друг в друга.

Современная трактовка и изложение проблем теории развития личности были бы невозможны без величайшего открытия XX в. – создания И.П. Павловым учения об условных рефлексах – теории высшей нервной деятельности животных и человека. В 1931 г. Павлов писал: «...Накопляется огромный материал, который, помимо чисто физиологического анализа, сейчас захватывает глубоко вопросы невропатологии и даже психиатрии, а также идет на ближайшее соприкосновение с психологией, гигиеной ума и педагогией».

С.Т. Шацкий и А.С. Макаренко продолжили дело своих великих учителей и выдвинули в качестве главной задачу педагогически целесообразной организации жизни детей. Они заложили основы современной методики воспитания и обучения. И именно проникновение в сущность законов воспитания и развития личности дало им возможность сделать это.

Знание законов и теории развития личности в целом позволяет педагогу осмысленно, со знанием дела выбирать и правильно применять методы воспитания и обучения. На это указывал еще К.Д. Ушинский. Вот почему каждый педагог должен изучать теорию развития личности, важнейшую составную часть педагогической науки. В противном случае он лишается научных оснований своей воспитательной деятельности и вынужден действовать вслепую.

**Теория развития личности**складывается из двух частей: общей теории, которая рассматривает основные функции личности, их формы и законы развития личности, и учения о возрастном развитии детей, весомый вклад в которое внес П.П. Блонский. После разгрома педологии эстафету изучения возрастного развития детей приняли психологи, среди которых в первую очередь следует упомянуть С.Л. Рубинштейна, а также педиатры – детские врачи.

**Формирование личности** – это процесс ее изменения как социального существа под воздействием всех без исключения факторов – экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и др., появление физических и социально-психологических новообразований в структуре личности, изменение внешних проявлений (формы) личности.

Формируется и младенец, и пожилой человек. Формирование подразумевает некую законченность человеческой личности, достижение уровня зрелости, устойчивости. Воспитание – один из важнейших, но не единственный фактор формирования личности.

Понятие формирования шире остальных категорий. Соотношение между ними можно представить в виде следующей схемы (рис. 2).



*Рис. 2*

**2.5. Социализация**

**Социализация** – это развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому он принадлежит.

В общем смысле под социализацией понимается процесс усвоения человеком существующих в обществе социальных норм, ценностей, типичных форм поведения, а также установление им новых индивидуальных норм, отвечающих интересам всего общества. Л.С. Выготский рассматривал социализацию как присвоение индивидом общественного опыта, всей культуры общества.

*Сущность*социализации состоит в сочетании адаптации и обособления человека в условиях конкретного общества.

В структуру процесса социализации входят следующие составляющие: 1) стихийная социализация – процесс развития и саморазвития человека во взаимодействии и под влиянием объективных обстоятельств жизни общества; 2) относительно направляемая социализация – когда государство предпринимает экономические, законодательные, организационные меры для решения своих задач, объективно влияющих на жизненный путь человека и его развитие; 3) относительно социально контролируемая социализация – планомерное создание обществом и государством правовых, организационных, материальных и духовных условий для развития человека; 4) сознательное самоизменение человека.

Основными *видами*социализации являются: а) полороле-вая (овладение членами общества ролями мужчины и женщины); б) семейная (создание членами общества семьи, выполнение функций по отношению друг к другу, выполнение функций родителей по отношению к своим детям и детей по отношению к своим родителям); в) профессиональная (компетентное участие членов общества в экономической и социальной жизни); г) правовая (законопослушание каждого члена общества).

*Этапы*социализации можно соотнести с возрастной периодизацией жизни человека: младенчество (от рождения до 1 года), раннее детство (1–3 года), дошкольное детство (3–6 лет), младший школьный возраст (6-10 лет), младший подростковый (10–12 лет), старший подростковый (12–14 лет), ранний юношеский (15–17 лет), юношеский (18–23 года), молодость (23–30 лет), ранняя зрелость (30–40 лет), поздняя зрелость (40–55 лет), пожилой возраст (55–65 лет), старость (65–70 лет), долгожительство (свыше 70 лет).

*Агентами*социализации называются люди, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает жизнь человека. По своей роли в социализации агенты различаются в зависимости от того, насколько они значимы для него. На разных возрастных этапах состав агентов специфичен.

*Средства*социализации – это набор средств, специфичных для определенного общества, определенного социального слоя, определенного возраста. К ним можно отнести: способы вскармливания младенца и ухода за ним; формируемые бытовые и гигиенические умения; окружающие человека продукты материальной культуры; элементы духовной культуры; последовательное приобщение человека к многочисленным видам и типам отношений в основных сферах его жизнедеятельности; набор позитивных и негативных формальных и неформальных санкций.

*Механизмы*социализации делятся на социально-психологические и социально-педагогические.

К *социально-педагогическим*механизмам относятся: традиционный (представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения); институциональный (функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями, как специально созданными для его социализации, так и реализующими социализирующие функции параллельно со своими основными); стилизованный (действует в рамках субкультуры); межличностный (функционирует в процессе взаимодействия с субъективно значимыми для человека людьми); рефлексивный (осознание и переживание той реальности, в которой человек живет, и самого себя).

К *социально-психологическим*механизмам относятся: подавление (исключение из сферы сознания мыслей, чувств, желаний и влечений, причиняющих стыд или душевную боль); вытеснение (произвольное подавление); реакция на противоположную установку (подавление чувства вины из-за имеющихся социально неприемлемых желаний и разрешение противоречия между желаниями и присвоенной социальной нормой); изоляция (вытеснение эмоциональных компонентов неприятных, травмирующих впечатлений); самоограничение (отступление перед трудностями, ограничение своего «я»); проекция (предписывание собственных нежелательных черт другим людям); идентификация (отождествление себя с другим субъектом, группой, образцом); интроекция (установки другого человека как бы встраиваются в структуру личности субъекта без специальной переработки); эмпатия (сопереживание эмоциональному состоянию другого человека); интеллектуализация (абстрактные рассуждения о трудной ситуации вместо реальных действий по ее разрешению); дискредитация цели, самообман (изобретение на первый взгляд логичных умозаключений и суждений для ложного объяснения своих фрустраций); аннулирование действия (предотвращение или ослабление неприемлемых действий); сублимация (перевод любого инстинктивного влечения, потребности и мотива, удовлетворение которых блокировано условиями ситуации, в социально приемлемую деятельность).

*Результатом*социализации выступает социализирован-ность, под которой понимается сформированность характеристик человека, задаваемых статусом и требуемых данным обществом.

Понятие «социальность» также имеет непосредственное отношение к социализации человека. Под *социальностью*понимается интегрированный результат социального воспитания, выражающийся в способности человека взаимодействовать с социальным миром, другими людьми.

*Факторами*социализации называются более или менее активно влияющие на развитие человека и требующие от него определенного поведения и активности условия. Изученные факторы социализации можно объединить в четыре большие группы: мегафакторы, макрофакторы, мезофакторы, микрофакторы.

Мегафакторы – это условия, влияющие на всех людей Земли. К ним относятся мир, космос, планета. Данные обстоятельства необходимо иметь в виду, определяя цели и содержание воспитания. В педагогическое целеполагание следует включать формирование и развитие у взрослых и детей планетарного сознания, отношения к Земле как к общему дому. Содержательная сторона такого сознания определяется общечеловеческими ценностями.

Макрофакторы – это условия, которые влияют на процесс социализации всех людей, живущих в определенных странах. К ним относятся страна, государство, общество, этнос. Регионы страны отличаются друг от друга природно-климатическими условиями, особенностями экономики, мерой урбанизированности, культурными особенностями. В зависимости от исторического пути, достигнутого уровня и перспектив развития в обществе складывается идеал человека, формируется определенный тип личности. Политика, социальная практика, характерные для данного государства, создают для граждан определенные условия жизни, в которых и проходит социализация. Среди макрофакторов огромное влияние на формирование личности оказывает этнос. Каждый этнос имеет свои специфические черты и свойства, совокупность которых определяет его национальный характер. Они проявляются в национальной культуре. Социализация в том или ином этносе имеет свои особенности, условно объединяющиеся в две группы: витальные (биолого-физические) и ментальные (фундаментальные духовные свойства). Менталитет этноса проявляется в имплицитных концепциях личности и ее воспитания.

Мезофакторы – это условия социализации больших групп людей, выделяемых: по месту и типу поселения, в которых они живут (город, поселок, село); по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации; по принадлежности к тем или иным субкультурам. Самыми существенными среди них являются регион и тип поселения. Влияние региональных условий на социализацию имеет различный характер и определяется природно-географическими, социально-географическими, социально-экономическими, социально-демографическими, историческими, культурологическими особенностями, климатом, этническим составом и степенью стабильности населения. В селе и поселке сохраняется социальный контроль за поведением человека, так как здесь стабильный состав жителей, слабая социальная, профессиональная и культурная дифференциация, тесные связи между соседями и родственниками, обеспечивающие открытость общения. Город же создает потенциальные возможности взрослому и ребенку для индивидуального выбора в различных сферах жизнедеятельности, предоставляет возможности широкого выбора групп общения, стилей жизни, системы ценностей. В городе и поселке человек оказывается под воздействием средств массовой коммуникации, которые выполняют в развитии детей информационную и релаксационную функции. *Субкультуры*играют огромную роль в социализации уже потому, что они представляют собой специфический способ дифференциации развитых национальных культур, их влияние на те или иные общности, а также маркирования социальной и возрастной структуры общества. Признаками субкультуры являются: ценностные ориентации, нормы поведения, взаимодействия и взаимоотношения, предпочитаемые носителями источники информации, эстетические пристрастия, жаргон, статусная структура. Субкультура служит одним из способов обособления человека в обществе, одной из ступеней автономизации личности.

Микрофакторы – это условия, которые непосредственно влияют на конкретных людей. К ним относятся семья, соседство, микросоциум, домашний очаг, группы сверстников, воспитательные, общественные, государственные, частные, религиозные организации.

Как основной институт социализации семья является персональной средой жизни и развития человека на протяжении всей его жизни. Она выполняет определенные социализирующие функции: обеспечивает физическое и эмоциональное развитие человека, овладение им социальными нормами, формирует психологический пол ребенка, его ценностные ориентации, определяет последующее интеллектуальное развитие. Поддержка, негативное или безразличное отношение семьи оказывают огромное влияние на притязания человека. Благожелательное отношение помогает в адаптации человека к жизни, негативное – способствует возникновению барьеров в ее осуществлении, безразличное – является источником многих трудностей на протяжении его жизни. В любой семье человек проходит стихийную социализацию, содержание которой определяется ее объективными характеристиками, ценностными установками, стилем жизни и взаимоотношениями членов семьи. Относительно социально контролируемая социализация осуществляется в семье в форме воспитания, понимаемого как осознаваемые усилия по взращиванию ребенка, предпринимаемые старшими членами семьи.

Основными принципами семейного воспитания являются: сочетание близких и срочных, возможных и необходимых задач, упор на настоящий момент, принцип преодоления трудностей и достижения заслуженного успеха. Особое значение имеет социальная направленность семейного воспитания, которая заключается в развитии и укреплении духовной силы ребенка.

Основой педагогической деятельности родителей должна стать педагогическая культура как составная часть общей культуры человека. В процессе овладения педагогической культурой ставится задача формирования знаний, которые помогут родителям узнать своего ребенка. Наряду с теоретическими знаниями о том, какие методы и приемы следует использовать, чтобы достичь поставленной цели, родители должны обладать определенными умениями, которые будут способствовать претворению данных приемов в жизнь. Заботой родителей является формирование внутреннего мира ребенка в целом.

Следует отметить, что в последние годы не каждая семья становится основным институтом социализации ребенка, оказывающим позитивное влияние не его развитие, мировоззрение, поведение и т. д. Растет число неблагополучных семей.

Под неблагополучной семьей понимается структурно-функциональный тип семьи, характеризующийся низким социальным статусом в разных сферах ее жизнедеятельности. Семья такого рода не всегда выполняет возложенные на нее функции по ряду причин (социальных, педагогических, психологических, экономических, медицинских, правовых и др.), к которым не может адаптироваться. Учитывая опыт работы специалистов, работающих в области социальной педагогики, можно выделить социальное, физическое, психологическое, правовое, экономическое, педагогическое и медицинское неблагополучие семьи.

Выявление одного или нескольких вышеперечисленных типов неблагополучия служит основанием для оказания помощи данной семье, причем тип неблагополучия семьи напрямую соотносится с видом помощи, которая ей оказывается.

Особую роль в условиях современного научно-технического прогресса играют средства массовой коммуникации. Они оказывают огромное влияние на процессы социализации подрастающего поколения. Рассматривая средства массовой коммуникации как мезофактор социализации, необходимо помнить, что непосредственным объектом воздействия потока их сообщений является не отдельный индивид, а массовое сознание и поведение.

В современной педагогической науке выделяют следующие функции средств массовой коммуникации: а) функцию социальной ориентировки, которая опирается на потребность человека в информации для ориентировки в социуме; б) функцию аффилиации (от англ. to affiliate – присоединять), опирающуюся на потребность человека чувствовать себя членом определенных групп, вхождение в которые повышает его защищенность и уверенность; в) функцию контакта с другими лицами, обусловленную потребностью человека в связях с другими людьми, которые дают возможность персонализироваться; в) функцию самоутверждения, которая проявляется в получении человеком информации, подтверждающей его ценности, взгляды; г) функцию эмоциональной разрядки, реализующуюся через включение в развлекательные программы, публикации и сообщения, которые выполняют роль отвлекающих и переключающих факторов.

А.В. Мудрик выделяет такие функции средств массовой коммуникации, как: а) функция информационного воздействия, заключающаяся в приобретении разнообразных противоречивых, несистематизированных сведений о типах поведения людей и образе жизни в различных социальных слоях, регионах, странах; б) функция неформального образования, позволяющая вычленить из всего потока информации субъективно необходимые для определенного человека знания; в) рекреатная функция, определяющая досуговое индивидуальное и групповое времяпрепровождение людей, отвлекающее от бытовых забот, рутины; г) релаксационная функция, позволяющая компенсировать эмоциональную неудовлетворенность; д) нормативная функция, проявляющаяся в формировании материальных, духовных и социальных потребностей у больших групп людей и у конкретных индивидов.

Так как культуру пользования средствами массовой коммуникации не преподают ни в одном образовательном учреждении, а родители сами не всегда выступают активными субъектами данной культуры, то средства массовой коммуникации наряду с положительным влиянием оказывают и разного рода отрицательное воздействие на процесс социализации молодого поколения.

**2.6. Педагогическая система**

**Педагогическая система (ПС)** – это совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного, педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами. По мнению В.А. Сластенина, под педагогической системой можно понимать множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе.

Признаками любой системы, в том числе и педагогической, являются: а) наличие системообразующего фактора; б) общее качество; в) единство; г) цельность.

Под *системообразующим фактором*понимается такое условие, при котором компоненты ПС объединяются друг с другом. В качестве такого фактора может выступать один из компонентов системы или специфические для педагогической системы связи.

В основе существования ПС лежит тот факт, что каждый из ее компонентов должен обладать *общим качеством,*специфичным именно для нее. Например, в системе общеобразовательной подготовки основной является педагогическая система «школа» с вариантами в зависимости от режимов работы: традиционный, полуинтернатный, интернатный. Вариантами ПС «школа» являются альтернативные учебные заведения: гимназии, лицеи, колледжи и т. д.

Педагогические системы относятся к динамическим системам, поэтому они являются органическим *единством*трех своих состояний – прошедшего, настоящего и будущего.

К *принципам*ПС относятся: а) оптимальность; б) структурность; в) интегративность.

Педагогические системы можно рассматривать на макро-, мезо– и микроуровне. На макроуровне это государственно-общественная система образования и воспитания, региональные системы образования и т. п. На мезоуровне в качестве ПС можно рассматривать деятельность учебных заведений, детских организаций, других социальных институтов общества, реализующих педагогические цели. На микроуровне это педагогические системы, реализующие специфические задачи; авторские ПС; ПС, сложившиеся в рамках деятельности группы учителей и учащихся.

Педагогической наукой выделены шесть взаимосвязанных структурных компонентов ПС: 1) учащиеся; 2) цели воспитания (обучения); 3) содержание воспитания (обучения); 4) педагогические (дидактические) процессы; 5) учитель и (или) технические средства обучения; 6) организационные формы педагогической работы. Педагогическая система изменяет свои свойства, если изменяются ее компоненты.

Важной характеристикой ПС являются отношения между ее компонентами: эти отношения представляют собой те существенные связи, от которых зависит оптимальность в решении педагогических задач. Критериями оптимальности функционирования ПС являются:

• достижение каждым учеником уровня развития, соответствующего его реальным возможностям;

• создание предпосылок для саморазвития каждого участника педагогического процесса;

• ограничение затрат времени и сил на учебную и внеучеб-ную работу рамками гигиенических норм.

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

Исследование, проектирование и разработка ПС являются предметом педагогики. Компоненты ПС фактически охватывают все проблемы педагогической науки.

**2.7. Образовательный процесс**

**Образовательный процесс (ОП)** – это целенаправленная деятельность по обучению, воспитанию и развитию личности путем организованных учебно-воспитательных и учебно-познавательных процессов в единстве с самообразованием этой личности, обеспечивающая усвоение знаний, умений и навыков на уровне не ниже государственного образовательного стандарта.

Образовательный процесс необходимо рассматривать как целостную динамическую систему, системообразующим фактором которой является цель педагогической деятельности – образование человека. Данная система имеет специфические процессуальные компоненты. Наиболее значимыми из них являются процессы обучения и воспитания, которые ведут к внутренним процессам изменения образованности, воспитанности и развитости личности. Процессы обучения и воспитания также состоят из определенных процессов. Например, процесс обучения состоит из взаимосвязанных процессов преподавания и учения, воспитания – из процесса воспитательных воздействий, процесса принятия их личностью и возникающего при этом процесса самовоспитания.

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

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

Динамичность ОП достигается за счет взаимодействия трех его структур: 1) педагогической; 2) методической; 3) психологической.

*Педагогическая*структура ОП представляет собой систему из четырех элементов: а) целевого; б) содержательного; в) опе-рационно-деятельностного; г) аналитико-результативного. Целевой компонент предполагает определение педагогами и учащимися целей своей учебной и внеучебной деятельности, содержательный – определение содержания образовательного процесса на основе поставленных целей, операционно-деятель-ностный – организацию совместной деятельности педагогов и учащихся. Аналитико-результативный компонент включает в себя анализ результатов и коррекцию педагогических задач.

*Методическая*структура ОП включает следующие элементы: а) задачи обучения (воспитания); б) последовательные этапы деятельности педагога; в) последовательные этапы деятельности учащихся.

*Психологическая*структура ОП представлена совокупностью трех элементов: 1) процессы восприятия, мышления, осмысления, запоминания, усвоения информации; 2) проявление учащимися интереса, склонностей, мотивации учения, динамика эмоционального настроя; 3) подъемы и спады физического и нервно-психического напряжения, динамика активности.

Среди целей ОП выделяют нормативные государственные, общественные и инициативные. *Нормативные государственные*цели – это наиболее общие цели, определяющиеся в нормативных правовых актах и государственных стандартах образования. *Общественные*цели – цели различных слоев общества, отражающие их потребности, интересы и запросы по профессиональной подготовке. *Инициативные*цели – это непосредственные цели, разрабатываемые самими педагогами-практиками и их учениками с учетом типа учебного заведения, профиля специализации и учебного предмета, а также уровня развития учащихся и подготовленности педагогов.

В системе «образовательный процесс» происходит взаимодействие определенных субъектов. С одной стороны, в качестве педагогических субъектов выступают руководство школы, преподаватели, воспитатели, коллектив педагогов, родители, с другой – в роли как субъектов, так и объектов – выступают учащиеся, коллектив, определенные группы школьников, занятые тем или иным видом деятельности, а также отдельные ученики.

Сущность ОП состоит в передаче социального опыта старшими и усвоении его подрастающими поколениями посредством их взаимодействия.

Главной характеристикой ОП является подчинение трех его составляющих (учебно-воспитательного, учебно-познавательного, самообразовательного процессов) единой цели.

Сложная диалектика отношений внутри педагогического процесса заключается: 1) в единстве и самостоятельности процессов, его образующих; 2) соподчиненности входящих в него обособленных систем; 3) наличии общего и сохранении специфичного.

**2.8. Педагогическая деятельность**

**Общая характеристика понятия «деятельность».**Деятельность понимается, с одной стороны, как категория научного знания, специфическая форма общественно-исторического бытия людей, а с другой стороны – как способ их существования и развития, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности. В отличие от законов природы социальные законы обнаруживаются только через человеческую деятельность, которая создает новые формы и свойства действительности, превращает некоторый исходный материал в продукт. Любая деятельность, осуществляемая ее субъектом, включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат. Выступая как форма бытия и способ существования человека, деятельность, во-первых, обеспечивает создание материальных условий жизни человека, удовлетворение естественных человеческих потребностей, а во-вторых, становится фактором развития его духовного мира, формой и условием реализации его культурных потребностей.

Важнейшими характеристиками деятельности являются:

• предметность (она подчиняется, уподобляется свойствам и отношениям преобразуемого в процессе деятельности объективного мира);

• социальность (деятельность человека всегда носит общественный характер, побуждающий людей к обмену ее продуктами, информацией, к согласованию индивидуальных целей и планов, к взаимопониманию);

• сознательность (в процессе организации и осуществления деятельности сознание выполняет разнообразные функции: информационную, ориентирующую, целеполагающую, мотивационно-побудительную, регулирующую и контролирующую).

Результаты деятельности легко выявляются и могут быть зафиксированы в качественно-количественных показателях.

*Потребность –*это состояние человека, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах и действиях, необходимых для его осуществления и развития, и выступающее источником его активности, организующее и направляющее познавательные процессы, воображение и поведение.

*Мотив –*это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности; осознаваемая причина, при которой обусловлен выбор действий и поступков; предмет (материальный или идеальный), побуждающий к выбору действий.

*Цель –*это осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлена деятельность человека.

*Задача –*это данная в определенных условиях цель деятельности, которая должна быть достигнута при преобразовании данных условий.

*Действие –*это единица деятельности, произвольная, преднамеренная, опосредованная активность, направленная на достижение осознаваемой цели.

*Операция –*это способ осуществления действия, определяемый условиями данной ситуации.

Человек побуждается к деятельности различными потребностями, отражающимися в его сознании в виде образов соответствующих им объектов и действий, ведущих к удовлетворению этих потребностей. От характера мотивации деятельности в большой мере зависит настойчивость в ее выполнении и, соответственно, успех в достижении цели. Мотивы и цели деятельности обусловлены общественными условиями жизни человека и уровнем его индивидуального развития.

Ведущую роль в индивидуальном развитии деятельности играет усвоение индивидом общественного опыта. Деятельность осуществляется через ряд внутренних, связанных между собой действий и включает в себя те или иные автоматизированные компоненты. Однако в целом каждая деятельность носит сознательный, целенаправленный характер. Осознанная цель как закон определяет способ и характер действий человека, побуждает к активному преодолению препятствий, возникающих на пути к получению желаемого результата.

Основным видом деятельности человека является физический и умственный труд. Физический производительный труд направлен на создание материальных ценностей, необходимых для жизни общества и каждого из его членов. Умственный труд направлен на изучение действительности, создание научных теорий, литературных, художественных и других духовных ценностей.

Деятельность человека – необходимое условие его развития, в процессе которого приобретается жизненный опыт, познается окружающая действительность, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки, благодаря чему развивается и сама деятельность. Рассматривая деятельность как один из факторов развития личности, следует отметить то обстоятельство, что ее роль несколько отличается от роли фактора среды. В самом деле, если среда создает образ мира и образ жизни, окружая ребенка «материалом» для развития, служит скорее предпосылкой социального развития, то деятельность – это саморазвитие личности, субстанция процесса развития, его материальный путь (идя, учится ходить и т. д.). Развитие, например нравственное, эстетическое, политическое, трудовое, – это всегда новообразования в личностной структуре, которые родились в процессе деятельности, целенаправленной активности личности.

Деятельность – это активная форма отношения субъекта к объекту. В познавательной деятельности постигается, открывается, изучается истина; в трудовой – создаются, сохраняются, совершенствуются материальные ценности; в художественной – воспринимается, интерпретируется, созидается, воссоздается, транслируется художественный образ; в общественной – декларируются, пропагандируются, распространяются социально-ценностные идеи.

Если объектом деятельности выступает другой субъект, то данную деятельность называют общением, а форму ее выстраивания – поведением.

**Сущность педагогической деятельности.**Педагогическая деятельность – особый вид человеческой деятельности, имеющей целенаправленный характер, потому что педагог всегда ставит перед собой определенную цель, например научить читать географическую карту, воспитать такое качество личности, как патриотизм, и т. д. В широком смысле педагогическая деятельность направлена на выполнение вечной социальной функции, состоящей в передаче, трансляции будущим взрослым опыта, накопленного человечеством. Исходя из этого педагогическая деятельность выступает как особая, социально и личностно детерминированная деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества.

Этот вид деятельности возник на заре цивилизации в ходе решения таких жизненно важных для общественного развития задач, какими являлись создание, хранение и передача подрастающим поколениям образцов (эталонов) производственных умений и норм социального поведения.

По мере своего развития общество шагнуло от «обучения в контакте», когда дети учились в общении со старшими, подражая и во всем следуя им, к созданию классов, школ, гимназий. Претерпев в разных странах на разных исторических этапах значительные изменения в целях, содержании и формах образования, школа сформировалась как ведущий социальный институт, основное назначение которого – организация эффективной педагогической деятельности. Эту деятельность профессионально осуществляют только педагоги, а родители, производственные коллективы, общественные организации, средства массовой информации являются вольными или невольными участниками образовательно-воспитательного процесса.

Профессиональная педагогическая деятельность осуществляется в специально организованных обществом образовательных учреждениях: дошкольных заведениях, школах, гимназиях, лицеях, средних специальных и высших учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки. Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности, а именно: целеполагание, мотивированность, предметность. Сущность педагогической деятельности можно раскрыть, анализируя ее строение, которое А.Н. Леонтьев представлял как единство цели, мотивов, действий (операций), результата, причем ее системообразующей характеристикой он считал цель.

Таким образом, под **педагогической деятельностью**мы понимаем особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, а также создание условий для их личностного развития и подготовки к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

**2.9. Педагогическое взаимодействие**

Составляющим элементом педагогического процесса является педагогическое взаимодействие. Оно представляет собой цепочку отдельных педагогических взаимодействий. **Педагогические взаимодействия** – это преднамеренные или непреднамеренные контакты педагога с ребенком (длительные или временные, прямые или косвенные), целью которых являются изменения в поведении, деятельности и отношениях ребенка, порождающие их взаимную связь.

Активное одностороннее воздействие, принятое в авторитарной педагогике, на современном этапе замещается взаимодействием, в основе которого лежит совместная деятельность педагогов и учащихся. Его основными параметрами являются взаимоотношение, взаимоприятие, поддержка, доверие и др.

Педагогическое взаимодействие включает в себя педагогическое влияние учителя на ребенка, восприятие ребенком учителя и его собственную активность. Активность ребенка может проявляться в двух направлениях: в воздействии на педагога и в совершенствовании самого себя (самовоспитании). Поэтому понятие «педагогическое взаимодействие» не идентично понятиям «педагогическое воздействие», «педагогическое влияние» и даже «педагогическое отношение», которые являются следствием взаимодействия педагогов и вос-питуемых.

Педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную. Функционально-ролевая сторона взаимодействия педагога с учащимся обусловлена объективными условиями педагогического процесса, в котором учитель выполняет определенную роль: организует и направляет деятельность учащихся, контролирует ее результаты. В данном случае ученики воспринимают педагога не как личность, а лишь как должностное, контролирующее лицо. Эта сторона педагогического взаимодействия направлена главным образом на преобразование когнитивной сферы учащихся. Критерием успешной деятельности педагога в этом случае служит соответствие достижений учеников заданным эталонам. Учителя с ориентацией на этот тип взаимодействия как бы подгоняют внешнее поведение под определенные стандарты.

Личностная сторона педагогического взаимодействия связана с тем, что педагог, взаимодействуя с учениками, передает им свою индивидуальность, реализуя собственную потребность и способность быть личностью и, в свою очередь, формируя соответствующую потребность и способность у учащихся. В силу этого данная сторона взаимодействия в наибольшей степени затрагивает мотивационно-ценност-ную сферу воспитанников. Средством преобразования этой сферы выступают научное знание, содержание образования. Однако практика показывает, что с такой установкой работают лишь педагоги, имеющие высокий уровень развития мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности.

Оптимальным вариантом является педагогическое взаимодействие, в котором функционально-ролевое и личностное взаимодействие осуществляются в комплексе. Подобное сочетание обеспечивает передачу учащимся не только общесоциального, но и личного, индивидуального опыта педагога, стимулируя тем самым процесс становления личности воспитанника.

Воздействие педагога на ученика может быть прямым и косвенным, преднамеренным и непреднамеренным. Под прямым воздействием понимается непосредственное обращение к ученику, предъявление ему определенных требований или предложений. Специфика деятельности педагога обусловливает необходимость использования именно этого вида взаимодействия. Однако постоянное вмешательство в мир ученика может создавать конфликтные ситуации, осложняя взаимоотношения педагога и учащихся. Поэтому в некоторых случаях более эффективно косвенное воздействие, суть которого заключается в том, что педагог направляет свои усилия не на ученика, а на его окружение (одноклассников и друзей). Изменяя обстоятельства жизни ученика, учитель изменяет в нужном направлении и его самого.

Косвенное взаимодействие чаще используется в работе с подростками, для которых характерно появление своей субкультуры. Здесь оправдывает себя прием воздействия через референтное лицо. У каждого ученика есть одноклассники, с мнением которых он считается, чью позицию принимает. Это и есть референтные для него лица, через которых педагог организует воздействие, делая их своими союзниками.

Преднамеренное воздействие осуществляется по целевой программе, когда педагог заранее моделирует и планирует ожидаемые изменения. Намеренно или ненамеренно предлагая образцы своей субъектности другим людям, и прежде всего воспитанникам, он становится объектом подражания, продолжая себя в других. Воздействия учителя, не являющегося для учащихся референтным лицом, не вызывают необходимого преобразующего эффекта, сколь бы высоко ни были развиты его личностные, индивидуальные и функционально-ролевые параметры.

Механизмами преднамеренного воздействия являются убеждение и внушение. Убеждение выступает как метод формирования осознанных потребностей, побуждающих личность действовать в соответствии с принятыми в обществе и культивируемыми в данной социальной группе ценностями и нормами жизнедеятельности.

Убеждение – это система логических доказательств, требующая осознанного отношения к ней того, кто ее воспринимает. Внушение, наоборот, основано на некритическом восприятии и предполагает неспособность внушаемого сознательно контролировать поток поступающей информации. Необходимыми условиями внушающего воздействия являются авторитет педагога, доверие к его информации, отсутствие сопротивления его влиянию. Особенностью внушения является направленность не на логику и разум личности, не на ее готовность мыслить и рассуждать, а на получение распоряжений, инструкций к действию. Внушенная авторитетным учителем установка может стать основой оценки, которую учащиеся будут давать друг другу. Внушение в педагогическом процессе должно использоваться очень корректно. Оно может происходить через мотивационную, познавательную и эмоциональную сферы личности, активизируя их.

С внушением тесно связано подражание. Подражание – это повторение и воспроизведение действий, поступков, намерений, мыслей и чувств. Важно, чтобы ученик, подражая, осознавал, что его действия и мысли производны от действий и мыслей педагога. Подражание – это не абсолютное повторение, не простое копирование. Образцы и эталоны педагога вступают в сложные связи с особенностями личности ученика.

Подражание включает в себя идентификацию (уподобление) и обобщение. Обобщенное подражание не является полным повторением образца, примера, оно вызывает сходную деятельность, имеющую качественное отличие от эталона. При таком подражании заимствуются лишь общие идеи. Оно требует значительно большей сообразительности и находчивости, зачастую связано с самостоятельной и творческой деятельностью, представляя ее первую ступень. В ходе развития личности возрастает самостоятельность и уменьшается подражание.

Следует обратить внимание на то, что категория педагогического взаимодействия учитывает личностные характеристики взаимодействующих субъектов и обеспечивает как освоение ими социальных навыков, так и взаимопреобразование на принципах доверия и творчества, паритетности и сотрудничества.

**Педагогическое общение как форма взаимодействия педагогов и учащихся.**Гуманистическая технология педагогического взаимодействия признает общение важнейшим условием и средством развития личности. Общение – это не просто ряд последовательных действий (деятельности) общающихся субъектов. Любой акт непосредственного общения предполагает воздействие человека на человека, а именно их взаимодействие.

Общение между педагогом и учащимся, в ходе которого педагог решает учебные, воспитательные и личностно развивающие задачи, называют **педагогическим общением.**

Выделяют два вида общения: 1) социально ориентированное (лекция, доклад, ораторская речь, телевизионное выступление и т. д.), в ходе которого решаются социально значимые задачи, реализуются общественные отношения, организуется социальное взаимодействие; 2) личностно ориентированное, которое может быть деловым, направленным на какую-то совместную деятельность, или связанным с личными взаимоотношениями, не имеющими отношения к деятельности.

В педагогическом общении присутствуют оба вида общения. Когда учитель объясняет новый материал, он включен в социально ориентированное общение, если он работает с учеником один на один (беседа в ходе ответа у доски или с места), то общение личностно ориентировано.

Педагогическое общение представляет собой одну из форм педагогического взаимодействия учителей с учащимися. Цели, содержание общения, его нравственно-психологический уровень выступают для педагога как заранее заданные. Педагогическое общение в большей части достаточно регламентировано по содержанию и формам, а потому не является лишь способом удовлетворения абстрактной потребности в общении. В нем отчетливо выделяются ролевые позиции педагога и обучаемых, отражающие «нормативный статус» каждого.

Однако, поскольку общение протекает непосредственно, лицом к лицу, оно приобретает для участников педагогического взаимодействия личностное измерение. Педагогическое общение «втягивает» в этот процесс личность педагога и ученика. Учащимся далеко не безразличны индивидуальные особенности педагога. У них складывается групповая и индивидуальная шкала оценок каждого учителя. Существует и неоформленное, но четкое мнение о любом из них, обусловленное прежде всего общественными требованиями, предъявляемыми к личности педагога. Несоответствие личностных качеств этим требованиям отрицательно сказывается на его взаимоотношениях с учениками. В тех случаях, когда действие педагога в чем-то не соответствует элементарной этике, подрывается не только его личный престиж, но и авторитет всей педагогической профессии. В результате снижается эффективность личностного воздействия педагога.

Характер общения педагога с учащимися обусловлен прежде всего его профессионально-предметной подготовленностью (знания, умения и навыки в области своего предмета, а также в области педагогики, методики и психологии), научным потенциалом и профессиональными устремлениями и идеалами. В этом ракурсе воспринимаются и качества его личности. Однако, кроме знаний, педагог в процессе общения проявляет свое отношение к миру, людям, профессии. В этом смысле гуманизация педагогического общения тесно связана с гуманитарной культурой педагога, которая позволяет не просто угадывать (на уровне интуиции) нравственно-психологические состояния учащихся, а изучать и понимать их.

Не меньшую значимость имеет развитие способности педагога отрефлексировать (проанализировать) свою позицию как участника общения, в частности то, в какой степени он ориентирован на учащихся. При этом важно то обстоятельство, что познание другого человека усиливает интерес к нему, создает предпосылки для его преобразования.

**Стили педагогического общения.**Под стилем педагогического общения понимают индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и обучающихся. В нем находят выражение коммуникативные возможности педагога, сложившийся характер его взаимоотношений с воспитанниками; творческая индивидуальность педагога, особенности учащихся. Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и попустительский (А.В. Петровский, Я.Л. Коломинский, М.Ю. Кондратьев и др.).

При авторитарном стиле общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного коллектива, так и каждого учащегося. Исходя из собственных установок он определяет положение и цели взаимодействия, субъективно оценивает результаты деятельности. Авторитарный стиль общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки. Противодействие школьников властному давлению педагога чаще всего приводит к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций.

Педагоги, придерживающиеся этого стиля общения, не позволяют учащимся проявлять самостоятельность и инициативу. Они, как правило, не понимают своих воспитанников, неадекватны в их оценках, основанных лишь на показателях успеваемости. Авторитарный педагог акцентирует внимание на негативных поступках школьника, не принимая во внимание мотивы этих поступков.

Внешние показатели успешности деятельности таких педагогов (успеваемость, дисциплина на уроке и т. п.) чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера в их классах, как правило, неблагополучна.

Попустительский (анархический, игнорирующий) стиль общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, снимая с себя ответственность за ее результаты. Такие педагоги формально выполняют свои функциональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Попустительский стиль общения предполагает тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами как школы, так и учащихся. Следствием подобной тактики является отсутствие контроля за деятельностью школьников и динамикой развития их личности. Успеваемость и дисциплина в классах подобных педагогов, как правило, неудовлетворительны.

Общими особенностями попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся их противоположность, являются дистантные отношения, отсутствие доверия, явная обособленность, отчужденность педагога, демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения.

Альтернативой этим стилям общения является стиль сотрудничества участников педагогического взаимодействия, чаще называемый демократическим. При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Основная особенность этого стиля – взаимоприятие и взаимоориентация. Для педагогов, придерживающихся этого стиля, характерны активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач. Таким учителям свойственны глубокое понимание школьника, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности. По внешним показателям деятельности педагоги – приверженцы демократического стиля общения уступают своим авторитарным коллегам, но социально-психологический климат в их классах всегда более благополучен.

В педагогической практике чаще всего имеют место «смешанные» стили педагогического общения. Педагог не может абсолютно исключить из своего арсенала некоторые частные приемы авторитарного стиля, иногда достаточно эффективные, особенно при работе с классами и отдельными учащимися, имеющими низкий уровень социально-психологического и личностного развития.

Достаточно результативно педагогическое общение в форме дружеского расположения, которое можно рассматривать как предпосылку демократического стиля. Дружеское расположение выступает стимулом развития взаимоотношений педагога с учащимися. Однако дружественность не должна нарушать статусные позиции, поэтому одной из распространенных форм педагогического общения является общение-дистанция. Этот стиль используют как опытные, так и начинающие педагоги. Вместе с тем исследования показывают, что излишне гипертрофированная (чрезмерная) дистанция ведет к формализации взаимодействия педагога и учащегося. Дистанция должна соответствовать общей логике их отношений: являясь показателем ведущей роли педагога, она должна основываться на авторитете.

Общение-дистанция в своих крайних проявлениях переходит в более жесткую форму – общение-устрашение. Эта форма наиболее часто используется начинающими педагогами, которые не умеют организовать продуктивное общение на основе совместной деятельности.

Не менее отрицательную роль в актах взаимодействия педагогов и учащихся играет общение-заигрывание, которое также в основном используется молодыми учителями. Стремясь побыстрее установить контакт с детьми, понравиться им, но не обладая необходимой для этого коммуникативной культурой, они начинают заигрывать с ними: кокетничать, вести на уроке разговоры на личные темы, злоупотреблять поощрениями без надлежащих на то оснований.

Думающий педагог, осмысливая и анализируя свою деятельность, должен обращать пристальное внимание на то, какие формы общения для него наиболее типичны и чаще используются им. На основе навыков профессиональной самодиагностики он должен сформировать стиль педагогического взаимодействия, адекватный его психофизиологическим параметрам, обеспечивающий решение задач личностного роста педагога и учащихся.

**Характеристика стратегий педагогического взаимодействия.**Основными стратегиями педагогического взаимодействия выступают конкуренция и кооперация. Конкуренция предполагает борьбу за приоритет, которая в наиболее яркой ее форме проявляется в конфликте. Такой конфликт может быть деструктивным и продуктивным. Деструктивный конфликт ведет к рассогласованию, расшатыванию взаимодействия. Он часто не зависит от породившей его причины и потому ведет к переходу «на личности», порождая стрессы. Продуктивный конфликт возникает в том случае, когда столкновение между взаимодействующими сторонами порождено не несовместимостью личностей, а различием точек зрения на какую-либо проблему, способы ее разрешения. В этом случае конфликт способствует всестороннему анализу проблемы и обоснованию мотивации действий партнера, защищающего свою точку зрения.

Стратегия, осуществляемая на основе конкуренции, называется личностно тормозящей. Ее признаками являются: отношение к ученику как к объекту развития; ориентация на увеличение дистанции и утверждение статусно-ролевых позиций; стремление снизить самооценку личности ученика; опора на опекающие и угрожающие средства; объект-объектные отношения.

И сегодня часто встречаются педагоги, которые в своей деятельности опираются на эту стратегию педагогического взаимодействия. Преобладание таких педагогов может привести к деформациям образовательных учреждений как институтов социализации.

Кооперация, или кооперативное взаимодействие, предполагает посильный вклад каждого его участника в решение общей задачи. Средством объединения людей здесь выступают возникающие в ходе совместной деятельности отношения. Важным показателем «тесноты» кооперативного взаимодействия является степень включенности в него всех участников процесса, которая определяется величиной произведенных ими вкладов.

Стратегия, основанная на кооперации, называется личностно развивающей. Она базируется на понимании, признании и принятии ребенка как личности, умении стать на его позицию, идентифицироваться с ним, учесть его эмоциональное состояние и самочувствие, соблюсти его интересы и перспективы развития. Ее признаками являются: отношение к ученику как к субъекту собственного развития; ориентация на развитие и саморазвитие личности ученика; создание условий для самореализации и самоопределения личности ученика; субъект-субъектные отношения.

При таком взаимодействии основными тактиками педагога становятся сотрудничество и партнерство, дающие возможность учащемуся проявить активность, творчество, самостоятельность, изобретательность, фантазию. С помощью подобной стратегии педагог имеет возможность установить контакт с детьми, в котором будет учтен принцип создания оптимальной дистанции, определены позиции педагога и детей, создано общее психологическое пространство общения, предусматривающее в равной мере и контакт, и свободу одновременно.

Идея сотрудничества, диалога, партнерства во взаимоотношениях обучаемого и обучающегося – одна из основных в педагогике последних лет. Однако на практике ее реализация происходит с большим трудом. Учителя, как правило, не умеют перестроить свою деятельность. Это связано в первую очередь с тем, что педагог не знает механизмов субъект-субъектного взаимодействия с обучаемыми на основе диалога, не всегда понимает, что углубление содержания совместной деятельности, качество и эффективность образования достигаются не интенсификацией проводимых мероприятий, а прежде всего развитием творческого характера общения, повышением его культуры.

Установлено, что развитие творческих взаимоотношений в педагогическом процессе связано с добровольным принятием учащимися стимулирующей роли педагога, которое проявляется в стремлении учиться у него, общаться с ним, подражать ему. Однако такие взаимоотношения требуют определенных личностных параметров самого педагога. К их числу относятся духовный и нравственный облик, профессиональная компетентность, знание современной школы и передового педагогического опыта, педагогическая культура, творческое отношение к делу, умение сотрудничать с коллегами. Именно в этом случае можно предполагать, что личность будет воспитываться личностью, духовность – производиться духовностью.

Таким образом, гуманистически ориентированный педагог с первых дней пребывания ученика в школе взаимодействует с ним в режиме личностно развивающего диалога, авансируя ему многие намерения, желания, мысли. При этом воздействия педагога осуществляются так, как будто ученик является подлинным обладателем этих чувств, эмоций и мыслей.

По мере развития ученика структура его взаимодействия с учителем меняется: будучи изначально пассивным объектом педагогического воздействия, он постепенно становится творческой личностью, не только способной производить регламентированные действия, но и готовой задавать направление собственному развитию. Особенно ярко это проявляется в подростковом возрасте.

Развитие субъективной позиции школьника – не стихийный процесс. Он предполагает определенный уровень его подготовленности и социально-нравственного развития, обеспечивающего восприимчивость к личностным воздействиям педагога и адекватность реакций на них.

В результате педагогического взаимодействия возникают различные психологические новообразования личностного и межличностного характера, которые принято называть изменениями, эффектами или феноменами. Они могут носить конструктивный (развивающий) и деструктивный (разрушающий) характер. Конструктивные феномены задают содержание и пространство образования, созидают как развивающуюся личность, так и группы, коллективы (большие и малые), изменяют уровни развития, формируют установки, характеры, ценностные ориентации, субъективные формы проявления и существования, образцы и эталоны. В целом все конструктивные феномены являются личностно порождающими.

Вторая группа феноменов, названных деструктивными, вносит изменения в те же сферы, что и феномены конструктивные, но эти изменения являются или личностно деформирующими или личностно разрушающими.

Одним из значимых конструктивных феноменов педагогического взаимодействия является психологический статус личности, без обретения которого невозможен процесс ее активного, последовательного прогрессивного развития и саморазвития. Статус характеризует не только реальное место ученика в системе межличностных отношений, но и положение в классе, семье, группах сверстников, которое он приписывает самому себе. Потребность в построении себя как личности, в самосовершенствовании и самодвижении не возникает у воспитанника спонтанно, она развивается в процессе педагогического взаимодействия.

Общение педагога с учащимися может быть эффективным в том случае, если оно хорошо продумано с точки зрения применяемых психологических способов и механизмов воздействия. Большое значение имеет умение учителя подать себя, или самопрезентация. Это помогает учащимся создать образ учителя, смоделировать адекватное взаимодействие.

Высокий уровень развития коммуникативной культуры педагога предполагает наличие у него экспрессивных (выразительность речи, жестов, мимики, внешнего облика) и перцептивных (умение понять состояние ученика, установить с ним контакт, составить его адекватный образ и т. д.) способностей.

Овладеть технологической стороной коммуникативной культуры (техникой общения) можно с помощью специальных упражнений. Наиболее эффективны упражнения, составляющие часть коммуникативного тренинга педагога.

**Виды межличностных отношений педагогов с учащимися.**Педагогическое взаимодействие осуществляется не только с отдельными учащимися, но и с целым классом, являющимся общностью, в которой происходит непосредственное общение, порождающее систему межличностных отношений. Именно эти отношения образуют личностно развивающую среду. Функции учителя, реализуемые в процессе педагогического взаимодействия, иные, чем функции учеников. Для него они прежде всего организаторские, направленные на управление развитием класса и каждого ученика в нем. В задачи учителя входит трансформация социальных норм и правил в личные требования, которые должны стать нормами поведения учащихся. Поэтому очень важно установить с ними доброжелательные, приязненные, теплые взаимоотношения. Без этого учитель не сможет выполнить свою миссию транслятора социальных ценностей.

Однако взаимоотношения, складывающиеся в процессе педагогического взаимодействия, не должны быть стихийными и самостановящимися. Положительные, заботливые, доброжелательные, чуткие, доверительные взаимоотношения между учителями и учениками сказываются на успешности педагогической деятельности, психологической атмосфере, авторитете учителя, а также на самооценке учащихся, их удовлетворенности вхождением в школьный и классный коллективы.

Характер отношения учителя к детям во многом определяет и систему взаимоотношений среди детей, причем это относится не только к детям младшего возраста, но и к подросткам и старшим школьникам. В педагогической практике наиболее часто встречаются следующие виды взаимоотношений педагогов с учащимися.

1. Устойчиво-положительный. Учитель проявляет по отношению к детям эмоционально-положительную направленность, которая адекватно реализуется в манере поведения, речевых высказываниях. Такие учителя наиболее высоко оценивают положительные качеств учащихся, поскольку они убеждены, что у каждого ученика есть достоинства, которые при соответствующих условиях можно раскрыть и развить. Давая индивидуальные характеристики своим ученикам, они отмечают положительный рост и качественные сдвиги.

2. Неустойчиво-положительный. Педагогу свойственна эмоциональная нестабильность. Он подвержен влиянию конкретных ситуаций, отражающихся на его поведении, может быть вспыльчивым, непоследовательным. Для него характерно чередование дружелюбия и враждебности по отношению к ученикам. Такой учитель не имеет твердых объективных взглядов на личность воспитанника и возможности ее развития. Оценки, даваемые им ученикам, противоречивы или неопределенны.

3. Пассивно-положительный. Учителю свойственна общая положительная направленность в манере поведения и речевых высказываниях, однако ему присущи также определенная замкнутость, сухость, категоричность и педантизм. Он разговаривает с учащимися преимущественно официальным тоном и сознательно стремится создать и подчеркнуть дистанцию между ними и собой.

4. Открыто отрицательный. Отношения учителя с учащимися характеризуются явно выраженной эмоционально-негативной направленностью, которая проявляется в резкости, раздражительности. Такой учитель дает низкую оценку своим ученикам, акцентирует их недостатки. Похвала как метод воспитания ему не свойственна, при любой неудаче ребенка он возмущается, наказывает ученика; часто делает замечания.

5. Пассивно-отрицательный. Учитель не столь явно проявляет негативное отношение к детям, чаще он эмоционально вял, безучастен, отчужден в общении с учениками. Возмущения их поведением, как правило, не выказывает, однако подчеркнуто равнодушен как к успехам, так и к неудачам учеников.

**Пути улучшения межличностных отношений.**Улучшению межличностных отношений способствуют следующие условия:

• постановка ближайших педагогических задач в работе с каждым учеником;

• создание атмосферы взаимной доброжелательности и взаимопомощи;

• введение в жизнь детей положительных факторов, расширяющих шкалу ценностей, признаваемых ими, усиливающих уважение к общечеловеческим ценностям;

• использование учителем информации о структуре коллектива, личных качествах учеников, занимающих различное положение в классе;

• организация совместной деятельности, укрепляющей контакты детей и создающей общие эмоциональные переживания;

• оказание помощи ученику при выполнении учебных и других заданий, справедливое, ровное отношение ко всем учащимся, их объективная оценка независимо от уже сложившихся межличностных отношений, оценка успехов не только в учебной деятельности, но и в других ее видах;

• организация коллективных игр и других мероприятий, позволяющих ученику проявить себя позитивно, с незнакомой учителю стороны;

• учет специфики группировки, в которую входит ученик, ее установок, стремлений, интересов, ценностных ориента-ций.

Похвала любимого учителя, высказанное им положительное отношение могут значительно повысить самооценку ученика, пробудить стремление к новым достижениям, порадовать его. Такая же похвала, высказанная учителем, который не принимается учащимися, может оказаться неприятной для ученика и даже воспринята им как порицание. Это случается, когда педагог не признается авторитетной личностью не только этим учеником, но и всем классом.

При оценке успехов учащихся особенно важна требовательность учителя. У нетребовательного учителя ученики расхолаживаются, их активность снижается. Если же ученик воспринимает требования учителя как слишком высокие, то связанные с этим неудачи могут вызвать у него эмоциональный конфликт. Сможет ли ученик правильно воспринять требования или нет, зависит от того, насколько в педагогической стратегии учителя учтены уровень притязаний учащихся, планируемые перспективы его жизнедеятельности, сложившаяся самооценка, статус в классе, т. е. вся мотивационная сфера личности, без учета которой продуктивное взаимодействие невозможно.

Исследования показывают, что в старших классах повзрослевшие ученики, как правило, позитивно характеризуют учителей, принимая во внимание не столько характер, отношения учителя, сколько его профессиональные качества. Однако в числе «любимых» после окончания школы обычно называют не самых умных или профессионально развитых учителей, а тех, с которыми сложились доверительные и добрые взаимоотношения; тех, для кого эти ученики тоже были «любимчиками», т. е. были приняты, избраны, высоко оценены.

Установлено, что учителя чаще обращают внимание на тех школьников, которые вызывают у них то или иное эмоциональное отношение – симпатию, озабоченность, неприязнь. Ученик, безразличный педагогу, ему не интересен. Учитель склонен лучше относиться к «интеллектуальным», дисциплинированным и исполнительным ученикам, на втором месте стоят пассивно-зависимые и спокойные, на третьем – ученики, поддающиеся влиянию, но плохо управляемые. Самые нелюбимые – независимые, активные, самоуверенные ученики.

В исследованиях А.А. Леонтьева выделены признаки, по которым распознается стереотипная негативная установка учителя:

• учитель дает «плохому» ученику меньше времени на ответ, чем «хорошему», т. е. не дает ему времени подумать;

• если дан неверный ответ, учитель не повторяет вопроса, не предлагает подсказку, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ;

• учитель «либеральничает», положительно оценивает неверный ответ «хорошего» ученика, но в то же время чаще ругает за такой же ответ «плохого» ученика и, соответственно, реже хвалит за правильный ответ;

• учитель стремится не реагировать на ответ «плохого» ученика, вызывает другого, не замечая поднятой руки, иногда вообще не работает с ним на уроке, реже улыбается ему, меньше смотрит в глаза «плохому», чем «хорошему».

Приведенный пример «дифференцированного» отношения к ученику в процессе педагогического взаимодействия показывает, что даже продуктивная идея индивидуального подхода может быть искажена. Учитель должен быть адекватным и гибким в своих оценках.

Способом реализации педагогического взаимодействия является совместная деятельность. Совместной (коллективной) считается деятельность, при которой: 1) ее задачи воспринимаются как групповые, требующие кооперации при решении; 2) существует взаимная зависимость при выполнении работы, которая требует распределения обязанностей, взаимного контроля и ответственности.

В последнее время сложилось мнение, что совместная (коллективная) деятельность нивелирует личность. Однако получены экспериментальные данные, доказывающие возможность развития каждого члена группы, участвующего во взаимодействии, и особенно там, где уровень взаимодействия наиболее высок. Установлено, что среди единомышленников, даже на короткое время объединенных общей деятельностью или обстоятельствами, человек чувствует себя более уверенным, испытывает состояние духовного подъема и собственной значимости.

Основным механизмом воздействия в процессе совместной деятельности является подражание. Ученики подражают только любимому учителю или референтному соученику, поэтому важно, чтобы среда содержала образцы для подражания и эти образцы соответствовали возможностям ребенка. При наличии образцов для подражания совместные действия будут средством продуктивной учебной деятельности даже в том случае, если ученик еще не владеет системой познавательных и исполнительных действий, необходимых для данной деятельности.

Смыслом совместной деятельности в учебном процессе является сотрудничество его участников. В процессе сотрудничества происходит динамическое преобразование ролевых отношений педагогов и учащихся в равноправные, что выражается в изменении их ценностных ориентаций, целей деятельности и самого взаимодействия. Наиболее высоким уровнем развития сотрудничества в совместной деятельности является творческое сотрудничество, которое позволяет ее участникам наиболее полно реализовать свои внутренние резервы.

Структура сотрудничества в процессе взаимодействия изменяется от совместного действия, разделенного с учителем, к поддержанному действию и далее – к подражанию и самообучению. Установка на творчество реализуется лишь в том случае, если формы сотрудничества ученика с учителем специально организуются и в процессе обучения обеспечиваются изменение, перестройка этих форм.

Сотрудничество становится продуктивным, если оно осуществляется при условии включения каждого ученика в решение задач в начале процесса усвоения нового предметного содержания, а также при активном его сотрудничестве с учителем и другими учениками. Еще одним критерием продуктивности совместной деятельности является то, что на ее основе происходит становление механизмов саморегуляции поведения и деятельности учащихся, осваиваются умения образования целей.

**Совместная деятельность в обучении.**Традиционно обучение планируется и организуется педагогом в форме индивидуальной и фронтальной работы. Необходимость индивидуальной работы на уроке обусловлена особенностями учебного материала, задачей формирования у детей самостоятельности. Результаты этой работы (сочинения, диктанты, изложения, контрольные работы и т. д.) полностью зависят от усилий конкретного ученика. Это деятельность учащихся, построенная по принципу «рядом, но не вместе». В данном случае, даже если цели работы каждого исполнителя идентичны, ее реализация не предполагает совместных усилий и взаимопомощи, а следовательно, это не совместная деятельность.

Большое значение в организации учебной деятельности отводится фронтальной работе класса при объяснении нового материала, проверке пройденного и т. п. Здесь учитель работает со всем классом, поскольку поставлена общая задача. Однако процесс усвоения знаний остается сугубо индивидуальным для каждого ученика, а результаты этого процесса (полученные знания) благодаря специфике обучения и существующим формам оценки работы учащегося не формируют отношений ответственной зависимости. Поэтому учебная деятельность и в этом случае не воспринимается учеником как совместная, коллективная. По существу фронтальная работа представляет собой один из вариантов индивидуальной деятельности школьников, тиражированной по числу учеников в классе, и также не является совместной деятельностью.

Задачам совместной учебной деятельности отвечает групповая (коллективная) работа на уроке. Выделяют два основных вида групповой работы: единую и дифференцированную работу. В первом случае класс делится на группы, которые выполняют идентичные задания, во втором – каждая группа решает собственную, но связанную с общей учебную задачу.

Использование группового метода не означает отказа от индивидуальной и фронтальной форм, но их характер качественно меняется. Так, при групповой организации учебной деятельности можно выделить два основных этапа работы: предшествующий и завершающий (контрольный). Первый этап осуществляется до начала собственно групповой деятельности учащихся: педагог формулирует цель урока, инструктирует группы, распределяет задания и разъясняет значение их выполнения для достижения общего результата. На втором этапе группы по очереди отчитываются перед классом и учителем (элемент фронтальной работы). Подобные отчеты взаимно обогащают учащихся знаниями, так как в них содержится новая информация, дополняющая имеющуюся у остальных. В этом случае фронтальная работа приобретает черты коллективного взаимодействия, характеризующегося сотрудничеством, взаимной ответственностью, возможностью и необходимостью для каждого оценить свою работу и работу одноклассников с точки зрения общих целей и задач.

Иной в этих условиях становится и индивидуальная работа учащихся: она приобретает выраженную коллективистскую направленность, поскольку служит целям совместной деятельности школьников, объединяя индивидуальные усилия каждого ученика. Коллективная деятельность стимулирует индивидуальную активность, формируя и поддерживая в классе отношения ответственной зависимости.

Организуя совместную деятельность, педагог должен учитывать характер взаимоотношений учащихся, их симпатии и антипатии, мотивы межличностных предпочтений, готовность к сотрудничеству. Оптимальная величина таких групп 5–7 человек.

**Конфликты в совместной деятельности.**Наиболее эффективным взаимодействие педагога и учащихся оказывается в случае ориентации обеих сторон на сотрудничество в условиях совместной деятельности. Однако, как показала педагогическая практика, наличие общей цели еще не гарантирует отсутствия трудностей и противоречий в ее организации и осуществлении.

Отражением этих противоречий между участниками совместной деятельности является межличностный конфликт. Он представляет собой некую ситуацию взаимодействия людей, которые либо преследуют взаимоисключающие или недостижимые одновременно обеими сторонами цели, либо стремятся реализовать в своих взаимоотношениях несовместимые ценности и нормы.

Большинство конфликтных ситуаций, участниками которых являются педагог и учащийся, характеризуется несовпадением, а иногда и прямой противоположностью их позиций в отношении учебы и правил поведения в школе. Недисциплинированность, расхлябанность, несерьезное отношение к учебе того или иного ученика и излишняя авторитарность, нетерпимость учителя – основные причины острых межличностных столкновений. Однако своевременный пересмотр ими своих позиций может устранить конфликтную ситуацию и не позволить ей перерасти в открытый межличностный конфликт.

Дифференцированный подход к межличностным конфликтам позволяет извлечь из них максимальную пользу.

Межличностные конфликты, возникающие между педагогами и учащимися, по своему содержанию могут быть деловыми и личными. Их частота и характер зависят от уровня развития классного коллектива: чем выше этот уровень, тем реже в классе создаются конфликтные ситуации. В сплоченном коллективе всегда имеется общая, поддерживаемая всеми его членами цель, а в ходе совместной деятельности формируются общие ценности и нормы. В этом случае имеют место по преимуществу деловые конфликты между педагогом и учащимися, которые возникают как следствие объективных, предметных противоречий совместной деятельности. Они носят положительный характер, так как направлены на определение эффективных путей достижения общегрупповой цели.

Однако и такой конфликт не исключает эмоциональной напряженности, ярко выраженного личного отношения к предмету разногласий. Но личная заинтересованность в общем успехе не позволяет конфликтующим сторонам сводить счеты, самоутверждаться путем унижения другого. В отличие от конфликта личного характера после конструктивного решения вопроса, породившего деловой конфликт, взаимоотношения его участников нормализуются.

Многообразие возможных конфликтных ситуаций в классе и способов конфликтного взаимодействия требует от педагога поиска оптимальных путей разрешения конфликта. Своевременность и успешность этого процесса являются условием того, что деловой конфликт не перейдет в личностный.

Разрешение конфликта может быть продуктивным только в том случае, если педагог подвергает тщательному анализу причины, мотивы, приведшие к создавшейся ситуации, цели, вероятные исходы конкретного межличностного столкновения, участником которого он оказался. Способность учителя быть при этом объективным является показателем не только его профессионализма, но и ценностного отношения к детям.

Исследования и опыт убеждают в невозможности найти универсальный способ разрешения разнообразных по своей направленности и характеру межличностных конфликтов. Одним из условий их преодоления является учет возрастных особенностей учащихся, так как формы конфликтного взаимодействия педагога и учащегося и способы разрешения их конфликта во многом определяются возрастом школьников.

**Условия развития совместной деятельности.**Личностно развивающие возможности совместной учебной деятельности школьников повышаются при следующих условиях: 1) в ней должны быть воплощены отношения ответственной зависимости; 2) она должна быть социально ценной, значимой и интересной для детей; 3) социальная роль ребенка в процессе совместной деятельности и функционирования должна меняться (например, роль старшего – на роль подчиненного и наоборот); 4) совместная деятельность должна быть эмоционально насыщена коллективными переживаниями, состраданием к неудачам других детей и «сорадованием» их успехам.

Организация педагогического взаимодействия как совместной деятельности дает возможность прежде всего перейти от монологического стиля общения («педагог – ученики») к диалогическому, от авторитарной формы отношений – к авторитетной. Кроме того, при этом меняется социальная позиция школьника: из пассивной (ученической) она превращается в активную (учительскую), что позволяет ребенку продвигаться по «зонам его ближайшего развития» (Л.С. Выготский). И наконец, в процессе совместной деятельности актуализируются механизмы воздействия на группу и личность через референтное лицо, что способствует переживанию ребенком чужих тревог, радостей и восприятию потребностей других людей как своих собственных.

**2.10. Педагогическая задача**

Термин «задача» используется в разных науках и трактуется широко и неоднозначно: как поставленная цель, которую стремятся достичь; как поручение, задание; как вопрос, требующий решения на основании определенных знаний и размышления; как проблема и т. п. В современной педагогике наиболее часто применяются следующие определения.

1. Под педагогической задачей понимается цель, к которой стремится педагог, и способ ее достижения.

2. Педагогическая задача – это система особого рода, представляющая собой основную единицу педагогического процесса.

3. Педагогическая задача – это осмысленная педагогическая ситуация с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности.

4. Педагогическая задача – это материализованная педагогическая ситуация, характеризующаяся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью.

Подход к рассмотрению структурных компонентов педагогической задачи в современной науке неоднозначен. Рассматривая ее как элемент педагогического процесса, можно выделить следующие компоненты: а) педагоги; б) воспитанники; в) содержание; г) средства.

Если рассматривать педагогическую задачу как систему, то обязательными ее компонентами являются исходное состояние предмета задачи и желаемая модель конечного состояния.

Предметом педагогической задачи могут выступать все педагогические характеристики, которые подвержены количественным и качественным изменениям (материальные и идеальные).

Трудность задачи является субъективной характеристикой. Она описывается такими неформальными признаками, как новизна, неожиданность и проблемность.

Специфика педагогической задачи состоит в особенности ее решения. Как отмечает С.Г. Костюк, педагогические задачи могут быть решены и решаются только посредством руководимой учителем активности учащихся, их деятельности. Специфика педагогической задачи заключается еще и в том, что при ее анализе нельзя полностью абстрагироваться от характеристики субъектов, занятых ее решением, поскольку сам ее предмет совпадает с субъектом.

В педагогической науке принято классифицировать педагогические задачи по следующим основаниям:

• в соответствии с временным признаком – стратегические, тактические, оперативные;

• в соответствии с представлениями о целостном педагогическом процессе – дидактические, воспитательные;

• в соответствии с технологическим подходом – собственно педагогические и функционально-педагогические.

Стратегическими называют педагогические задачи, вытекающие из общей цели образования. Они формируются в виде ряда представлений о базовой культуре человека, которая выступает предметом педагогических задач. Стратегические задачи задаются извне, отражая объективные потребности общественного развития, и определяют исходные цели и конечные результаты педагогической деятельности.

Тактические задачи – это стратегические задачи в реальном педагогическом процессе. Они приурочены к определенному этапу решения стратегических задач, но сохраняют свою направленность на итоговый результат образования.

Оперативные задачи – это педагогические задачи, которые встают перед педагогом в каждый отдельно взятый момент его практической деятельности.

Дидактические задачи направлены на управление учебно-познавательной деятельностью учащихся. Они подразделяются на учебные (на решение которых направлены действия, составляющие учебную деятельность) и критериальные (которые должен научиться решать ученик, описание которых дается в учебных программах в виде требований к знаниям и умениям учащихся).

Воспитательные задачи призваны управлять процессом воспитания подрастающего поколения. В общем случае они подразделяются на задачи социального, умственного, нравственного, эстетического, физического и трудового воспитания.

Собственно педагогические задачи связаны с изменением личности ученика, переводом ее из одного состояния в другое, более высокое по уровню воспитанности, обученности, развитости. Функционально-педагогические задачи направлены на выбор форм, методов и средств реализации собственно педагогических задач.

Рассматривая вопрос о решении педагогической задачи, необходимо отметить, что оно является общим для всех вышеперечисленных типов педагогических задач.

В качестве этапов решения педагогической задачи выступают:

1) постановка педагогической задачи на основе анализа ситуации и конкретных условий;

2) конструирование способа педагогического взаимодействия (воздействия);

3) процесс решения;

4) анализ результатов решения.

Различают процесс и способ решения педагогической задачи. В.А. Сластенин предлагает под способом понимать некоторую систему последовательно осуществляемых операций (процедур), приводящих к ее решению, а под процессом – реализацию некоторого способа как «фрагмента функционирования решателя», осуществляемого им при решении задачи или с целью ее решения.

Выделяют продуктивный и непродуктивный процессы решения педагогической задачи. Способ ее решения в большинстве случаев нейтрален и по своей специфике может быть обязательным, рекомендуемым, запрещенным.

При решении педагогической задачи возможны получение не только прямого, но и побочного результата, а также соотношение предметного и воспитательного результатов.

**2.11. Образовательная технология**

В современной педагогической науке выделяют следующие парадигмы технологического подхода к обучению:

1) эмпирическая (частнометодические технологии);

2) алгоритмическая (педагогические технологии);

3) стохастическая (образовательные технологии). Для частнометодической технологии обучения характерно неопределенное описание целей обучения, выражаемое требованиями программ, при неясном представлении о состоянии обучаемых, заключенном в понятии «успеваемость».

Согласно алгоритмической парадигме педагогическая технология имеет более общий характер, чем частнометодиче-ские технологии обучения.

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено в трех аспектах: 1) научном (педагогическая технология – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы); 2) процессуально-описательном (педагогическая технология – описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения); 3) процессуально-действенном (педагогическая технология – это осуществление технологического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств).

Основными структурными компонентами педагогической технологии являются: а) концептуальная основа; б) содержательная часть (цели обучения, содержание учебного материала); в) процессуальная часть (технологический процесс – организация учебного процесса, методы и формы учебной деятельности школьников, методы и формы работы учителя, деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала, диагностика учебного процесса).

Как показывает анализ педагогической литературы, все признаки педагогических технологий подразделяются на общие и специфические.

Общие признаки присущи всем технологиям, в какой бы сфере они ни функционировали. К ним могут быть отнесены процессуальность, представимость совокупностью методов изменения состояния объекта, направленность на проектирование и использование эффективных и экономических процессов.

К специфическим признакам педагогических технологий относят диагностичное целеобразование, результативность, экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализацию, оптимальность, воспроизводимость.

В педагогической науке по сущностным и инструментально значимым свойствам выделяются следующие классы педагогических технологий:

• по уровню применения – общепедагогические, частно-методические (предметные), локальные (модульные);

• по философской основе – материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и принуждения и др.;

• по ведущему фактору психического развития – биогенные, социогенные, психогенные;

• по научной концепции – ассоциативно-рефлеторные, бихевиористские, гештальттехнологии, интериоризаторские, развивающие, суггестивные, нейролингвистические;

• по ориентации на личностные структуры – информационные (формирование школьных знаний, умений, навыков по предметам – ЗУН), операционные (формирование способов умственных действий – СУД), эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений – СЭН), технологии саморазвития (формирование механизмов самоуправления личности – СУМ), эвристические (развитие творческих способностей), прикладные (формирование действенно-практической сферы – СДП);

• по характеру содержания и структуры – обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально ориентированные, гуманитарные и технократические, отраслевые, частнопредметные, монотехнологии, комплексные и проникающие технологии;

• по типу организации и управления познавательной деятельностью – классическое лекционное обучение, обучение с помощью аудиовизуальных технических средств, система «консультант», обучение с помощью учебной книги, система «малых групп», компьютерное обучение, система «репетитор», «программное обучение»;

• по организационным формам – классно-урочные и альтернативные, академические и клубные, индивидуальные, групповые, коллективный способ обучения, дифференцированное обучение;

• по подходу к ребенку – авторитарные, дидакто-, социо-, антропо-, педоцентрические, личностно ориентированные, гуманно-личностные, технологии сотрудничества, свободного воспитания, эзотерические;

• по преобладающему (доминирующему) методу – догматические и репродуктивные, программированное обучение, объяснительно-иллюстративные, диалогические, развивающее обучение, игровые, проблемные и поисковые, саморазвивающее обучение, творческие, информационные (компьютерные);

• по направлениям модернизации традиционной системы – на основе гуманизации и демократизации отношений, активизации и интенсификации деятельности детей, эффективности организации и управления, методического и дидактического реконструирования материала, природосообраз-ные, альтернативные, целостные технологии авторских школ;

• по категории обучающихся – массовая технология, технологии продвинутого образования, компенсирующие, вик-тимологические (от лат. victima – жертва и греч. logo– слово, понятие, учение. Виктимология, в частности, занимается изучением реальных или потенциальных жертв неблагоприятных условий социализации, их развитием и воспитанием), технологии работы с трудными и одаренными детьми.

**Образовательная технология** – общепринятый термин для обозначения педагогической технологии. В отечественной современной педагогической науке понятие «образовательная технология» представлено в нескольких аспектах, основными из которых являются следующие.

1. Образовательная технология – это систематический метод планирования, применения, оценивания всего процесса обучения и усвоения знания путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования.

2. Образовательная технология – это решение дидактических проблем в русле управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению.

3. Образовательная технология – это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, с помощью конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством применяемых методов.

М.Е. Бершадский и В.В. Гузеев в качестве структурных компонентов образовательной технологии называют: а) модель исходного состояния учащегося, заданного множеством свойств, наличие которых необходимо для осуществления технологического процесса; б) диагностичное и операциональное представление планируемых результатов обучения (модель конечного состояния учащегося); в) средства диагностики текущего состояния и прогнозирования тенденций ближайшего развития (мониторинга) системы; г) набор моделей обучения; д) критерии выбора или построения оптимальной модели обучения для данных конкретных условий; е) механизм обратной связи, обеспечивающий взаимодействие между данными диагностики и выбором модели обучения, соответствующей полученным данным.

Современные образовательные технологии подразделяются на четыре класса:

1) традиционные методики (основной учебный период – урок; используемые методы обучения – объяснительно-иллюстративный и эвристический; преобладающие организационные формы обучения – беседа и рассказ; основные средства диагностики – текущие устные опросы без фиксации и обработки результатов и письменные контрольные работы по окончании изучения темы);

2) модульно-блочные технологии (основной учебный период – модуль, или цикл уроков; используемые методы обучения – объяснительно-иллюстративный, эвристический и программированный; преобладающие организационные формы обучения – беседа и практикум; основные средства диагностики – текущие письменные программированные опросы (тесты) без фиксации и обработки результатов, письменные программированные контрольные работы или зачеты по окончании изучения темы);

3) цельноблочные технологии (основной учебный период – блок уроков; используемые методы обучения – объяснительно-иллюстративный, эвристический, программированный, проблемный; преобладающие организационные формы обучения – лекция, беседа и практикум; основные средства диагностики – текущие устные опросы или письменные контрольные работы без фиксации и обработки результатов и устные или письменные зачеты по окончании изучения темы);

4) интегральные технологии (основной учебный период – блок уроков, состоящий из двух субпериодов – постоянной и переменной частей блока; используемые методы обучения – объяснительно-иллюстративный, эвристический, программированный, проблемный, модельный с тенденцией к преобладанию последнего; преобладающие организационные формы обучения – семинар, практикум, самостоятельная работа, семинар-практикум; основные средства диагностики – текущие устные опросы или письменные контрольные работы с фиксацией и обработкой результатов и устные или письменные зачеты (тесты) по окончании изучения темы).

Понятия частнометодической технологии обучения, педагогической технологии, образовательной технологии не исключают применения методов вероятностного моделирования процесса. Составляющими модели технологического процесса являются:

– конечный продукт, заданный с помощью некоторого множества его свойств;

– исходный объект, необходимое начальное состояние которого описывается набором определенных характеристик;

– технологическая карта, содержащая описание последовательности выполнения операций и их содержания в процессе производства;

– средства диагностики начального, промежуточного и конечного состояния объекта производства;

– средства осуществления основных, корректирующих и блокирующих воздействий;

– механизмы обратной связи, обеспечивающие взаимодействие средств производства и диагностики.

Описание любой технологии предполагает раскрытие всех основных ее характеристик, что делает возможным ее воспроизведение. Описание образовательной технологии можно представить в следующей структуре: 1) идентификация данной технологии в соответствии с принятой классификацией; 2) название технологии, отражающее основные качества, принципиальную идею, сущность применяемой системы обучения, основное направление модернизации учебно-воспитательного процесса; 3) концептуальная часть – краткое описание руководящих идей, гипотез, принципов технологии, способствующее пониманию ее построения и функционирования (целевые установки и ориентации, основные идеи и принципы, позиции ребенка в образовательном процессе); 4) особенности содержания образования – ориентация на личностные структуры, объем и характер содержания образования, дидактическая структура учебного плана, материала, программ, форм изложения; 5) процессуальная характеристика – особенности методики, применения методов и средств обучения, мотиваци-онная характеристика, организационные формы образовательного процесса, управление образовательным процессом, категории учащихся, на которых рассчитана технология; 6) программно-методическое обеспечение – учебные планы и программы, учебные и методические пособия, дидактические материалы, наглядные и технические средства обучения, диагностический инструментарий.

**Тема 3. Методология педагогической науки**

**3.1. Понятие, подходы, закономерности, принципы методологии педагогической науки**

Наука может развиваться лишь в том случае, если она будет пополняться все новыми и новыми фактами. Для их накопления и интерпретации нужны научно обоснованные методы исследования, которые зависят от совокупности теоретических принципов, получивших в науковедении название «методология».

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

**Методология педагогики** – это наука о методах, ориентированная на внутренние механизмы, логику движения и организации педагогического процесса. Она базируется на научных идеях, определяющих смысл педагогической деятельности в целом, пути и способы личностно-профессионального самоопределения субъектов образования в изменяющейся социокультурной ситуации.

Конкретно-научная методология каждой науки и обслуживаемой ею практики раскрывается через специфические, относительно самостоятельные подходы, или принципы. В педагогике это системный, личностный, деятельностный, полисубъектный, культурологический, этнопедагогический, антропологический подходы.

Одним из основных методологических принципов признан системный подход, сущность которого заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в системе с другими. Системный подход позволяет выявить общие системные свойства и качественные характеристики отдельных элементов, составляющих систему. Системность – одна из ключевых характеристик педагогических явлений и процессов.

Большое внимание системному подходу в педагогике уделяли В.П. Беспалько, М.А. Данилов, Т.А. Ильина, Ф.Ф. Королев и др.

В рамках системного подхода следует иметь в виду, что система характеризуется следующими особенностями:

1) целостностью. Свойства целого принципиально несводимы к механической сумме его элементов. Вместе с тем каждый элемент в системе имеет свое место и свои функции;

2) структурностью. Функционирование системы обусловлено не столько особенностями отдельных элементов, сколько свойствами ее структуры;

3) иерархичностью. Каждый элемент системы может быть рассмотрен как относительно самостоятельная подсистема;

4) взаимозависимостью системы и среды. Система функционирует и развивается в тесном взаимодействии со средой;

5) множественностью описаний. В связи со сложностью системных объектов в процессе их познания могут быть использованы различные схемы, модели их описания.

Следует особо обратить внимание на необходимость целостного подхода к образовательным системам, т. е. соблюдать принцип целостности в исследовании.

В педагогическом процессе явно выявляются взаимодействия, изучаемые синергетикой (от греч. – ynergo– совместно действующий) – современной теорией совместного действия. Эта теория фокусирует внимание на неравномерности, нестабильности как естественном состоянии нелинейных систем, на многовариантности и неопределенности путей их развития в зависимости от множества влияющих факторов и условий. Исходя из этого следует, что педагогической системе нельзя навязывать способ поведения или развития, но можно выбирать и стимулировать один из заложенных в конкретных условиях вариантов, рассчитывая на синергетический (самоуправляемый) процесс.

Деятельность – это целесообразное преобразование людьми окружающей действительности. Исходной формой такого преобразования является труд. Все виды материальной и духовной деятельности человека являются производными от труда и несут в себе его главную черту – творческое преобразование окружающего мира. Преобразуя природу, человек преобразует и самого себя, проявляясь как субъект своего развития.

Однако признание факта, что в деятельности личность формируется и проявляется, еще не есть деятельностный подход. Последний требует специальной работы по выбору и организации деятельности ребенка, по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения. Это, в свою очередь, предполагает обучение ребенка выбору цели и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности.

Полисубъектный (диалогический) подход вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность, не исчерпывается деятельностью, не может быть сведена к ней и отождествлена с нею.

Личность обретает свое человеческое, гуманистическое содержание в общении с другими. В этой связи она есть продукт и результат общения с окружающими людьми. Поэтому личность рассматривается как система характерных для нее отношений, носитель взаимоотношений и взаимодействий социальной группы.

Диалогический подход в единстве с личностным и деятель-ностным составляет сущность методологии гуманистической педагогики. Применение этих принципов позволяет создать психологическое единство субъектов, благодаря которому «объектное» воздействие уступает место творческому процессу взаиморазвития и саморазвития.

Культурологический подход как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности имеет своим основанием аксиологию (от греч. аxia – ценность) – учение о ценностях и ценностной структуре мира. Данный подход обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. Человек содержит в себе часть культуры. Он не только развивается на основе освоенной им культуры, но и вносит в нее нечто принципиально новое, т. е. становится творцом новых ее элементов. В связи с этим освоение культуры как системы ценностей представляет собой, во-первых, развитие самого человека и, во-вторых, становление его как творческой личности.

Воспитание с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки – условие реализации этнопедагогического подхода к проектированию и организации педагогического процесса.

Ребенок живет и учится в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу. Национальная культура придает специфический колорит среде, в которой функционируют различные образовательные учреждения. Задача педагогов состоит в том, чтобы, с одной стороны, изучать, формировать эту среду, а с другой – максимально использовать ее воспитательные возможности.

Антропологический подход впервые разработал и обосновал К.Д. Ушинский. В его понимании это системное использование данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. Он писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». Это положение К.Д. Ушинского остается актуальным для современной педагогики.

Выделенные методологические принципы (подходы) педагогики как отрасли гуманитарного знания позволяют: 1) вычленить ее действительные проблемы и определить стратегию и основные способы их разрешения; 2) проанализировать всю сумму образовательных проблем и установить их иерархию (порядок значимости); 3) в самом общем виде осуществлять прогнозирование.

**3.2. Философские основы педагогики**

В настоящее время сосуществуют различные философские учения (направления), выступающие в качестве методологии различных человековедческих наук, в том числе и педагогики: экзистенциализм, неотомизм, позитивизм, неопозитивизм, прагматизм, диалектический материализм и др.

**Экзистенциализм.**Его основные представители – Н.А. Бердяев, Л.И. Шестов (Россия), М. Хайдеггер, К. Ясперс (Германия), Ж. Сартр, А. Камю (Франция), Э. Брейзах, П. Тиллих (США) и др. Основное понятие экзистенциализма (от лат. exi-tentia) – существование, т. е. индивидуальное бытие человека, погруженного в свое «Я». Для экзистенциалистов объективный мир существует лишь благодаря бытию субъекта. Они отрицают существование объективного знания и объективных истин. Внешний мир таков, каким его воспринимает внутреннее «Я» каждого.

Экзистенциалисты отмечают деформации личности в современном мире, ее отчуждение, утерю своеобразия и т. п. Выход из этого положения они видят в том, что индивид должен творить себя сам. Поэтому и цель школы состоит в том, чтобы научить школьников творить себя как личность, учить их так, чтобы они создавали себя.

Отрицая объективные знания, экзистенциалисты выступают против программ и учебников в школах. Поскольку ценность знаний определяется тем, насколько они важны для конкретной личности, учитель должен предоставить ученику полную свободу в их усвоении. Ученик сам определяет смысл вещей и явлений. При этом ведущую роль играет не разум, а чувства, мечта, вера. Экзистенциализм выступает в качестве философского основания индивидуализации обучения.

**Неотомизм** – учение, идущее от средневекового философа и теолога Фомы Аквинского (1226–1274), который признавал разум как средство, необходимое для доказательства религиозных догм. Неотомисты, развивая идеи Фомы Аквин-ского в современных условиях, учитывают тот факт, что научные знания прочно вошли в жизнь людей, но мир для них разделен на два мира: материальный и духовный. Материальный мир – мир низшего ранга, он мертв, не имеет цели и сущности, его изучением занимается наука. Собирая эмпирические данные, наука в то же время не способна раскрыть сущность мира, поскольку она определена Богом. Поэтому высшая истина постигается только «сверхразумом», посредством приближения к Богу и постижения данного им откровения.

Неотомисты в воспитании подрастающих поколений отводят ведущую роль религии. В их работах (Ж. Маритен, У. Канингхэм, М. Адлер, М. Казотти и др.) содержится резкая критика падения нравственных устоев в современном мире. Они указывают на рост преступности, жестокости, наркомании, которые ведут к деструкции общества. Человек, утверждает Ж. Маритен, двойствен, в нем встречаются два мира – физический и духовный. Последний более богат, более благороден и имеет более высокую ценность. Это мир Бога, сотворенный для вечной жизни.

Приверженцы неотомизма обвиняют школу в излишней рациональности и забвении «досознательного», в котором якобы находятся источники любви, счастья, свободы и смысла жизни. Поэтому вся система обучения и воспитания, по их мнению, должна быть направлена на развитие «досозна-тельного» стремления приблизиться к Богу.

Открытия, сделанные в области химии и биологии на стыке XIX–XX вв., обусловили появление в философии нового направления – **позитивизма.**Для его представителей, зачастую крупных ученых-естественников, пытавшихся философски осмыслить научные достижения, характерна абсолютизация естественных наук и применяемых ими методов. Верным и испытанным является только то, что получено с помощью количественных методов. Позитивисты объявляли псевдонаучными проблемы, связанные с классовой борьбой, развитием общества, социальными противоречиями. Они признавали науками лишь математику и естествознание, а обществознание относили к области мифологии.

**Неопозитивизм,**оставаясь в своей сути позитивизмом, вобрал в себя некоторые современные понятия и термины и занял видное место в современной философии. Слабость педагогики неопозитивисты усматривают в том, что в ней доминируют бесполезные идеи и абстракции, а не реальные факты. Яркий представитель неопозитивизма – Дж. Конант, крупный ученый-атомщик и политический деятель США. Его книги «Американская средняя школа сегодня», «Подготовка американских учителей» и другие оказали большое влияние на педагогическую мысль США.

Крупные ученые – физики, химики, математики, разделяющие позиции неопозитивизма, оказали большое влияние на перестройку содержания естественно-математического образования в 1960-1970-е гг. Они отдают приоритет методам познания, а не его содержанию: главное не знания, а методы их приобретения.

**Прагматизм**как философское течение возник на рубеже XIX–XX вв. Быстрые темпы развития науки, техники, промышленности подорвали основы абсолютного идеализма, который уже не мог противостоять материализму. Основатели прагматизма заявили о создании новой философии, стоящей вне идеализма и материализма. Главные понятия в прагматизме (от греч. pragma – дело, действие) – опыт, дело. Познание действительности прагматики сводят к индивидуальному опыту человека. Для них нет объективного научного знания. Всякое знание истинно, если оно получено в процессе практической деятельности человека, полезно для него.

Наиболее яркий представитель прагматизма – американский философ, социолог, психолог Д. Дьюи (1859–1952). Он считается основателем прагматической педагогики, которая оказывала и продолжает оказывать сильное влияние на школьное образование многих стран, и в первую очередь США. Критикуя старую схоластическую школу, Д. Дьюи выдвинул ряд важнейших принципов обучения и воспитания: развитие активности детей; возбуждение интереса как мотива учения ребенка и др.

Опираясь на базовое понятие прагматизма – опыт, Д. Дьюи объявил индивидуальный опыт ребенка основой учебного процесса. Цель образования, по его мнению, сводится к процессу «самовыявления» данных ребенку от рождения инстинктов и склонностей. С позиции индивидуального опыта Д. Дьюи и его последователи (Т. Брамельд, А. Маслоу, Э. Кэлли и др.) рассматривают вопросы нравственного воспитания. Они утверждают, что человек не должен руководствоваться в своем поведении какими-нибудь заранее сформулированными принципами и правилами, он ведет себя так, как диктуют ему данная ситуация и поставленная им цель. Нравственно все, что помогает достижению личного успеха.

**Диалектический материализм**как философское учение о наиболее общих законах движения и развития природы, общества и мышления зародился в 40-е гг. XIX в. Широкое распространение он получил в XX в., особенно в странах социализма. Наиболее крупные его представители – К. Маркс и Ф. Энгельс – распространили материализм на понимание истории общества, обосновали роль общественной практики в познании, органично соединили материализм и диалектику.

Основные положения диалектического материализма сводятся к следующему: материя первична, а сознание вторично; оно возникает в результате развития материи (мозга человека) и является его продуктом (принцип материалистического монизма[[1]](http://www.e-reading.club/bookreader.php/98165/Erofeeva_-_Obshchie_osnovy_pedagogiki__konspekt_lekciii.html#note_1) ).

В философии диалектического материализма важное место занимают законы диалектики:[[2]](http://www.e-reading.club/bookreader.php/98165/Erofeeva_-_Obshchie_osnovy_pedagogiki__konspekt_lekciii.html#note_2) переход количественных изменений в качественные, единство и борьба противоположностей, отрицание отрицания.

Диалектико-материалистическая педагогика исходит из того, что личность есть объект и субъект общественных отношений. Ее развитие детерминировано внешними обстоятельствами и природной организацией человека. Ведущую роль в развитии личности играет воспитание, которое представляет собой сложный социальный процесс, имеющий исторический и классовый характер. Личность и деятельность человека находятся в единстве: личность проявляется и формируется в деятельности.

**3.3. Методологическая культура педагога**

Практическое значение методологии в педагогике с большим трудом осознается не только современным учительством, но и научным сообществом. Это связано с тем, что долгое время теоретико-педагогическая деятельность, основу которой составляют методологические знания и умения, рассматривалась как предмет занятий только ученых. Вместе с тем в самой методологии педагогической науки заложен огромный потенциал для развития творчества учителя. Этот потенциал достаточно давно привлекал внимание исследователей. Но только в конце 1980-х гг. В.А. Сластенин придает этому феномену значение научного направления. По его мнению, методология может не только обосновывать научную деятельность, но и определять исследовательские умения учителя, придавая особую культуру педагогическому сознанию. Однако формирование методологической культуры только на основоположениях традиционной педагогической деятельности сохраняет не соответствующие смыслу гуманистического образования методологические знания и умения учителя.

Наиболее распространенной сегодня является точка зрения на то, *что именно*современный учитель должен уметь делать самостоятельно в рамках применения методологических умений: выстраивать образовательный процесс, ставить цель, выделять необходимые для ее достижения принципы, определять адекватные целям и принципам педагогические задачи, выстраивать гипотезу их решения, применять необходимые для решения задачи и проверки гипотезы методы.

Методологическая культура педагога рассматривается весьма ограниченно, как овладение учителями-практиками аппаратом научной деятельности, где перечисленные умения опосредованы интеллектуальными операциями: осознания, формулирования, творческого решения педагогических задач, методической рефлексии. Степень сформированности умений, входящих в состав методологической культуры, определяется такими показателями, как проблемное видение (способность выделять противоречия, формулировать проблему); постановка перспективных целей (выдвижение стратегических и тактических задач); выявление причин неудач (определение и анализ своих недостатков).

Устоялось представление о том, что формирование методологической культуры учителя происходит при усвоении им методологических знаний, ознакомлении со способами разрешения противоречий, при оценке решений, основанных на научном и обыденном опыте, при сравнении и описании реакций профессионального и непрофессионального воспитателя на проступки ребенка и объяснении неодинаковых мер воздействия на него и т. п.

Согласно другой модели основной является ценность профессионального мышления учителя. Эффективность профессиональной деятельности определяется степенью сформированности аксиологических (ценностных) ориен-таций учителя. Педагогическая задача должна быть не только понята, но и принята им. В связи с этим предлагается формировать гуманные личностные смыслы профессии учителя посредством наращивания психолого-педагогических знаний и их актуализации при решении познавательных и практических задач, применения их в новых ситуациях, при усвоении опорных теоретических основ познавательных и практических умений и т. д. К личностным критериям развитости профессионального мышления отнесены: аксиологический характер учебного процесса, мотивы учения, личностный смысл полученных знаний, удовлетворенность процессом обучения, характер отношений с коллегами, готовность к самообразованию.

В приведенных моделях подготовка будущего учителя к воспитательной и обучающей деятельности происходит не в результате осмысления и анализа педагогической проблемы (несмотря на то что авторы отстаивают именно эту позицию), необходимых для выбора той или иной концепции, программы, технологии, а как результат припоминания – какие методика, прием, средство и т. п. больше подходят к данному явлению. Поиск решений сводится к выполнению стандартных методических ритуалов, определяющих правильность выбора «оптимального» варианта педагогических действий из чужого, а не собственного творческого арсенала.

Попытка установить связь между деятельностями сознания и операционными умениями, используемая в данных моделях, исключает собственно смысловую сферу деятельности будущего учителя. Личностные ценности подменяются внешними проявлениями квазитворчества: способность выделять противоречия формируется на уровне видения их проявлений, а не на уровне определения обусловивших их причин; методическая рефлексия полагает самоанализ средством обнаружения своих педагогических неудач, которые увязываются не с той или иной образовательной парадигмой как их главным источником, а с недостаточным знанием и умением применять на практике теоретические знания и т. п.

Возникает характерное для современной педагогической науки методологическое противоречие между гуманистическими целевыми установками и формирующими, задаваемыми извне средствами их «присвоения». Привычный механизм «перевода» внешних, безусловно гуманистических, ценностей методологических операций делает практически невозможным процесс их принятия будущим учителем на уровне своего смысла как субъекта своего, а не чужого педагогического творчества.

Чтобы воспитывать и обучать согласно принципам гуманистической педагогики, учитель должен в первую очередь понимать и происходящее вокруг, и происходящее внутри своего ученика. Для этого ему надо владеть новыми методологическими умениями: определения реального смысла педагогических понятий, описывающих феномены воспитания и обучения, установления связей их смыслов, сопоставления значений и т. д.

Эти умения влияют на самоформирование коммуникативных, организаторских, культурологических, познавательных и т. д. умений, обусловленных деятельностью личностных структур сознания – критичностью, мотивированием, рефлексией и т. д.; умения смыслопоисковой деятельности по определению и преодолению кризисных моментов в обучении и воспитании, перестройки имеющихся знаний, конструирования культуросообраз-ных и гуманных смыслов педагогической деятельности и т. д.; умения распознавать педагогические теории и системы на предмет их соответствия гуманистической парадигме; умения моделировать условия воспитания творческой личности, применять средства педагогической поддержки личностной самореализации, нравственной самоактуализации, профессионального самоопределения учащихся; уметь критически переосмысливать ценности традиционного образования для самостоятельного построения собственных смыслов альтернативных педагогических подходов и т. д. Попытка найти единый метод, применяемый повсюду, т. е. достичь идеала «методологического монизма», показала, что универсальный метод возможен для казарменной педагогики, а в педагогике гуманистической он неприемлем. Более того, каждый предмет и каждая проблема требуют собственного метода, выработка которого невозможна без культурной деятельности педагогического сознания.

В гуманитарно направленной деятельности педагогов-практиков живут, умирают и вновь воссоздаются педагогические ценности, гуманные способы педагогического взаимодействия, культурное ядро содержания образования, творческие способы педагогической деятельности, культуросообразные педагогические теории и системы. Поскольку педагогическую культуру создают люди, они – живой организм, чутко реагирующий на изменения в обществе, образовании, науке. Педагогическая культура живет и развивается в деятельности и мышлении участников образовательно-воспитательных процессов, в жизнедеятельности образовательных учреждений, личных достижениях учителей, создающих новые культуросообразные образцы педагогической практики.

В настоящее время происходит болезненная смена «педагогических цивилизаций». От педагогической культуры техногенной цивилизации общество переходит к гуманистической педагогической культуре антропогенной цивилизации. Ориентация в образовании на знания уступает место лич-ностно-смысловой ориентации, репродуктивные способы усвоения культурного наследия – творческим, коллективные формы обучения – групповым и индивидуальным, авторитарный стиль педагогического взаимодействия – диалогу, культурному полилогу, сотрудничеству. Утверждаются ценности образования, ориентированные на человека.

Методология обретает статус способа получения, присвоения, производства и применения нового смысла педагогических знаний посредством глубинного проникновения как в их источник (методологическую основу), так и в движущие силы и механизмы (условия и средства реализации).

Пользуясь методологией науки, учитель способен не только применять чужие образцы воспитательной деятельности, но и создавать собственные, неповторимые авторские модели на основе умения придавать личностный смысл педагогическим феноменам. Для этого сознание учителя должно быть особым образом организовано, «настроено» на научно обоснованное творчество. Учитель самостоятельно вырабатывает педагогическую позицию (стратегию и тактику), т. е. отношение к предмету своей деятельности, но для этого он должен уметь пользоваться всем ее научным аппаратом.

**Методологическая культура учителя** – это особая форма деятельности педагогического сознания, живая, т. е. пережитая, переосмысленная, выбранная, построенная самим педагогом методология личностно-профессионального самоизменения. Ее специфика обусловлена тем, что в процессе методологического поиска формируются субъективность, авторство понимания учебного материала и педагогических явлений, что является непременным условием последующего формирования учителем субъектности, востребованности личностных структур его учеников. Развитая методологическая культура учителя определяет возможность порождения им новых идей в конкретных проблемных ситуациях, т. е. обеспечивает эвристичность педагогического мышления.

*Методологический поиск* – это деятельность учителя по обнаружению смысла, основы, идеи учебного материала или педагогического явления как личностно значимых для собственного саморазвития, так и для последующего развития личностных структур сознания своих учеников.

Умения вести методологический поиск обеспечивают возможность самоформирования (самоорганизации) следующих методологических умений более высоких уровней:

1) обнаруживать смысл, основу, идею учебного материала или педагогического феномена; устанавливать связи различных смыслов, выявлять неявные мотивы, обусловившие возникновение той или другой концепции, причины ее целе-полагания;

2) проводить сравнительный и феноменологический анализ педагогических феноменов: парадигм, систем, предмета, целеполагания, принципов, содержания, условий, средств воспитания и обучения в различных подходах к образованию; владеть проблемным видением; распознавать педагогические теории и системы на предмет их соответствия гуманистической парадигме; вычленять и сопоставлять разные по времени основания, послужившие другим педагогам базой для разработки их подходов; определять явные и скрытые источники зарождения педагогического замысла, их противоречивость и порождаемые его неявные смыслы, которые закладывались в ту или иную систему; устанавливать связи философско-педагогических замыслов с событиями исторической, социокультурной значимости эпохи его создания; давать разностороннюю оценку значения замысла – для времени создания и для современности; определять и преодолевать кризисные моменты в обучении и воспитании, перестраивать имеющиеся знания, конструировать на их основе культуро-сообразные и гуманные смыслы педагогической деятельности и т. д.;

3) устанавливать собственные смыслы альтернативных педагогических подходов, целеполагания, определения ведущих принципов, отбора и перестройки содержания, моделирования и конструирования условий и средств, формирующих и развивающих личностные структуры сознания учащихся; моделировать условия воспитания творческой личности; применять средства педагогической поддержки личностной самореализации, нравственной самоактуализации, самоопределения учащихся; использовать и создавать технологии прояснения личностных ценностей, вступления в педагогический контакт, предупреждения и погашения конфликтов, взаимодействия и объединения, смены ролей, преодоления барьеров на уроке, личностного обращения к ученику и т. д.

**3.4. Научное исследование в педагогике, его основные характеристики**

У каждого изучающего теорию педагогики рано или поздно возникает вопрос: как получены те или иные выводы, можно ли им доверять? Известно, что ход размышлений исследователя, пути, которые привели его к определенным заключениям, решающим образом сказываются на качестве этих заключений и выводов, поэтому познание предмета педагогики в отрыве от способов получения информации о нем не может быть успешным.

Пути, способы познания объективной реальности называют **методами исследования.**Они позволяют добывать информацию об изучаемом предмете, анализировать и обрабатывать полученные данные, включают знания науки в систему известных знаний. Уровень развития науки напрямую связан с применяемыми в ней методами. Каждая наука разрабатывает и использует свои собственные методы, отражающие особенности изучаемых явлений.

Изучение педагогической действительности происходит через педагогическое исследование. Его цель – выявление порядка, регулярности в изучаемом процессе, т. е. установление закона или закономерности. Строгий научный педагогический эксперимент должен удовлетворять следующим четырем *критериям:*1) предполагать внесение в педагогический процесс чего-либо нового, принципиально нового воздействия (изменения) с целью получения определенного результата; 2) обеспечивать условия, позволяющие выделить связи между воздействием и его результатом; 3) включать достаточно полный, документально фиксируемый учет параметров (показателей) начального и конечного состояния педагогического процесса, различие между которыми и определяет результат эксперимента; 4) быть достаточно доказательным, обеспечивать достоверность выводов.

**Педагогическое научное исследование** – это процесс формирования новых педагогических знаний, вид познавательной деятельности, направленный на открытие объективных закономерностей обучения, воспитания и развития. Различают три уровня педагогических исследований: 1) эмпирический – устанавливаются новые факты в педагогической науке; 2) теоретический – выдвигает и формулирует основные, общие педагогические закономерности, позволяющие объяснить ранее открытые факты и предсказать их будущее развитие; 3) методологический – на базе эмпирических и теоретических исследований формулируются общие принципы и методы исследования педагогических явлений, построения теории.

Научный эксперимент, выполняемый в рамках научного исследования, имеет целью получить тот или иной педагогический эффект впервые, согласно теоретически сформулированной гипотезе; в научном исследовании новое знание является целью эксперимента, выступает в функции цели.

**Педагогический эксперимент** – это научно поставленный опыт в области учебной или воспитательной работы с целью поиска новых, более эффективных способов решения педагогической проблемы; исследовательская деятельность по изучению причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое явление; измерение результатов взаимодействия и педагогического воздействия; неоднократную воспроизводимость педагогических явлений и процессов.

Если расположить все встречающиеся на практике случаи по степени выполнения критериев научного экспериментирования, то получится ряд, на одном полюсе которого находятся строго научные эксперименты, а на другом – те, в которых не удовлетворяется ни один из критериев (опытничество типа «попробуем, что получится»). Все эксперименты, находящиеся между этими полюсами, представляют собой нестрогие, так называемые *квазиэксперименты,*в которых не обеспечены достаточно «чистые» условия, отсутствует должный уровень отслеживания показателей и т. д.

Для обозначения квазиэкспериментов в школьной практике употребляется целый ряд терминов: опытное преподавание, опытная проверка, опытное внедрение, опытное сравнение, апробирование (апробация, проба), пробное использование (применение), экспериментальное обучение, опытно-экспериментальная работа, творческое экспериментирование и др. Резких границ между всеми этими понятиями не существует, а задача исследователя (и методических служб) состоит в возможно большем приближении каждого эксперимента к строгому научному уровню.

Рекомендуемые *требования*к педагогическому экспериментированию всех видов и уровней можно сформулировать так:

• желание и готовность учителя к экспериментальной работе;

• наличие у экспериментатора определенной гипотезы, которая предполагала бы введение в педагогический процесс какого-либо нового элемента для получения определенного результата;

• тщательная разработка вмешательства в педагогический процесс, обеспечение условий наблюдаемости педагогического воздействия и его следствий;

• соблюдение принципа «не навреди»; обеспечение обязательных результатов обучения, предусмотренных учебным планом;

• тщательная фиксация условий и результатов эксперимента;

• научная честность и добросовестность, стремление к достоверности при формулировании выводов;

• взаимопонимание между исследователем и детьми, благожелательное отношение к эксперименту со стороны окружающих: администрации, родителей и детей.

Выделяют следующие *типы*психолого-педагогических исследований.

1. *Обзорно-аналитическое исследование.*Предполагает подбор и изучение литературы по проблеме. Основная задача – выделить вопросы, на которые ответы уже найдены, а также вопросы, на которые еще предстоит найти ответы.

2. *Обзорно-критическое.*Оно сродни аналитическому, но носит критический характер.

3. *Теоретическое.*Включает, кроме обзора и критического анализа литературы, собственные теоретические предложения автора, направленные на решение поставленной проблемы.

4. *Эмпирически-описательное.*Здесь опытным путем, с использованием определенных методов сбора и анализа фактов добываются и описываются некоторые новые факты, касающиеся малоизученных объектов или явлений.

5. *Эмпирически-объяснительное.*Объясняет полученные факты, а не только собирает и описывает их.

6. *Методическое.*Его цель – разработать, обосновать и проверить на практике какую-либо методику.

7. *Экспериментальное.*В процессе этого исследования проводится эксперимент.

В дальнейшем будем понимать под исследованием наиболее распространенное – экспериментальное исследование.

В основе педагогических исследований лежат следующие *принципы.*

*Принцип единства исторического и логического.*Педагог-исследователь обязан в процессе решения проблемы соотносить и учитывать то, что уже сделано в истории педагогики, педагогической теории и практике. Игнорирование этого принципа часто приводит к «изобретению давно забытого старого».

*Системный подход.*Необходимо рассматривать объект исследования как целостную систему.

*Личностный подход.*Он требует изучения и учета индивидуальных, возрастных особенностей личности, а также природных возможностей и социальных условий, в которых происходит ее развитие.

*Деятельностный подход.*Исследователь должен учитывать характерные особенности того вида деятельности, который он организует с учащимися и на основе которой осуществляется их обучение, воспитание, развитие.

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

В содержании рефлексии исследования по поводу его принадлежности к науке можно выделить характеристики, позволяющие оценить качество педагогического исследования: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики.

**3.5. Этапы педагогического исследования**

Любое педагогическое исследование состоит из следующих этапов.

1. Идея эксперимента.

2. Диагностический этап (объекты педагогической диагностики; формулирование проблемы, темы; актуальные проблемы эксперимента).

3. Прогностический этап (цели и задачи эксперимента; гипотезы эксперимента; составление плана-программы эксперимента).

4. Организационно-подготовительный этап (выбор объектов (и субъектов) эксперимента; выбор характеристик педагогического процесса для отслеживания в эксперименте; методическое обеспечение эксперимента; организационное обеспечение эксперимента).

5. Практический этап (констатирующий, формирующий, контролирующий эксперименты; параллельный и перекрестный эксперименты).

6. Обобщающий этап (алгоритм подведения итогов эксперимента).

7. Внедренческий этап.

**Идея эксперимента.**Эксперимент зарождается в виде задумки, догадки, предположения о возможности улучшения педагогической практики. Часто его идея состоит в том, что педагог выдвигает новую комбинацию известных приемов и способов, которая должна привести к определенному желаемому результату. В этом случае эксперимент представляет собой просто этап внедрения идей педагогики, проверку и приспособление методических рекомендаций новаторов к конкретным социально-педагогическим условиям. Для других учителей, методистов, руководителей идеи педагогики являются исходной позицией для творческого усовершенствования, модернизации практики. Наконец, идея эксперимента может основываться на собственных авторских находках и решениях педагога.

Однако задумка, догадка, идея, как бы хороши они ни были, еще не определяют исхода эксперимента. К желаемому результату ведут сложные и тернистые пути практического осуществления задуманных идей.

**Диагностический этап. Объекты педагогической диагностики.**Необходимость эксперимента возникает на почве анализа и осмысливания хода и результатов работы отдельного учителя, руководителя или всего педагогического коллектива – диагностирования педагогической действительности. Основными объектами педагогической диагностики являются:

• личность школьника (интересы, способности, уровень знаний, умений и навыков, уровень воспитанности и др.);

• качества школьных коллективов (классных, клубных, общественно-политических, неформальных объединений);

• мастерство учителей, воспитателей, руководителей;

• содержание, методы, организационные формы и средства обучения;

• отдельные направления воспитательного процесса: идейно-политическое, нравственное, трудовое, эстетическое, физическое; передовой педагогический опыт.

Диагностированию подвергается также общественное мнение: образ мыслей и отношение к учебе учащихся, воспитанников, суждение о школе родителей, производственников, общественных кругов.

В результате диагностирования идеи эксперимента приобретают конкретные формы, выявляются проблемы.

**Формулирование проблемы, темы.**Сущность проблемы заключается в противоречиях между какими-либо компонентами, сторонами педагогического процесса, чаще всего – между результатом и средствами его получения. Однако, для того чтобы сформулировать проблему, недостаточно только обнаружить такое пpoтивоpeчиe, необходимо проникнуть вглубь явления, понять, что о нем известно, а что не известно. Проблема представляет собой вопрос, ответ на который должен дать эксперимент – наиболее надежный и верный путь решения педагогических проблем.

Проблема эксперимента формулируется в виде тезиса, содержащего вопрос общепедагогического уровня, но безотносительно к конкретным условиям осуществления учебно-воспитательного процесса.

**Примеры проблем**

А. Развитие учащихся в процессе проблемного обучения (каково влияние проблемного способа обучения на развитие учащихся).

Б. Воспитание в условиях дифференцированного обучения (каковы должны быть особенности воспитания).

Конкретный эксперимент не может дать общего ответа на вопрос, он вычленяет из проблемы какую-то часть, соотнося ее с реальным участком учебно-воспитательного процесса (с предметом и объектом исследования).

Привязка (реализация) проблемы к конкретной учебно-воспитательной обстановке (ситуации) дает формулировку темы эксперимента. Не следует путать тему эксперимента с темой как областью исследования («Развивающее обучение», «Дифференцированное содержание обучения»).

В формулировке темы эксперимента отражается, в чем будет состоять экспериментальное воздействие и на что оно будет направлено.

**Примеры тем**

А. Развитие творческих способностей учащихся путем применения проблемных ситуаций на уроках физики в 9-м классе.

Б. Особенности работы классного руководителя в условиях дифференцированного обучения.

Тема, таким образом, определяет границы поиска в данной проблеме.

**Актуальными проблемами**эксперимента являются следующие.

1. *Проблемы развития личности*(гуманизация и демократизация педагогических отношений; отношения соучастия, сопереживания, содружества, сотрудничества, сотворчества как основа новых педагогических технологий; личностный подход как условие развития личности; педагогическое общение и его резервы; формирование мотивации учения без принуждения; оценивание деятельности детей; формирование положительной Я-концепции личности учащихся; формирование глубинных нравственных качеств личности – добродетелей; воспитание свободы и самоопределения личности; деятельность школьной психологической службы; взаимосвязь воспитания и развития, воспитания и самовоспитания; психологические проблемы отклоняющегося развития (с опережением и задержкой индивидуального развития)).

2. *Проблемы коллективного воспитания*(место и роль коллективного воспитания в современной средней школе; коллективное творческое воспитание (по И.П. Иванову); коллективное воспитание на основе трудовой деятельности (по А.С. Макаренко); целеполагание в коллективном воспитании: сочетание личных, коллективных и общественных целей; кол-лективообразующая роль трудовой, учебной, досуговой деятельности; реализация идеи совместной жизнедеятельности детей и взрослых; коллективные (групповые) отношения и их воспитательная роль; управление коллективами (группами); соуправление и самоуправление; формирование коллективов класса, общественных организаций, по интересам (клубных, разновозрастных и др.); проблемы общешкольного коллектива; проблемы управления общешкольными коллективами (советы школ, педагогические советы, органы общественных организаций); организация коллективного способа обучения).

3. *Дидактические проблемы*(гармонизация и гуманизация образования; апробация новых учебных планов, программ, учебников и пособий; дидактические проблемы умственного, трудового, художественного и физического развития детей; дифференциация обучения по содержанию (факультативы, углубления, дифференциация по направлениям, по профилям); реализация идеи свободного выбора в содержании обучения; дифференциация обучения по уровню развития (уровневое обучение в классе, классы-потоки, реабилитационные группы и др.); учебные режимы (пятидневка, паузация учебного дня, погружения, практика и т. д.); применение методических идей педагогики (идеи опоры, крупных блоков, опережения и др.); новые формы организации учебного процесса (зачетная система, деловые игры, соревнования, встречи, уроки-диспуты, конференции, путешествия и т. д.); компьютерная педагогическая технология; реализация современных психолого-педагогических теорий научения на методическом уровне; развитие познавательной самостоятельности учащихся; формирование общеучебных, общетрудовых умений; дидактические проблемы отклоняющегося развития).

4. *Проблемы управления и педагогизации окружающей среды*(демократизация управления на всех уровнях в народном образовании, государственно-общественное управление школой, оптимизация управления народным образованием в районе; организация жизнедеятельности детей как целостного воспитывающего комплекса, реализация идеи детской половины дня, организация досуговой деятельности детей; семейное воспитание, формирование педагогической культуры родителей, сотрудничество школы с родителями; политехническое и трудовое воспитание детей, профориентация, формы сотрудничества с производством и хозяйствами, участие детей в производительном труде, вопросы хозрасчета трудовой деятельности детей и школ; художественное развитие детей, формы сотрудничества с учреждениями культуры; здоровье и физическое развитие детей, сотрудничество со спортивными учреждениями, общественностью микрорайона по развитию детской физкультуры и спорта, здоровый образ жизни ребенка; социально-педагогические комплексы, объединения: школа – хозяйство (предприятие), детсад – школа – ПТУ – ВУЗ; художественное, спортивное, научное учреждение – школа и т. д.; проблемы трудновоспитуемых детей в микрорайоне).

**Прогностический этап**эксперимента представляет собой предположительное нахождение путей решения выдвинутых проблем, разработку целей и задач, построение гипотез и конструирование плана-программы эксперимента.

**Цели и задачи эксперимента.***Целью*называется идеальный образ желаемого результата; в неявном виде она содержится уже в постановке проблемы и темы. Главной целью эксперимента является решение намеченной проблемы, а дополнительные, сопутствующие цели возникают в силу системности педагогического процесса, по принципу «дерева целей»; их постановка (и достижение) зависит от возможностей экспериментатора и условий эксперимента.

В зависимости от степени новизны предполагаемого результата цели могут выступать в следующих разновидностях: а) воссоздание в новых условиях того, что существовало ранее, но было утрачено, забыто и т. д.; б) модернизация (рационализация, усовершенствование) того, что существует в соответствии с изменившимися требованиями; в) создание нового – того, что ранее не существовало, не имеет аналогов, является принципиально новым.

**Примеры целей**

А. Определить влияние проблемного изложения материала на развитие творческих способностей учащихся (цель типа А).

Б. Разработать оптимальный вариант планирования воспитательной работы в классе дифференцированного обучения (цель типа Б).

*Задача* – это цель, заданная в конкретной ситуации. При осмысливании общей цели экспериментатор начинает видеть ее возможное воплощение в конкретных педагогических усовершенствованиях, достижениях. В приложении к обстановке класса, школы, тому или иному предмету рождаются и формируются задачи экспериментальной работы.

**Примеры задач**

A. Для проблемного изложения материала раздела физики «Динамика» (9-й класс): определить эффективность усвоения материала с помощью проблемной ситуации; отобрать проблемные ситуации; построить их систему; апробировать их; развить мышление учащихся; дать рекомендации по применению проблемных ситуаций.

B. Для работы классного руководителя в условиях дифференцированного обучения на старшей ступени: проанализировать особенности воспитательной работы; отобрать воспитательные мероприятия; оптимизировать виды и формы воспитательной работы в связи с углубленной учебной деятельностью учащихся; определить содержание воспитания старшеклассников, его направления; выработать принципы составления планов воспитательной работы; дать рекомендации по осуществлению воспитания личности.

**Гипотезы эксперимента.***Гипотезой*в науке называют предположение о cущecтвoвании связей и закономерностей в окружающем мире. По Ф. Энгельсу, гипотеза является формой развития науки. В педагогическом эксперименте гипотеза – это предложение о возможном пути решения проблемы, способе достижения поставленной цели, средствах, с помощью которых может быть достигнут желаемый результат педагогического процесса.

Гипотезы могут иметь описательный, объяснительный характер, но в условиях массового педагогического поиска более всего распространены сравнительные и конструктивные гипотезы. Сравнительная гипотеза содержит предположение о сравнительной эффективности содержания средств, методов и форм организации и управления педагогическим процессом. Конструктивная гипотеза имеет такую структуру: если применять такие-то и такие-то новые или изменить применяемые содержание или методы так-то и так-то, то можно ожидать, что будет обеспечено более сознательное и прочное овладение знаниями и умениями, деятельность детей примет такое-то направление, будут достигнуты такие-то сдвиги в их развитии.

Гипотеза выступает руководящей основой, определяет содержание и характер деятельности участников эксперимента. Она может быть заимствована из арсенала идей педагогики, анализа научных достижений и, наконец, основываться на педагогическом опыте и интуиции экспериментатора. Основная гипотеза, так же как и цель, может сопровождаться дополнительными подгипотезами.

Алгоритма формирования проблемы, темы, цели, задач и гипотез эксперимента не существует: их формулировки возникают в процессе разработки, взаимно связываясь, вытекая друг из друга, дополняя друг друга.

**Примеры гипотез**

А. Основная: «Применение проблемных ситуаций по сравнению с обычным изложением при изучении физики должно значительно эффективнее развивать творческие способности учащихся».

Дополнительные:

• изучение физики автоматически не учит ребенка исследованию, творческому мышлению, для этого нужны специальные приемы;

• одной из причин слабого усвоения знаний является недостаточное осознание, ощущение учеником проблемности материала;

• процессу развития творческого подхода к решению задач способствует знакомство с приемами эвристического мышления.

Б. Основная: «Если построить воспитательную работу на основе оптимального согласования (связи, соответствия) классной и клубной деятельности учащихся, можно получить более высокие результаты, чем при планировании воспитательной работы в отрыве от учебной».

Дополнительные:

• клубная деятельность должна быть связана с содержанием учебы;

• работа без домашних заданий приносит эффект при наличии достаточных возможностей участия в клубной работе.

**Составление плана-программы эксперимента.***Планирование* – это проекция человеческой деятельности в будущее для достижения поставленной цели. Результатом планирования является план – управленческое решение задачи достижения поставленной цели. План (программа) эксперимента представляет собой систему мероприятий, предусматривающую порядок, последовательность, сроки и средства их выполнения.

Тщательно разработанный план педагогического эксперимента служит залогом его успешного проведения: он позволяет всесторонне осмыслить эксперимент, заранее предусмотреть объем работы, избежать ошибок, придает эксперименту ритмичность на всех этапах его проведения.

Разработка плана основывается на общих принципах прогнозирования деятельности с учетом специфики и логики научного исследования.

Структурными компонентами плана эксперимента выступают его основные этапы и различные экспериментальные мероприятия и процедуры. Как исходные данные (общая характеристика) включает: первоначальную формулировку проблемы, темы, целей и задач, гипотезы исследования, персоналии исполнителей и руководителей, календарные сроки проведения эксперимента.

При разработке плана эксперимента четкое отражение должны найти следующие вопросы:

– в чем будет заключаться эксперимент, какие именно педагогические воздействия, способы решения задач и т. п. будут подвергаться проверке и в каких вариантах;

– какие параметры (свойства, характеристики, признаки) педагогического процесса будут выбраны для описания экспериментальных воздействий и их следствий; – как будут отслеживаться выбранные параметры; – какие методы получения и обработки информации будут применяться;

– как будет обеспечено отграничение действия проверяемого приема обучения (воспитания) от совокупности приемов, как будет достигнуто уравнивание всех прочих условий (факторов);

– какое время потребуется для проведения эксперимента; – какова будет логическая схема эксперимента, с чем будет сопоставляться результат, достигнутый в экспериментальной группе;

– как будет оформляться и оцениваться результат эксперимента.

В план *диагностического*этапа включается изучение авторами эксперимента литературных источников, ознакомление с опытом передовиков, логический анализ основных понятий проблемы, на основе чего будет окончательно разработана методика эксперимента.

В плане *прогностического*этапа намечается уточнение всех гипотез, формулировок, целей и задач предстоящей работы, предвидимых ее результатов.

План *организационно-подготовительного этапа*составляется в подробном позиционном виде с указанием сроков и исполнителей. В нем должны быть учтены следующие позиции: 1) вопросы согласования эксперимента; 2) подбор и необходимая коррекция (уравнивание) объектов эксперимента; 3) подготовка методического обеспечения; 4) подготовка исследовательского инструментария, размножение методических материалов; 5) проведение при необходимости разведывательного эксперимента.

*Практический*этап отражается в плане указанием основных моментов и сроков контролирующего, формирующего и констатирующего экспериментов, особенностей логической схемы эксперимента. Планируются способы (методы) получения информации о ходе педагогического процесса и его результатах (проведение срезовых контрольных работ, анкет, тестов и т. д.).

Далее следует совокупность мероприятий *обобщающего*этапа, связанных с обработкой и анализом полученных данных, подведением результатов эксперимента (формы отчетности), выработкой практических рекомендаций. Наконец, можно указать и предвидимое внедрение.

**Общая схема плана эксперимента**

1. Гриф учреждения.

2. Отметка об утверждении и согласовании.

3. План проведения педагогического эксперимента.

4. Тема эксперимента.

5. Сроки эксперимента.

6. Экспериментатор.

7. Руководитель (консультант, куратор).

8. Общая характеристика эксперимента.

9. Проблема и тема (с кратким обоснованием).

10. Объект экспериментирования (где, с чем и с кем проводится эксперимент).

11. Цели и задачи эксперимента.

12. Гипотеза(ы) эксперимента.

13. Намечаемые виды и методы экспериментирования.

14. Перечень мероприятий по этапам.

15. Мероприятия.

16. Сроки.

17. Исполнители.

*Диагностический этап:*

1) изучение литературы по проблеме;

2) ознакомление с передовым опытом.

*Прогностический этап:*

1) уточнение формулировок проблемы, темы, целей, задач, гипотез;

2) организационно-подготовительный этап;

3) мероприятия по согласованию и утверждению эксперимента;

4) подбор объектов экспериментирования;

5) подготовка методических материалов;

6) подготовка исследовательского инструментария;

7) проведение разведывательного эксперимента.

*Практический этап:*

1) мероприятия констатирующего эксперимента;

2) содержание и сроки формирующего эксперимента (мероприятия, темы, программа);

3) мероприятия контролирующего эксперимента.

Обобщающий этап;

1) обработка полученных данных;

2) анализ данных и получение выводов;

3) написание отчетных материалов (указать формы отчетности).

Внедрение;

1) выступления – отчеты о результатах;

2) применение в практике.

**Организационно-подготовительный этап.**При проведении педагогического эксперимента его подготовка самым жестким образом может повлиять на результат; так, не подобрав заранее контрольный объект или не уравняв его с экспериментальным, нельзя получить достоверные выводы. Поэтому организационно-подготовительный этап имеет важнейшее значение и требует больших затрат времени и труда. Он тесно связан с планированием эксперимента и включает выполнение следующей программы.

**Выбор объектов (и субъектов) эксперимента.**Для проведения эксперимента не безразлично, каких учащихся, какой класс, какую школу выбрать в качестве объекта. В слишком слабом классе эксперимент обречен на провал, в сильном – может дать неправильные (завышенные) результаты. Поэтому, если методическое воздействие относится к массовой категории, выбирают класс, средний по результатам.

На надежность и достоверность результатов эксперимента влияет также число экспериментальных объектов (учащихся, классов, школ). Существуют математические методы определения минимального числа объектов, которое необходимо для обеспечения заданного уровня надежности результатов. Но в практике массового педагогического экспериментирования при определении минимума объектов чаще идут опытным путем. Например, в анкетном опросе соотношение ответов при определенном охвате становится постоянным – именно это количество объектов следует принять за минимальное. В каждом конкретном случае необходимо учитывать специфику темы эксперимента, опыт аналогичной деятельности, который давал корректные научно-практические выводы.

В педагогических процессах общие массовые закономерности начинают проявляться при числе объектов около 30–40, это в основном соответствует наполняемости школьного класса. Поэтому класс чаще всего используется в качестве минимальной единицы педагогического эксперимента.

Выбранные группа, класс, школа должны быть представительными с точки зрения охвата объектов различного вида. Так, экспериментальный класс должен быть типичным по наполняемости, составу, успеваемости; если вывод предполагается делать для всех типов школ, то в эксперименте нельзя ограничиваться только дневными или городскими школами.

Чтобы установить наличие или отсутствие ожидаемого эффекта, необходимо определить достигнутый уровень тех качеств объекта, которые вызвало в нем экспериментальное воздействие. Однако педагогика пока не располагает такими показателями – эталонами уровней развития для каждого возраста, относительно которых можно было бы измерять эти изменения. Поэтому в каждом конкретном случае за эталон для сравнения принимаются показатели контрольного класса, в котором идет обычный педагогический процесс без экспериментальных воздействий.

При проведении формирующего эксперимента сравниваемые группы (классы) предварительно уравниваются по начальным данным и по условиям педагогического процесса. Можно выбрать приблизительно одинаковые классы либо взять в качестве контрольного заведомо более сильный класс.

Реже применяется методика попарного отбора учащихся для экспериментальной и контрольной групп (сильный – сильный, слабый – слабый, средний – средний). Чтобы устранить возможные сомнения и создать условия для наибольшего сопротивления гипотезе, можно применить такой вариант: сильный – более сильный, средний – сильный, слабый – средний (дать стартовое преимущество контрольной группе).

Иногда тема эксперимента позволяет ограничиться лабораторным экспериментом, т. е. работой с небольшой группой детей (например, трудных, одаренных).

Эксперимент, проводимый на межпредметном, общешкольном и межшкольном уровнях, включает изучение данных о квалификации и мастерстве учителей, воспитателей, руководителей, участвующих в эксперименте, о характере межколлективных отношений (учителей, учащихся, родителей и др.). На основе учета этих данных проводится подбор состава субъектов эксперимента.

**Выбор характеристик педагогического процесса для отслеживания в эксперименте.**Объект педагогического эксперимента характеризуется совокупностью качеств-параметров. На их изменение влияют: а) экспериментальные воздействия; б) еще целый ряд причин-факторов (управляемых и неуправляемых, основных и неосновных, временных и постоянных). Надежность и ценность результатов эксперимента в большой степени зависит от того, по каким параметрам будут наблюдаться и оцениваться изменения объекта и какие факторы будут при этом учтены.

Выбор параметров и адекватных способов их оценки определяется содержанием проблемы и характером объекта исследования (личность, коллектив, структура, система и т. д.). Здесь экспериментатор может встретиться как с избытком параметров (например, при оценке знаний учащихся), так и с их недостатком (оценка уровня воспитанности, развития). В первом случае необходимо отобрать самые важные с точки зрения изучаемой проблемы параметры, во втором – найти, разработать такие характеристики, которые могли бы служить наблюдаемыми параметрами.

Из факторов, оказывающих влияние на педагогический процесс, исследователя должны интересовать те, которые способны повлиять на объект эксперимента и нарушить экспериментальную ситуацию. Для устранения этого влияния их надо оценить и учесть. Наиболее часто используются и учитываются в практике экспериментирования следующие параметры и факторы:

• компоненты педагогического процесса (цели, содержание, методы, средства, включая состав педагогов);

• социальные характеристики объектов, демографические данные;

• канонические показатели педагогического процесса (успеваемость, посещаемость, дисциплина);

• специфические предметно-методические показатели (скорость чтения, число ошибок и др.);

• качества личности и коллектива (качества ЗУН, особенности психических процессов, способности и др.);

• условия педагогического процесса (режим, элементы организации, материальное оснащение и др.);

• действия участников педагогического процесса (мероприятия, встречи, собрания, беседы, официальные и неофициальные контакты и др.);

• отношения (мнения, оценки, точки зрения, суждения участников эксперимента) к учебе, к труду, к окружающему миру.

**Методическое обеспечение эксперимента.**Имея определенные параметры для характеристики объекта, экспериментатор может подобрать соответствующие методы их изучения и исследования. Методы исследования детерминированы содержанием эксперимента, но, с другой стороны, они сами определяют возможности как постижения сущности того или иного явления, так и решения конкретных задач. Поэтому необходимо знать эти возможности и способы их конкретизации в соответствии со спецификой проблем и задач данного эксперимента.

Для каждого эксперимента отбирается такое сочетание методов (методика), которое может дать вполне достоверную информацию об избранных характеристиках объекта. Решается также вопрос о способах обработки информации.

В методическое обеспечение эксперимента входят все педагогические материалы, необходимые для организации экспериментальных воздействий: дидактические материалы к экспериментальным урокам; разработка воспитательных мероприятий; экспериментальные учебные планы и программы, учебная литература; наглядные пособия и технические средства обучения (ТСО) и др. Особого внимания требует подготовка методического инструментария для измерения и фиксации состояния параметров объекта: тестов, контрольных работ, анкет, опросников, планов и бланков наблюдений. Они должны быть разработаны и заранее размножены в необходимом количестве.

**Организационное обеспечение эксперимента.**При организации педагогического эксперимента необходимо учитывать то обстоятельство, что экспериментатор имеет дело с детьми, поэтому одним из основных требований к нему является «не навреди». Отсюда следует необходимость тщательного обдумывания всех возможных исходов проверяемого педагогического воздействия, максимального уменьшения риска отрицательных изменений в личности учащихся. Следует смоделировать расписание, режимы, объемы нагрузок, согласовать ход эксперимента с планами работы школы.

План эксперимента должен пройти утверждение в педагогическом коллективе (на педагогическом совете или совете школы), его нужно согласовать с администрацией, «притереть» по времени, объекту и другим организационным особенностям к общему ходу педагогического процесса в классе, школе. Участники эксперимента (и учителя, и учащиеся) должны быть подробно проинструктированы, между ними должны быть налажены необходимые деловые отношения.

Уровень и качество эксперимента в значительной степени повысятся, если на подготовительном этапе предусмотреть проведение разведывательного исследования с целью, например, апробирования методических материалов, инструментария изучения качеств личности и др. Оно проводится до основного эксперимента с ограниченным составом участников и помогает оценить правильность построения плана-программы эксперимента, внести в него в случае надобности коррективы. По продолжительности разведывательный эксперимент может быть кратковременным, но может растягиваться и на целый учебный год.

**Практический этап.**Содержание этого этапа заключается в том, что объект (группа учащихся, педагогов, школьный коллектив и т. п.) помещается не в обычную, а в экспериментальную обстановку (под воздействие определенных факторов), а исследователь должен проследить направление, величину и устойчивость изменений интересующих его характеристик.

**Констатирующий, формирующий, контролирующий эксперименты.**В осуществлении практического этапа четко выделяются три стадии, имеющие свои конкретные цели: констатирующая, формирующая и контролирующая.

Основной целью первой стадии *(констатирующий эксперимент)*является определение (констатация) начального уровня всех параметров и факторов, которые подлежат отслеживанию в эксперименте. Проводится изучение начального состояния педагогической системы с помощью контролирующих средств и методов, выясняется уровень знаний, умений и навыков, воспитанности, определенных качеств личности или коллектива и др. С помощью методов наблюдения, изучения документации устанавливается наличие необходимых условий для проведения эксперимента, оценивается состояние участников эксперимента.

В соответствии с намеченной программой различные виды экспериментальных воздействий на объект осуществляются в практической учебной и воспитательной работе с экспериментальными объектами.

По ходу *формирующего эксперимента*педагог ведет дневник эксперимента, в который записываются данные о фактических воздействиях на учеников, проведении коллективных, групповых мероприятий и осуществлении индивидуальных мер по их коррекции. Полезно фиксировать замечания о конкретных условиях эксперимента, об эмоциональных реакциях, отношении учащихся к экспериментальным воздействиям, а также обнаруженные недостатки и затруднения в организации процесса. Это позволит сделать выводы и рекомендации более детальными и ценными.

В течение формирующего эксперимента педагог следит за изменением интересующих его параметров, может делать промежуточные срезы тех или иных характеристик и вносить коррективы в ход эксперимента, подправлять или конкретизировать гипотезу.

На третьей стадии практического этапа *(контролирующий эксперимент)*проводятся тщательный сбор и регистрация (измерения, описание, оценки) всех конечных показателей учебного процесса.

**Линейный, параллельный, перекрестный эксперименты.**Организация практического этапа подчинена логике поиска изменения интересующего экспериментатора признака (параметра) учебно-воспитательного процесса и связи этого изменения с экспериментальным воздействием.

В основе *линейной*схемы лежит сравнение объекта (группы) с самим собой на разных этапах процесса обучения (развития). Сначала педагог проводит эксперимент с использованием обычных содержания, методов и средств. Результат определяется по изменению интересующих педагога параметров (разница между контрольным и констатирующим измерениями). Затем в той же группе учащихся проводится эксперимент с введением испытуемого средства и вновь определяется результат как изменение параметров. Если второй результат будет выше, то делается вывод о положительном влиянии экспериментального воздействия на педагогический процесс.

Линейный эксперимент не требует уравнивания условий обучения, но применим в тех случаях, когда исследуемое явление относительно мало зависит от приращения ЗУН или развития личности в процессе эксперимента.

**Пример**

Для определения влияния способа актуализации опорных знаний на уроках физики на формирование политехнических знаний учащихся были проведены: 1) изложение темы «Теплопередача» с приведением примеров учителем; 2) изложение темы «Агрегатные состояния вещества» с приведением примеров самими учащимися. В констатирующем и контрольном срезах в обоих случаях фиксировалось количество наличных ассоциаций теоретического материала с примерами из практики. Во втором случае результат оказался вдвое выше, чем в первом, на основе чего был сделан вывод, что приведение примеров учащимися гораздо эффективнее, чем при изложении учителем.

В основе *параллельной*схемы лежит сравнение двух или более объектов между собой. Логическая модель параллельного эксперимента имеет две разновидности: сравнение по методу единственного сходства и по методу единственного различия.

В параллельном эксперименте по *методу единственного сходства*экспериментальными являются несколько классов, которые подвергаются проверяемому воздействию Ф. Однако, кроме фактора Ф, одинакового для всех классов, в педагогическом процессе действуют другие скрытые и неучитываемые факторы: влияние личности учителей (У), методы обучения (М), особенности неуравненных классов (К) и др. Если в таких условиях в результате эксперимента будет зарегистрировано одно и то же одинаковое для всех объектов изменение параметра (П), то это должно являться следствием воздействия фактора Ф.

**Пример**

Вместе с другими формами и методами обучения (M1) учитель (У1) в своем классе (К1) применяет опорные конспекты В.Ф. Шаталова (Ш) и получает более высокий уровень знаний у учащихся (З). В эксперименте решено проверить, являются ли эти результаты следствием применения конспектов. Учителя (У2,У3,...) осуществляют экспериментальное использование конспектов при ином сочетании методов и форм работы (М2, М3,...). Если учащиеся экспериментальных классов обнаруживают повышенные качества ЗУН, то вывод будет один: причина повышения знаний – использование конспектов Шаталова.

Параллельный эксперимент по *методу единственного различия*реализовать несколько труднее, так как он предполагает уравнивание всех факторов обучения (воспитания) в двух группах объектов. Затем в одной группе (экспериментальной) проводится испытуемое воздействие, а в другой (контрольной) процесс идет без такого воздействия. Если оказывается, что в экспериментальной группе результаты обучения или воспитания выше, чем в контрольной (единственное различие), то это считается следствием применения испытуемого воздействия.

*Схема перекрестного эксперимента.*Уравнять все условия и самих учащихся в контрольном и экспериментальном классах практически невозможно. Поэтому в схеме единственного различия для повышения надежности результатов и выводов применяется прием, когда экспериментальный и контрольный объекты (классы) попеременно меняются местами. Сначала производится формирующее воздействие на объект А, проводится контролирующий эксперимент, обнаруживается единственное различие (превышение уровня ЗУН в экспериментальной группе). Затем весь ход эксперимента повторяется (начиная с выравнивания параметров), но формирующее воздействие Ф производится на объект Б. Если в результате обнаруживается, что единственным различием опять является изменение ЗУН (причем уже в обратную сторону), то вывод об эффекте приема Ф может считаться вполне надежным.

**Обобщающий этап**представляет собой процесс извлечения выводов общего характера из полученных в эксперименте данных путем логических операций: анализа, синтеза, индукции, дедукции и др. Чем глубже и разностороннее будут проанализированы данные, тем больше ценных обобщающих выводов можно извлечь из экспериментальных фактов. Поэтому важнейшее значение на этом этапе придается обработке первичных данных педагогических наблюдений и измерений. Вторичные данные являются уже первым обобщением; их анализ, оценка и осмысливание дают возможность установить связи между проведенными в эксперименте воздействиями и достигнутыми результатами. Формируются выводы, рекомендации для использования полученных результатов на практике.

**Алгоритм подведения итогов эксперимента.**Многообразие экспериментальных материалов требует упорядочения и системы в их анализе. Можно рекомендовать следующий общий алгоритм обсуждений и интерпретации полученных данных.

*Первый шаг.*Распределение и сопоставление полученных данных с запланированной моделью эксперимента, выяснение соответствия между ними. Составление вспомогательных схем: а) цели, задачи, гипотезы – прогноз их выполнения; б) данные о начальном состоянии, промежуточных и конечном состояниях объектов; в) запланированные программы обработки – наличие материалов для них; г) дополнительные данные (о воздействиях, условиях). Оценивание имеющегося материала в сопоставлении с целями и задачами, его подготовка к последующей обработке.

*Второй шаг.*Обработка первичной информации по заданным программам: классификации, группировки, перевод качественных данных в количественные, получение вторичных данных с помощью вычисления статистических характеристик объектов.

*Третий шаг.*Представление полученных вторичных данных в разнообразных формах (таблицы, схемы, графики). Обсуждение их возможной интерпретации.

*Четвертый шаг.*Установление причинно-следственных связей между имеющимися данными. Определение достоверности обнаруженных сходства и различия результатов.

*Пятый шаг.*Определение справедливости выдвинутых гипотез. Формулирование выводов, выделение среди них частных и общих, новых по отношению к известным в науке и практике, и таких, которые только уточняют, дополняют известное. Анализ выполнения целей и задач эксперимента (отдельно выделяются нерешенные вопросы, формулируются проблемы для дальнейшего исследования).

*Шестой шаг.*Оформление результатов: составление и написание отчета об эксперименте, разработка рекомендаций для внедрения на практике.

**Внедренческий этап.**Далеко не всякие выводы и рекомендации могут быть применены в практике даже одной конкретной школы. Прежде всего oни должны быть совместимы с учебно-воспитательным процессом во всей его комплексности: по характеристикам учителей, учащихся, классов, материальным возможностям и т. п.

Внедрение требует неторопливой работы в ненавязчивой форме. Для успешного внедрения тех или иных рекомендаций необходимо прежде всего возбудить к ним интерес учителей. Этой цели служат семинары по обмену опытом, открытые занятия, коллективные обсуждения.

Немалые трудности при внедрении представляет создание определенных материальных условий: подготовка учебно-методических материалов, наглядных пособий, технических средств обучения (ТСО).

**3.6. Логика педагогического исследования**

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

Любое движение начинается с постановки *цели.*Цель – это представление о *результате.*Ставя перед собой цель, человек представляет себе, какой результат он намерен получить, каким будет этот результат. Чтобы получить реальный результат, необходимо применить определенные *средства.*Для исследователя это методы и процедуры научного познания. Намечая логику своего исследования, ученый формулирует ряд частных исследовательских задач, направленных на получение промежуточных результатов. Эти задачи в своей совокупности должны дать представление о том, что нужно сделать для достижения цели. Разработка логики, воплощающей стратегию поиска, – сложный процесс, который не только предшествует, но и сопутствует всему процессу исследования, ибо характер, последовательность шагов во многом предопределяются полученными уже в ходе работы результатами и возникшими трудностями. В каждом исследовании необходимо найти один из оптимальных вариантов последовательности поисковых шагов.

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

1. Составляется *эмпирическое описание.*В нем отражаются знания о фактах эффективности и неэффективности тех или иных приемов обучения и воспитания, о трудностях, которые испытывают школьники при изучении учебных материалов, об успешности или неуспешности работы отдельных учителей или педагогических коллективов и т. п.

2. На основе знаний из области философии, педагогики, психологии и других наук создается *теоретическое представление*об избранном для исследования объекте (теоретическая модель 1). После этого мысленно создается конкретное представление о нем (теоретическая модель 2).

3. Исследователь переходит к созданию *нормативных моделей,*воплощающих знание о том, какими должны быть преобразованные участки педагогической действительности, усовершенствованная педагогическая деятельность и (в общем виде) что нужно сделать для того, чтобы эту деятельность улучшить.

4. Итогом всей работы является *проект*будущей педагогической деятельности, в который входят конкретные материалы и рекомендации для использования на практике.

Данная логика отражена, например, в системе задач, ведущих к достижению цели, обозначенной в исследовании Е.В. Береж-новой: выявить условия формирования методологической культуры студентов и определить способы их создания в процессе преподавания педагогики. Это следующие задачи.

1. Выявить состояние проблемы формирования методологической культуры будущего педагога в теории и на практике.

2. Раскрыть содержание понятия «методологическая культура» и охарактеризовать ее состояние у сегодняшних выпускников педвуза.

В целом эти две задачи соответствуют этапу эмпирического описания. При этом определение содержания понятия «методологическая культура» служит одним из источников построения теоретической модели.

3. Разработать представление об условиях формирования методологической культуры студентов педагогических вузов.

Это представление – теоретическое. Иными словами, речь идет о построении теоретической модели существования и действия факторов, способствующих овладению методологической культурой.

4. В ходе опытно-экспериментальной работы определить пути создания этих условий.

Это задача построения нормативной модели, т. е. общего представления о том, что нужно сделать для того, чтобы в процессе преподавания педагогики данные условия проявились в реальности.

5. Разработать методику формирования методологической культуры у будущих учителей и предложить рекомендации для преподавателей педагогических вузов.

Выполнение этой задачи завершается построением проекта деятельности преподавателей педагогических вузов, направленной на формирование у студентов методологической культуры.

В педагогических дисциплинах, непосредственно не связанных с практикой (сравнительная педагогика, история педагогики), в эту логику потребуется внести коррективы в зависимости от конкретного наполнения и степени опосредования теоретических и нормативных представлений. Логика каждого исследования специфична и своеобразна.

**3.7. Методы педагогического исследования**

**Методами педагогического исследования**называют способы, с помощью которых изучаются педагогические явления и решаются задачи совершенствования и прогресса в области воспитания и обучения. В их число входят как формы логического мышления экспериментатора (общие способы, алгоритмы умственных действий), так и внешние действия и процедуры, обеспечивающие выполнение задач эксперимента.

Почти каждому виду эксперимента соответствует своя группа методов. Так, имеются методы дидактического, воспитательного, частнометодического, управленческого, лабораторного и естественного, ограниченного и массового, качественного и количественного экспериментов и т. д. К методам педагогического эксперимента примыкают (и взаимопроникают) методы психологического, физиологического, медицинского, социологического, экономического и других исследований.

Внутри эксперимента, понимаемого как комплексный метод исследования, используются теоретические методы: анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение, аналогия, идеализация, мысленный эксперимент и др.

Группируют методы изучения личности, коллектива (социометрические), окружающей среды.

Наконец, методы педагогического эксперимента дифференцируются по этапам поиска. В этой классификации выделяются методы: 1) педагогического диагностирования; 2) педагогического прогнозирования, в том числе планирования; 3) организации эксперимента, в том числе научной организации труда; 4) формирующего, констатирующего и контролирующего экспериментов, в том числе параллельного и перекрестного; 5) сбора и получения информации, в том числе методы наблюдения, работы с документами, результатами деятельности учащихся; 6) обработки экспериментальных данных, в том числе различные математические методы; 7) внедрения результатов исследований в практику.

Совокупность и последовательность применяемых методов и приемов образует систему методов, или *методику эксперимента.*

В психологическом исследовании термин «методика» часто применяется в более узком значении «процедуры» – совокупности действий экспериментатора, позволяющей получить ту или иную информацию об объекте. Например, социометрические методики – это система процедур опроса, предназначенных для определения характеристик групп и коллективов.

При проведении педагогического эксперимента следует различать методы обучения и воспитания (как объекты исследования) и методы познания и изучения педагогических процессов и объектов (как средства эксперимента). Они могут быть тесно связаны, переплетены и даже совмещаться. Так, проведение контрольной работы может выполнять функцию контроля (метод контроля знаний) в учебном процессе и одновременно быть методом измерения уровня знаний в эксперименте.

Выбор методов определяется содержанием и характером поставленных целей и задач, методологическими установками и конкретными условиями эксперимента.

Гипотеза проверяется на истинность с помощью специально выбранных (адекватно цели и предмету) методов исследования. Метод исследования – это путь, способ познания объективной реальности.

В.И. Журавлев выделяет два основных принципа выбора методов педагогических исследований: 1) принцип совокупности методов исследования, согласно которому для решения любой научной проблемы используется на один, а несколько методов. При этом сами методы реконструируются ученым в расчете на согласование их с природой исследуемого явления; 2) принцип адекватности метода существу изучаемого предмета и тому конкретному продукту, который должен быть получен.

Методы исследования разделяются на теоретические и эмпирические.

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

**Анализ** – это разложение исследуемого целого на составляющие элементы, выделение отдельных признаков и качеств явления. Например, действия учителя на уроке можно расчленить на отдельные компоненты (приемы общения, побуждения, объяснения) и проанализировать их порознь. Анализ осуществляется на разных уровнях: социально-педагогическом, организационно-дидактическом, личностном, деятельностном и др. (в философском, психологическом, педагогическом, дидактическом, методическом аспектах).

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

**Синтез** – это воссоединение элементов в целостную структуру. Так, наблюдая урок, исследователь выясняет, какие изменения в действиях учащихся происходят при изменении действий учителя.

Анализ и синтез тесно взаимосвязаны, поэтому у исследователя должны быть в равной степени развиты навыки владения ими.

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

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

**Обобщение.**Исследуя явление, необходимо не только выделять главные его особенности, но и обобщать их. Чем большее количество существенных признаков явлений подверглось сравнению, тем доказательнее обобщение.

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

**Конкретизация** – это нахождение частного, отвечающего общему критерию, подведение под понятие. Конкретизация позволяет лучше понять общее.

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

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

К **теоретическим методам**относятся метод единства исторического и логического и метод моделирования.

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

Необходимо обратить внимание на первичность первого и вторичность второго. Историческое – это объективно существующая действительность. Логическое производно от исторического, является мыслительной формой его отражения. Таким образом, под историческим понимают движение (развитие) предмета, под логическим – отражение движения этого предмета в мышлении человека.

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

Особенностью логического метода является то, что он позволяет рассматривать явление в высшей его точке, где процесс достигает полной зрелости. Для исследования сложных развивающихся объектов применяется исторический метод. Он используется только там, где так или иначе предметом исследования становится история объекта.

**Моделирование.**Методом моделирования называется такой общенаучный метод исследования, при котором изучается не сам объект познания, а его изображение в виде так называемой модели, но результат исследования переносится с модели на объект. Изучение того или иного объекта производится с помощью изучения другого объекта, в каком-то отношении подобного первому, с последующим переносом на первый объект результатов изучения второго. Этот второй объект называют *моделью*первого. В науке различают модель-замещение, модель-представление, модель-интерпретацию, модель-исследование. Моделирование есть процесс построения модели.

*Научная модель* – это мысленно представленная или материально реализованная система, которая адекватно отображает предмет исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об этом объекте. Главное преимущество моделирования – целостность представления информации. Сотни лет педагогика развивалась главным образом за счет анализа – расчленения целого на части; синтезом как таковым пренебрегали. Моделирование основывается на синтетическом подходе: вычленяются целостные системы и исследуется их функционирование.

Моделирование успешно применяется для оптимизации структуры учебного материала, улучшения планирования учебного процесса, управления познавательной деятельностью и управления учебно-воспитательным процессом (диагностики, прогнозирования, проектирования).

Моделирование служит следующим целям: а) эвристической – для классификации, обозначения, нахождения новых законов, построения новых теорий и интерпретации полученных данных; б) экспериментальной – для решения проблемы эмпирической проверки (верификации) гипотезы с помощью оперирования теми или иными моделями; в) вычислительной – для решения вычислительных проблем с помощью моделей.

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

• конструирование модели;

• экспериментальный и (или) теоретический анализ модели;

• сопоставление результатов анализа с характеристиками оригинала;

• обнаружение расхождений между ними;

• корректировку модели;

• интерпретацию полученной информации, объяснение обнаруженных свойств, связей;

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

К **эмпирическим методам**следует отнести: наблюдение, педагогический эксперимент, методы педагогических измерений, анализ результатов учебной деятельности студентов или школьников, анализ и обобщение передового педагогического опыта и др.

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

**Метод наблюдения.***Научное наблюдение* – это специально организованное восприятие исследуемого объекта, процесса или явления в естественных условиях. Отличие научного наблюдения от житейского, обыденного состоит в следующем:

• определяются задачи, выделяются объекты, разрабатывается схема наблюдения;

• результаты обязательно фиксируются;

• полученные данные обрабатываются.

Для повышения эффективности наблюдение должно быть длительным, систематическим, разносторонним, объективным, массовым.

Основные требования к наблюдению: целенаправленность, плановость, систематичность, объективность, обязательность фиксации результатов.

Выделяют следующие виды наблюдений:

*– непосредственное*и *опосредованное.*Наряду с непосредственным прослеживанием хода наблюдаемых процессов практикуется и опосредованное, когда сам процесс скрыт, а его реальная картина может фиксироваться по каким-либо показателям;

*– сплошное и дискретное.*Первым охватываются процессы в целостном виде, от начала до конца, вторые представляют собой пунктирное, выборочное фиксирование изучаемых явлений, процессов;

*– открытое и конспиративное.*Первое означает, что испытуемым известен факт их научной подконтрольности, а деятельность исследователя воспринимается визуально. Конспиративное наблюдение предполагает факт скрытого прослеживания действий испытуемых;

*– лонгитюдное*(продольное, длительное) и *ретроспективное*(обращенное к прошлому).

Исследовательское наблюдение организуется с трех позиций: 1) нейтральной, с позиции руководителя педагогического процесса и при включении исследователя в реальную естественную деятельность; 2) исследователь сам ведет урок, сочетая практические цели с исследовательскими задачами; 3) исследователь включается в структуру действия испытуемых в качестве рядового исполнителя всех познавательных операций вместе с учащимися.

Средствами фиксации материалов наблюдения могут быть протокольные, дневниковые записи, видео– и кинорегистрация, фонографические записи и др.

Метод наблюдения при всех его возможностях позволяет обнаруживать лишь внешние проявления педагогических фактов. При использовании этого метода невозможно обеспечить полную объективность информации.

**Опросные методы.**Методы исследования педагогических процессов, основанные на получении вербальных (словесных) откликов от его участников на применяемые воздействия, называются опросными. Они осуществляются с помощью: бесед, интервью, анкет, тестов.

Достоинствами опросных методов являются: быстрота получения информации, возможность получения информации в широких пределах заданной тематики, возможность математической обработки полученной информации, сравнительная легкость получения большого количества данных.

Опрос может быть сплошным и выборочным, индивидуальным и групповым, очным и заочным, гласным и анонимным.

Общие требования к опросным методам: 1) соответствие вопросов целям и задачам исследования; 2) адекватное отражение измеряемых характеристик в содержании вопросов; 3) нейтральность и однозначность вопросов, обеспечивающие наибольшую объективность ответов; 4) доступность и понятность вопросов; 5) самостоятельность ответов; 6) доверительная психологическая обстановка при опросе.

В педагогике используются три общеизвестные разновидности опросных методов: беседа, интервьюирование и анкетирование.

*Беседа* – это метод получения информации на основе словесного общения экспериментатора с испытуемым в форме свободного диалога на определенную тему. Беседа требует особого мастерства: гибкости и чуткости, умения слушать и одновременно вести разговор по заданному руслу, разбираться в эмоциональных состояниях собеседника, реагируя на их изменения.

*Интервью*отличается от беседы тем, что экспериментатор только задает вопросы, а испытуемый только отвечает на них.

Большое значение в ходе беседы или интервью принадлежит умению фиксировать информацию. Нужно стремиться к подробной (даже дословной) фиксации ответов (с помощью сокращений, стенографии); однако использование микрофона нежелательно, ибо это обстоятельство очень сковывает опрашиваемых.

Опросные методы изучения педагогических проблем сравнительно просты по организации и универсальны как средство получения данных широкого тематического спектра.

*Анкетирование* – это метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников, называемых анкетами. Этот метод более продуктивен, документален, гибок по возможностям получения и обработки информации. Анкетирование основывается на предположении, что человек откровенно отвечает на заданные вопросы. Выделяют следующие виды анкетирования:

*контактное*(осуществляется при раздаче, заполнении и сборе заполненных анкет исследователем при непосредственном его общении с испытуемыми);

*заочное*(организуется посредством корреспондентских связей. Анкеты с инструкциями рассылаются по почте, возвращаются таким же способом в адрес исследовательской организации);

*прессовое*(реализуется через анкету, размещенную в газете. После заполнения таких анкет читателями редакция оперирует полученными данными в соответствии с целями научного или практического замысла опроса).

Типы анкет: *открытая*(содержит вопросы без сопровождающих готовых ответов на выбор испытуемого), *закрытого типа*(построена так, что на каждый вопрос даются готовые для выбора анкетируемым ответы), *смешанная*(содержит элементы той и другой. Часть ответов предлагается на выбор и в то же время оставляются свободные строки с предложением сформулировать ответ, выводящий за пределы предложенных вопросов), анонимная, полная и урезанная, пропедевтическая и контрольная, полярная с балльной оценкой.

**Педагогический эксперимент.**Эксперимент (от лат. expe-rimentum – проба, опыт, испытание) – это исследование каких-либо явлений путем активного воздействия на них при помощи создания новых условий, соответствующих целям исследования, или же через изменение течения процесса в нужном направлении. *Педагогический*эксперимент – это научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях.

В качестве общего методологического инструмента педагогу-экспериментатору можно рекомендовать метод моделирования (подробно о нем см. выше).

*Виды педагогического экспериментирования.*Каждый конкретный эксперимент охватывает определенную часть учебно-воспитательного процесса, внося в него ряд педагогических воздействий, исследовательских процедур и организационных особенностей. Своеобразие сочетания этих признаков (компонентов) определяет вид эксперимента.

Область педагогических явлений, подвергаемая экспериментальным воздействиям, предоставляет исследователю ряд специфических возможностей и ограничений. В зависимости от *исследуемых сторон педагогического процесса*выделяют следующие виды эксперимента: а) дидактический (содержание, методы, средства обучения); б) воспитательный (идейно-политическое, нравственное, трудовое, эстетическое, атеистическое, экологическое воспитание); в) частнометодический (усвоение ЗУН по предмету); г) управленческий (демократизация, оптимизация, организация учебно-воспитательного процесса); д) комплексный.

Педагогический эксперимент бывает в той или иной мере связан со смежными научными областями и в этих случаях называется психолого-педагогическим, социально-педагогическим, медико-педагогическим, педагогическим экономическим и т. п.

Масштабность (объемность) эксперимента определяется в первую очередь количеством участвующих в нем объектов. Различают: а) индивидуальный эксперимент (исследуются единичные объекты); б) групповой эксперимент, в котором участвуют группы школ, классов, учителей, учащихся; ограниченный (выборочный); в) массовый.

Массовый эксперимент по сравнению с экспериментом ограниченным имеет ряд преимуществ: он позволяет решать более трудные задачи, собирать более богатый материал и делать более обоснованные выводы.

Педагогические эксперименты могут различаться:

• по охвату той или иной части образовательного процесса (внутрипредметный, межпредметный, внутришкольный (общешкольный), межшкольный, региональный – районный, городской и т. д.);

• по длительности (кратковременные – в пределах одной ситуации, урока; средней длительности – обычно в пределах одной темы, четверти, полугодия, учебного года; длительные – долговременные, лонгитюдные, охватывающие годы и десятки лет при наблюдении за отдаленными результатами воспитания);

• по *цели*(констатирующие – изучаются существующие педагогические явления, например наличный уровень ЗУН; проверочные, уточняющие, или пилотажные, – проверяется гипотеза, созданная в процессе осмысления проблемы; созидательные, обучающие, преобразующие, формирующие, в процессе которых конструируются новые педагогические явления, вводится новой фактор или условие, которые согласно гипотезе должны повысить эффективность учебного процесса; контролирующие – проводятся через какой-то промежуток времени после обучающих с целью выявления их результатов);

• по *содержанию*(сравнительный: в одном классе ведется обучение на основе одних методов или на одном содержании учебного материала, а в других – на основе иных, возможно вновь разрабатываемых, методов; вариативный – варьируются новые экспериментально проверяемые условия или методики, например к одному вновь вводимому условию через некоторое время добавляется второе, третье и т. д.);

• по *месту проведения*(естественный – научно организованный опыт проверки выдвинутой гипотезы без нарушения учебно-воспитательного процесса и лабораторный, который переносится в специально оборудованное помещение, специально созданные исследовательские условия);

• по *характеру проведения*(параллельный и перекрестный).

**Тестирование.**Тест (от англ. te-t – проба, испытание, исследование) представляет собой совокупность вопросов и заданий, предъявляемых испытуемому с целью измерения (диагностирования) его личностных характеристик. Оценка теста производится по числу правильных ответов в порядковой (или интервальной) шкале.

Тестовая методика позволяет получать более объективные и точные данные по сравнению с анкетным опросом, облегчает математическую обработку результатов. Однако тестирование уступает другим методикам по глубине качественного анализа, лишает испытуемых разнообразия возможностей самовыражения.

В зарубежной психологии и педагогике тестирование применяется весьма широко; в нашей стране развитие тестоло-гических исследований до последнего времени было заторможено: официально тесты использовались только для целей профотбора, психопатологической диагностики, изучения физиологических возможностей человека в различных видах спорта и некоторых других областях. В настоящее время тесто-логические исследования начинают применяться в школах для проверки знаний, умений и навыков учащихся.

Контролирующая программа, заложенная в тесте, может иметь глобальный, общегосударственный статус (стандартизированный тест) или местный, локальный, самодеятельный (нестандартизированный тест). Стандартизация теста предполагает создание единообразных содержания, процедуры проведения и оценки выполнения тестовых заданий. Такой тест строится на серьезной научно-методической основе и подвергается проверке на большом количестве испытуемых. После этого он принимается в качестве интервальной шкалы оценки того или иного качества (и называется стандартизированным).

В практике массового педагогического экспериментирования применяются адаптированные тесты (видоизменение стандартизированных) и тесты, самостоятельно разрабатываемые учителями и методистами. Поэтому результаты их применения имеют ограниченную надежность.

*Виды тестов.*В зависимости от *сферы, которая подлежит диагностике,*различают тесты специальных способностей, интересов, установок, ценностей; тесты, диагностирующие межличностные отношения; тесты для выявления успеваемости учащихся, определения профессиональной предрасположенности. В психологии используются тесты достижений, интеллекта, креативности (способностей), проективные, личностные и др.

Выделяют два вида тестов: тесты скорости (время ограничено) и тесты мощности (времени достаточно).

По *направленности*выделяют тесты интеллектуальные, диагностические, классифицирования, аналитические.

Распространенный за рубежом тест количественного определения уровня умственного развития детей содержит определенное количество вопросов и заданий. С помощью таблиц, заранее отработанных на большом кoнтингeнте испытуемых, количество правильных ответов и решений переводится в соответствующий показатель. По мнению большинства психологов, коэффициент интеллекта оценивает главным образом наличный уровень знаний, степень приобщенности личности к культуре, а не общую характеристику качеств интеллекта.

**Количественные методы.**Качество – это совокупность свойств, указывающих, что представляет собой предмет, чем он является; традиционно качество раскрывается с помощью описания признаков. Количество определяет размеры, отождествляется с мерой, числом. Качественное и количественное неразрывно связаны, поэтому их следует изучать в единстве.

Если в точных науках измерение сводится к сравнению данной величины с однородной ей величиной, принятой за единицу (эталон), то для психолого-педагогических параметров таких эталонов не имеется. Более того, большинство из этих параметров (признаки, качества, свойства, факторы) являются скрытыми (латентными), об их проявлениях можно судить лишь косвенно, т. е. весьма приближенно. Например, данные тестирования творческой способности (сумма правильных решений) не могут полностью совпадать с количественной величиной, для измерения которой предназначен тест.

*Педагогическим измерением*называют операцию присвоения объектам и их свойствам цифровых показателей в соответствии с определенными правилами. В педагогическом эксперименте применяются четыре основных способа измерения, которые называются измерительными шкалами (номинальная, порядковая, интервальная и шкала отношений). Шкалирование представляет собой присвоение исследуемым характеристикам цифровых значений (баллов).

*Номинальная*шкала (шкала наименований) делит все объекты на группы по какому-либо признаку (различию). Для дальнейшей обработки информации каждому признаку присваивается цифровой код. Никакого количественного соотношения между объектами в номинальной шкале нет.

**Примеры**

А. Учащиеся класса делятся на две категории и обозначаются: девочки – 01, мальчики – 02.

Б. Группы нарушителей дисциплины и их обозначение (кодирование): на уроке – 1, на улице – 2, дома – 3.

*Порядковая*шкала предназначена для измерения (обозначения) степени различия какого-либо признака или свойства у разных объектов. Самым ярким примером порядковой шкалы является пятибалльная система оценки ЗУН учащихся. Для нее разработаны критерии и методы измерения. Значительно труднее применять порядковую шкалу для количественных оценок других качеств личности (в воспитательном процессе). Здесь имеется несколько разновидностей порядкового шкалирования: а) ранжирование (в ряд); б) группировка (ранжирование по группам); в) парное сравнение; г) метод рейтинга; д) метод полярных профилей.

При *ранжировании*изучаемые объекты упорядочиваются (располагаются в ряд) по степени выраженности какого-либо качества. Первое место в этом ряду занимает объект с наиболее высоким уровнем данного качества, которому присваивается наивысший балл (числовое значение выбирается произвольно). Затем каждому объекту ранжированного ряда присваиваются более низкие оценки, соответствующие занимаемым местам.

При использовании метода *рейтинга*объект оценивается путем усреднения оценочных суждений группы компетентных экспертов. Имея общие критерии оценки (в порядковой шкале, в баллах), эксперты независимо друг от друга (в устной или письменной форме) выносят свои суждения. Усредненный результат экспертной оценки – рейтинг – достаточно объективен.

Метод *полярных профилей*предполагает применение для оценки условной шкалы, крайними точными значениями которой являются противоположные значения признака (например, добрый – злой, теплый – холодный и т. п.). Промежуток между полюсами делится на произвольное количество частей (баллов).

**Пример**

Оценка степени доверия кандидату на выборную должность дается в полярной шкале: (доверяю полностью) 10 – 9 – 8 – 7 – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 (совсем не доверяю).

*Интервальная*шкала, или интервальное измерение, – это присвоение объектам цифровых показателей. Интервальная шкала предусматривает определенные расстояния между отдельными (двумя любыми) числами на шкале. Нулевая точка шкалы выбирается произвольно. Примеры интервальных шкал: температурные, шкалы стандартизированного тестирования интеллекта.

Шкала *отношений*отличается от интервальной шкалы тем, что ее нулевая точка не произвольна, а указывает на полное отсутствие измеряемого свойства. Сюда относятся и все количественные данные, получаемые при пересчете объектов какого-либо множества (количество учащихся, число уроков и т. п.).

*Социометрические измерения*(методики) предназначены для изучения межличностных отношений в группах и коллективах. В них используются все вышеперечисленные приемы номинального и порядкового шкалирования, и на их основе путем математической обработки определяются характеристики групп и коллективов учащихся.

С помощью социометрических методов можно определить:

1) социометрический индекс личности в коллективе *(S = R*+ / *N* – 1, где S– величина индекса; *R + –*количество положительных выборов; *N* – 1– число партнеров в коллективе минус один;

2) место личности в коллективе, лидеров и так называемых «отвергнутых»;

3) взаимное расположение испытуемых друг к другу и др.

**Традиционные педагогические методы**достались современной педагогике по наследству от ученых, стоявших у истоков педагогической науки – Платона и Квинтилиана, Коменс-кого и Песталоцци и др. Эти методы, описанные ниже, применяются и поныне.

*Изучение опыта*в широком смысле означает организованную познавательную деятельность, направленную на установление исторических связей воспитания, вычленение общего, устойчивого в учебно-воспитательных системах.

В рамках *архивного метода*тщательному научному анализу подвергаются материалы, помогающие понять сущность, истоки и последовательность развития той или иной проблемы (памятники древней письменности, законодательные акты, проекты, отчеты, доклады, учебные и воспитательные программы, уставы, учебные книги, расписания занятий).

Целью *изучения школьной документации*является установление причинно-следственных зависимостей, взаимосвязи изучаемых явлений, получение ценных статистических данных. Источниками информации служат классные журналы, книги протоколов собраний и заседаний, расписания учебных занятий, правила внутреннего распорядка, календарные и поурочные планы учителей, конспекты, программы уроков и т. п.

*Анализ ученического творчества,*в частности домашних и классных работ по всем учебным предметам, сочинений, рефератов, отчетов, продуктов художественного и технического творчества практикуется при изучении индивидуальных особенностей учащихся, их интересов, наклонностей, отношения к делу и своим обязанностям, уровня развития старательности, прилежания и т. д. Этот метод требует тщательного планирования, корректного использования, умелого сочетания с наблюдением и беседами.

Педагогика использует также ряд инструментальных методов физиологии и медицины. Применяются и различные комбинации методов.

**Тема 4. Целостность педагогического процесса, его закономерности и этапы**

**4.1. Педагогический процесс как система**

**Педагогическим процессом**называется развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств испытуемых. Иными словами, педагогический процесс – это процесс, в котором социальный опыт переплавляется в качества личности.

В педагогической литературе прежних лет употреблялось понятие «учебно-воспитательный процесс». Исследования показали, что это понятие суженное и неполное, оно не отражает всей сложности процесса и прежде всего его основных отличительных черт – целостности и общности. Главную сущность педагогического процесса составляет обеспечение единства обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности.

Педагогический процесс как ведущая, объединяющая система включает в себя подсистемы, внедренные одна в другую (рис. 3). В ней слиты воедино процессы формирования, развития, воспитания и обучения вместе с условиями, формами и методами их протекания.



*Рис. 3*

Педагогический процесс как система не идентичен системе его протекания. В качестве систем, в которых протекает педагогический процесс, выступают система народного образования в целом, школа, класс, учебное занятие и др. Каждая их них функционирует в определенных внешних условиях: при-родно-географических, общественных, производственных, культурных и т. п. Есть и специфические для каждой системы условия. Например, к внутришкольным условиям относятся материально-технические, санитарно-гигиенические, морально-психологические, эстетические и др.

*Структура*(от лат. struktura – строение,) – это расположение элементов в системе. Структуру системы составляют выделенные по принятому критерию элементы (компоненты), а также связи между ними. В качестве *компонентов*системы, в которой протекает педагогический процесс, Б.Т. Лихачев выделяет следующие: а) целенаправленную педагогическую деятельность и ее носителя – педагога; б) воспитуемых; в) содержание педагогического процесса; г) организационно-управленческий комплекс, организационный каркас, в рамках которого совершаются все педагогические события и факты (ядром этого комплекса являются формы и методы воспитания и обучения); д) педагогическую диагностику; е) критерии эффективности педагогического процесса; ж) организацию взаимодействия с природной и общественной средой.

Сам педагогический процесс характеризуют цели, задачи, содержание, методы, формы взаимодействия педагогов и воспитуемых, достигаемые при этом результаты. Это и есть образующие систему компоненты: целевой, содержательный, деятельностный, результативный.

*Целевой*компонент процесса включает многообразие целей и задач педагогической деятельности: от генеральной цели (всестороннего и гармоничного развития личности) до конкретных задач формирования отдельных качеств или их элементов. *Содержательный*компонент отражает смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу. *Деятельност-ный*компонент отражает взаимодействие педагогов и воспи-туемых, их сотрудничество, организацию и управление процессом, без которых не может быть достигнут конечный результат. Этот компонент называют также организационным, организа-ционно-деятельностным, организационно-управленческим. *Результативный*компонент процесса отражает эффективность его протекания, характеризует достигнутые сдвиги в соответствии с поставленной целью.

**4.2. Целостность педагогического процесса**

Педагогический процесс представляет собой внутренне связанную совокупность многих процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт превращается в качества формируемого человека. Данный процесс представляет собой не механическое соединение процессов воспитания, обучения, развития, а новое качественное образование, подчиняющееся особым закономерностям.

Целостность, общность, единство – вот главные характеристики педагогического процесса, подчеркивающие подчинение единой цели всех составляющих его процессов. Сложная диалектика отношений внутри педагогического процесса заключается: 1) в единстве и самостоятельности процессов, его образующих; 2) целостности и соподчиненности входящих в него обособленных систем; 3) наличии общего и сохранении специфического.

Специфика процессов, образующих целостный педагогический процесс, обнаруживается при выделении *доминирующих функций.*Доминирующая функция процесса обучения – обучение, воспитания – воспитание, развития – развитие. Но каждый из названных процессов выполняет в целостном процессе и сопутствующие функции: так, воспитание осуществляет не только воспитательную, но и образовательную и развивающую функции, обучение немыслимо без сопутствующих ему воспитания и развития. Диалектика взаимосвязей налагает отпечаток на цели, задачи, содержание, формы и методы осуществления органически неразрывных процессов, при анализе которых также приходится выделять доминирующие характеристики.

Специфика процессов отчетливо проявляется при выборе *форм и методов достижения цели.*Если в обучении используется преимущественно строго регламентированная классно-урочная форма работы, то в воспитании превалируют более свободные формы: общественно полезная, спортивная, художественная деятельность, целесообразно организованное общение, посильный труд. Различаются и единые в своей основе методы (пути) достижения цели: если обучение использует преимущественно способы воздействия на интеллектуальную сферу, то воспитание, не отрицая их, более склонно к средствам, воздействующим на мотивационную и действенно-эмоциональную сферы.

Имеют свою специфику методы контроля и самоконтроля, применяемые в обучении и воспитании. В обучении, например, обязательны устный контроль, письменные работы, зачеты, экзамены.

Контроль за результатами воспитания менее регламентирован. Здесь информацию педагогам дают наблюдения за ходом деятельности и поведением учеников, общественное мнение, объем выполнения намеченной программы воспитания и самовоспитания, другие прямые и косвенные характеристики.

**4.3. Закономерности педагогического процесса**

Среди общих закономерностей педагогического процесса (подробнее о них см. 1.3) можно выделить следующие.

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

2. *Закономерность развития личности в педагогическом процессе.*Темпы и достигнутый уровень развития личности зависит от наследственности, воспитательной и учебной среды, включения в учебно-воспитательную деятельность, применяемых средств и способов педагогического воздействия.

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

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

5. *Закономерность единства чувственного, логического и практики.*Эффективность педагогического процесса зависит от интенсивности и качества чувственного восприятия, логического осмысления воспринятого, практического применения осмысленного.

6. *Закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности.*Эффективность педагогического процесса обусловливается качеством педагогической деятельности и собственной учебно-воспитательной деятельности воспитуемых.

7. *Закономерность обусловленности педагогического процесса.*Его течение и результаты обусловлены потребностями общества и личности, возможностями (материально-техническими, экономическими и др.) общества, условиями протекания процесса (морально-психологическими, санитарно-гигиеническими, эстетическими и др.).

**4.4. Этапы педагогического процесса**

Педагогические процессы имеют циклический характер. В развитии всех педагогических процессов можно обнаружить одни и те же этапы. Этапы – это не составные части, а последовательности развития процесса. Главными этапами педагогического процесса можно назвать подготовительный, основной и заключительный.

На **этапе подготовки**педагогического процесса создаются надлежащие условия для его протекания в заданном направлении и с заданной скоростью. Здесь решаются следующие задачи: целеполагание, диагностика условий, прогнозирование достижений, проектирование и планирование развития процесса.

Сущность *целеполагания*(обоснования и постановки цели) состоит в том, чтобы трансформировать общую педагогическую цель, стоящую перед системой народного образования, в конкретные задачи, достижимые на заданном отрезке педагогического процесса и в имеющихся конкретных условиях.

Поставить правильную цель, задачи процесса невозможно без диагностики. *Педагогическая диагностика* – это исследовательская процедура, направленная на «прояснение» условий и обстоятельств, в которых будет протекать педагогический процесс. Ее сущность – получить ясное представление о состоянии личности (или группе) путем быстрой фиксации его определяющих (важнейших) параметров. Педагогическая диагностика служит важнейшим средством обратной связи для целенаправленного воздействия субъекта на объект педагогического процесса.

За диагностикой следует *прогнозирование хода и результатов педагогического процесса.*Сущность прогнозирования заключается в том, чтобы заранее, предварительно, еще до начала процесса оценить его возможную результативность в имеющихся конкретных условиях.

Завершается подготовительный этап скорректированным на основе результатов диагностики и прогнозирования *проектом организации процесса,*который после окончательной доработки воплощается в *план.*План всегда «привязан» к конкретной системе. В педагогической практике применяются различные планы: руководства педагогическим процессом в школе, воспитательной работы в классе, проведения уроков и др.

Этап **осуществления педагогического процесса (основной)**можно рассматривать как относительно обособленную систему, включающую в себя важные взаимосвязанные элементы:

• постановку и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности;

• взаимодействие педагогов и учеников;

• использование намеченных методов, средств и форм педагогического процесса;

• создание благоприятных условий;

• осуществление разнообразных мер стимулирования деятельности учеников;

• обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами.

Эффективность педагогического процесса зависит от того, насколько целесообразно эти элементы связаны между собой, не противоречат ли их направленность и практическая реализация общей цели и друг другу.

Важную роль на этапе осуществления педагогического процесса играют обратные связи, служащие основой для принятия оперативных управленческих решений. Обратная связь – основа качественного управления процессом.

На **заключительном этапе**осуществляется анализ достигнутых результатов. Анализ хода и результатов педагогического процесса необходим для того, чтобы в будущем не повторять ошибок, неизбежно возникающих в любом, даже очень хорошо организованном, процессе, чтобы в следующем цикле учесть неэффективные моменты предыдущего.

**Тема 5. Личность ребенка – объект и субъект воспитания и обучения**

**5.1. Возрастная периодизация**

То, что развитие, как физическое, так и умственное, тесно связано с возрастом, понимали уже в глубокой древности. Для правильного управления процессами развития педагоги уже в далеком прошлом делали попытки классифицировать периоды человеческой жизни. Известен целый ряд разработок, посвященных периодизации развития (Я.А. Коменский, Н.Д. Левитов, Д.Б. Эльконин и др.). Число предложенных периодизаций достигло нескольких десятков и продолжает увеличиваться, так как пока невозможно построить систему, которая опиралась бы только на один критерий и была бесспорной.

В настоящее время большинством педагогов признана периодизация, основанная на выделении возрастных особенностей. *Возрастные особенности* – это наиболее характерные для каждого возрастного периода детей и учащихся особенности их физического, психического и социального развития.

Сущность возрастных особенностей наглядно раскрывается на примере физического развития человека. Рост, прибавление веса, появление молочных зубов, а затем их смена, половое созревание и другие биологические процессы совершаются в определенные возрастные периоды с небольшими отклонениями.

Поскольку биологическое и духовное развитие человека тесно взаимосвязаны, то соответствующие возрасту изменения наступают и в психической сфере. Происходит, хотя и не в таком строгом порядке, как биологическое, социальное созревание, проявляется возрастная динамика духовного развития личности. Это и служит естественной основой для выделения последовательных этапов развития человека и составления возрастной периодизации.

Полные периодизации развития охватывают всю человеческую жизнь с наиболее характерными стадиями, а неполные (частичные, урезанные) – только ту часть жизни и развития, которая интересует определенную научную область.

Для педагогики школы наибольший интерес представляет периодизация, охватывающая жизнь и развитие человека школьного возраста. В современной науке приняты следующие периодизации детского возраста (табл. 3).

*Таблица 3*



Основу педагогической периодизации составляют стадии физического и психического развития, с одной стороны, и условия, в которых протекает воспитание, – с другой.

Если объективно существуют этапы биологического созревания организма, его нервной системы и органов, а также связанное с ним развитие познавательных сил, то разумно организованное воспитание должно приспосабливаться к возрастным особенностям, основываться на них. Игнорирование или отрицание природных ступеней развития неизбежно приводит к ошибочному утверждению о возможности при подборе и применении соответствующей методики усвоить любой социальный опыт, любые знания, практические навыки и умения в любом возрасте.

Первым, кто настаивал на строгом учете в учебно-воспитательной работе возрастных особенностей детей, был Я.А. Коменский. Он выдвинул и обосновал принцип природосообразности, согласно которому обучение и воспитание должны соответствовать возрастным этапам развития. Как в природе все происходит в свое время, так и в воспитании все должно идти своим чередом – своевременно и последовательно. Только тогда человеку можно естественно прививать нравственные качества, добиваться полноценного усвоения истин, для понимания которых созрел его ум.

Учет возрастных особенностей – один из основополагающих педагогических принципов. Опираясь на него, учитель регламентирует учебную нагрузку, устанавливает обоснованные объемы занятости различными видами труда, определяет наиболее благоприятный для развития распорядок дня, режим труда и отдыха. Возрастные особенности обязывают правильно решать вопросы отбора и расположения учебных предметов и учебного материала в каждом предмете, обусловливают выбор форм и методов учебно-воспитательной деятельности.

В зависимости от того, какие потребности и как удовлетворяются данным предметом, он приобретает для субъекта тот или иной смысл. Источником смысла выступает удовлетворение потребности, представленное субъекту в виде предвосхищаемого эмоционального состояния, связанного с процессом удовлетворения потребности.

*Ведущей*называется такая деятельность ребенка, которая характеризуется следующими тремя признаками. Во-первых, это деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности. Во-вторых, это деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы. В-третьих, это деятельность, от которой ближайшим образом зависят наблюдаемые в данном возрасте основные изменения личности ребенка.

Вместе с тем детская психология не располагает экспериментальными доказательствами того, что можно выделить один тип деятельности как ведущий для развития личности на каждом возрастном этапе.

В жизни ребенка учебная деятельность закономерно сменяет игровую, становясь для него ведущей. Это происходит, безусловно, только при наличии у ребенка психологической готовности к школе. Ребенок как бы «перерастает» свое дошкольное детство; учение в школе, отвечая его новым потребностям, становится главным делом на длительный период времени. В рамках учебной деятельности как ведущей возникают новые виды деятельности, формируются и перестраиваются психические процессы.

У отдельных детей выстраивается опережающий темп развития. Речь в данном случае идет об *акселерации* – ускорении чаще всего физического развития, которое наблюдается как в детском, так и в школьном возрасте. Акселерация приводит к рассогласованности темпов физического, а иногда и психического развития, с одной стороны, и темпов психологического и социального влияния и становления личности – с другой.

Об акселерации детей и учащейся молодежи много писали в 1950-1970-е гг., когда кривая их физиологического созревания явно опережала темпы умственного и социального развития. Так, к 13 годам у девочек и к 14 годам у мальчиков, живущих в средней и тем более в южной полосе России, физиологическое развитие в своей основе достигает уровня взрослого человека. При этом духовное и социальное развитие акселератов заметно отстает от физиологического, что приводит к явным противоречиям, трудностям и конфликтам в их обучении и воспитании.

Среди причин акселерации называют общие темпы ускорения жизни, улучшение материальных условий, медицинского обслуживания и ухода за детьми в раннем возрасте, повышение качества питания, искоренение многих тяжких недугов. Указываются и другие причины, в частности радиоактивное загрязнение среды обитания человека, ведущее на первых порах к ускорению роста, а со временем, как показывают опыты с растениями и животными, к ослаблению генофонда, а также уменьшение количества кислорода в атмосфере, что влечет за собой расширение грудной клетки, обусловливающее рост всего организма. Вероятнее всего, акселерация связана с комплексным воздействием многих факторов.

С середины 1980-х гг. акселерация во всем мире пошла на убыль, темпы физиологического развития несколько упали.

**5.2. Закономерности развития личности**

Исследования в области человеческого развития выявили ряд закономерностей, без учета которых невозможно спроектировать и организовать эффективную учебно-воспитательную деятельность. Практическая педагогика опирается на следующие закономерности *физического*развития.

1. В более молодом возрасте физическое развитие человека идет быстрее и интенсивнее; по мере того как человек становится старше, темп развития замедляется.

2. Физически ребенок развивается неравномерно: в одни периоды быстрее, в другие – медленнее.

3. Каждый орган человеческого тела развивается в своем темпе; в целом части тела развиваются неравномерно и непропорционально.

С физическим развитием тесно связано развитие духовное, в динамике которого также наблюдаются значительные колебания, обусловленные неравномерностью созревания нервной системы и развития психических функций. Исследования показывают, что существенные отличия между людьми выражаются прежде всего в уровнях интеллектуальной деятельности, структуре сознания, потребностях, интересах, мотивах, нравственном поведении, уровне социального развития.

*Духовное*развитие также подчиняется ряду закономерностей.

1. Между возрастом человека и темпами духовного развития проявляется обратно пропорциональная зависимость: чем ниже возраст, тем выше темп духовного развития; с возрастом темп духовного развития замедляется. Л.Н. Толстой писал: «От пятилетнего ребенка до меня – только один шаг. От новорожденного до пятилетнего – страшное расстояние. От зародыша до новорожденного – пучина. А от несуществования до зародыша отделяет уже не пучина, а непостижимость».

2. Духовное развитие людей протекает неравномерно. При любых, даже самых благоприятных, условиях психические функции и свойства личности, лежащие в основе духовных качеств, не находятся на одном и том же уровне развития. В отдельные периоды развития возникают более благоприятные условия для развития отдельных качеств, и некоторые из этих условий имеют временный, преходящий характер.

3. Существуют оптимальные сроки для становления и роста отдельных видов психической деятельности и обусловленного ими развития духовных качеств. Возрастные периоды, в которых условия для развития тех или иных качеств оптимальны, называются *сензитивными*(Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.А. Крутецкий). Например, для развития речевых функций сензитивным считается период от 1 до 2 лет, для интеллектуального развития – возраст до 13 лет). Причины сензитив-ности – неравномерность созревания мозга и нервной системы и то обстоятельство, что некоторые свойства личности могут формироваться лишь на основе уже сформировавшихся свойств. Большое значение имеет и приобретаемый в процессе социализации жизненный опыт.

Сензитивные периоды развития хорошо изучены. Педагоги должны держать под пристальным контролем периоды формирования интеллектуальных, нравственных и социальных качеств (младший и средний школьный возрасты). Недавно американские психологи установили, что возраст от 6 до 12 лет – это сензитивный период для развития навыков решения проблем. Если этот период будет упущен, то человеку будет очень трудно овладеть приемами творческого мышления на высоком уровне.

4. По мере развития психика человека и его духовные качества приобретают устойчивость, постоянство, сохраняя пластичность и возможность компенсации. В этом проявляется сложнейшая диалектика человеческого развития: с одной стороны, психическое развитие представляет собой постепенное перерастание психических состояний в черты личности, с другой – их всегда можно изменить в лучшую сторону при надлежащих условиях и адекватных действиях (И.П. Павлов). На пластичности нервной системы основано действие воспитания. Пластичность также открывает возможности компенсации: слабые психические функции могут быть компенсированы более сильными, но не менее важными качествами. Например, слабая память может быть компенсирована более высокой организацией познавательной деятельности.

**5.3. Факторы развития личности**

Основными факторами развития личности являются наследственность, среда и воспитание.

**Наследственность.**Человек от рождения наделен природными задатками, т. е. предпосылками к тому или иному виду деятельности. В понимании этого вопроса психологи и педагоги опираются на данные хромосомной теории наследственности. Наследственной основой (генотипом) организма является сложная система относительно независимых элементов – генов. Материальной субстанцией генотипа служат хромосомы, в состав которых входят ДНК и белки. В основе действия гена лежит его способность определять синтез белков. Данное свойство генов оказывает существенное влияние на типологические свойства нервной системы, составляющие основу индивидуально-психологических различий.

Генетические предпосылки к определенному виду деятельности превращаются в процессе развития в способности человека – его индивидуально-психологические особенности, обусловливающие успех деятельности. Результат этого процесса зависит во многом от самого человека, его воли. При упорстве, трудолюбии он может многого достичь. Великий оратор Демосфен от природы был косноязычным. Чтобы преодолеть этот недостаток и выработать соответствующую дикцию, он в рот брал камни, уходил к берегу моря и часами говорил речи.

Благодаря настойчивости, труду можно развить слабые задатки. И наоборот, даровитые люди могут погубить свои таланты.

**Среда.**В сказке Р. Киплинга «Маугли» главным героем является мальчик, выросший среди зверей. Несмотря на то что Маугли был совершенно лишен человеческого воспитания, он все-таки стал человеком и совершил ряд подвигов.

Научные наблюдения свидетельствуют о другом. Дети, которых после длительного пребывания среди зверей удавалось возвратить к людям и поместить в специально созданные условия (медицинские и педагогические), резко отличались от сверстников. Они с трудом овладевали вертикальной походкой, их мышление, речь, эмоционально-волевые проявления, несмотря на длительное целенаправленное обучение и воспитание, были примитивными и оставались на уровне детского возраста.

Человек живет в конкретных общественно-исторических условиях, которые оказывают существенное влияние на его формирование.

Под *средой*понимается система жизненных условий и обстоятельств, в которых живет человек. Различаются следующие виды среды: а) географическая; б) домашняя; в) социальная.

Источником развития для человека служит не все то, что его окружает, а лишь то, что он активно усваивает. Для каждого человека складывается сугубо индивидуальная ситуация развития, и в качестве источников выступают не сами по себе средовые факторы, а его отношение к ним.

**Воспитание.**Воспитание планомерно поднимает человека на новые, более высокие ступени развития, «проектирует» развитие личности и поэтому выступает в качестве основного, определяющего фактора ее развития.

Воспитание осуществляется целенаправленно, по специальным научно обоснованным программам. Воспитательный процесс строится по определенной системе.

Функция воспитания сводится к развитию («запуску») в ребенке механизмов саморегуляции, самодвижения, саморазвития. Во многом человек – творец самого себя. При том что определенная программа индивидуального развития заложена уже на генетическом уровне (в том числе физическая и психическая предрасположенность), за человеком остается право развивать себя.

Не отрицая первостепенной роли воспитания в развитии личности, следует заметить, что не все люди поддаются апробированным в обществе развивающим и формирующим воздействиям. Одновременное комплексное влияние на развитие личности положительных и отрицательных факторов (прежде всего социального происхождения) расширяет диапазон мутаций психических новообразований, угрожающих здоровью отдельно взятого человека, нации, государства, планеты.

**5.4. Особенности воспитания обучаемых различных возрастных групп**

**Младший школьный возраст.**В шестилетнем возрасте ребенка ждет первая большая перемена в жизни. Переход в школьный возраст связан с серьезными изменениями в его деятельности, общении, отношениях с другими людьми. Учебная деятельность закономерно сменяет игровую, и ведущей деятельностью становится учение.

В школе ребенок должен в определенные сроки овладеть некоторой суммой знаний, умений и навыков, научиться пользоваться ими, усвоить приемы рассуждений и т. д. Теперь ребенок должен рассматривать и заучивать такой материал, который в каждый данный момент сам по себе может быть ему и неинтересен, но нужен и важен для всей последующей учебной работы.

Стремление ребенка включиться в мир взрослых обязанностей выражается в его желании стать учеником, идти в школу, заниматься тем, чем занимаются сверстники и старшие ребята. Отношение к предстоящему учению как к важному и ответственному делу не складывается само собой. Глядя на старших братьев и сестер, слушая рассказы взрослых, участвуя в играх со старшими ребятами, ребенок рано начинает интересоваться, что такое школа, что в ней делают, как проходят уроки. Отвечая на эти вопросы, взрослые вольно или невольно не только сообщают ребенку фактические сведения о школе, но и формируют у него определенное отношение к будущему учению. Приходя в школу, ребята приносят с собой тот или иной взгляд на учение.

Возникают и новые отношения с учителем, который в глазах ребенка является не заместителем родителей (как воспитатель в детском дошкольном учреждении), а представителем общества, вооруженным средствами контроля и оценки.

Все это происходит только при наличии у ребенка психологической готовности к школе. Ребенок как бы «перерастает» свое дошкольное детство; учение в школе, отвечая его новым потребностям, становится главным делом на длительный период времени. В рамках учебной деятельности как ведущей возникают новые виды деятельности, формируются и перестраиваются психические процессы.

В биологическом отношении у ребенка по сравнению с предыдущим возрастом замедляется рост и заметно увеличивается вес. Скелет подвергается окостенению, но этот процесс еще не завершается. Идет интенсивное развитие мышечной системы. С развитием мелких мышц кисти появляется способность выполнять тонкие движения, благодаря чему ребенок овладевает навыком быстрого письма.

Совершенствуется нервная система, интенсивно развиваются функции больших полушарий головного мозга.

Быстро развивается психика ребенка. Изменяется взаимоотношение процессов возбуждения и торможения: процесс торможения становится более сильным, но по-прежнему преобладает процесс возбуждения, поэтому младшие школьники в высокой степени возбудимы.

Повышается точность работы органов чувств. По сравнению с дошкольным возрастом чувствительность к цвету увеличивается на 45 %, суставно-мускульные ощущения улучшаются на 50 %, зрительные – на 80 % (А.Н. Леонтьев).

Познавательная деятельность преимущественно переходит в процесс обучения. Расширяется сфера общения.

Восприятие отличается неустойчивостью и неорганизованностью, но в то же время остротой и свежестью, «созерцательной любознательностью». Малая дифференцированность восприятия, слабость анализа при восприятии отчасти компенсируются его ярко выраженной эмоциональностью. Опираясь на нее, опытные учителя постепенно приучают школьников целенаправленно слушать и смотреть, развивают у детей наблюдательность.

Внимание непроизвольно, недостаточно устойчиво, ограничено по объему. Поэтому весь процесс обучения и воспитания ученика начальной школы подчинен воспитанию культуры внимания. Школьная жизнь требует от ребенка постоянных упражнений в произвольном внимании, волевых усилий для сосредоточения. Произвольное внимание развивается вместе с другими функциями и прежде всего – с мотивацией учения, чувством ответственности за успех учебной деятельности.

Мышление развивается от эмоционально-образного к абстрактно-логическому. Задача школы первой ступени – поднять мышление ребенка на качественно новый этап, развить интеллект до уровня понимания причинно-следственных связей. Л.С. Выготский указывал, что ребенок вступает в школьный возраст с относительно слабой функцией интеллекта (сравнительно с функциями восприятия и памяти, которые развиты гораздо лучше). В школьном возрасте интеллект ребенка получает наибольшее развитие по сравнению с другими возрастными периодами. Здесь особенно велика роль школы, учителя.

Речь. Словарный запас нынешних четвероклассников насчитывает примерно 3500–4000 слов. Влияние школьного обучения проявляется не только в значительном обогащении словарного запаса ребенка, но прежде всего в приобретении исключительно важного умения устно и письменно излагать свои мысли.

Память. Естественные возможности школьника первой ступени очень велики: его мозг обладает пластичностью, позволяющей ему легко справляться с задачами дословного запоминания. Его память носит по преимуществу наглядно-образный характер; безошибочно запоминается интересный, конкретный, яркий материал. Однако ученики начальной школы еще не умеют распорядиться своей памятью и подчинить ее задачам обучения. Учителям приходится прилагать немалые усилия для выработки у детей умений самоконтроля при заучивании, навыков самопроверки, знаний рациональной организации учебного труда.

Становление личности происходит под влиянием новых отношений со взрослыми и сверстниками, новых видов деятельности, в частности учения, и общения, включения в систему общешкольного и классного коллективов. Развиваются элементы социальных чувств, формируются навыки общественного поведения. Управляемость и внушаемость младших школьников, их доверчивость, склонность к подражанию, а также огромный авторитет учителя создают благоприятные предпосылки для формирования нравственных качеств и положительных черт характера. Основы нравственного поведения закладываются именно в начальной школе, ее роль в процессе социализации личности огромна.

**Средний школьный возраст**(от 11–12 до 15 лет) – переходный от детства к юности. Он совпадает с обучением в школе второй ступени (5-9-й классы) и характеризуется общим подъемом жизнедеятельности и глубокой перестройкой всего организма. Подростковый возраст – период тяжелого кризиса, его называют даже возрастом катастроф. Этот период труден как для самого подростка, так и для окружающих его людей.

В биологическом отношении отмечаются бурный рост и развитие всего организма, усиленный рост тела в длину. Продолжается процесс окостенения скелета, кости приобретают упругость и твердость. Значительно возрастает сила мышц. Развитие внутренних органов неравномерно, рост кровеносных сосудов отстает от роста сердца, что приводит к нарушению ритма его деятельности и учащению сердцебиения. Легочный аппарат развивается недостаточно быстро, дыхание подростка учащенное. Неравномерность физического развития детей среднего школьного возраста оказывает влияние на их поведение: они часто излишне жестикулируют, движения порывисты, плохо координированы.

Характерная особенность подросткового возраста – половое созревание, что вносит серьезные изменения в жизнедеятельность организма.

Нервная система. Мозг подростка по весу и объему немногим отличается от мозга взрослого человека. Возрастает роль сознания, улучшается контроль коры головного мозга над инстинктами и эмоциями. Однако процессы возбуждения все еще преобладают над процессами торможения, поэтому для подростков характерна повышенная возбудимость.

Восприятие подростка более целенаправленно, планомерно и организованно, чем восприятие младшего школьника. Иногда оно отличается тонкостью и глубиной, а иногда, как заметили психологи, поражает своей поверхностностью. Определяющее значение имеет отношение подростка к наблюдаемому объекту. Неумение связывать восприятие окружающей жизни с учебным материалом – типичная особенность учеников среднего школьного возраста.

Характерная черта внимания в этом возрасте – специфическая избирательность: интересные уроки или интересные дела очень увлекают подростков и они могут долго сосредоточиваться на одном материале или явлении. Однако повышенная возбудимость часто становится причиной непроизвольного переключения внимания.

Мышление становится более систематизированным, последовательным, зрелым. Улучшается способность к абстрактному мышлению, изменяется соотношение между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего. Мышление подростка приобретает новую черту – критичность: он уже не опирается слепо на авторитет учителя или учебника, а стремится иметь свое мнение, склонен к спорам и возражениям.

Средний школьный возраст наиболее благоприятен для развития творческого мышления. Чтобы не упустить возможности этого сензитивного периода, необходимо постоянно предлагать ученикам решать проблемные задачи, сравнивать, выделять главное, находить сходные и отличительные черты предметов и явлений, выявлять причинно-следственные зависимости.

В речи подростка заметна тенденция к правильным определениям, логическим обоснованиям, доказательным рассуждениям. Чаще встречаются предложения со сложной синтаксической структурой, речь становится образной и выразительной.

Интенсивно идет нравственное и социальное формирование личности подростка, но мировоззрение, нравственные идеалы, система оценочных суждений, моральные принципы, которыми он руководствуется в своем поведении, еще не приобрели устойчивости, их легко разрушают мнения товарищей, противоречия жизни.

Ведущей деятельностью в подростковом возрасте становится интимно-личностное общение, общение со сверстниками. Общаясь с друзьями, младшие подростки активно осваивают нормы, цели, средства социального поведения, вырабатывают критерии оценки себя и других, опираясь на заповеди «кодекса товарищества». Внешние проявления коммуникативного поведения весьма противоречивы: с одной стороны, это стремление во что бы то ни стало быть такими же, как все, с другой – желание выделиться, отличиться любой ценой; с одной стороны, подросток стремится заслужить уважение и авторитет товарищей, с другой – бравирует собственными недостатками. Страстное желание иметь верного близкого друга сосуществует с лихорадочной сменой приятелей, способностью моментально очаровываться и столь же быстро разочаровываться в бывших друзьях.

Особое значение в нравственном и социальном поведении играют чувства. Они становятся преднамеренными и сильными (у младших школьников чувства импульсивны). Свои чувства подростки выражают бурно, иногда аффективно, особенно сильно проявляется гнев.

Одна из самых серьезных проблем среднего школьного возраста – несогласованность убеждений, моральных идей и понятий, с одной стороны, с поступками, действиями, поведением – с другой. Намерения подростка обычно благие, а поступки далеко не всегда благовидные.

**Старший школьный возраст.**В биологическом отношении в этом возрасте в основном завершается физическое развитие человека: заканчиваются рост и окостенение скелета, увеличивается мышечная сила, юноши и девушки выдерживают большие двигательные нагрузки. Нормализуется кровяное давление, ритмичнее работают железы внутренней секреции. Заканчивается первый период полового созревания. Усиленная деятельность щитовидной железы, вызывающая у подростков повышенную возбудимость, значительно ослабляется. Продолжается функциональное развитие головного мозга и его высшего отдела – коры больших полушарий. Идет общее созревание организма.

Юношеский возраст – это период выработки мировоззрения, убеждений, характера и жизненного самоопределения, время самоутверждения, бурного роста самосознания, активного осмысления будущего, пора поисков, надежд, мечтаний. Ведущая деятельность – учебно-профессиональная. У старшеклассников обычно ярко выражено избирательное отношение к учебным предметам. Потребность в значимых для жизненного успеха знаниях – одна их самых характерных черт сегодняшнего старшеклассника. Это определяет развитие и функционирование психических процессов.

Восприятие характеризуется целенаправленностью, внимание – произвольностью и устойчивостью, память – логическим характером. Мышление отличается более высоким уровнем обобщения и абстрагирования, чем у подростков, и постепенно приобретает теоретическую и критическую направленность.

Юность – период расцвета всей умственной деятельности. Старшеклассники стремятся проникнуть в сущность явлений природы и общественной жизни, объяснить их взаимосвязи и взаимозависимости. Почти всегда этому сопутствует стремление выработать собственную точку зрения, дать свою оценку происходящим событиям. Самостоятельность характера в этом возрасте приобретает определяющий характер.

Нравственные и социальные качества формируются ускоренными темпами. Этому способствует не только сензитивный период нравственной зрелости, но и новая обстановка: изменение характера деятельности, положения в обществе и коллективе, интенсивность общения. Появляется стремление выразить свою индивидуальность, у некоторых молодых людей это стремление приобретает гипертрофированные размеры.

Усиливаются сознательные мотивы поведения. Важное значение имеют статус (положение) личности в коллективе, характер общения и отношений между его членами. Характерная черта этого возраста – формирование жизненных планов.

В этот период воспитание осуществляется по следующим направлениям:

1) воспитание положительного отношения к труду, усвоение определенных трудовых навыков и выбор профессии;

2) формирование нравственной личности и соответствующего стиля морального поведения;

3) сексуальное поведение, половое просвещение.